

A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja
az esélyteremtés szemszögéből

GÉNIUSZ KÖNYVEK

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

A TEHETSÉGFEJLESZTÉS NEMZETKÖZI HORIZONTJA AZ ESÉLYTEREMTÉS SZEMSZÖGÉBŐL

F. Gagné tehetségfejlesztési modelljének elemzése



Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2015

Készült a „Tehetséghidak Program” (TÁMOP 3.4.5-12-2012-0001) című projekt keretében.

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával, a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége megbízásából valósul meg.



Fordító: Péter-Szarka Szilvia (Gagné tanulmány)

Szakmai lektor: Harmatiné Olajos Tímea

Nyelvi lektor: Dudás Judit

ISSN 2062-5936

Felelős kiadó: Bajor Péter, a Magyar Génius Program projektmenedzsere

Borítóterv: Kállai-Nagy Krisztina

Felelős szerkesztő: Polyánszky Piroska

Nyomdai előkészítés: Jet Set Tipográfiai Műhely

A nyomdai munkálatokat a D-Plus végezte

Felelős vezető: Németh László

Printed in Hungary

TARTALOM

Bevezetés a második magyar kiadáshoz (*Balogh László*) 7

VITAINDÍTÓ TANULMÁNY

Tanulmányi tehetségfejlesztés és méltányosság a tehetséggondozásban
(*Françoys Gagné*) 9

HOZZÁSZÓLÁSOK

Tehetségfejlesztés: az adottságtól a funkcionális környezeti
interakcióig (*Duarte Araújo–Keith Davids*) 41

Állandósult faji különbségek a tehetséggondozásban: a sztereotípiá-
fenyegetettség (*Joseph Baker*) 46

Elmélet és gyakorlat egy koncepcióban (*Balogh László*) 49

Aggodalmak Gagné tanulmányi tehetségfejlesztésre vonatkozó
elképzeléseivel kapcsolatban (*Stephen Cobley–Jim McKenna*) 53

Milyen kulturális szemszögből nézzük? Végcélok, kreativitás,
lehetőségek és gátak (*LeoNora M. Cohen*) 60

A tehetséggondozásban megjelenő méltánytalanság fogalmának
leválasztása a meritokráciáról (*Lyn J. Dimaano*) 66

A méltányosság alternatív megközelítése az angliai tehetséggondozásban
(*Tim Dracup*) 71

A kiváló adottságú gyermekek kultúrafüggetlen kiválasztása
elemi kognitív feladatok segítségével (*Xiaoju Duan*) 80

Gondolatok az új tanulmányi tehetségfejlesztő modellprogramról:
igazságos és diszkriminációmentes értékelési módszer
kialakítása a tehetséggondozás számára (*Jennifer N. Fiebig*) 83

Kívánság a tehetséges gyermekekért (*Joan Freeman*) 87

Egy fecske nem csinál nyarat: a Gagné-féle modell hat alkotó-
elemének kiterjesztése tehetségfejlesztő programok számára
(*Robert Grassinger*) 91

Etnikai és társadalmi-gazdasági diszkrimináció: melyik
a meghatározóbb? (*Zenita C. Guenther*) 95

A meritokratikus elveken túl – az igazságos tehetségfejlesztés felé
(*Bettina Harder*) 99

A tehetséggondozó programoknak szükségük van tanmenet-gyorsítási lehetőségekre (<i>Annette Heinbokel</i>)	103
Tanulmányi tehetségfejlesztés minden tehetséges diák számára (<i>Lianne Hoogeveen</i>)	106
Diagnózis és megvalósítás között hatalmas a szakadék (<i>Elisabeth Hotze</i>)	110
Az alapfeltevések szerepe a tehetséggondozással kapcsolatos méltányosság kérdésben (<i>Boris Koichu</i>)	115
Az ATD programokhoz való hozzáférés egyenlő esélye: megfelelőbb módszer és kritériumrendszer (<i>Qian Liu</i>)	119
Az érzelmek elhanyagolt fontossága (<i>Daniele Luzzo–Fernand Gobet</i>)	123
Gagné tehetségfejlesztési modelljének a sport területén való alkalmazhatóságáról (<i>Dany J. MacDonald</i>)	128
A kisebbségek és a kiváló adottság kérdése (<i>Luz F. Pérez–Jesús A. Beltrán</i>)	131
Egyenes és világos beszéd a tehetséggondozásról és tehetségfejlesztésről (<i>Roland S. Persson</i>)	134
A környezet hatása (<i>Marold Reutlinger–Kevin Till</i>)	138
A tehetséggondozó program megvalósítása legalább akkora kihívás, mint a résztvevők kiválasztása (<i>Bruce M. Shore</i>)	141
A korai tehetségazonosítás jelentősége: kármentesítés helyett megelőzés (<i>Jean-Charles Terrassier</i>)	145
Egyenlőség és méltányosság az oktatási rendszerekben: egy univerzális probléma (<i>Javier Tourón</i>)	148
Méltánytalanság a tanulási esélyekben: a tehetségfejlesztés valósága (<i>Joyce VanTassel-Baska</i>)	153
Befogadás és differenciálás a kiváló képességű gyermekek oktatásában (<i>Belle Wallace</i>)	160
Hol vannak az aluteltjesítők a DMGT modell tanulmányi tehetségfejlesztésében? (<i>Mimi Wellisch–Jac Brown</i>)	165
A kérdésfeltevések elmélyítik a problémákat (<i>Sieglinde Weyringer–Jean-Luc Patry</i>)	169
Tanulmányi tehetségfejlesztés: mindenkinek vagy csak egyeseknek? (<i>Denise Wood</i>)	173
A Megkülönböztető Tehetségmodell (DMGT): nem teszi fel a pontot az i-re (<i>Jinghuan Zhang–Yuxia Chu</i>)	177

VÁLASZ A HOZZÁSZÓLÁSOKHOZ

„Bizonyos” méltányosság a meritokráciában – reflektálás 32 hozzászólásra (<i>Françoys Gagné</i>)	181
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

BEVEZETÉS A MÁSODIK MAGYAR KIADÁSHOZ

A MATEHETSZ Géniusz Könyvek sorozatában (25. kötet) 2011-ben jelent meg „A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből. F. Gagné tehetségfejlesztési modelljének elemzése” című kötet. Bár szakértő fordítói iroda végezte az eredeti tanulmánygyűjtemény (*Talent Development and Excellence* folyóirat 2011./1. száma) magyarra átültetését, a megjelenést követően a fordítással kapcsolatban néhány ponton vita alakult ki a hazai szakmai körökben. Ezek olyan magyar szakkifejezésekre vonatkoztak, amelyeknek a fogalmi tartalma még nem teljesen tisztult le a hazai tehetség-szakirodalomban. Ezért a közelmúltban felkértünk egy háromtagú, pszichológusokból álló fordítói csoportot, hogy ellenőrizze ezen kritikus pontokon az eredeti fordítást, és tegyen javaslatot a vitatott pontokon az új magyar kifejezésekre. Elkészítették a korrigált változatot, és most ez alapján jelenik meg a javított kiadás.

Érdemben azonban nem változott a kötet tartalma, hiszen most is a Gagné tanulmánynak, a Differenciált Tehetségfejlesztési Modellnek a bemutatása áll a középpontban, és ehhez kapcsolódik 32 nemzetközileg jól ismert tehetségszakértő írása arról, hogyan vélekednek világszerte a Gagné-modell gyakorlati használhatóságáról. Nagy értéke az eredeti kötetnek, és ezért is került magyar nyelven kiadásra, hogy ezekből a véleményekből nemcsak az egyes szakértők álláspontját ismerjük meg, hanem elénk tárul a tehetséggondozás nemzetközi horizontja is. Ezáltal támpontokat kapunk ahhoz, hogy összevessük a magyar gyakorlatot más országokban alkalmazott tehetségazonosítási és -fejlesztési módszerekkel, különös tekintettel a hátrányos helyzetűek esélyteremtésének növelésére. Ennek áttekintése hallatlanul nagy jelentőségű Magyarországon is, hiszen az évszázadok óta híres magyar tehetséggondozás jelentős fejlődést mutatott ugyan a rendszerváltást követő években, de átütő sikert az esélyteremtés kiterjesztésében eddig még nem értünk el. Ennek a kihívásnak az újragondolása céljából ajánlom a szakemberek figyelmébe ismételten e kötetet.

2015. április 26.

Balogh László
a Tehetséghidak Program
szakmai vezetője

TANULMÁNYI TEHETSÉGFEJLESZTÉS ÉS MÉLTÁNYOSSÁG A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

*Françoys Gagné**

A szocioökonómiai és etnikai hátrányokkal bíró tanulók tehetséggondozásban megjelenő aránytalansága, *alul*reprezántáltsága felveti a méltányosság kérdését, ami alapvetően a nem megfelelő tehetségazonosítás gyakorlatából fakad. A jelenség leírását és tényszerű alapjainak ismertetését követően rámutatok a következőkre: a) egy gyakran figyelmen kívül hagyott statisztikai jelenség növeli az említett aránytalanságot, b) hasonló vagy még nagyobb aránytalanságok figyelhetők meg az oktatás egyéb területein is anélkül, hogy bármilyen érdekképviselői csoport megkérdőjelezné a bekerülési szabályok érvényességét, c) a méltányossági problémák azért merülnek fel ezen a területen, mert a legtöbb tehetséggondozó program nem az „igazi”, a meritokratikus nézőpontra alapuló iskolai tehetséggondozást műveli. A *Megkülönböztető Tehetségmodell* (Differentiated Model of Giftedness and Talent, DMGT) alapfogalmainak felhasználásával és a tehetségfejlődés folyamatának részletes meghatározásával megfogalmazhatjuk, hogy ha a tehetséggondozó programok az említett tehetségmodell Tanulmányi Tehetségfejlesztés (Academic Talent Development, ATD) mintáját követnék, a méltányosság kérdése elveszítené jelentőségét.

Kulcsszavak:

teljesítménybeli különbség, méltányosság, kiváló adottság, tehetség, tehetségfejlesztés, meritokrácia, tehetséggondozó programok, DMGT

A tehetséggondozásban a méltányosság problémáját több szakértő és kutató azon kijelentéseire alapozhatjuk, miszerint a hátrányos helyzetű csoportok tagjai a nem megfelelő kiválasztási gyakorlat miatt hátrányba kerülnek, ez pedig a tehetséggondozó programokban való jelentős alulreprezántáltságukat eredményezi. A hátrányos helyzet fogalma elsősorban az alacsony szocioökonómiai státusszal jellemezhető és/vagy etnikai kisebbséghez tartozó tanulókra vonat-

* Université du Québec à Montréal, 8340 rue Odile, Brossard, QC, J4Y 2W4, Canada
E-mail: fygagne@gmail.com

kozik. A két csoport között jelentős átfedés található. A méltányosság kérdése ugyan nem csak az Amerikai Egyesült Államok tehetséggondozásában jelenik meg; azért választottam mégis az amerikai tehetséggondozási gyakorlatot az elemzés tárgyául, mert a publikált adatok és állásfoglalások itt a leginkább hozzáférhetőek. Ugyanebből az okból állítom az elemzés középpontjába a programok résztvevői körében megnyilvánuló *etnikai* aránytalanságokat, az *alul-* illetve *felül* reprezentáltságot. Hangsúlyozom azonban, hogy a helyzetértékelés és az arra adott megoldási javaslatok általánosságban is érvényesek a tehetséggondozó programokban megjelenő alulreprezentáltság különböző formáira, és alkalmazhatóak minden országban, ahol a méltányosság kérdése felvetődik.

Először röviden bemutatom a méltányosság kérdését az etnikai kisebbségek, elsősorban az afroamerikaiak nézőpontjából. Ezután áttekintést nyújtok az oktatás egyéb területeiről, ahol az etnikai aránytalanságok sokkal jelentősebbek, mint a tehetséggondozó programok területén. Rámutatok, hogy ezek kapcsán nem merül fel az igazságtalan bekerülési és kiválasztási gyakorlat vádjá, így a méltányosság kérdése lényegében teljes mértékben a tehetséggondozásra korlátozva, e terület egyedi problémájaként merül fel. Ennek okát abban látom, hogy a legtöbb amerikai tehetségprogramnak kevés köze van az „igazi” tehetséggondozáshoz. A tehetségfejlesztés fogalmát a *Megkülönböztető Tehetségmodell* (DMGT, Gagné, 2003, 2009a) keretén belül definiálom, majd bemutatom, hogyan jelenik meg mindez a művészet, a sport és az általános oktatás területén. Végül amellet érvelek, hogy ha az iskolai tehetséggondozó programok újragondolására irányuló fő beavatkozási pontjainkat meritokratikus alapelvek mentén fogalmazzuk meg, akkor egyrészt az egész méltányossági probléma elveszítené érvényességét, másrészt pedig megtalálnánk a legjobb válaszokat a tehetséges tanulók speciális oktatási szükségleteire.

Tehetséggondozás és hátrányos helyzetű csoportok

Hogyan jelenik meg a méltányosság kérdése a tehetséggondozásban? Nézzük először az adatokat, majd azok értelmezését, végül pedig a kisebbségek által megfogalmazott kritikát.

Az etnikai hovatartozásból és a társadalmi-gazdasági helyzetből fakadó aránytalanságok

A hátrányos helyzetű diákok tehetséggondozó programokban megjelenő alulreprezentáltságához nem fér kétség. Például egy országos, longitudinális iskolai vizsgálat, a *National Educational Longitudinal Study* adatai alapján Borland és Wright (2000) rámutat, hogy „a tehetségesként azonosított és tehetséggondozó

programokban részt vevő nyolcadik osztályosok majdnem fele a szocioökonomiai státusz (SES) alapján a felső negyedbe tartozó családokból került ki, míg csupán kb. 9%-uk származott az alsó negyedből” (587. o.). Ez 5:1 arányt jelent a két szélső negyed között. Másképpen fogalmazva, a tehetségesként azonosított tanulók szülei közül ötször annyian tartoznak a felső 25%-ban, mint amennyien az alsó 25%-ba. Ford (2003) statisztikai adatokat idéz a különböző kisebbségi csoportok tehetségprogramokban történő reprezentáltságára vonatkozóan az 1978–1992 közötti időszakból. Az 1. táblázat az 1992-es adatokat mutatja, melyek nem térnek el lényegesen a korábbi évek adataitól.

1. táblázat. A tehetséggondozó programokban megjelenő etnikai aránytalanságok az USA-ban (1992)

Etnikai csoport	% az iskola diákjai között (E)	% a tehetséggondozó programokban (O)	(O – E) különbsége	Alul-/Felül-reprezentáltság %	Korrigált mutatók*
afro-amerikaiak	21,1	12,0	-9,1	U = 43%	0,57
spanyol ajkúak	13,7	7,9	-5,8	U = 42%	0,58
ázsiaiak	4,0	7,0	+3,0	O = 43%	1,75
amerikai indiánok	1,0	0,5	-0,5	U = 50%	0,50

Megjegyzés: Ford 39.1 táblázata alapján (Ford 2003, 507. o.) * módosítással
* Lásd Jegyzetek, 2.

Úgy vélem, hogy Ford U és O mutatói kissé félrevezetőek, ezért egy egyszerűbb módot javaslok az alul-, illetve felülreprezentáltság mértékének megfogalmazására (lásd: Jegyzetek 2.) A módosított képlettel számolva az afroamerikaiak és spanyol ajkú amerikaiak aránya a tehetséggondozó programokban az általuk képviselt népességi arány körülbelül 60%-át (0,57 és 0,58) éri el. Másképp fogalmazva, a programok koordinátorainak a szigorúan vett etnikai arányosság értelmében kb. 75%-kal több afroamerikai és spanyol diákot kellene beválogatniuk (pl. az afroamerikai tanulók esetében: $0,43 \text{ hiányzó} / 0,57 \text{ ténylegesen jelenlevő} = 0,75$). Megjegyzendő, hogy egy kisebbség – az ázsiai tanulók – esetében a mutató fordított: 75%-os felülreprezentáltságot tapasztalunk (7% vs. 4%)

A szélső tartományok torzító hatása

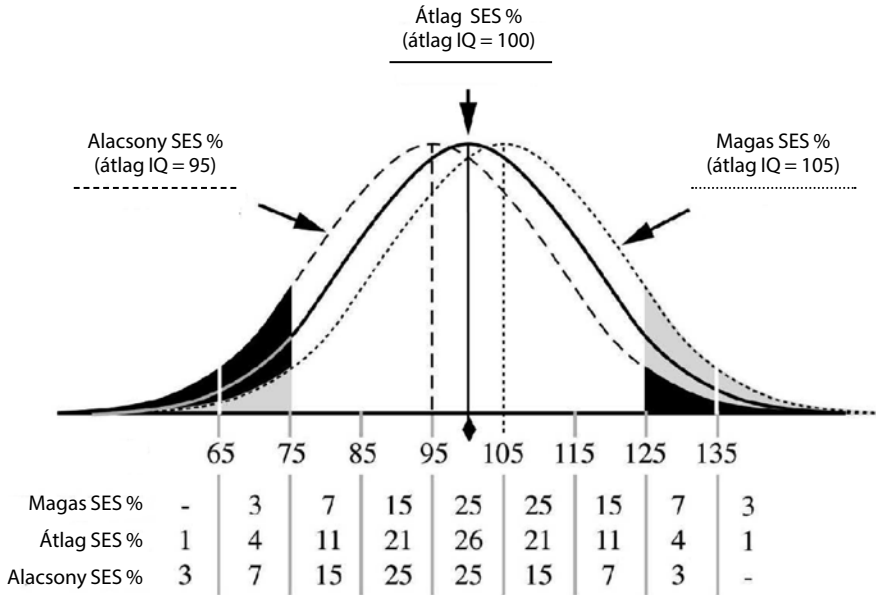
Az 1. táblázatban látható aránytalanságot egy egyszerű statisztikai jelenség tovább torzítja, mely minden normál eloszlású minta szélső értékeit érinti – legyen szó magas vagy alacsony intellektuális képességek alapján történő válogatásról, alacsony vagy magas jövedelmű családokról, vagy a testsúly alapján a szélsősége-

sen sovány vagy túlsúlyos emberekről. Mindegyik példa az adott populáció szélső, nem átlagos értékeit jeleníti meg. Az említett statisztikai torzítás akkor lép föl, amikor két vagy több olyan csoport százalékos arányait hasonlítjuk össze, melyek különböző átlagértékkel bírnak (pl. afroamerikaiak és fehérek intelligenciája vagy tanulmányi teljesítménye). Ha az egyéneket az átlagértékhez képest távolabbról választjuk, nagyobb lesz a csoportok közti százalékos aránytalanság, így természetesen az átlagértékek különbségének növekedésével a torzító hatás is növekszik. A csoportok *átlagának viszonylag kis* eltérése is jelentős torzító hatást eredményez. Az érthetőség kedvéért nézzünk egy konkrét példát!

Jól ismert tény, hogy a szülők társadalmi-gazdasági helyzete és a gyermekük IQ értéke között mérsékelt együtt járás tapasztalható. Az adatokat összegezve Jensen (1998) megállapítja, hogy „a népesség körében a [szülői] szocioökonómiai státusz és a gyermekek IQ-ja közötti korreláció a 0,30 és 0,40 közötti tartományba esik” (491.o.). Hasonlítsunk össze három különböző, alacsony, átlagos és magas társadalmi-gazdasági helyzetű népességcsoportot. Az egyszerűség kedvéért feltételezzük, hogy a csoportok gyermekeinek átlagos IQ pontszáma 95, 100 és 105. A három eloszlási görbe az 1. ábrán látható. Mivel az IQ pontszámokban a standard eloszlás (SD) minden esetben 15 pont, így két egymás mellé állított csoport eloszlásában az 5 pont átlagkülönbség 0,33 (SD) különbséget eredményez az eloszlásban, ami szerénynek tűnik a két csoport, az afroamerikaiak és fehérek közötti legalább dupla ekkora IQ vagy teljesítménybeli különbségekhez képest. Sattler (1992) gyermekek értékeléséről szóló könyvét (*Assessment of Children*) idézve Ford megállapítja, hogy „az adatok alapján az afroamerikai és spanyol ajkú diákok kb. egy szórással alacsonyabb teljesítményt nyújtanak a standard intelligenciateszteken a fehér tanulókhöz képest” (2003, 511. o.). Hasonló megállapítást tesznek a *Mainstream Science on Intelligence* (MSOI) dokumentum aláírói: „A nagy, országos felmérések folyamatosan azt mutatják, hogy a 17 éves fekete tanulók átlagosan a 13 éves fehér tanulók szintjén teljesítenek az olvasás, a matematika és a tudományok területén, a spanyol ajkúak pedig valahol a két csoport között” (Gottfredson, 1997, 15. o.).

Az 1. ábra alján látható adatok az egyes IQ tartományokhoz tartozó százalékos eloszlást mutatják: 95–105, 106–115, 116–125 és >125. Azt a szélső tartományt, amely a normál eloszlású (átlag = 100) minta felső 5%-át tartalmazza, nevezhetjük a „kiváló adottságúak”, tehetségesek csoportjának.

Az átlaghoz közeli csoportok esetében (a 95–105 pont közötti tartományban) a csoportok közötti százalékos különbség lényegében elhanyagolható (25%, 26%, 25%). De ahogy távolodunk a középértéktől, a csoportok közötti különbség egyre nagyobb lesz. A 115–125 pontos tartományban, az egyszeres szórásérték fölött már kétszer annyi magas, mint alacsony szocioökonómiai csoportba tartozó egyént látunk (15% vs. 7%), ami az alacsony társadalmi-gaz-



1. ábra. A csoportátlagok közötti különbségek növekedése a szélső tartományokban

dasági csoportba tartozó tanulók 0,47 arányú (7/15) alulreprezentáltságát mutatja. A „kiváló adottságúak” tartományában (felső 5%, >125) pedig a két csoport közötti különbség már *háromszoros*, ami az alacsony SES tanulók 0,30 arányú alulreprezentáltságát jelenti. Az adatok egyértelműen mutatják: minél magasabbra tesszük a kiválasztás küszöbértékét (pl. 1% helyett 5%), annál nagyobbak lesznek az aránytalanságok. Még két egymás melletti csoportban, 0,33-as szórásnyi átlagkülönbség esetén is az alacsony szocioökonómiai státuszú tanulók alulreprezentáltsága a ‘kiváló adottságú’ csoportban megközelítőleg 0,50 (5% vs. 10%, vagy 3% vs. 5%), ami az 1. táblázatban megjelenített, az afroamerikaiak és spanyol ajkúak alulreprezentáltságra vonatkozó korrigált mutatónál is nagyobb aránytalanságot mutat.

Figyelembe véve, hogy a) már a 0,33 szórásnyi átlagkülönbség is 2:1 arányú aránytalanságot eredményez a szélső tartományokban, b) a fehérek és spanyol ajkúak/afroamerikaiak közti IQ vagy teljesítménybeli különbség könnyen eléri, sőt gyakran meg is haladja a 0,7 szórásnyi különbséget a két szélső csoportban (1. ábra), megállapíthatjuk, hogy az 1. táblázatban megjelenő etnikai aránytalanságok akár még erőteljesebbek is lehetnének (nagyobb alul- és felülreprezentáltság), ha a programkoordinátorok szigorúan csak az IQ és az iskolai teljesítmény alapján válogatnák be a tehetséges tanulókat. Másképp fogalmazva: az 1. táblázat és az 1. ábra adatainak összevetése erőteljesen jelzi, hogy az iskolák

úgy igyekeznek minél több kisebbségi tanulót bevonni a tehetségprogramokba, hogy közben nem mondanak le a leggyakrabban használt eszközeikről, nevezetesen a csoportos IQ-tesztek és az iskolai érdemjegyek alapján történő kiválasztásról. A tehetséggondozás területe sem tudja elkerülni a szélső tartományok csoportarányokra gyakorolt torzító hatását. És bár a tehetséggel kapcsolatos definíciók nagyon változatosak, abban megegyeznek, hogy a célcsoport a képességek szempontjából a népesség felső 10%-ába eső réteget jelenti.

A méltányosság kérdése

A fent említett aránytalanságokat tárgyaló tudósok és szakemberek többsége úgy véli, hogy a szocioökonómiai vagy etnikai csoportok alulreprézantáltsága egyértelműen a méltányosság problémájára utal. Véleményük szerint ez nem egyszerűen oktatási vagy társadalmi probléma, hanem valódi, morális kérdés. A kérdés morális természete egyértelműen megjelenik Ford (2003, 158. o.) aggodalmában: „Hány, az átlagtól eltérő gyermeknek kell még szenvednie, amíg mi a problémák megvitatásával vagyunk elfoglalva?” Borland és Wright (2000) hasonlóan erőteljesen fogalmaznak, amikor a jelen helyzet „komoly és destruktív következményeiről” írnak (588. o.). Ezek az elemzők valószínűleg úgy gondolják, hogy a méltányosság a tehetséggondozó programokban megjelenő társadalmi vagy etnikai aránytalanságok *teljes megszűnését* jelenti. Ford ezt kérdezi: „Miért vannak a (kulturálisan) más háttérű gyermekek következetesen és nagymértékben alulreprézantálva a tehetséggondozó programokban?” (506. o.), és az a válasza, hogy méltányosságról csakis akkor beszélhetünk, ha ez az aránytalanság végleg eltűnik. Gentry, Hu és Thomas (2008) szintén megjegyzik, hogy „a tehetség definíciójának és fogalmának kiszélesítése, az ehhez kapcsolódó azonosítási eljárások és a szakmai fejlődés nélkülözhetetlen lépés az alulreprézantáltság problémájának megoldásához” (199. o.). A „probléma megoldása” kifejezés megerősíti azt a közkeletű felfogást, miszerint semmivel sem igazolható a kisebbségek alulreprézantáltsága a tehetséggondozó programokban.

E szakértők szerint az alulreprézantáltság alapvetően a tehetség kulcsfogalmainak (pl. a Borland által alkotott „tehetség, mint társas konstruktum” tehetségdefiníciónak) helytelen értelmezéséből eredő, nem megfelelő kiválasztási gyakorlat következménye. Ford (2003) elsősorban az oktatási rendszert tartja felelősnek, azon belül is a) „az iskolákban és a társadalomban folyamatosan uralkodó hiányosság-orientált szemléletet”, b) a sokszínűséget reprézantáló tanulók alacsony kiválasztási arányát, c) a „kulturális orientációt és a tanulói erősségeket figyelmen kívül hagyó tesztek” szinte kizárólagos használatát, valamint, d) „a kulturális sokszínűség megértésének hiányát az oktatók részéről” (507. o.). Az alulreprézantáltság miatti erőteljes tiltakozás mellett ugyanakkor

említést sem tesznek az ázsiai diákok felülreprezentáltságáról. Nem kellene-e feltennünk azt a kérdést, hogy az azonosítás gyakorlata miért gátolja az afroamerikai és spanyol ajkú diákok tehetséggondozó programokba kerülését, míg ugyanez a gyakorlat ellenkező eredményt hoz az ázsiai tanulók esetében? Ezt a rendkívül fontos kérdést senki sem teszi fel.

Nem kívánom részletesen tárgyalni az oktatásban, a művészetekben vagy a sportteljesítményekben megjelenő etnikai aránytalanságok okait, mert ez a nagyon összetett kérdés nem igazán fontos a jelen téma szempontjából. Ugyanakkor két alapvető tény nagyon lényeges lesz a további érvelésem megalapozásához: a) az etnikai *alul*reprezentáltság valóban létező jelenség, és b) ez erőteljes tiltakozáshoz vezet, elsősorban az afroamerikaiak részéről. Két egyszerű céloom van: a) rámutatni, hogy hasonló mértékű, sőt, sok esetben nagyobb aránytalanságokat láthatunk a tehetséggondozás egyéb területein, melyek nem vetik föl a méltányosság kérdését, b) megmagyarázni, hogy ezek az egyéb területek miért tudnak ellenállni a méltánytalanság vádjának. Az összehasonlító adatelemzés során gyakorlatilag mindenütt etnikai aránytalanságokat találtam, ezeket azonban a legtöbb ember gond nélkül elfogadja. Lényegében soha senki nem gondolja, hogy ezek az igazságtalan oktatási rendszer következményei lennének. Nézzünk néhány példát!

Etnikai aránytalanságok a tehetséggondozás egyéb területein

Az alábbi példákban etnikai aránytalanságokat fogok bemutatni a) a felsőoktatási tanulmányi sikeresség területén, b) a University of California rendszerében, c) a zeneművészeti doktori képzésben résztvevő hallgatók körében, és d) a sport területén

A tanulás eredményessége

A tehetséggondozás az oktatás egészében viszonylag kis helyet foglal el; egy diploma megszerzése – általánosan fogalmazva – a kiemelkedő képesség egyik megnyilvánulása. Vannak-e etnikai aránytalanságok a diplomával rendelkezők körében? Természetesen igen! A 2007-es népszéki adatokat tartalmazó *2. táblázat* (U. S. Census Bureau, 2008a) bemutatja, hogy a 25 éves vagy annál idősebb lakosok körében, bizonyos etnikai csoportokon belül hány százalékos a legalább 4 évet a felsőoktatásban töltők aránya. Összességében az Egyesült Államokban élő felnőttek 29%-a tartozik ebbe a csoportba; többségük valószínűleg rendelkezik alapképzésben szerzett diplomával. Az 1. táblázat adataival párhuzamba állítva az afroamerikaiak és spanyol ajkúak jelentős *alul*reprezentáltságát (0,64, 0,44), míg ezzel ellentétben az ázsiaiak nagymértékű *felül*reprezentáltságát

(1,82) láthatjuk. A népességben megjelenő arányukhoz képest majdnem háromszor annyi ázsiai rendelkezik diplomával, mint afroamerikai (52% vs. 18%), az ázsiaiak felülreprezentáltsága a spanyol ajkúakhoz képest pedig kb. 4:1 (52% vs. 13%). Ezek az adatok ugyanakkor nem vetik fel a méltányosság kérdését. Lényegében senki nem vádolja a tanárokat és az alkalmazottakat azzal, hogy morálisan nem elfogadható módszerekkel választják ki a hallgatókat, hanem hosszú távú társadalmi és kulturális hatásokkal magyarázzák a jelenséget.

2. táblázat. 4 felsőoktatásban töltött évvel rendelkezők csoporton belüli aránya a 25 év feletti, amerikai felnőttek körében

Csoport	Százalék	U/O mutatók*
USA lakossága	28,7	–
fehérek	31,8	1,11
spanyolajkúak	12,7	0,44
feketék	18,5	0,64
ázsiaiak	52,1	1,82

Megjegyzés: az adatok az Egyesült Államok Népszámlálási Hivatalának adatai, 2008a.
* Lásd Jegyzetek, 2. Az USA népességének százalékát használjuk nevezőként.

A University of California elsőéves hallgatói

A második példa a kaliforniai állami egyetem, a University of California (UC) hallgatóinak etnikai megoszlását mutatja be. A 3. táblázat adatai egy a *New York Times*-ban megjelenő, az ázsiaiak felsőoktatásban mutatkozó felülreprezentáltságáról szóló cikkben jelentek meg (Egan, 2007). Az első oszlop Kalifornia állam lakosságának etnikai megoszlását mutatja 2006-ban, a következő négy oszlop pedig a négy legnagyobb egyetemi kampuszra újonnan felvett hallgatók (2006 ősze) etnikai megoszlását jeleníti meg. Az utolsó két oszlop az átlagos százalékot és az alul- vagy felülreprezentáltsági mutatókat (U/O) tartalmazza.

Itt ismét hasonló, de még erősebb alulreprezentáltsági mutatókat láthatunk az afroamerikaiak (0,43) és a spanyol ajkúak (0,34) vonatkozásában. A spanyol ajkú hallgatók számának gyakorlatilag meg kellene *háromszorozódnia* ahhoz, hogy elérjék a népességben megjelenő arányukat. Ami itt új elem, hogy a fehér hallgatók is jelentős (0,66) alulreprezentáltságot mutatnak. Mindegyik alulreprezentáltsági mutató közös gyökere az ázsiai hallgatók különösen magas felülreprezentáltsága. Számuk nem kevesebb, mint *négyszerese* (3,90) a lakosságban megjelenő arányoknak (47% vs. 12%). Ehhez a mutatóhoz képest a tehetség-

gondozó programokban megjelenő etnikai aránytalanságok nagyon csekélynek tűnnek.

3. táblázat. Az elsőéves hallgatók etnikai megoszlása (%) a négy legnagyobb UC egyetemi kampuszon (2006 ősze)

Etnikai csoport	Állam népessége százalékos arány	Kaliforniai kampuszok				Átlag	U/O mutatók*
		L. A.	Davis	Berkeley	Irvine		
fehérek	44	31	33	29	23	29	0,66
spanyol ajkúak	35	13	13	11	12	12	0,34
ázsiaiak	12	43	43	46	56	47	3,90
feketék	7	2	3	4	2	3	0,43
más/ ismeretlen	2	11	8	10	7	9	-

Megjegyzés: Egan, 2007, táblázata alapján.* Lásd Jegyzetek, 2.

A kaliforniaiak ezt a szélsőségesnek tűnő helyzetet teljes mértékben elfogadják. Ez a kivételes jelenség ugyanis a kaliforniai szavazók 54%-os támogatásával 1996-ban elfogadott, az Alkotmány módosítását célzó 209. indítványra vezethető vissza, mely lényegében kimondja, hogy „az állam nem fog egyéneket vagy csoportokat diszkriminálni vagy előnyösebb bánásmódban részesíteni faj, nem, bőrszín, etnikai vagy nemzeti hovatartozás alapján a foglalkoztatás, a közoktatás vagy az állami szerződéskötések területén” (lásd: Wikipédia, 209. indítvány). A korábbi, pozitív diszkriminációt eredményező etnikai „célarányok”, mely kifejezés a „kvóta” szó politikailag korrekt változata, eltűntek, és a 3. táblázatban látható arányokat eredményezték. Ne felejtjük el azonban itt sem, hogy az aránytalanságot a szélső értékek és a kiválasztás folyamatából fakadó statisztikai torzító hatások az 1. táblázat adataihoz képest felerősítik. Itt nagyon szigorú kiválasztási rendszert láthatunk. Egan (2007) szerint a jelentkezőknek, akik már feltehetően önmagukat is szelektálták a középiskolai tanulmányi eredményeik alapján, csupán 10%-át vették fel az egyetemre 2006-ban. A University of California a SAT II.¹ eredményei alapján dönt, ami a korábbi, SAT I. verzió-

¹ A SAT tesztek olyan világszerte ismert, elsősorban az Amerikai Egyesült Államokban használt, standardizált, képességet vizsgáló eszközök, melyek eredménye a felsőoktatásba való bekerülés jelentős meghatározója. Az írás, olvasás és matematikai készségek vizsgálata mellett az újabb fejlesztésű tesztek kifejezetten a tárgyi tudásra is rákérdeznek, ezzel elősegítve a felsőoktatási orientációt és az eredményesség megjölését.

hoz képest nagyobb fontosságot tulajdonít a tárgyi ismereteknek, mint a kognitív, gondolkodási képességeknek. Összességében tehát ezek a szélsőséges aránytalanságok egy szigorú, teljesítményalapú kiválasztási rendszer igazságos alkalmazásának következményei. Egan (2007) írásában Robert J. Birgeneau, a Berkley Egyetem kancellárja kifejezi meggyőződését arról, hogy az egyetem a törvény által biztosított érdemen alapuló elismerés, a meritokrácia intézménye. Azt is hozzátette, hogy akkor sem tennének semmit az ázsiai diákok számának visszaszorítása érdekében, ha arányuk 60 vagy 70%-ra növekedne.

Zene

A harmadik példában az általános oktatás területéről átlépünk a zenei tehetség-gondozás jól ismert területére. Egy felsőoktatási művészeti adatszolgáltató szervezet, a *Higher Education Arts Data Services* (HEADS) minden évben részletes statisztikai jelentést ír a zenei oktatási intézmények nemzeti szövetsége, a *National Association of Schools of Music* (NASM) tagjainak beszámolóí alapján. Az adatokat olyan intézmények is szolgáltatják, melyek nem tagjai ugyan a szövetségnek, de vállalják a részvételt a felmérésekben. Méreténél (több mint 600 intézmény) és földrajzi lefedettségénél fogva a szervezet adatai lényegében a zeneművészeti irányú felsőoktatási tanulmányokat végző hallgatók országos mintáját fedik le. A HEADS által létrehozott táblázatok tucatjai részletesen bemutatják a zenei doktori tanulmányokat folytató hallgatók specializációs terület, évfolyam, nemi és etnikai hovatartozás alapján történő eloszlását. A 2007–2008-as adatbázis alapján a 6062 doktorandusz hallgató által választott hat fő specializációs terület a zongora ($n = 870$), az általános zeneoktatás ($n = 571$), a karvezető vagy karmesteri tanulmányok ($n = 469$), a zeneszerzés ($n = 435$), egyéb területek ($n = 366$) és a zenetudomány ($n = 346$) volt. A hallgatók másik fele harminc egyéb specializációs területet választott.

A 4. táblázat utolsó három oszlopa a jelentés 27. és 28. grafikonja alapján készült, mely 66 olyan intézmény adatait dolgozza fel, ahonnan legalább egy akkori vagy 2006-2007-ben végzett doktorandusz hallgatóról érkezett jelentés (HEADS, 2008). Itt is emlékeznünk kell arra, hogy a szélső tartományokban érvényesülő torzító hatás ebben az esetben különösen erős, hiszen a kevésbé jól teljesítő zenészek a folyamatosan jelen levő, a korai évektől a zenei képzés csúcspontáig tartó PhD diplomáig tartó kiválasztási pontokon már korábban kiesnek. Az első oszlop a három fő etnikai csoport lakossági arányait mutatja a 2005-ös amerikai népszámlálás adatai alapján (U.S. Census Bureau, 2008b). A spanyol ajkúak itt nem jelennek meg külön etnikai csoportként, de feltételezhetjük, hogy a fehérek csoportjában van valamennyi spanyol is.

4. táblázat. Doktori zenei tanulmányokat folytató hallgatók etnikai megoszlása az Egyesült Államokban*

Etnikai csoport	Aránya az USA népességében	Minden hallgató (n = 6062)	Általános zenei tanulmányok (n = 571)	Zongora/hegedű (n = 1117)
fehér + spanyol ajkú	80,2	65,6 (0,82)	66,7 (0,83)	34,0 (0,42)
fekete	12,8	3,5 (0,27)	8,8 (0,69)	0,7 (0,05)
ázsiai	4,3	16,7 (4,0)	4,4 (1,0)	43,2 (10,1)
egyéb/ismeretlen	2,7	14,2 (-)	20,1 (-)	22,1 (-)

Megjegyzés: a HEADS, 2008, 27. és 28. grafikonjának adatai alapján
 * Az U/O (alul- és felülreprezentáltsági) mutatók zárójelben, saját kiegészítésként szerepelnek.

A népszámlálási adatok szerint háromszor több az afroamerikaiak (12,8%), mint az ázsiaiak (4,3%) száma. A második oszlopban a 6062 doktorandusz zeneishallgató felmérés során azonosított etnikai megoszlása látható. Láthatjuk, hogy a lakosságbeli eloszláshoz képest kb. *negyede* (0,27) az afroamerikai hallgatók aránya a csoportban, míg az ázsiai hallgatók aránya kb. *négyszerese* (3,98) a lakossági arányoknak. Másképp fogalmazva: az ázsiaiak aránya a lakosságban csak kb. harmada az afroamerikaiaknak, ugyanakkor kb. ötször annyian vesznek részt a doktori zenei képzésben, (16,7% vs. 3,5%), ami összességében egy kb. *tizenötösörös* (3,98 vs. 0,27) különbséget jelez a két etnikai csoport reprezentáltságában.

Az egyik specializációs területen az általános zeneoktatás területén (3. oszlop) az afroamerikai és ázsiai hallgatók közti aránytalanság jelentősen csökken (0,69 vs. 1,02), míg egy másik területen, a zongorát és hegedűt választó hallgatók között (4. oszlop), ami a vizsgált minta 18%-át jelenti, a legnagyobb különbséget láthatjuk. Az adatbázisban mindössze 8 afroamerikai hallgató szerepel (0,7%) a 483 ázsiai hallgatóval szemben. Eszerint ezen a specializációs területen az afroamerikai hallgatók a 12,8%-os lakosságbeli arányuknak csak 1/20-át, míg az ázsiai hallgatók a lakossági arányuk *tízszeresét* képviselik (4,3 vs. 43,2). Itt a két csoport közti eltérés több mint *hatvanszoros* (0,7 vs. 43,2). Érdeemes még megjegyezni, hogy az ázsiai hallgatók száma (n = 483) nagyobb, mint a fehér és spanyol ajkú hallgatóké (n = 379), annak ellenére, hogy a lakosságban a számuk kb. *tizenkilencszer alacsonyabb*. Vajon ezek az aránytalanságok mennyiben keltenek aggodalmat az itt kisebbségben levők számára? Egyáltalán nem. Mint az előző két példában, itt is mindenki elfogadja a kiválasztás szabályainak és a felkínált tananyagának az igazságosságát.

baseball alapvetően a fehérek sportja maradt, az afroamerikaiak (0,66) és az ázsiaiak (0,56) is alulreprezentáltak. Ugyanakkor a feketék számbeli fölénye megmutatkozik a futball és a kosárlabda területén, ahol 5-6-szorosan felülreprezentáltak a lakossági arányukhoz képest. Ez egyúttal a fehérek és az ázsiaiak jelentős alulreprezentáltságát jelenti. A fehér kosárlabda-játékosok 0,30-as U/O reprezentáltsági mutatója például azt jelenti, hogy a 80,2%-os lakossági arányhoz képest csak harmadannyian vannak. Ezeket az aránytalanságokat minden érintett elfogadja: a játékosok, a menedzserek, a nézők, az újságírók és az elemzők. Ez az elfogadó hozzáállás jellemzi ma az atlétikát és a profi sportokat. A sportokban az etnikai alapú megkülönböztetés évtizedei már elmúltak, helyette megjelent a legkiemelkedőbb képességűek felkutatása, ahol bizonyos sportokban egyértelmű, „természetes” előnyük van a fekete sportolóknak. A korábban említett szélső értékek torzító hatása itt is érvényesül: kismértékű csoportelőny is jelentős aránytalanságokat eredményez a legjobbak tartományában.

5. táblázat. A három leggyakoribb sportág etnikai megoszlása az Egyesült Államokban

Etnikai csoport	USA népessége	Baseball	Futball	Kosárlabda
fehér + spanyol ajkú	80,2	88,9 (1,11)	31,5 (0,39)	24,0 (0,30)
feke	12,8	8,4 (0,66)	67,0 (5,23)	75,0 (5,86)
ázsiai	4,3	2,4 (0,56)	1,5 (0,35)	< 1,0 (<0,20)

Megjegyzés: Lapchick, 2007, 16., 26., 45. o. adatai alapján.

* Az U/O mutatókat zárójelben, saját kiegészítésemként mellékeltem.

Összefoglalás

Az etnikai alul- és felülreprezentáltság lényegében mindenhol jelentkezik: az általános tanulmányi eredményességben, a különböző speciális oktatási területeken és a legtöbb sportágban. Ezek az etnikai aránytalanságok gyakran meghaladják, sőt néha jelentős mértékben felülmúlják a tehetséggondozó programokban tapasztalt aránytalanságot. Ugyanakkor ezek közül egyik helyzet sem eredményezett olyan igazságtalan vagy elfogult bekerüléssel kapcsolatos vádakat, mint amilyeneket Ford (2003) vagy Borland és Wright (2000) megfogalmaz. A tehetséggondozástól eltérően az ezeken a területeken érintett felek mindegyike elfogadja a különböző irányú etnikai aránytalanságokat, mint a teljesítmény különbségeinek igazságos mutatóit. Miért van ez így? Úgy vélem,

hogy a Berkley kancellárja, Birgeneau világos és egyszerű választ ad erre a kérdésre: a meritokrácia. A meritokratikus nézőpont nem foglalkozik az okokkal, hanem az „itt és most” megjelenő teljesítményre koncentrálnak. A meritokratikus nézőpont a teljesítményt, a kiválóság gyakorlati megnyilvánulását tartja elsődleges fontosságúnak a „valódi” tehetséggondozó programokba való bekerülés és az azokban való előrelépés szempontjából. A megfigyelhető teljesítmény jelenti a méltányos összehasonlítás alapját, így elkerülhető a méltánytalanság, az igazságtalanság vádja. Sajnos a legtöbb tehetséggondozó programnak nem sok köze van a „valódi” tehetséggondozáshoz, így folyamatosan ki vannak téve a méltánytalanság vádjának. Ennek a tehetséggondozó programokkal kapcsolatos, merész állításnak az alátámasztására először meghatározom a tehetségfejlesztés fogalmát, majd bemutatom annak általános és középiskolai alkalmazását.

A tehetségfejlesztés fogalma

A tehetségfejlesztés fogalmának meghatározására javasolt definíció a *Megkülönböztető Tehetségmodell*ből (Differentiated Model of Giftedness and Talent, DMGT) következik (Gagné, 2003, 2009a). Ez a modell különbséget tesz a tehetség kétféle megfogalmazása, a „giftedness” és a „talent” között. Mivel ez a megkülönböztetés nagyon hasznos lesz a továbbiakban, ezért röviden leírom ezek meghatározását és a DMGT modellben betöltött szerepüket.

Az adottság és tehetség meghatározása a DMGT modellben²

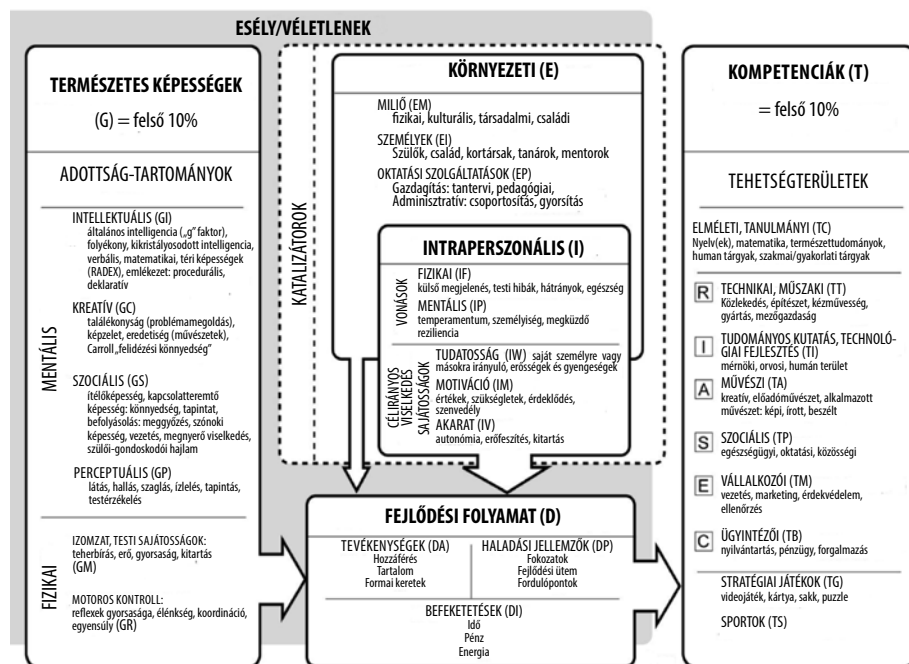
A *kiváló adottság* (giftedness) kiemelkedő *természetes* képességek, hajlamok meglétét és használatát jelenti, melyek legalább egy *képességterületen* az adott életkori csoport felső 10%-ába helyezik az egyént.

A *tehetség* (talent) a *szisztematikusan fejlesztett* képességek kiváló elsajátítására, kompetenciák, azaz tudás és készségek meglétére vonatkozik, mely legalább egy *tevékenységterületen* az adott életkori csoportban az adott tevékenységi területet művelők felső 10%-ába helyezi a személyt.

Másképp fogalmazva, a kiváló adottság (giftedness) és a tehetség (talent) közötti különbség a következő fogalompárokkal írható le: képesség azaz teljesít-

² Itt a fordításban jelentős nehézségekbe ütközünk. Még a szakmai szótárban sem honosodott meg a „talentum” kifejezés, bár már Révész Géza (1918) is ezt használta. Czeizel (1977) is javasolta, hogy a kivételes adottságra, potenciálra, ígéretre, vagyis a lehetőséget hordozó egyénre a tehetség, míg a lehetőségeit beváltó tehetségre a talentum szót használjuk.

mény, potenciál azaz megvalósítás, természetesen kifejlődött azaz szisztematikusan fejlesztett, kiindulási pont azaz végeredmény (részletesebben lásd Gagné, 2009b). A megkülönböztető meghatározások alapján a tehetségfejlődés (talent development) fogalma úgy definiálható, mint a kiváló adottságok progresszív átalakulása a talentum, vagyis a kiemelkedő tudás és készségek irányába. A 2. ábra a DMGT modell alapjait mutatja be³. A különböző területeken megnyilvánuló kiemelkedő természetes adottságok szolgálnak nyersanyagként a tehetségfejlődés folyamatához, vagyis egy meghatározott tevékenységterület tudás- és készségrendszerének szisztematikus elsajátításához. A tehetség fejlődésének folyamatát *intrapersonális* és *környezeti* katalizátorok sora segíti elő vagy gátolja.



2. ábra. Gagné Megkülönböztető Tehetségmodellje (DMGT 2.0.; 2008-as verzió)

A tehetségfejlesztés meghatározása

Az előző bekezdésben említett tehetségfejlődési folyamat egyszerű meghatározása nem sok mindent mond az átalakulási folyamat konkrét jellegéről.

³ A Gagné-modell fordításának alapjául Pásku (2011) munkája szolgált. Bővebben a modellről magyar nyelven Péter-Szarka (2011) cikkében olvashatunk.

A DMGT modell nemrég korszerűsített formája sokkal részletesebben tárgyalja ezt a folyamatot. A 2. ábrán látható, hogy a fejlődési (D) folyamat további három összetevőre, az Aktivitások, a Befektetések és a Haladási jellemzők egységére, azok pedig további *elemekre* vannak bontva. Ez a részletes elemzés egy sokkal használhatóbb definíció megszületését eredményezte: „A tehetségfejlesztés a tehetségjelölt (talentee) strukturált, a kiválóságot megcélzó tevékenységrendszerben való rendszeres, hosszabb időn át tartó részvételét jelenti” (Gagné, 2009a, 67. o.). A „tehetségjelölt” (talentee) egy újonnan létrehozott szó, mely azokat az egyéneket jelenti, akik aktívan fejlesztik tehetségüket bizonyos területeken. Jelen tanulmány megértéséhez emeljük ki a definíció 6 fő alkotóelemét: (1) gazdagított tanmenet/képzési program, (2) egyértelmű és kihívást jelentő kiválósági cél, (3) szelektív hozzáférési kritériumok, (4) szisztematikus, rendszeres gyakorlás, (5) a haladás rendszeres és objektív értékelése, (6) személyre szabott, gyorsított haladás. Ez a hat elem alkotja a DMGT modell tehetségfejlesztési (TD) koncepcióját.

Az „igazi”, jól működő tehetségprogramok középpontjában a gazdagított tanmenet vagy képzési program (#1) áll. Azért használom a „gazdagított” kifejezést a gyakrabban használt – és politikailag korrekt – „differenciált” helyett, mert a tehetséges tanulók számára a gazdagítás jelenti a megfelelő differenciálási formát. A tananyag gazdagítása azért szükséges, mert az átlagos képességű tanulók számára kidolgozott tanterv tempója és nehézségi szintje nem felel meg a jobb képességekkel bíró tehetségjelölteknek. Ezért a jó tehetségfejlesztő program mennyiségében és minőségében is jelentősen különbözik az általános programoktól. A kiválósági cél (#2) nem feltétlenül egy végső, csúcsteljesítményt, például egy PhD fokozat, vagy olimpiai érem megszerzését jelenti. A tehetségjelöltek köztes, rövidebb idő alatt elérhető célokat is választhatnak. A „rövidebb” nem napokat vagy heteket jelent: a célnak elég távolinak kell lennie ahhoz, hogy jelentős mennyiségű, fejlesztési tevékenységekben való részvétel tegyen szükségessé. Ezen túl az is fontos, hogy az előrehaladás jelentős kihívást jelentsen a tehetségjelölt számára. A „jelentős kihívás” mennyisége persze nehezen meghatározható, ezért ezt a feladatot egyelőre meghagyom a programkészítők számára. Az első két alkotóelem közötti szoros kapcsolat azt is jelenti, hogy a kiválósági cél a tehetségfejlődés tartalma jelentős részének az elsajátítását jelenti.

Mivel a tehetségesek fejlődési útvonala sokkal nehezebb, mint az átlagos, amatőr, nem versenyző tanulóké, a hozzáférést (#3) elsősorban azok számára biztosítják, akik jó eséllyel érnek el sikereket a jövőben. És mi lehet jobb bizonyíték a jövőbeni teljesítményre, mint a múltbeli teljesítmény? A legtöbb szakmában jól ismert tény, hogy a múltbeli teljesítménynek nagyobb előrejelző ereje van, mint bármelyik más, teljesítménypotenciált mérő eszköznek, és

minél közelebbi ez a teljesítmény, annál jobb. Mivel a tehetségkutatók általában nem versengő, vegyes tanulói csoportokban zajló tanulási tevékenységekben történő megfigyelés alapján választják ki a tehetségjelölteket (pl. iskolai tanulás, zeneórák, játékos sporttevékenységek során), ezért a kiemelkedő és koraérett teljesítményt, azaz a kialakulóban levő tehetséget találják meg. A tehetség koraérettsége bizonyítja, hogy nagy valószínűséggel kiemelkedő képességek vannak jelen.

A szükséges, hosszú távú befektetések közül kiemelkedően fontos a DMGT tehetségfejlődési modellje alapján a rendszeres tanulás és gyakorlás (#4). A rendszeresség az átlagos munkaidő kb. egyötödét, heti 7–10 órát jelent, de ez a mennyiség jelentősen megnövekszik, ha a jelölt magasabb szintű kiválósági célokat tűz ki (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993). A tehetségfejlődési modell rendszeres teljesítményértékelést (#5) is szükségessé tesz a normatív előrehaladás mérése céljából. A 'normatív' kifejezés arra utal, hogy a tehetségjelöltek teljesítményét egy külső normához viszonyítják, ami lehet egy előre meghatározott teljesítménymutató (pl. úszásban az idő, tanulásban vagy zenében a normál tanterv), vagy a társak teljesítménye. Ez az értékelés a tehetségjelöltek és az őket körülvevő személyek (tanárok, edzők, szülők) számára is ösztönzést jelent. Végül pedig, ahogy korábban is utaltunk rá, lehetővé kell tenni a tehetségjelöltek számára a lehető legnagyobb haladási ütemet (#6), amelyet el tudnak, vagy el akarnak érni.

A DMGT tehetségfejlesztési modellje (TD) a gyakorlatban

A DMGT tehetségfejlesztési modellje úgy lett kidolgozva, hogy lefedje a tehetség fejlődését szolgáló tevékenységeket a különböző foglalkozási területeken. Nézzük először példaként a zeneoktatást! Amikor egy személy, általában egy gyermek elkezd tanulni valamilyen hangszeren, akkor tanára az adott hangszerre kidolgozott tanmenetet kezdi neki tanítani. Az átlagos tanulók számára a tanmenet nehézsége és üteme teljesen megfelelő. De ha a tanár észreveszi, hogy a tanulónak kiváló zenei adottságai vannak, akkor javasolni fogja a tanulónak és szüleinek, hogy váltsanak (#3) egy tehetségfejlesztő programra, melynek fő jellemzője a gyorsított és gazdagított tanmenet (#1). Ahogy a tehetségjelölt fejlődési folyamata beindul, körvonalazódik a kiválósági cél (#2): magas szintű, nemzeti vagy nemzetközi szintű tudás elsajátítása az adott hangszeren. Természetesen a tehetségjelöltek vagy tanáraik kitűzhetnek közbülső célokat, lépcsőfokokat. A tehetség fejlődését szolgáló tanmenet (#1) is egyértelmű: fokozatos, egyre magasabb szintű tanulási és gyakorlási tevékenység elősegítése. A fiatal tehetségjelöltektől több, rendszeresebb gyakorlást (#4) várnak el, mint a normál programot követőktől. A tehetség fejlődésével a formális vagy informális

versenyeken történő megmérettetés (#5) lehetővé teszi a teljesítmény normatív értékelését. Ha a fejlődés üteme lassul, akkor a tanárok újragondolhatják a tanuló tehetségjelölt-státuszát. Ha viszont gyorsabban halad, akkor lehetővé kell tenni számára, hogy tehetségének és motiváltságának megfelelő tempóban haladjon tovább (#6). Így egy év alatt a kiemelkedően tehetséges tanulók az átlagos tanterv két- vagy háromévi anyagát is el tudják sajátítani. Hogyan magyarázhatnánk másképp azoknak a csodagyermeknek a teljesítményét, akik jóval felnőttkoruk, de gyakran már serdülőkoruk előtt professzionális szintű teljesítményt nyújtanak?

A sport egy másik olyan terület, ahol a szakemberek lényegében automatikusan alkalmazzák a DMGT tehetségfejlesztési modelljének (TD) hat kritériumát. Csak gondoljanak a kedvenc sportágukra! (1) Felkínál-e ez a terület jól szervezett gazdagító tevékenységi formákat? (2) Vannak-e benne világos végső és köztes kiválósági célok? (3) Szabályozzák-e a versenyszerű sportoláshoz való hozzáférést a teljesítmény alapján? (4) Megkívánja-e ez a terület a rendszeres tanulást, gyakorlást, a nagyobb időráfordítást a magasabb célok kitűzésével? (5) Van-e rendszeres teljesítménymérés? (6) Lehetővé teszik-e az egyéni teljesítmény alapján történő gyorsabb ütemű fejlődést? Bármelyik sportot is választottuk, biztos vagyok benne, hogy mind a hat kérdésre „igen” volt a válasz. Csak úgy, mint a művészetekben, a sport területén az edzők is régóta alkalmazzák azokat a stratégiákat, melyek lehetővé teszik a fentebb leírt tehetségfejlesztési program megfelelő megvalósítását. (Lásd: Jegyzetek 3).

Teljesítményalapú nézőpont

A művészetek, a sport és a technológia területén megjelenő tehetségfejlődés által inspirált DMGT tehetségfejlesztési modell (TD) tökéletesen magában foglalja a fenti jellemzőket, köztük a korábban már említett meritokratikus, teljesítményalapú nézőpontot. Ennek kulcseleme a szigorúan teljesítményalapú értékelés, ami a tehetséggondozó programokhoz való hozzáférés és az azokban való részvétel alapfeltétele. A „merit” kifejezés szó szerint érdemet vagy tehetséget, azaz *megmutatózó* kiváló adottságot jelent egy adott területen: a múltbeli teljesítmény azt bizonyítja, hogy a tehetségjelöltek nemcsak a magas szintű kihívásokkal való megküzdéshez szükséges jó adottságokkal, potenciállal, hanem a siker eléréséhez szükséges személyes jellemzőkkel, állhatatossággal, kitartással is rendelkeznek (Gagné & St. Père, 2002). A DMGT értelmezésében könnyen beláthatjuk, hogy a már *meglevő*, fejlődésben levő vagy kibontakozott tehetség a *jövőbeli* tehetség megnyilvánulásának legjobb előrejelzője. Ahogy a DMGT-ben láthatjuk (2009a, Jegyzetek 3), a tehetség a természetes képességek (G) átalakulásának eredménye egy hosszú fejlődési folyamaton keresztül (D), a

személyes jellemzők (I) és a környezeti hatások (E) mint katalizátorok támogatásával. Ebből következően a tehetség mérése során ezeknek a különálló forrásoknak (G, D, I, E) a komplex együttjárását kell vizsgálnunk.

Egyrészt tehát azt állíthatjuk, hogy a tehetséget nagyon könnyű mérni, hiszen az nem más, mint kiemelkedő (felső 10%-ba tartozó) teljesítmény. Ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy a kiemelkedő teljesítménynek nagyon összetett előzményei, gyökerei vannak. Ezek között a gyökerek között ott van a természetes képességeket meghatározó genetikai háttér, egy terület ismeretanyagának elsajátítását meghatározó érdeklődés és szenvedély, a lankadatlan kitartás és akaraterő, a szülői és a tanári támogatás – és ne felejtjük el a véletlen szerepét sem, például a szerencsés gének öröklését, a támogató családi környezetet, vagy a sikeres fordulópontokat. Másképp fogalmazva, a tehetség a kimagasló természetes képességek, a kimagasló intraperszonális katalizátorok, a kimagasló környezeti támogatás, valamint hónapok, évek rendszeres fejlesztési tevékenysége interakcióinak összekapcsolódása.

Ha a tehetséggondozó programok kiválasztási feltételeként a teljesítményt állítjuk a középpontba, az a méltányosság és objektivitás legjobb garanciája. Minden egyéb kritérium kevésbé jellemző információkat fog nyújtani, olyanokat, melyeknek az előrejelző ereje sokkal kisebb, mint a jó tehetségmérő eszközöké. A mérések során keletkező zavaró információ, „zaj” jelenti majd az etnikai vagy nemi kvóták jelenlétét, a több szempontú ellenőrző listák vagy az IQ mérés során szerzett pontszámokat, melyek nem eredményezik bizonyítottan a tanulmányi tehetséggé való alakulást. A kiemelkedő képességek megjelenése, azaz a tehetség iránti tisztelet az, ami a korábban említett aránytalanságokat megvédi a méltánytalanság vadjától. A programok készítői azért választják ezt az objektív, teljesítményen alapuló mérőeszközt, mert úgy tűnik, hogy ez a kiválóság-orientált tehetségprogramokban nyújtott jövőbeni teljesítmény legmegbízhatóbb előrejelzője. Megjegyezzük, hogy a tehetségmérő eszközök előrejelző ereje a jó tehetséggondozó programok első két jellemzőjén, vagyis a világos és kihívást jelentő tevékenységek, és az ezekhez kapcsolódó, szintén kihívást jelentő kiválósági célok jelenlétén múlik.

Miután áttekintettük a DMGT általános megállapításait a tehetségfejlődés folyamatáról, nézzük meg, hogyan alkalmazható mindez az iskolai tehetséggondozásban, a *tanulmányi* tehetségeik fejlesztésében (Academic Talent Development, ATD).

Tanulmányi tehetségek fejlesztése: elmélet és gyakorlat

Melyek a fő jellemzői az oktatásra vonatkozó elméletnek? Milyen jelenleg is működő tehetséggondozó programok alkalmazzák megfelelően az ATD mo-

dellt? Mennyiben tér el a legtöbb tehetséggondozó program a kívánatos beavatkozási formáktól? Ezekkel a kérdésekkel foglalkozunk az alábbiakban.

Tanulmányi tehetségek fejlesztése (Academic Talent Development, ATD)*

Mint ahogyan az általánosabb érvényű TD tehetségfejlesztési modell jellemzőit, úgy az ATD programot is elsősorban a tartalma, természetesen a gazdagított tartalma alapján határozzuk meg. Véleményem szerint a normál iskolai oktatásban kapott jó érdemjegyek semmit sem jelentenek a tanulmányi tehetségek vonatkozásában, hiszen a legtöbb intellektuálisan kiemelkedő tanuló könnyedén eléri ezt a célt. Viszont egy *gazdagított* tanulási környezetben a tanulmányi tehetségjelöltek folyamatos intellektuális kihívásokkal néznek szembe. A *tartalmi sűrítéssel történő gazdagítás*, a tananyag tömörítése (curriculum compacting) jelenti a speciális tanmenet pedagógiai alapját (Reis, Burns & Renzulli, 1992). A tehetségfejlesztő szakemberek a gazdagításnak ezt a formáját kellene, hogy előnyben részesítsék, mert ez jelenti a lehető legjobb választ a tehetség jellemzőire, a könnyű és gyors tanulásra. Emellett lehetővé teszi, hogy a tananyagegységek gyorsabb elsajátítása következtében felszabadult időben további gazdagítás történjen. Ahogy a 6. parancsolatban (Gagné, 2007, 103. o.) megfogalmaztam: „Mindenek felett... tömöríts!” A tanulás ütemének a tömörítésen, sűrítésen keresztül történő felgyorsítása mellett más lehetőségek is vannak az általános és középiskolai tananyag minőségi és mennyiségi gazdagítására. Charles Murray (2009) alapműve egy speciális tanmenetet javasol a kiváló tanulási adottságokkal rendelkező (én azt mondanám: tehetséges!) tanulók számára. Ez a tanmenet nem konkrét tartalmakra irányul, hanem a feldolgozóképeségek (process abilities) fejlesztését, például a verbális kifejezőkészséget, az ítéletformálást, valamint az erényről és a jóságról való gondolkodást célozza. Ez a gazdagított tanmenet utat nyit az általános tanterven túlmutató, speciális kiválósági célok felé. És ne felejtjük el, hogy elég távoli célokat kell kitűznünk ahhoz, hogy azok jelentős energiabefektetést követeljenek a tehetségjelöltek részéről.

A definíció első két eleméből közvetlenül következik a harmadik: a korlátozott hozzáférés. A tanulmányi tehetségek fejlesztéséhez kiváló tanulási képességek kellenek, melyeknek, ahogy korábban beszéltük róla, kiemelkedő tanulmányi teljesítményben kell megjelenniük – kivéve persze a korai iskolába kerülés

* Az eredeti, angol nyelvű tanulmányban Gagné az Academic Talent Development (ATD) elnevezést használja a közismereti és tudományos tantárgyakban kiemelkedő tanulók fejlődési és fejlesztési folyamatára. Kötetünkben ezt a „tanulmányi tehetségek” fejlődése vagy fejlesztése szóval jelöltük, kifejezve ezáltal azt, hogy ez tartalmában több, mint a kognitív képességek fejlesztése, ugyanakkor kevesebb, mint a sok egyéb területet is magában foglaló iskolai tehetségfejlesztés.

esetét. Ez a feltétel azonban felvet néhány gyakorlati problémát. A tehetséggondozó programok által alkalmazott azonosítási módszerek áttekintéséből (pl. Cox, Daniel & Boston, 1985) kiderül, hogy két azonosítási forma használata messze a leggyakoribb: (a) csoportosan felvett, kognitív képességeket mérő tesztek alapján számolt IQ pontszám, és (b) standardizált teljesítménytesztek pontszámai. Lényegében ennek a két azonosítási módszernek a domináns jelenléte vezetett el ahhoz, hogy bevezessem az IGAT (Intellectually Gifted and Academically Talented – Kiváló intellektuális adottságú, tanulmányokban tehetséges) fogalmát, mely az amerikai tehetséggondozó programok résztvevőinek prototípusát jellemzi. Más szavakkal: a kiváló képesség többnyire nem elég ahhoz, hogy valaki megkapja a „tehetséges” jelzőt, a tanulónak magas tanulmányi teljesítményt is fel kell mutatni. Az IGAT fogalma a „kiváló képességű, jól teljesítőkre” vonatkozik. A tehetségazonosító módszerek előrejelző erejével kapcsolatos korábban megfogalmazott gondolatok alapján úgy vélem, hogy az IG (intellectually gifted – kiváló intellektuális adottságú) és AT (academically talented – tanulmányokban tehetséges) mutatók közti választás esetén egyértelműen a tanulmányi tehetség mutatóját választanám.

A fejlesztési folyamat negyedik eleme, a rendszeres tanulás és gyakorlás, mely arra figyelmeztet, hogy a gazdagított tantervnek *minden nap* valódi, intellektuális kihívásokat kell biztosítania. Azért mondanám, hogy „minden nap”, mert az iskola, a művészetekkel és a sporttal ellentétben, egész napos elfoglaltságot jelent. Éppen ezért a célorientált, gazdagított tantervi folyamatok alkalmazását csakis a tehetségjelöltek teljes időben, és hasonló képességűekkel egy csoportban történő oktatása teszi lehetővé. A részleges, nem teljes időben történő megoldások nem jelentenek valódi választ az állandó, teljes időben megjelenő oktatási szükségletekre. Ebből következően ez a negyedik összetevő kizárja az ATD modellből a népszerű, de időleges programokat, mint a nyári táborok, a heti egyszeri alkalommal történő pull-out programok, vagy hétféle gazdagító tevékenységek. Ez az állítás nem vonja kétségbe ezeknek a tevékenységeknek a hasznát; egy jól szervezett ATD program érdekes kiegészítői lehetnek, ahogy népszerűségük is mutatja. De egyértelműen nélkülözik az ATD modell olyan elemeit, melyek a tanulmányi tehetség fejlesztésének az alaptípusát jelentenek, így semmiképp sem helyettesíthetnek egy „valódi” ATD programot.

A fejlesztő programok részeként megjelenő rendszeres formatív és normatív értékelés (#5) lehetővé teszi a tanulók és a tanárok számára, hogy megbizonyosodjanak a kitűzött kiválósági célok felé történő haladásról. A tehetségjelölteknek folyamatosan tudniuk kell, hogy fejlődési ütemük megfelel-e az általuk vagy mások által megfogalmazott elvárásoknak, vagy meghaladják, esetleg alulmúlják azokat. Végző soron, látva a jelentős egyéni különbségeket a tanulmányi tehetségek körében (Gagné, 2005), lehetővé kell tenni a tehetséges tár-

saknál is jóval gyorsabban haladó tanulók számára a gyorsítást (#6), ami minimalisra csökkenti az üresjáratok, és várakozási idők mennyiségét. Ez az utolsó elem közvetlenül megkérdőjelezi a világon lényegében mindenütt alkalmazott évfolyam-életkor állandóságot, vagyis az egy iskolai tanév elvégzését egy nap-tári év alatt.

Az ATD programok alaptípusa nem feltétlenül tartalmazza mind a hat felsorolt elemet. Természetesen minél több megjelenik közülük, annál közelebb áll a program az eredeti ATD meghatározáshoz. Ugyanakkor három elemet nélkülözhetetlennek gondolok: (a) gazdagított tanterv (#1), (b) világos és kihívást jelentő kiválósági célok (#2), és (c) rendszeres gyakorlás (#4).

Tanulmányi tehetségek fejlesztése (ATD) a gyakorlatban

Az észak-amerikai oktatási rendszer nem nyújt egy világos, gazdagított, kihívást jelentő oktatási célok elérését támogató oktatási útvonalat a tehetséges fiatalok számára sem az oktatás legelején, sem pedig később. Lényegében mindnyájuknak egyetlen útvonalat tervez: az évfolyam-életkor alapján történő oktatást, ami az óvodától a 12. évfolyamig terjedő éveket meghatározza. A tanulás ilyen egysíkú, egységes jellege érvényesül a legtöbb országban. Bár ATD típusú programok gyakorlatilag nem léteznek az általános iskolákban, középiskolai szinten láthatunk néhány következetes gazdagítási törekvést. Véleményem szerint a DMGT alapján kialakított tanulmányi tehetségfejlesztési program legjobb példái, a New South Wales-ben kialakult iskolahálózattól vett kifejezéssel élve, a „szelektív” középiskolák. Az ország különböző helyein, többnyire amerikai nagyvárosokban működő középiskolákban valódi, gazdagított tanmenetet kínálnak a komoly kiválasztási folyamaton átesett tanulóknak. New York City-ben hét ilyen iskola működik (Hernandez, 2008), köztük a három, jól ismert intézmény, a Stuyvesant, a Bronx Science és a Brooklyn Tech. A nemzetközi érettségít adó program, az International Baccalaureate is egy olyan lehetőség, amely lefedi a középiskolai szintet. Végül pedig megemlíthetjük a bentlakásos középiskolákat is (residential high schools) (Koloff, 2003), melyek ugyan csak az utolsó két tanulmányi évet célozzák, de egyértelműen a gazdagításon alapuló középiskolai tanmenetek típusába tartoznak.

Miért nem említettem az ATD programok prototípusai között a College Board előrehozott felsőoktatási tanulmányi lehetőségeket kínáló „Advanced Placement” (AP) elnevezésű programját? A kb. 15 ezer középiskolában működő program (Hertberg-Davis & Callahan, 2008) jól teljesítő, motivált középiskolás tanulók számára kínál változatos, felsőoktatási szintű kurzusokat a saját iskolájukban. Ezek a kurzusok rendelkeznek az ATD modell néhány meghatározó

jellemzőjével: megjelennek bennük a magas szintű kiválósági célok, a kihívást jelentő tananyag, és a rendszeres tanulási tevékenységek a középiskolai tananyag mellett. Bár nincs olyan felvételi vizsga, mely szabályozná a kurzusokra való bekerülést, a tanulók, ismerve e kurzusok szintjét és elvárásait, szigorú önszelekció után jelentkeznek erre a programra. Ezek az AP kurzusok a gyorsítással működő programok csoportjába tartoznak (Colangelo, Assouline & Gross, 2004), mivel az ezeket sikeresen teljesítő diákok a későbbiekben az itt szerzett krediteket érvényesíthetik felsőoktatási tanulmányaik során. Néhány esetben az így összegyűjtött kreditek egy teljes félév anyagát is képezhetik. Ezzel együtt mégis kihagytam ezeket a kurzusokat egy igen hátrányos jellemzőjük miatt: a normál középiskolai tanmenet *mellett*, azokat kiegészítve, nem pedig azon belül jelennek meg.

És miért nem neveztem ATD prototípusnak azt a sokféle gyorsító programot, melyek a különböző iskolai körzetekben futnak? A már említett AP programokon kívül ezek általában lehetővé teszik a korábbi iskolakezdést, az évfolyam-átlépést, a felsőoktatási tanulmányok korábbi kezdését, olyan osztályok működését, melyekben a tanulók kétévnyi tananyagot sajátítanak el egy év alatt (vagy háromévnyi anyagot két év alatt), illetve egyéb, kevésbé ismert lehetőségeket (Colangelo és mtsai, 2004). Vajon ezek a programok nem kínálnak magas szintű kiválósági célokat vagy valódi tanulmányi kihívásokat a tanulók számára? Vajon nem teszik-e szükségessé a jelöltek megfelelő kiválasztását? Nem teszik lehetővé a tanulók saját ütemben történő, gyorsabb haladását? Ismét azt láthatjuk, hogy ezeknek a programoknak a legfőbb hiányossága a marginális jellegük, vagyis a legalább néhány évfolyamot átfogó, *rendszerszemléletű* tanulmányi gazdagítás hiánya. Például a legtöbb, korábban iskolába lépő gyermek valószínűleg kihívásnak érzi az első iskolaévet a „gyorsítás” miatt, ugyanakkor hamar szembetalálják majd magukat az átlagos, lassú tanmenet egyhangúságával. Így bármennyire is kívánatos a gyorsítás jelenléte az ATD program egészében, önmagában alkalmazva csak hézagpótló és ideiglenes megoldást jelent az életkor-évfolyam rendszer unalmának szorításában.

Ha a fenti példák csak egy kisebb részét jelentik a kiváló adottságú, tanulmányokban tehetséges (IGAT) tanulók számára nyújtott különleges oktatási szolgáltatásoknak, akkor miből áll az úgynevezett tehetséggondozó programok többsége?

Jelenlegi tehetséggondozó programok

Nem könnyű feladat megbízható képet nyújtani a jelenlegi tehetséggondozó programok jellemzőiről, gyakoriságáról. A legfrissebb, a híres Richardson

Foundation vizsgálat (Cox, Daniel & Boston, 1985) alapján ismertetett országos adatok is majdnem 30 évesek. Ennek az átfogó tanulmánynak a szerzői 16 tipikus oktatási szolgáltatást (pl. gazdagítás, 'pull-out' programok, mentorálás) vizsgáltak, melyek fele tartalmazott valamilyen gyorsítással kapcsolatos elemet (pl. korai iskolakezdés, évfolyamok nélküli iskolák, kettős beiratkozás). Minden iskolai körzetet, összesen 16 ezret, meghívtak a felmérésben való részvételre, melyből végül csak 1172 körzet, azaz 8% vett részt, ami sokat elárul az oktatásban működő tehetséggondozó programoknak tulajdonított fontosságról! Lehet némi kétségünk a nem közreműködő 15 ezer körzetben folyó tehetséggondozó programok minősége, vagy egyáltalán létezése felől. Körülbelül egy évtizeddel később, egy másik országos vizsgálat is tanulmányozta a tantermi gazdagítás jelenségét (Archambault és mtsai, 1993). Ez a két kutatás azt mutatja, hogy alapvetően két tipikus szolgáltatás, a rendszeres, plusz tanulmányi tevékenységet kínáló „pull-out” osztályok és a tantermi gazdagítás áll az amerikai általános és középiskolás, jó adottságú, jól teljesítő (IGAT) tanulók rendelkezésére. Vizsgáljuk meg ezeket közelebbről!

„Pull-out” osztályok. A Richardson-felmérés során a kutatásban résztvevő 1172 iskolai körzet 72%-a jelezte, hogy „pull-out” osztályokat biztosít a kiváló adottságú, tanulmányokban tehetséges (IGAT) tanulók számára. Így ez a programelem tűnik a leggyakoribbnak a vizsgált 16 tipikus program közül. A felmérés során néhány kiegészítő kérdést is feltettek a vizsgált programelemekről, hogy az alkalmazásuk minőségét is vizsgálhassák. A kutatók az általuk meghatározott „minimális” alkalmazási feltételek (34. o.) alapján úgy találták, hogy a gazdagítási formát kínáló iskolák 65%-a megfelelően alkalmazza ezt a módszert. Így a „pull-out” osztályok a nem megfelelően alkalmazott programok kihagyása után is megtartották első helyüket. A „pull-out” osztályok általában a nem tananyaghoz kapcsolódó, inkább mélységben, nem pedig nehézségben vagy változatosságban történő gazdagítást – azaz Renzulli 3. típusú tevékenységi formáját (Renzulli, 1994) – kínálják (Gagné, 2007, hatodik parancsolat).

Mivel az általános és középiskolai „pull-out” osztályok tanmeneten kívüli tevékenységeket jelentenek, így nem nevezhetőek az ATD modell példáinak. Az ilyen típusú gazdagítás esetén felvetődik a kérdés, hogy valóban ez-e a megfelelő módszer kiváló adottságú, tanulmányokban tehetséges (IGAT) tanulók számára. Hiszen elvileg *minden* tanuló profitálhat a félévig tartó felfedező projekteken való részvételből, melyet ezek az osztályok kínálnak. Valójában csak a tananyag-sűrítésen alapuló, vagy a nehézségben történő gazdagítás felel meg kiváló adottságú, tanulmányokban tehetséges (IGAT) tanulók *speciális* oktatási szükségleteinek. A Richardson-tanulmány szerzői (Cox, Daniel & Boston,

1985) is hevesen bírálták a „pull-out” modellt a gyengeségei miatt, mivel ezek „ideiglenes megoldásokat kínálnak egy állandóan jelen levő problémára” (43. o.), tartalmilag pedig „elkülönülnek a gyermek mindennapos tanulási tevékenységeitől” (43. o.). Azt is hozzátézik, hogy egy teljes állásban alkalmazott speciális tanár alkalmazása gyakran többbe kerül, mint egy teljesidős program megvalósítása. Végül pedig megfogalmazzák aggodalmaikat, hogy ez a modell a „teljesítés hamis biztonságérzetében” és egy „behatárolt nézőpont keretei közé szorítva” hagyja az iskolákat (44. o.).

Rendszeres osztálytermi gazdagítás. A Richardson-kutatásban a rendszeres osztálytermi gazdagítás a második helyen végzett; az 1172 iskolai körzet 63%-a említette, mint általuk biztosított lehetőséget. Ugyanakkor a kiegészítő kérdések alapján a kutatók úgy találták, hogy ezeknek az iskoláknak csupán 25%-a alkalmazza megfelelően ezt a módszert. Ez az alacsony arány azt eredményezi, hogy ha a nem megfelelően alkalmazott programokat kizárjuk, akkor ez a módszer a második helyről a kilencedikre esik vissza. Gondoljuk csak végig! A 16 000 iskolai körzetből kb. 750, azaz kevesebb, mint az 5% említette a rendszeres osztálytermi gazdagítás lehetőségét a jó adottságú, jól teljesítő (IGAT) diákok számára. Ugyanakkor kevesebb mint 200, azaz az összes amerikai iskolai körzet kb. 1%-a alkalmazza minimálisan elfogadható, megfelelő szinten. És ne feledjük, hogy a kutatók véleménye szerint nagyon „nagyvonalúak” voltak a minimális elfogadhatóság kritériumai. Tehát ha a felmérésben részt vevő iskolai körzeteken kívül még 3-4-szer annyian alkalmazzák is ezt a módszert, még akkor sem lenne arányuk 5%-nál nagyobb.

Egy pár évvel később végzett, újabb széles körű felmérés megerősítette a Richardson-kutatás lehangoló eredményeit. A 90-es évek elején az amerikai tehetségkutatással foglalkozó szervezet, a National Research Center of the Gifted and Talented (NRCGT) országos felmérést végzett az iskolák gazdagítási gyakorlatával kapcsolatban (Archambault és mtsai, 1993). A harmadik és negyedik osztályban tanító tanárok több mint 7000 fős, reprezentatív mintája kapott egy részletes kérdőívet abból a célból, hogy „feltárják, milyen mértékben kapnak a kiemelkedő képességű és tehetséges tanulók differenciált oktatást a normál iskolai környezetben” (2. o.). Az eredmények itt is, finoman fogalmazva, nyugtalanítóak. Kiderült, hogy egy hónapban legfeljebb két-három alkalommal kínálnak gazdagító tevékenységeket az iskolákban, amelyeket általában az egész osztálynak felkínálnak, kevés speciális gazdagítási lehetőséget hagyva a kiemelkedő tanulók számára. A szerzők szerint „a vizsgálat nyugtalanító képet fest a kiemelkedő képességű amerikai diákoknak nyújtott iskolai lehetőségekről. Az eredmények alapján egyértelműen megfogalmazható, hogy a harmadik és ne-

gyedik osztályban tanító tanárok többsége csak csekély változtatásokat végez a kiemelkedő képességű tanulók tanulási igényeihez igazítva a tantervben és a módszerekben” (5. o.). Ez az áttekintés a Julian C. Stanley (1979) által kissé megvetően használt „látszattevékenység” fogalmát juttatja eszünkbe az osztálytermi gazdagítással kapcsolatban.

Összefoglalás

Az eddigi áttekintés bemutatta, hogy a DMGT tehetségfejlődési modell alkalmazható a tehetséggondozás területén. Megjelenési formái, legyen az bentlakásos vagy nem bentlakásos szelektív középiskola vagy válogatott osztály, világosan bemutatják, hogyan lehet megvalósítani egy tanulási kihívásokat jelentő fejlesztési útvonalat. A legszomorúbb észrevétel talán az, hogy nem találtunk példát a modell rendszerszemléletű alkalmazására általános és középiskolákban. A legnépszerűbb tehetséggondozó gyakorlatok, azaz a „pull-out” osztályok és a rendszeres tantermi gazdagítás az alap- és középfokú iskolák tanterveivel párhuzamosan, azok mellett léteznek, és gyakorlatilag semmilyen hatásuk nincs az alaptanterv elsajátításának folyamatára. Másképp fogalmazva, az amerikai általános és középiskolás kiváló adottságú, tanulmányokban tehetséges (IGAT) tanulók többségének nincs hozzáférése még a legalapvetőbb gazdagítási formákhoz sem, nemhogy egy fenti módon definiált, szisztematikus, következetesen alkalmazott ATD programhoz.

Következtetések, kitekintés

Több mint két évtizeddel ezelőtt Renzulli és Reis a következőkkel zárták egy akkori oktatási reformfolyamat kritikai értékelését: „A tehetségfejlesztés a mi területünk 'ügye', és bármilyen irányt is vesznek a reformtörekvések, nem szabad szem elől tévesztenünk ezt a célt” (1991, 34. o.). Némileg pontosítanám a megfogalmazásukat, és a „mi ügyünk” kifejezést a „tanulmányi tehetségfejlesztéssel” helyettesíteném. Ez nem jelenti a tehetséggondozás egyéb formái (pl. művészetek vagy sport) felé való nyitottságunk megtagadását, hanem egyszerűen a tanulmányi célok elérést jelöli meg az iskolák legfőbb feladataként, illetve a tanulmányi tehetség fejlesztését (ATD) mint az iskolarendszer speciális feladatát a kiemelkedő tanulmányi adottságokkal rendelkező tanulókkal kapcsolatban. Valójában a „tanulmányi tehetségfejlesztés” megnevezés jobban jelöli a „mi ügyünket”, mint a jelenleg használt „tehetséggondozás” kifejezés.

Ahogy láthattuk az előző részben, a tanulmányi tehetségfejlesztés megvalósítása még nem történt meg az észak-amerikai iskolákban, különösen az általános és középiskolai szinten. Hogyan lehet akkor megvalósítani?

Az ATD modell alkalmazása

Egy igazi ATD program már az óvodában vagy az első osztályban elkezdődne. A kiváló adottságú gyermekek számára lehetővé válna a korai iskolakezdés, még akkor is, ha a születésnapjuk néhány nappal vagy héttel a hivatalos dátum utánra esik. Ahogy az ötödik parancsolatban írtam: „Avatkozz be... a legkorábban” (Gagné, 2007). Egy ilyen intézkedés nem jelent leküzdhetetlen akadályokat. Példaként említhetem Quebec tartományt, ahol már 20 éve lehetőség van a korai iskolakezdésre. Tudomásom szerint sehol máshol a világon nem terjedt el ennyire ez a rendszer. Minden évben az érintett kb. 2000 gyermek nagyjából 60%-a használja ki ezt a lehetőséget. A pszichológusok magánpraxisában végzett kiválasztási eljárás során három terület alapos vizsgálata történik: intellektuális fejlettség, szociális-érzelmi érettség és finommotorikus fejlettség (ebben a sorrendben). Az iskolák vezetői többnyire automatikusa elfogadják a javaslatokat. A korai beiskolázással „gyorsított” tanulók többsége sikeresen beilleszkedik a rendszerbe (Gagné & Gagnier, 2004). Szomorúan állapíthatjuk meg, hogy a korai iskolakezdés, ami a teljes ATD program egyik alapvető eleme, a legtöbb, intellektuálisan korán érő gyermek számára nem áll rendelkezésre.

Egy valódi ATD programnak a korai beiskolázás mellett gazdagított tantervet is kell kínálnia az általános és középiskolákban. Ez a lehetőség minden megjelenő tehetség számára elérhető kellene, hogy legyen az első osztálytól, a korai beiskolázás szerves folytatásaként. Kihívást jelentő tanulmányi célokat nyújtana, elérésükhöz pedig kihívást jelentő eszközöket és módszereket biztosítana. Ezen túl pedig lehetőséget kínál a teljesítménymérésre mind a programhoz való hozzáférés, mind pedig az abban való haladás dokumentálásához.

Végül pedig, egy „valódi” ATD program a teljes tanulási időben a számukra legmegfelelőbb oktatási formában, csoportosítva oktatja a tehetségjelölteket. A képességek alapján történő csoportosítás nem feltétlenül kell, hogy egy „gazdagított” életkor-évfolyam gátat jelentsen, hiszen a tanároknak lehetővé kell tenniük a további gyorsítást a tehetségjelöltek *között* is meglévő, tanulási gyorsaságban és könnyedségben megjelenő nagy egyéni különbségek alapján.

Ez a teljesítményelvű, meritokratikus nézőpont a „kiváló adottságú” gyermek nem megfelelő elnevezése helyett inkább a „tanulmányi tehetségjelölt” (academic talentee), „tehetséges” (talented) vagy „kiváló adottságú, tanulmányokban tehetséges” (IGAT) elnevezést használja az ATD programban résztvevő tanulók megnevezésére. Ez természetesen nem jelenti a ‘kiváló adottságú’ (gifted) megnevezés teljes eltűnését; a hangsúlyok áthelyezésével és a jelentés körülhatárolásával ezt a fogalmat a DMGT modell keretén belül megfogalmazott természetes képességek megjelenésére használhatjuk. Így a „tehetség” lenne a leggyakrabban használt kifejezés, mivel ez az, ami az ATD programokba való

bekerülés és az azokban való előrehaladás alapvető kritériumát jelenti. A tehetség-jelölteket tanító tanárok elnevezése a furcsán hangzó „tehetség tanárok” helyett „ATD tanár” lehetne, és a szakmai szervezetünk a NAGC (National Association for Gifted Children) is átnevezhetné magát az eddig bemutatott modell fogalmai alapján *National Association for the Development of Academic Talent* (NADAT) nevére.

A méltányosságra gyakorolt hatás

Ahogy az eddigiekben láthattuk, a tanulmányi tehetség általános és középiskolában történő fejlődésének középpontba helyezésével a méltányossági kérdés lényegében érvényét veszíti. Nincs jobb módszer egy világosan meghatározott tehetségfejlődési útvonalhoz való hozzáférés biztosítása szempontjából, mint a már létező vagy megjelenő tehetség mérése. Még az olyan szélsőséges aránytalanságok esetén is, mint amelyet a University of California (3. táblázat) vagy a zenészhallgatók (4. táblázat) körében láthattunk, csak az ideológiailag elfogult megfigyelők fognak továbbra is tiltakozni. A tanárok és a téma iránt felelősséget érző állampolgárok is belátják a célorientált azonosítási eljárások objektív és átlátható jellegét. Ha még mindig szükség van további bizonyítékokra, hadd álljon itt egy példa.

Elvileg mindenkinek lehetősége van előrehozott felsőoktatási tanulmányokat (advanced placement) biztosító kurzusokon való részvételre. Ugyanakkor az afroamerikaiak és a spanyol ajkúak jelentősen alulreprezentáltak ezeken a kurzusokon, a kisebbségi érdekek érvényesítőinek és a College Board ez irányú, a részvételt növelő törekvéseinek ellenére is. Senki nem hibáztatja az iskolákat vagy a College Board-ot ezért az aránytalanságért. Sőt, senki nem gondolja, hogy a kisebbségi tanulók méltánytalan bánásmódban részesülnek ezeken a kurzusokon. Mégis, 2004-ben a fekete tanulók mindössze 32%-a kapott hármast vagy annál jobb érdemjegyet (egy ötfokú skálán mérve) a fehér tanulók 96%-ával szemben (Hertberg-Davis & Callahan, 2008, 39. o.). Más szavakkal, *tizenhétszer több* (68% vs 4%) fekete, mint fehér tanuló bukott el a kreditszerzés minimális feltételein.

Ehhez hasonlóak Hernandez (2008) eredményei, aki nyolc nagyon szelektív New York-i középiskola felvételi arányaiban megjelenő etnika alulreprezentáltságot vizsgálja: „A 21 490 tanuló közül, aki tavaly felvételi vizsgát tett, ami az egyetlen bekerülési lehetőség ezekbe a középiskolákba, a feketék 6%-a és a spanyol ajkúak 7%-a került be az ázsiai jelentkezők 35 és a fehér tanulók 31%-ával szemben.” És ami még árulkodóbb, Hernandez hasonló etnikai aránytalanságokról számol be már a *felvételire jelentkezők* köréből is. Természetesen néhány kisebbségi képviselő megkérdőjelezi a kiválasztási folyamatok érvényességét,

de mivel itt az elsajátított tanulmányi ismeretek mérésén van a hangsúly, ez a kiválasztási folyamat ellenállt ezeknek a vádaknak. Ahogy korábban is utaltunk rá, az elemzők többsége ezeknek az eredményeknek a háttérben a kisebbségi tanulók körében mutatkozó felkészülési és motivációs hiányosságokat említi. Ezek az adatok azt sugallják, hogy az ATD programok elterjedése nem csökken- tené az etnikai aránytalanságokat. Sőt a teljesítménymérésekre fektetett na- gyobb hangsúly miatt még akár meg is növekedhetnének, ahogy a korábbi pél- dákban láthattuk. Jól dokumentált tény, hogy a tanulmányi teljesítményben megjelenő etnikai különbségek ugyanakkorák, mint a kognitív képességek mé- rése során tapasztaltak, emlékezzünk vissza a *Mainstream Science on Intelli- gence* (MSOI) korábbi idézetére a tanulmányi teljesítményben megjelenő etni- kai különbségekről. Nem gondolom, hogy ezek a különbségek jelentősen változtak volna az utóbbi évtizedben, vagy változni fognak a közeljövőben. És ne feledkezzünk meg az átlag különbségeinek a szélső értékekre gyakorolt hatá- sáról sem.

Zárszó

Az ATD modellt alkalmazó tehetséggondozó programok csekély száma, illetve azok majdnem teljes hiánya az általános és középiskolákban azt sejteti, hogy a modell széles körű alkalmazása még jó ideig várat magára. Az elitizmus szel- leme folyamatosan kísért bennünket; kiváló adottságú, tanulmányokban tehet- séges (IGAT) tanulók oktatási szükségleteinek háttérbe szorítása komoly aka- dályt jelent a további befektetések előtt; a tanárok ambivalens hozzáállása mélyen gyökerezik; az ATD modell alkalmazásának két alapvető feltételével, a teljes időben történő csoportosítással és a gyorsítással szembeni ellenállás nem fog egykönnyen eltűnni. A szóhasználatban történő változások is nagyon las- súak lesznek: a „kiváló adottságú” kifejezés mély nyelvi beágyazottsága nem engedi meg a fogalmak és a szóhasználat gyors átalakulását, a „tehetséges” vagy a „tehetségjelölt” kifejezés újraértelmezését. Így, mint ahogy a tanulók teszik az oktatási céljaikkal, nekünk is szerényebb, közbülső célokat kell kitűznünk. Ugyanakkor a lépésről lépésre történő megvalósítás mellett nem szabad elfe- ledkeznünk a hatóságokra és az oktatási intézményekre gyakorolt folyamatos nyomásról sem. Ahogy a 11. parancsolatban fogalmazom (Gagné, 2006): „És legyél ennek szószólója... szüntelenül!”

Köszönetnyilvánítás

A szerző hálás köszönetét fejezi ki Dr. Nancy Robinson (Seattle) felé, aki rend- kívül hasznos visszajelzésekkel segítette az írás teljes folyamatát, beleértve már a vitaindító előadás írását is.

Jegyzetek

- 1 A cikk a „Public policies for disadvantaged students in gifted education” című, azaz a hátrányos helyzetű tanulók tehetséggondozásával kapcsolatos programokról szóló nemzetközi konferencia (Szöul, Dél-Korea, 2008. november 19–20) plenáris, vitaindító előadásának szövegén alapul.
- 2 Ford a *felül*reprezentáltság mutatóit a következő képlettel számolta ki: $(O-E)/O$, ahol az O a ténylegesen *megfigyelt* (observed), az E pedig az *elvárt* (expected) százalékot, vagyis a lakossági arányt jelenti. Véleményem szerint az O helyett az E értéket kellene használnunk nevezőnek. Az *alul*reprezentáltság (U, underrepresentation) mutatójához Ford megváltoztatja a nevezőt, és az O helyett az E értéket használja: $(O-E)/E$. Ezzel szintén nem értek egyet: az *alul*reprezentáltság kimutatásának alapja, illetve a nevező a megfigyelt érték, az O kell hogy legyen: $(O-E)/O$. Van azonban egy felhasználóbarát megoldás erre a problémára, mely szerint egyszerűen a Megfigyelt (O)/Elvárt (E) arányt használjuk mindkét esetben. A tökéletes illeszkedést az 1-es érték jelöli, az *alul*reprezentáltságot az egynél kisebb értékek (pl. 0,75, 0,50, 0,25), míg a *felül*reprezentáltságot az egynél magasabb értékek (pl. 1,5, 2,0, 3,0) mutatják. Ezt a megoldást alkalmaztam az 1–5. táblázatokban.
- 3 Azok az olvasók, akik nem ismerik a DMGT modellt, az interneten találnak egy nyolcoldalas leírást a frissített verzióról „DMGT 2.0 Overview” címmel. Ez az összefoglaló négy másik nyelven, francia, spanyol, portugál és német nyelven is elérhető, elkérhető a szerzőtől.

Felhasznált irodalom

- Archambault, F. X., Jr., Westberg, K. L., Browns, S. W., Hallmark, B. W., Emmons, C. L., & Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teachers*. Storrs, CT: The National Research Center of the Gifted and Talented.
- Borland, J. (1997). The construct of giftedness. *Peabody Journal of Education*, 72, 6–20.
- Borland, J. H., & Wright, L. (2000). Identifying and educating poor and under-represented gifted students. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook for Research on Giftedness and Talent* (2nd ed., pp. 587–594). Oxford: Pergamon Press.
- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. O. (1985). *Educating able learners: Programs and promising practices*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Czeizel E. (1997): *Sors és tehetség*. FITT Image és Minerva, Budapest.
- Egan, T. (January 7, 2007). *Little Asia on the hill*. Retrieved October 6, 2008, from www.nytimes.com/2007/01/07/education/edlife/07asian.html
- Entine, J. (2000). *Taboo: Why Black athletes dominate sports and why we're afraid to talk about it*. New York: Public Affairs.

- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363–406.
- Ford, D. Y. (2003). Equity and excellence: Culturally diverse students in gifted education. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 506–520). Boston: Allyn & Bacon.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*, (3rd ed., pp. 60–74). Boston: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (2005). From noncompetence to exceptional talent: Exploring the range of academic achievement within and between grade levels. *Gifted Child Quarterly*, 49, 139–153.
- Gagné, F. (September 25, 2006). *The Eleventh commandment*. Keynote address at the Australian National Conference on Gifted/Talented Education (Virtual presentation with webcam interactive exchange). Montreal, Canada: Author.
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51, 93–118.
- Gagné, F. (2009a). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (pp. 61–80). Waco, TX: Prufrock Press.
- Gagné, F. (2009b). Debating giftedness: Pronat vs. Antinat. In L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 155–198). Dordrecht, Netherlands: Springer Science & Business Media.
- Gagné, F., & Gagnier, N. (2004). The socio-affective and academic impact of early entrance to school. *Roeper Review*, 26, 128–138.
- Gagné, F., & St Pére, F. (2002). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 30, 71–100.
- Gentry, M., Hu, S., & Thomas, A. T. (2008). Ethnically diverse students. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 195–212). Waco, TX: Prufrock.
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, HEADS (2008). *NASM 2007–2008 HEADS data summaries*. Reston, VA: Higher Education Arts Data Services.
- Hernandez, J. C. (November 8, 2008). Racial imbalance persists at elite public schools. *New York Times*. Retrieved November 16, 2008, from www.nytimes.com/2008/11/08/nyregion/08specialized.html?partner=rssnyt
- Hertberg-Davis, H., & Callahan, C. M. (2008). Advanced placement and international baccalaureate programs. In J. A. Plucker, & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 31–44). Waco, TX: Prufrock.
- Jensen, A. R. (1998). The g factor: The science of mental ability. Westport, CT: Praeger.
- Kolloff, P. B. (2003). State-supported residential high schools. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 238–246). Boston: Allyn and Bacon.
- Lapchick, R. E. (2007). *2006–2007 racial and gender report card*. Orlando, FL: U. of Central Florida, College of Business Administration. Retrieved October 6, 2008, from www.bus.ucf.edu/sport/cgi-bin/site/siteweb.cgi?page=ides/index.htm.
- Murray, C. (2009). Real education: Four simple truths for bringing America's schools back to reality. New York: Crown Forum.
- Pásku J. (2011): A tehetség értelmezései a nemzetközi és a hazai szakirodalomban. *Fordulópont*, XIII. 1 (51), Pont Kiadó, Budapest, 53–64.
- Péter-Szarka Sz. (2011): Az „ismeretlen ismerős”: Gagné tehetségmodelljének átdolgozott változata. *Tehetség*, 18 (3), 5–7.
- Reis, S. M., Burns, D. E., & Renzulli, J. S. (1992). Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Révész G. (1918): *A tehetség korai felismerése*. Benkő Gyula Császári és Királyi Könyvkiadó, Budapest.
- Renzulli, J. S. (1994). Schools for talent development: A practical plan for total school improvement. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Sattler, J. M. (1992). *Assessment of children* (3rd ed.). San Diego, CA: J. M. Sattler Publisher.
- Stanley, J. C. (1979). Educational non-acceleration: An international tragedy. In J. J. Gallagher (Ed.), *Gifted children: Reaching their potential* (pp. 16–43). Jerusalem, Israel: Kollek & Sons.
- U.S. Census Bureau (2008a). *Educational Attainment* [Data files]. Retrieved, September 14, 2008, from <http://www.census.gov/population/www/socdemo/educ-attn.html>
- U.S. Census Bureau (2008b). *Population of the United States by race and Hispanic/Latino origin, Census 2000 and July 1, 2005*. Retrieved September 14, 2008, from <http://www.infoplease.com/ipa/A0762156.html>

A szerzóról



François Gagné professzor Montrealban (Québec) élő francia-kanadai. PhD fokozatát 1966-ban szerezte meg a montreali egyetemen, a nevelépszichológia területén. Dr. Gagné szakmai pályafutásának nagy részét a Montréal Québec Egyetem (Université du Québec à Montréal, UQAM) Pszichológia tanszékén töltötte. Az oktatás hallgatói értékelésének témakörében végzett egy évtizedes kutatását követően, az 1970-es évek vége felé érdeklődése a tehetségfejlődés felé fordult. Bár kutatásai során a tehetséggondozás témakörének számos területét vizsgálta (pl. a jó adottságokkal rendelkező tanulókhoz és az oktatásukhoz való hozzáállás, azonos korcsoportok *általi jelölések*, fejlődési profilok), nemzetközi szinten leginkább a tehetségfejlesztésről, a *Megkülönböztető Tehetségmodellről* (DMGT) szóló elmélete miatt ismerik, melyet számos oktatási intézmény használt és használ, mint a célcsoportjuk definiálásának, illetve a beavatkozási intézkedésük megtervezésének keretét.

TEHETSÉGFEJLESZTÉS: AZ ADOTTSÁGOKTÓL A FUNKCIONÁLIS KÖRNYEZETI INTERAKCIÓIG

Duarte Araújo^{1}–Keith Davids²*

Gagné (2011) szerint a tehetségfejlesztést a kiválóságra kellene alapoznunk. Ha pedig az általa kidolgozott Megkülönböztető Tehetségmodellt (DMGT) követnénk a tehetséggondozásban, az oktatási gyakorlatok – állítása szerint – elvi szinten sokkal megalapozottabbak lennének. Bár ezek a gondolatok elfogadhatónak tűnnek a tehetséggondozási programok fejlesztése szempontjából, a DMGT modell maga elfogult az egyén irányában, azt feltételezve, hogy a kiváló adottságok és tehetségek olyan „egységek”, amelyek az egyén által megszerezhetők és birtokolhatók.

Ez az elfogultság azt a hagyományos feltételezést tükrözi, hogy a tehetségfejlesztés olyan belső vonások megteremtését és gazdagítását jelenti, amelyek viszonylag állandó változásokat idéznek elő az egyén képességeiben (pl. Gagné, 2009). E nézet szerint a gyakorlás célja az egyén által birtokolt megfelelő jellemvonások „erősségének” fokozása. Ehhez kutatással kell kiderítenünk, „mi” az, amit az egyén belső állapotának megváltoztatása érdekében elsajátított (pl. Ericsson, Nandagopal & Roring, 2009), vagy milyen átalakulások játszódtak le a belső „egységekben” (Gagné, 2009).

A gazdagítási elméletek szerint a bizonyos készségekkel rendelkező egyének a tanulás során elsajátított specifikus vonások által különböztethetőek meg azoktól, akik nem rendelkeznek ilyen készségekkel. Ebből következően a tudást és készségeket úgy tekintik, mint az adottsággal rendelkező egyének által birtokolt valamiféle „anyagot”. A tanulás eredménye pedig egy fokozott állapot elérése vagy nagyobb mennyiségű tudás elsajátítása a memóriában (Gibson & Pick, 2000).

¹ Technical University of Lisbon, Portugal

* Faculty of Human Kinetics, Technical University of Lisbon, Estrada da Costa, 1495-688 Cruz Quebrada, Portugal. E-mail: daraujo@fmh.utl.pt

² Queensland University of Technology, Australia

Ahogy már korábban rámutattunk (pl. Dunwoody, 2006; Davids & Araújo, 2010), a hagyományos viselkedéstudomány, a gazdagított belső állapotok elsajátításának hangsúlyozásával *szervezeti aszimmetriát* teremtett az emberi viselkedés megértéséhez való közelítésében, figyelmen kívül hagyva a környezeti korlátok szerepét. Ez az elfogult elméleti álláspont azon alapul, hogy elválasztja a teljesítő személyt (performer) a teljesítés kontextusától, logikusan elkülönítve a tartalmat a tartalom környezetétől, illetve a *képességeket* azoktól a *helyzetektől*, amelyekben az emberi szakértelem megnyilvánul (Turvey & Shaw, 1995).

Gagné modellje szervezeti aszimmetriát foglal magában, amikor az egyén adottságát és tehetségét próbálja megmagyarázni, mert állítása szerint olyan „szerkezeteket” azonosított az egyéneken belül, amelyek megkülönböztetik a *tehetségjelölteket* (a kiváló adottságokat, a tehetségeket) a tehetség nélküli emberektől. Ez a dualisztikus szemlélet olyan fogalmi elválasztásokra ösztönöz, amelyek kezelhetetlen problémákhoz vezetnek, amikor feltesszük például azt a kérdést, miként kapcsolódnak egymáshoz ezek a bizonyos egységek (Turvey & Shaw, 1995). Például hogyan birtokolja a természetes képességeket (adottságokat) és kompetenciákat (tehetségeket) egy olyan organizmus, amely specifikus szociokulturális és fizikai hatásokkal rendelkező szituációs tapasztalatokból származik?

A tehetségfejlesztés szimmetrikus szemlélete

Az emberi viselkedés szimmetrikusabb felfogását kínálja az ökológiai pszichológia, amely a következő kérdést veti fel: milyen adaptív célokon alapul az emberi teljesítmény és annak fejlődése? (lásd Gibson & Pick, 2000). Az ökológiai pszichológia evolúciósan funkcionális kontextusokban vizsgálja az egyén alkalmazkodóképességét (adaptivitását). E megközelítés szerint a *tehetségjelölt* nem a felhalmozott kiváló adottságok és tehetségek összessége, hanem olyan aktív egyén, aki folyamatos dinamikai tranzakciókat folytat funkcionálisan meghatározott környezetével. A tehetség nem valamiféle, az egyén által megszerzett vagy, nem is a teljesítő személy állandó, változatlan tulajdona, hanem inkább egy dinamikusan változó kapcsolat, amelyet a környezetből fakadó megszorítások és a teljesítő személy forrásai egyaránt korlátoznak (Araújo & Davids, 2011). Ebből következően az egyén környezeti rendszerét kell megvizsgálnunk, hogy az egyén tehetségét és annak fejlődését leírhassuk.

Bár Gagné modellje említi a környezetet, de nem magyarázza meg kifejezetten, hogyan zajlanak a környezet és az egyén közötti interakciók. Modelljében a kiváló adottságokat és tehetségeket az egyén összetevőiként fogja fel, és a kontextust olyan katalizátorként szemléli, amely független a katalizálandó elemtől,

vagy egyszerűen úgy utal rá, mint a megszerzett tehetség alkalmazásának, nem pedig ontológiai értelemben vett létezésének helye. Hogy egyszerűen fogalmazzunk, azok a feladatok, amelyekben a kiváló adottságok és tehetségek kifejeződnek, kimaradnak a magyarázatból. A DMGT modellről, a „tehetségfejlesztés folyamatáról” és a környezet befolyásáról folyó értekezés nagyrészt azzal foglalkozik, hogyan gazdagítja a kontextus a teljesítő képességeit. Ez az elfogultság ellentétben áll azzal a magyarázattal, miszerint az egyének és kontextusok az ökológiai gyakorlat által kölcsönösen meghatározzák egymást (Barab & Plucker, 2002). Mind az egyén, mind a környezet (fizikai vagy szociális) engedi, hogy ezek az interakciók hassanak rá és átalakíthassák. A Gagné-féle modell nem tesz fel olyan, a tehetségfejlesztés szempontjából fontos kérdéseket, mint például: Milyen összefüggések vannak egy specifikus teljesítmény kontextusának tulajdonságai és egy bizonyos tehetség között a specifikus teljesítmény elérése szempontjából? Hogyan jön létre teljesítmény egy specifikus tehetségkészletből, és nem csupán összefügg azzal?

Az ökológiai pszichológia szerint az egyén tehetségességét meg tudjuk magyarázni anélkül, hogy belső elsajátításokat feltételeznénk. Ez a megközelítés annak a megértésére helyezi a hangsúlyt, hogy milyen tranzakció megy végbe az *affordanciák* (cselekvésre való lehetőségek) és a teljesítőknek a cél elérését meghatározó kulcsváltozók észlelésére való *ráhangolódása* között (Davids & Araújo, 2010). Az affordanciák észlelése révén a teljesítők képesek előre szabályozni viselkedésüket. Az affordancia a környezet diszpozíciója, míg az *effektivitás* az egyén ettől függő, ezt kiegészítő diszpozíciója. Az effektivitás lehetővé teszi az egyén számára, hogy funkcionális környezeti változást hozzon létre (Turvey & Shaw, 1995). A specifikus kontextusokban végzett felderítő cselekedetek segítségével az észlelési rendszerek egyre jobban ráhangolódnak a környezet változatlan elemeire (Vicente & Wang, 1998). A feladatspecifikus tapasztalat segítségével az elsajátított változók finomabbá, kidolgozottabbá és precízebbé válnak, és az egyén sikeresen társítja őket cselekedeteihez (Jacobs & Michaels, 2007). A tehetséges személyek teljesítménye tehát az egyén és a teljesítmény környezetének egyre funkcionálisabb összeállításából származik. Az ökológiai tanulási elméletek kiemelik, hogyan használják ki a tehetséges teljesítők a környezeti tulajdonságok információgazdagságát (Jacobs & Michaels, 2007; Gibson & Pick, 2000; Vicente & Wang, 1998).

A sikeres tehetségfejlesztés olyan adaptív (rugalmasan alkalmazkodó) viselkedéseket hív életre, amelyek különböző teljesítmény-kontextusokban használhatók. Az adaptív viselkedés a tehetség fontos jellemzője, mivel a környezeti korlátok, feladatkövetelmények, illetve az egyén szándékai és motivációja folyamatosan változnak. Az adaptív viselkedést, nem egy már meglévő struktú-

ra kényszeríti ki, hanem a különböző korlátok „összefolyásából” származik egy specifikus feladat vagy cselekedet kontextusának peremfeltételei mellett (Araújo & Davids, 2011). A szakterületen végzett kutatás számára a legnagyobb kihívás annak a megértése, hogy vajon az egyes egyén milyen egyedülálló módon módosítja viselkedését az összetett környezetekben, azért/annak érdekében, hogy következetesen elérje a specifikus feladateredményeket (egy, a sportból vett példa leírását lásd Phillips, Davids, Renshaw & Portus, 2010).

Az egyik egyén viselkedését nem valamilyen birtokolt képesség teszi tehetőségesebbé, mint egy másikat, hanem annak a kontextualizált funkcionális értéke: a konkrét teljesítmény speciális kontextusokban való használhatósága/hasznossága. A tehetségfejlesztés nem azt jelenti, hogy a teljesítő személyt megváltoztatandó tárgyként kezeljük, hanem azt, hogy az egyén egyre inkább képes legyen részt venni olyan interakciókban, amelyek beágyazódnak a későbbi teljesítménytapasztalatokba.

Felhasznált irodalom

- Araújo, D., & Davids, K. (2011). What exactly is 'acquired' during skill acquisition? *Journal of Consciousness Studies*.
- Barab, S., & Plucker, J. (2002). Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning. *Educational psychologist*, 37(1), 165–182.
- Davids, K., & Araújo, D. (2010). The concept of 'Organismic Asymmetry' in sport science. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(6), 633–640.
- Dunwoody, P. (2006). The neglect of the environment by cognitive psychology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 26, 139–153.
- Ericsson, K. A., Nandagopal, K., & Roring, R. W. (2009). Toward a science of exceptional achievement: Attaining superior performance through deliberate practice. *Annals of New York Academy of Science*, 1172, 199–217.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce Van Tassel-Baska* (pp. 61–80). Waco, TX: Prufrock Press.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- Gibson, E. J., & Pick, A. D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. New York: Oxford University Press.
- Jacobs, D., & Michaels, C. (2007). Direct learning. *Ecological Psychology*, 19, 321–349.
- Phillips, E., Davids, K., Renshaw, I., & Portus, M. (2010). Expert performance in sport and the dynamics of talent development. *Sports medicine*, 40(4), 271–283.
- Turvey, M. T., & Shaw, R. E. (1995). Toward an ecological physics and a physical psychology. In R. L. Solso & D. W. Massaro (Eds.), *The science of the mind: 2001 and beyond* (pp. 144–169). New York: Oxford University Press.
- Vicente, K., & Wang, J. (1998). An ecological theory of expertise effects in memory recall. *Psychological Review*, 105, 33–57.

A szerzőkről



Duarte Araújo (szül. 1971) a liszaboni Műszaki Egyetem Humán-kinetikai tanszékének docense, ahol a sporttudományi kutatólaboratórium vezetője. Kutatási területe a szaktudás, a döntéshozatal és a sportban megnyilvánuló cselekvés. Az *International Journal of Sport Psychology* folyóirat szerkesztőbizottságának tagja.



Keith Davis professzor az queenslandi (Ausztrália) Műszaki Egyetem Emberi Mozgások Tudományának (Human Movement Studies) vezetője. Kutatásának területe magában foglalja az ökológiai pszichológia elméleti keretét, és kiterjed a neurobiológiai kogníció és cselekvés tanulmányozására alkalmazott dinamikai rendszerekre. Különös figyelemmel kíséri a motoros tanulás korlátainak szerepét, valamint a mozgáskoordináció elsajátításának következményeit.

ÁLLANDÓSULT FAJI KÜLÖNBSÉGEK A TEHETSÉG-GONDOZÁSBAN: A SZTEREOTÍPIA-FENYEGETETTSÉG

*Joseph Baker**

A DMGT mára a tehetséggondozásban használt egyik legmeghatározóbb modellé vált. Vitaindító cikkében Dr. Gagné (2011) a modell relevanciáját tárgyalja a tehetséggondozás terén felmerülő méltányossági kérdések megértésében (és a méltányossági probléma visszaszorításában). A szerző érveket hoz fel emellett, hogy a kiváló adottságúakat és tehetségeseket teljesítményük alapján kell kiválasztani. Az a gondolat, hogy „legjobban a múltbéli teljesítmény képes előre jelezni a tehetséget”, viszonylag kevésbé vitatható, amennyiben minden más tényező *egyforma*. Különböző kutatások eredményei azonban komplex interakcióra világítanak rá a faji kérdés és az individuálpszichológia között. Ebben a kommentárban Gagné azon feltételezésére kívánok elsősorban reagálni, miszerint „különböző fajú csoportok vizsgálatakor, az intelligencia (vagy a kiváló „adottság” vagy „tehetség” egyéb korrelátumai) eloszlásában tapasztalt eltérések „valódi” (tehát stabil, biológiai) különbségeket tükröznek.

Cikkében Gagné számos olyan tanulmány eredményét összegzi, amelyek különféle tanulmányi, zenei és sportbéli teljesítménymérések során, általánosságban jelentős különbségeket tükröznek különböző faji csoportok teljesítménye között (1–5. táblázatok), ugyanakkor bizonyos újabb bizonyítékok arra utalnak, hogy ezek a látszólag stabil teljesítménybeli különbségek más tényezőknek tulajdoníthatók. Vizsgáljuk meg például a jól ismert és mélyreható különbségeket a fekete és fehér amerikai diákok között a szabványosított intelligenciatesztek eredményeiben. A kísérleti adatok (Steele & Aronson, 1995) azt mutatják, hogy amikor az ilyen tesztek intelligencia mérését szolgáló eszköznek állítják be (amely területen erősek a faji sztereotípiák, melyek szerint a fehérek jobbak, mint a feketék), az eredmények eloszlása akkor is tükrözi a sztereotípiát, ha a résztvevő fekete diákok középosztálybeli, tanult családok sarjai.

* School of Kinesiology and Health Science, York University, Toronto, ON Canada, M3J 1P3.
E-mail: bakerj@yorku.ca

Ugyanakkor, ha ugyanezek a tesztek diagnosztikai eszközökként jelennek meg (amelyek tehát nem az intellektuális kapacitás mérését szolgálják), a két csoport hasonlóan teljesít a felmérésen. A felmérés eredményei (és a később megismételt felméréseké, lásd Walton & Spencer meta-elemzését, 2009) arra utalnak, hogy a fekete diákoknak az intelligenciateszteken elért teljesítménye romlik, ha konfrontálódnak annak lehetőségével, hogy megerősíthetik azt az elterjedt sztereotipikus nézetet, miszerint a feketék intelligenciája alacsonyabb. A fenti eredmények magyarázatára fejlesztette ki Steele és Aronson (1995) a *sztereotípa-fenyegetettség* fogalmát, és kezdeti kutatásaik óta számos más tanulmány is megerősítette, hogy a faji alapú teljesítménykülönbségek eme magyarázata életképes.

A sport egy másik olyan teljesítményterület, ahol megváltoztathatatlanak gondolják a faji különbségeket. Stone, Lynch, Sjomeling és Darley (1999) egy olyan golfbal kapcsolatos kísérleti feladatot adott a fekete és fehér diákoknak, ami arra szolgált a tesztfelmérés három különböző elnevezése szerint, hogy felmérje a „természetes atletikus képességeket”, a „sport intelligenciát” vagy a „sportpszichológiát”. Maga a teszt ugyanaz volt, miközben manipulálták, hogy mit mérnek a teszt segítségével. Mindkét csoport egyformán teljesített a „sportpszichológia” témájú kontroll felmérésen, viszont, amikor állítólagosan a „természetes atletikus képességek mérését” szolgálta a teszt, a fekete résztvevők jobban teljesítettek a fehéreknél, amikor pedig a „sport intelligencia” felmérésről volt szó, a fehér résztvevők teljesítménye volt magasabb a feketékéhez képest. Ehhez hasonlóan magyarázhatjuk a matematikai teljesítményben jelentkező különbségeket férfiak és nők (Spencer, Steele & Quinn, 1999), illetve fehér férfiak és ázsiai férfiak között, a sztereotípa-fenyegetettség keretén belül.

Bár a sztereotípa-fenyegetettség mechanizmusát máig sem ismerjük (néhányan pl. úgy vélik, hogy a munkamemóriát zavarja meg; lásd Beilock és Mtsai, 2006). A jelenlegi eredmények arra utalnak, hogy ha bármilyen téren mélyreható és erős sztereotípiák léteznek, felléphet a sztereotípa-fenyegetettség jelensége, amely negatívan hat a teljesítményre. Érdekes módon arra is van bizonyíték, hogy a pozitív sztereotipizálás oldalán található csoport (pl. az ázsiaiak a matematika- vagy a fehérek az intelligenciatesztek esetén) lendületet kaphat (Walton & Cohen, 2003), ami egy újabb dimenzióval gazdagítja ezt az izgalmas kérdést. Bár hasonló kísérletekkel még nem vizsgálták a zene területét, kézenfekvőnek tűnik, hogy a sztereotípa-fenyegetettség a zenei teljesítményre is kihat.

Bár a hangadó média (ahogy sok kutató is) nagyrészt félreértelmezte ezt a jelenséget, úgy állítván be, hogy ez a hatás az *elsődleges* magyarázata a különböző faji csoportok következetes tanulási eredményességbeli különbségeinek, a

sztereotípa-fenyegetettség vizsgáló kísérletek eredményeiben megfigyelt következetesség mindenképp megfontolandó a tehetséggondozásban tapasztalt méltánytalanság tárgyalásakor. Továbbá, míg a Gagné által közzétett adatok igen erőteljesek, a fajok közötti genetikai különbségek vizsgálata még nem hozott eredményt, és a különbségek meglétét illetően is eltérnek a vélemények. Ahhoz, hogy olyan következtést lehessen levonni, hogy bizonyos faji csoportok genetikai előnyt élveznek, és ez magyarázza a teljesítménybeli különbségekre, a kutatóknak alternatív elméleteket is meg kell vizsgálniuk némely csoport látzólagos dominanciájának magyarázatára. Lehetséges, hogy, amit a genetikai felépítésünkről hiszünk, fontosabbnak bizonyul, mint ami ezzel kapcsolatban valójában igaz.

Felhasznált irodalom

- Aronson, J., Lustina, M. J., Good, C., Keough, K., Steele, C.M., & Brown, J. (1999). When white men can't do math: Necessary and sufficient factors in stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology, 35*, 29–46.
- Beilock, S. L., Jellison, W. A., Rydell, R. J., McConnell, A. R., & Carr, T. H. (2006). On the causal mechanisms of stereotype threat: Can skills that don't rely heavily on working memory still be threatened? *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*, 1059–1071.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence, 3*(1), 3–22.
- Sackett, P. R., Hardison, C. M., & Cullen, M. J. (2004). On interpreting stereotype threat as accounting for African American-White differences on cognitive tests. *American Psychologist, 59*, 7–13.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology, 35*, 4–28.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 797–811.
- Stone, J., Lynch, C. I., Sjomeling, M., & Darley, J. M., (1999). Stereotype threat effects on black and white athletic performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 1213–1227.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2003). Stereotype lift. *Journal of Experimental Social Psychology, 39*, 456–467.
- Walton, G. M., & Spencer, S. J. (2009). Latent ability: Grades and test scores systematically underestimate the intellectual ability of negatively stereotyped students. *Psychological Science, 20*, 1132–1139.

A szerzőről



Dr. Joe Baker a York Egyetem (Kanada) Kineziológiai és egészség-tudományi intézetének (School of Kinesiology and Health Science) docense, valamint a Leeds Metropolitan Egyetem (Egyesült Királyság) vendégkutatója. Kutatásai során az atléták élethossziglan tartó fejlesztését befolyásoló tényezőket vizsgálja. Joe Baker a kanadai Pszichomotoros Tanulásért és a Sportpszichológiáért Társaság (Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology) előző elnöke volt.

ELMÉLET ÉS GYAKORLAT EGY KONCEPCIÓBAN

*Balogh László**

Tanulmányában professzor F. Gagné egy rendkívül fontos és aktuális témát vizsgál, nevezetesen, hogy a szocioökonómiailag és etnikai szempontból hátrányos diákok részvétele a tehetségprogramokban alulreprezentált a népességhez viszonyított arányukhoz képest. Ugyanez a helyzet Magyarországon is. Ez a tény tovább rontja e diákok esélyét a társadalmi felzárkózásra, tehát már nem halogatható tovább, hogy megoldásokat találjunk erre a problémára. Örömmre szolgál, hogy lehetőséget kaptam kifejeteni véleményemet a cikkhez kapcsolódóan: az elmúlt 10 évben számos program indult Magyarországon azzal a céllal, hogy az (etnikailag vagy más módon) hátrányos helyzetű tanulókat bevonjuk a tehetségprogramokba, így elmondhatjuk, jócskán van gyakorlati tapasztalatunk abban, hogyan lehetne megoldást találni a szerző által felvetett problémákra.

Először is a tehetségfejlesztésben dolgozó szakemberek általános véleményét tolmácsolom azáltal, hogy elmondom, a Gagné által kidolgozott DMGT, TG és ATD modellek széles körben ismertek és elismertek hazánkban is. A tehetségprogramok kidolgozásában és alkalmazásában a 90-es évektől kezdve támaszkodunk a folyton megújított Gagné modellre, a Mönks & Renzulli és a müncheni tehetség-modelleken kívül (Balogh & Nagy, 1996; Balogh & Persson-Joswig, 2000; Balogh & Tóth, 2001). Teljesen egyetértünk a szerző alapdefiníciójával: „A tehetségfejlesztés (TD) egy strukturált tevékenységi program rendszerszerű végrehajtása a résztvevő diákok által, meghatározott időszakon keresztül, egy konkrét kiválóság-cél elérése érdekében.” (Gagné, 2009, 67). Elfogadjuk a hat fő alkotó elemet is, mivel mindegyik nagyon fontos a sikeres tehetségprogramokhoz: (1) gazdagított tantervi/képzési program, (2) világos és kihívást jelentő kiválóság-cél, (3) szelektív hozzáférési lehetőségek, (4) szisztematikus és rendszeres gyakorlás, (5) a haladás rendszeres és objektív mérése, (6) személyre szabott – felgyorsított – tempó.

* Balogh László, Debreceni Egyetem, H-4010, Debrecen, Egyetem tér 1. Hungary
E-mail: laszlo.balogh@arts.unideb.hu

Azonban, támaszkodva az ilyen típusú programjainkból nyert tapasztalatainkra, azon a véleményen vagyunk, hogy az ATD program önmagában – bármilyen értékes is – nem oldja meg az esélyegyenlőség problémáját a tehetségfejlesztésben. Ez a program kiváló eszköz ahhoz, hogy hatékonyan segítsük az iskolai tehetségfejlesztést, de az esélyegyenlőség kérdésének igazi megoldásához a tehetségazonosítási programokhoz kell visszamennünk, és elemeznünk kell őket. Nem elég csak arra figyelni, hogy mit tehetünk a programokba bekerülő hátrányos helyzetű fiatalok tehetségének kibontakoztatásában. A kulcsmegoldás az, hogy olyan kiválasztási eljárást alkalmazzunk, amely más, mint a ma tipikusan használt. Egyetértünk Prof. Gagné által is idézett Gentry, Hu & Thomas szerzőkkel (2008), akik a következőt mondják: „A tehetségesség fogalmának, definícióinak és a kapcsolódó kiválasztási eljárásoknak kiszélesítése, valamint szakmai fejlesztése azok az ajánlott cselekvések, melyek szükségesek az 'alulreprezentáltság' problémájának megoldásához.” Nincs remény a probléma megoldására addig, amíg a tehetségprogramokba való bekerülésnek egyetlen kritériumát jelentik a teljesítménytesztek és az iskolai teljesítmény. Magyarországon az iskolai tehetségprogramba történő bevélogatást mi a fentebb tárgyaltnál komplexebbé tettük, a következő alapelvek figyelembevételével (Balogh, 2006):

- A képesség és a teljesítmény két különböző dolog, gyakran találkozunk iskoláinkban alulteljesítő tehetséges diákokkal.
- A pszichológiai vizsgálati módszerek/tesztek segíthetnek a kiválasztásban, de nem csalahatatlanok, tehát nem jelenthetik az egyetlen megoldást.
- A tehetség azonosítására, megkeresésére a legjobb eszköz a folyamatos tanár–diák együttműködés.
- Minél több információforrás áll rendelkezésre az azonosítandó személy képességeiről és teljesítményéről, annál megbízhatóbb az azonosítás. A komplexitást a következő módszerek együttes alkalmazása garantálja:
 - korábbi tanár, fejlesztő szakember jellemzése,
 - tesztek és értékelések,
 - kérdőívek: általános és tantárgy-specifikusak,
 - iskolapszichológusok véleménye,
 - szülők általi jellemzés,
 - osztálytársak/diáktársak általi jellemzés.

Ezen szempontokat figyelembe véve, alulteljesítő, de „tehetséggyanús” diákok is bekerülnek a programjainkba. Nyilvánvaló, hogy a fejlesztés egyik fő eleme megtalálni az alulteljesítés okait, és megcélozni azok orvoslását. Ezen a téren az iskolai programok nagyon sikeresek voltak az utóbbi években, és ki kell emelni itt is azokat, amelyeket kifejezetten a hátrányos helyzetűeknek indítottunk.

Egyik példa erre az Arany János Tehetséggondozó Program középiskolai tanulók számára (Balogh, Bóta, Dávid & Páskuné, 2004), amelyben több mint 6000 diák vett részt 2000 óta, és akiknek 80–90%-a bekerült a felsőoktatásba. Meg kell még említenünk a Csányi Alapítvány Programját, mely 5 évvel ezelőtt indult általános iskolai hátrányos helyzetű tanulók részére.

Természetesen teljesen egyetértünk a szerző azon véleményével, hogy az ATD programoknak a lehető legkorábban kell indulniuk (az óvodában, az általános iskola alsó tagozatában), mivel ebben az életkorban esély van rá, hogy a hátrányok nem akkumulálódnak a kisebbségek között felbukkanó tehetségekben. Azonban ahhoz, hogy ez megvalósuljon, szisztematikus tehetségkereső-azonosító program, valamint a korai években feltáratlan hiányosságok (képességekben, motivációban) pótlása szükséges személyre szabott fejlesztő programokkal.

Felhasznált irodalom

- Balogh, L., Persson, R. S., & Joswig, H. (2000). Gifted education in Europe – Programs, practices and current research. In: K. A. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & Subotnik, R. F. (Eds.): *International handbook of giftedness and talent* (pp. 703–734). New York: Elsevier Science.
- Balogh, L. (2006). *Pedagógiai pszichológiai az iskolai gyakorlatban* [Educational psychology in the schoolpractice]. Budapest: URBS Kiadó.
- Balogh, L., Bóta, M., Dávid, I., & Páskuné, J. (2001). *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*, [Psychological methods to effectiveness of school programs for gifted children]. Budapest: Ministry of Education, Program-Office of Arany János Gifted Program for Schools.
- Balogh, L. & Nagy, K. (1996). Developing talented children. In: A. J. Croopley & D. Dehn (Eds.), *Fostering the growth of high ability: European perspectives* (pp. 65–74). Norwood NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Balogh, L., & Tóth, L. (Eds.) (2001). *Gifted development at schools: Research and practice*. Debrecen: University of Debrecen, Comenius Program.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce Van Tassel Baska* (pp. 61–80). Waco, TX: Prufrock Press.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- Gentry, M., Hu, S., & Thomas, A. T. (2008). Ethnically diverse students. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 195–212). Waco, TX: Prufrock.

A szerzőről



Balogh László (született 1944-ben, Debrecenben) 1967-ben szerzett diplomát a Debreceni Egyetemen, magyar-pedagógia szakon, majd 1972-ben ugyanitt doktori fokozatot szerzett pszichológiából. 1980-ban megkapta a Magyar Tudományos Akadémiától a pszichológiai tudomány kandidátusa címet. Dr. Balogh László 1970-ben kezdte szakmai pályafutását tanársegédként, majd 1972-ben adjunktus lett, ezt követően 1983-ban docens, majd 1985-ben a Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének vezetője, 1989–1993 között a Bölcsészettudományi Kar dékánhelyettese, majd pedig dékánja (1998–2001).

Több mint tíz könyvet írt, és közel 150 publikációja jelent meg, többek között: *Nyelvtan és gondolkodás*, 1982, *A feladatrendszeres oktatás szerepe az ismeretek elsajátításában*, 1975, *Feladatrendszerek és gondolkodásfejlesztés*, 1987, *Tanulási technikák fejlesztése*, 1994, *Iskolai tehetséggondozás*, 2004, *Pszichológia a tanárképzésben*, 2002, *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*, 2006.

Balogh László tagja a Tehetséggondozás Európai Tanácsának, a Magyar Pszichológiai Társaságnak, valamint a Magyar Tehetséggondozó Társaság elnöke.

AGGODALMAK GAGNÉ TANULMÁNYI TEHETSÉG- FEJLESZTÉSRE VONATKOZÓ ELKÉPZELÉSEIVEL KAPCSOLATBAN

Stephen Cobley¹–Jim McKenna¹*

Az elképzelés és ezzel kapcsolatos aggodalmaink

Gagné vitaindító cikkének (2011) egyik központi javaslata szerint az oktatásban működő tehetséggondozó programokat úgy kellene átalakítani, hogy korai életkortól kezdve, a normál tanmenettől elkülönítve, saját, gazdagított tananyagot kínáljanak a „tehetségjelöltek” felső 10%-ak, hogy ezáltal gyorsítsák a fejlődésüket. Elismerésünket fejezzük ki a szerző vitaindító szándékával kapcsolatban, annak a megállapításnak a jegyében, hogy „semmi sem praktikusabb egy jó elméletnél” (Lewin; lásd Eysenck, 1987). Ugyanakkor két olyan fő problémára kívánjuk felhívni a figyelmet, amelyek komoly kihívást jelentenek Gagné javaslatának az Egyesült Királyságban történő gyakorlati megvalósításával kapcsolatban. Általánosságban azt javasoljuk, hogy a tehetséggondozó programok (és az azokhoz kapcsolódó DMGT modell) vizsgálják meg az ilyen megvalósítási problémákat, mert az idealizált gazdagított vagy tehetséggondozási tanmenetek összetevői (azaz típusuk, gyakoriságuk, hosszúságuk, intenzitásuk, dinamizmusuk és tartalmuk) csak akkor képesek megfelelni céljuknak, ha ezekre a problémákra megoldást kínálnak.

Cikkünkben először arra szeretnénk rámutatni, hogy az Egyesült Királyság iskoláinak jelenlegi légköre miatt nem reális külön tehetséggondozó tanmenetek megvalósítása, és az iskolák jelentős többsége számára nem is elérhető lehetőség. Másodszor azt kívánjuk bizonyítani, hogy a tehetségjelöltek kiválasztásában nehéz bármilyen mértékű pontosságot és megbízhatóságot megvalósítani. Emellett pedig mindvégig arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a szelekció bármilyen formája erőteljes motivációs erőket generál az iskolákon belül, ami

¹ Leeds Metropolitan University, United Kingdom

* Társszerző. Carnegie Faculty of Sport & Education, Leeds Metropolitan University, Leeds, W. Yorkshire, LS6 3QS. E-mail: s.cobley@leedsmet.ac.uk

szisztematikus alul- és felülreprezentáltsághoz (vagy tartós egyenlőtlenséghez) vezet.

Az Egyesült Királyság iskoláinak jelenlegi légköre

Az Egyesült Királyság északkeleti részében (e terület határai földrajzi felfogástól és egyéni állásponttól függően is változhatnak) működő iskolák vizsgálata alapján megállapíthatjuk, hogy az utóbbi évtizedben, a nemzeti oktatáspolitikai javaslatok által ösztönözve (Department for Education and Employment, DfEE, 2000; Neelands és mtsai, 2005) növekedés/bővülés figyelhető meg a tehetséggondozási szolgáltatások terén. A tehetséggondozó programok ezzel együtt az iskolai szolgáltatások perifériáján maradtak (tehát viszonylag alacsony státuszúak), azaz az alapoktatási tanmenethez, illetve az „életkor/iskolai osztály kényszerrendszeréhez” (Gagné, 2011, 5. o.) hozzá kényszerítve működnek. A tehetséggondozási szolgáltatásokat továbbá következtelen gyakorlatok és eltérő programtartalmak jellemzik. A Gagné által megállapítottak (lásd 16–18. o.) összecsengenek az általunk tapasztaltakkal: csak ritkán lehet találni kifejezetten külön működő, előzetesen elkészített órabeosztású, gyorsított ütemű tehetséggondozási tanmeneteket.

Bár kimerítő listát nem tudunk nyújtani, felhívjuk a figyelmet néhány olyan tényezőre, amely hozzájárul az utóbbi állapothoz, hozzátevé, hogy mindegyik tényező erőteljes motivációs erőkön alapul. Gondoljuk csak végig azokat az aktuális társadalmi és gazdasági fejleményeket az Egyesült Királyságban, amelyek hatással vannak az oktatásra. Arra számíthatunk, hogy ezek az aggodalmak bármelyik pillanatban (1) az alulteljesítéssel (pl. West & Pennell, 2003), (2) a teljesítménybeli különbségekkel (Department for Education and Skills [DfES], 2006a), vagy (3) viselkedészavarokkal a tanulási és viselkedési zavarokkal küzdők alulellátottságával (DfES, 2006b; Education & Skills Committee, 2006) kapcsolatos további aggodalmakat szülhetnek. Fontos azt is tudomásul venni, hogy a szolgáltatási formáknak azzal is versenybe kell szállniuk, ami a közfelfogás szerint az iskolák alapvető feladata. A következőkben szeretnénk bemutatni, hogy milyen mértékű és mélységű kihívással találkozhatja szemben magát egy alternatív szolgáltatás.

A tehetséggondozó programoknak minden iskolában keményen versenyezniük kell majd a drága anyagi és időbeli forrásokért, valamint a humán erőforrásért. Az iskolák lelkesedése, amelyet az anyagi-, tér- és időbeli, valamint tanerő-forrásokhoz való hozzáállásuk rugalmasságának mértéke tükröz, valamint státuszuk (pl. fizetős vagy állami iskoláról van-e szó), történelmük és kultúrájuk, különböző mértékben teszi őket képessé a terület iránt, meghatározva

a tehetséggondozás megvalósításának fokát és mértékét az egyes iskolákban. A forrásoktól függetlenül az iskolaigazgatóknak és különböző más iskolai vezetőknél lehet relatív autonómiájuk, döntéshozatalukat mégis befolyásolhatja és megingathatja egy sor külső (pl. helyi és nemzeti programok) és belső tényező (pl. az iskola filozófiája, tanári értékek) kombinációja. Amennyiben egy ügy az iskola diákjainak elég nagy (vagy változó) arányát érinti, és egy adott beavatkozás hatékony a differenciáltság csökkentésében (azaz összezsugorít egy hosszúra nyúlt szélső tartományt), illetve javítja a „teljesítménnyel” kapcsolatos helyi preferenciákat, akkor valószínű, hogy a beavatkozás nagyobb forrásokra fog szert tenni. Ezt szem előtt tartva, valamint figyelembe véve, hogy Gagné csak a felső 10%-kal foglalkozik, attól tarthatunk, hogy a tehetséggondozó programok nem csak súlyosbítani fogják a diákok közötti különbségeket mind bánásmódban, mind teljesítményben, hanem mindezt csekély források mellett lesznek kénytelenek megvalósítani. Ezen kívül, amikor a látszatot fontosabbnak tartják a tartalomnál, az ál-tehetséggondozás – melynek jellemzője a megváltozott politika, de változatlan szakmai gyakorlat – az optimálisnál gyengébb eredményeket hozhat. Ez pedig kevésbé támogatja a különleges oktatási szolgáltatások ügyét.

Számos iskolában az összes diák jó teljesítményre való felkészítése jelenti a legfontosabb célt. Ez azt jelenti, hogy nagy erőfeszítéseket tesznek a gyermekek megfelelő szocializálásáért annak érdekében, hogy profitálni tudjanak az iskola által nyújtott általános szolgáltatásokból, nem beszélve a speciális szolgáltatásokról. Sok iskola próbálja támogatni például a különböző nyelvi-kulturális környezetből származó gyermekeket, illetve a sokféle tanulási és fejlesztési szükségletekkel rendelkező tanulókat. Ezek a példák legrosszabb esetben csak néhány olyan aktuális kihívást illusztrálnak, amelyek hozzájárulnak az angliai iskolák diákjainak normatív eloszlásában tapasztalt szélső tartományok megnyúlásához (tehát hosszabbítsuk meg Gagné 1. ábrájának bal oldali végét).

A szelekció és mérés problémái

A kiválasztás bármilyen tehetséggondozással kapcsolatos megközelítés alapvető kérdése. Ezzel együtt kétséges, hogy a tanárok – nem beszélve a kutatókról (pl. Feldhusen, Asher & Hoover, 2004) – pontosan és megbízhatóan tudják mérni a „természetes képességeket” és „kompetenciákat”. A megvalósítás során a kiválasztást valószínűleg a tanároknak hárítanák, akik különböző módokon vagy (a) valamiféle általános (és homályos) oktatáspolitikai ajánlásokat (pl. DfES, 2006c), (b) vagy saját maguk által előre kifejlesztett sémákat, vagy pedig (c) a területen használatos specifikus tesztfelméréseket alkalmaznának. Azon-

ban mindegyik felsorolt módszernek komoly hiányosságai vannak. A jelenleg létező útmutatók nem szolgálnak elég konkrét információval azzal kapcsolatban, hogy mit kell mérni, az egyes tanárok által kifejlesztett mérési módszerek pedig az elfogultság veszélyét hordozzák magukban, hiszen az értékelők, tudatosan és/vagy nem tudatosan (Institute for Government, 2010) bizonyos „tanulótípust” részesíthetnek előnyben. A specifikus mérési eszközök alkalmazása pedig sok időt igényel, gyakran csupán az eredményeket (pl. teljesítmény), nem pedig a potenciális „tanulásra való készséget” mérik, illetve gyakran „bezavarhatnak” a mérésekbe szociális (pl. a szülők képzettsége és társadalmi-gazdasági státusza), valamint fejlődésbeli (pl. érés) tényezők.

A fentiek alapján úgy tűnik tehát, hogy ezek a megközelítések nem képesek megfelelően megragadni a „természetes képességet” vagy „kompetenciát” (lásd DMGT), és nem elég érzékenyek ahhoz, hogy be tudják azonosítani vagy meg tudják különböztetni a 10,1 és 11% közé eső tanulókat a 9,1 és 10% közötti sáv tanulótól. Hasonlóképpen, sok olyan tulajdonság vagy jellemvonás, amelyek tantárgyi kiválósághoz vezethetnek, az iskolás évek alatt még nem eléggé fejlettek vagy stabilak; ez az oka annak is, hogy a gyermekek fejlődését a dinamikus, többdimenziós és nehezen megjósolható jelzőkkel szokták jellemezni (pl. Simonton, 2001; Abbott és mtsai, 2005).

Gagné gyakran hoz fel példákat a sport területéről az objektív kompetenciámérés illusztrálására (pl. eredménymérések: sebesség, erő, kitartás) és az egyének közötti különbségek érzékletes azonosítására. Azonban legyünk óvatosak, az eredmények félrevezethetnek. Az iskolás évek alatt az ilyen teljesítményméréseket nagymértékben befolyásolja a biológiai érés eltérő sebessége és üteme (pl. Till és mtsai, 2010). Ha ezeket nem vesszük figyelembe, az érésbeli eltérések szelekciós elfogultsághoz vagy méltánytalanságokhoz vezethetnek, aminek következtében azok, akik osztálytársaikhoz képest relatívan érettebbek, túlreprezentáltak lehetnek az iskolai alapú tehetséggondozásban (lásd Cobley és mtsai, 2009). Ehhez hasonlóan előfordulhat az is, hogy tudatos megfontolás nélkül nagyobb arányban választanak ki biológiailag kevésbé érett tanulót kiegészítő oktatásban való részvételre (pl. Wallingford & Prout, 2000) tanulási nehézségekkel küzdőknek diagnosztizálva őket (pl. Tarnowski és mtsai, 2004; Martin és mtsai, 2004). A szelekció és mérés tehát nem csak a tehetséggondozás terén jár megvalósítási nehézségekkel, hanem az egész iskolai spektrumra nézve, illetve a tanulói tapasztalatok szempontjából is fontos vonatkozásai vannak.

A kiválasztás, ki nem választás és a kiválasztási eljárásból való kimaradás motivációs következményei

Ha az iskolákra motivációs rendszerekként tekintünk, a kiválasztás elkerülhetetlenül magával hozza a ki nem választást, valamint a kiválasztási eljárásból való kihagyást, amelyek mindegyike pszicho-szociális és motivációs következményekkel jár. Ha valakit kiválasztanak a tehetséggondozási programban való részvételre, az valószínűleg (1) pozitív következményekkel fog járni, beleértve a képességekkel kapcsolatos magasabb öntudatot és önbizalmat, valamint (2) jelentős társadalmi tőkét a társakhoz, tanárokhoz és szülőkhöz fűződő viszonyokban. A gazdagított tehetséggondozó programok felerősítik az előnyös pszichológiai reakciókat (pl. Hawthorne-effektus és Pygmalion-hatás). A ki nem választott tanulók reakciói, illetve azokéi, akik részt sem vettek a tehetséggondozási kiválasztási eljárásokban, ezzel ellentétben valószínűleg összetettebbek és negatívabbak, mint amennyire szeretnénk elismerni. A következmények egy sor olyan abszolút nem kívánatos tulajdonságot tartalmaznak, mint a tanúlással szembeni érdektelenség, gyenge ragaszkodás, illetve társas kapcsolatok, tanult tehetetlenség és apátia. Kevés tanár lenne kész olyan eljárások alkalmazására, amelyek az utóbbi tulajdonságok kialakulását eredményezik tanulóik körében, és még kevesebb tenné meg, hogy 10%-ot előnyben részesít anélkül, hogy támogatást nyújtana a kiválasztásból kimaradt tanulói számára.

Összefoglalás

Vizsgálatunk alapján úgy tűnik, Gagné nagy ívű javaslata messze van a tehetséggondozási programoknak az angliai helyi iskolákban elfoglalt valódi státuszától és elterjedtségétől. A helyzet előidézőinek és fontos tényezőinek megértése segít abban, hogy magyarázatot találjunk a jelenlegi állapotra, és meghatározzuk, hogyan valósíthatók meg e programok a jövőben. A tehetséggondozó programok státusza minden bizonnyal változatlan marad mindaddig, amíg világosabbá nem válik, hogy a különféle területeken melyek az igazi adottságok és/vagy tehetség meglétét jelző indikátorok, és hogyan mérhetők ezek. Ahhoz pedig, hogy a méltányosság tartalmát jobban megközelítsük, pontosabb és megbízhatóbb mérés szükséges. Az olyan mérés, amely a minimálisra csökkenti a szelektációs elfogultságot és kizárja a zavaró/tárgyhoz nem tartozó változókat, már segítséget jelent, de még ezek esetében is megmaradhatnak a kiválasztás és nem kiválasztás pszichológiai és szociális következményei, amelyek legyőzése továbbra is kihívást jelent. Ha mindezeket figyelmen kívül hagyjuk, a tehetséggondozó programoknak talán soha nem lesz olyan szilárd talaja, amely indokolttá tenné a prog-

ramok teljes integrációját és elterjesztését, és a méltánytalansággal kapcsolatos állítások (bárhogy is keletkeznek vagy jelentkeznek), továbbra is baljós árnyként vetülhetnek a „tehetségfejlesztés” fogalmára.

Felhasznált irodalom

- Abbott, A., Button, C., Pepping, G. J., & Collins, D. (2005). Unnatural selection: Talent identification and development in sport. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 9(1), 61–88.
- Cobley, S., McKenna, J., Baker, J., & Wattie, N. (2009). How pervasive are relative age effects in secondary school education? *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 520–528.
- Department for Education & Employment (2000). *Excellence in Cities*. London: Author.
- Department for Education and Skills (2006a). *National curriculum assessment, GCSE and equivalent attainment and post-16 attainment by pupil characteristics, in England 2005* (Reference No. SFR09/2006). Nottingham: Author.
- Department for Education and Skills (2006b). *Special educational needs and ethnicity. Issues of over and under-representation*. (Reference No. RFR757). Nottingham: Author.
- Department for Education and Skills (2006c). *Identifying gifted and talented pupils – Getting started* (Reference No. 04071-2006BKT-EN). Nottingham: Author.
- Eysenck, H. J. (1987). “There is nothing more practical than a good theory” (Kurt Lewin) – True or false? *Advances in Psychology*, 40, 49–64.
- Feldhusen, J. F., Asher, J. W., & Hoover, S. M. (2004). Problems in the identification of giftedness, talent and ability. In S. J. Renzulli (Ed.), *Identification of students for gifted and talented programs* (pp. 79–85). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- House of Commons – Education and Skills Committee (2006). *Special educational needs (Vol. 1)* (Reference No. HC 478-I). Retrieved October 25, 2010, from <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200506/cmselect/cmmeduski/478/478i.pdf>
- Institute for Government (2010). *MindSpace: Influencing behaviour through public policy – The practical guide*. Retrieved October 25, 2010, from <http://www.instituteforgovernment.org.uk/content/133/mindspace-influencing-behaviour-through-public-policy>
- Martin, R. P., Foels, P., Clanton, G., & Moon, K. (2004). Season of birth is related to child retention rates, achievement, and rate of diagnosis of specific LD. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 307–317.
- Neelands, J., Band, S., Freakley, V., & Lindsay, G. (2005). *Hidden Talents: A review of state supported provision and policy for exceptionally talented young performers in England*. Warwick: National Academy for Gifted and Talented Youth.
- Simonton, D. K. (2001). Talent development as a multidimensional, multiplicative, and dynamic process. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 39–43.
- Tarnowski, K. J., Anderson, D. F., Drabman, R. S., & Kelly, P. A. (1990). Disproportionate referrals for child academic/behavioural problems: Replication and extension. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 240–243.
- Till, K., Cobley, S., O'Hara, J., Chapman, C., & Cooke, C. (2010). Anthropometric, physiological and selection characteristics in high performance UK junior Rugby League players. *Talent Development and Excellence*, 2, 193–207.
- Wallingford, E. L., & Prout, H. T. (2000). The relationship of season of birth and special education referral. *Psychology in the Schools*, 37, 379–387.
- West, A., & Pennell, H. (2003). *Underachievement in schools (school concerns)*. London: Routledge.

A szerzőkről



Dr. Steve Copley (szül. 1977) a British Psychological Society bejegyzett pszichológus tagja, és a Leeds Metropolitan (EK) egyetem Skill Acquisition and Sport Psychology tanszék vezetője. Kutatásai a fejlődési tényezőkre és a gátolt tanulási folyamatokra, teljesítményre és eredményekre irányulnak. Érdeklődése eredményeképpen jelentős számú helyi és nemzetközi kutatócsoporttal dolgozik együtt. Dr. Copley számos kurzust tart az egyetemi és a posztgraduális hallgatóknak (pl. Sporttudományok mesterfokozat). Több nemzetközi lapnál rendszeresen lektorként tevékenykedik. Egyetemi diplomát szerzett Testnevelésből és Sporttudományokból (Loughborough University), mesterfokozatot Sport és Testnevelési gyakorlat pszichológiából (Queens University), valamint PhD fokozatot a Leeds Metropolitan egyetemen.



Dr. Jim McKenna a Leeds Metropolitan (EK) egyetem Physical Activity and Health tanszékén előadó tanár, valamint az Active Lifestyle kutatóközpont vezetője. Pályafutását tanárként kezdte a bristoli (EK) egyetemen, ahol közel 20 évet töltött, és végül a posztgraduális képzést adó Exercise and Health Sciences tanszék vezetője lett. Aktív kutatóként jelenleg nagyszámú PhD hallgató munkáját felügyeli olyan projektekben, amelyek számos területet vizsgálnak, kezdve a relatív kornak a sportban és az oktatásban megnyilvánuló hatásától, a rugalmasság és lendületesség kvalitatív perspektíváin keresztül egészen a közösségi és munkahelyi egészségjavításig. Széles körű munkásságot folytat a coaching és az in coach oktatásban, publikációi számos lapban megjelennek, többek között e három, többszerzős írás: *Key Concepts in Sport and Exercise Science* (2008), *Lifestyle Management in Health and Social Care* (2008), *Perspectives on Health and Exercise* (2003). Dr. McKenna mozdulattanulmányokból szerzett egyetemi diplomát, valamint két mesteroklevelet (MPhil és PhD) a bristoli egyetemen.

MILYEN KULTURÁLIS SZEMSZÖGBŐL NÉZZÜK? VÉGCÉLOK, KREATIVITÁS, LEHETŐSÉGEK ÉS GÁTAK

*LeoNora M. Cohen**

Hálás vagyok François Gagné-nak az éveken keresztül eleganciával alakított és aprólékos kutatásnak alávetett DMGT modelljének kidolgozásáért, a kiváló adottságok és a tehetségek elkülönítéséért, valamint a katalizátorokkal és folyamatokkal kapcsolatos munkájáért, amelyek a koncepciót statikus helyett dinamikussá teszik. Csodálom továbbá, hogy milyen lelkesedéssel vizsgálta a szerző a különböző társadalmilag-gazdaságilag és egyéb szempontból eltérő népcsoportok alul- és felülreprezentáltságának értékelésére szolgáló megfelelő módszereket. Bár a méltányossággal és a tehetségfejlesztéssel kapcsolatos nézeteit helytállóan találom, ha a mérés szemszögéből vizsgálom őket, hiányolom a következő perspektívákat: a tehetségfejlesztés kulturális szemszögéből való vizsgálatát, valamint annak megfontolását, hogy mi a tehetségfejlesztés végcélja, illetve, hogy valóban a tanulmányi tehetséget kívánjuk-e fejlesztés tárgyává tenni. Szeretnék bizakodóbb lenni Gagné (2011) cikkét olvasva, amely azt sugallja, hogy a méltányossággal kapcsolatos status quo a jövőben is minden bizonnyal meritokratikus elveken fog nyugodni. De a lehetőségek hiánya és a szegénységben vagy alulreprezentált csoportokban élők feltörekvésének gátjai elgondolkodásra késztetnek.

Kinek a kulturális szemszögéből nézzük?

A kiváló adottság vagy tehetség meghatározásakor azt a kérdést is fel kell tennünk, hogy kinek a szemszögéből közelítjük meg a témát. Az angolszász/nyugati kultúrában sokan egyetértenek abban, hogy melyek a fejleszteni való adottságok és készségek. Nem végeztek még azonban elegendő kutatást ahhoz, hogy tudjuk, melyeket kellene fejleszteni egy olyan kultúrában, amely esetlegesen más értékekkel rendelkezik. Freeman (2005) például bemutatja, hogy a távol-

* College of Education, Waldo 473, Oregon State University, Corvallis, OR 97331, USA
E-mail: cohenl@oregonstate.edu

keleti és a nyugati filozófiák milyen eltérő perspektívából tekintetnek a kiváló adottság fogalmára. A nyugati perspektívában inkább a genetika hatásaival foglalkoznak, „a gyermekeket azért értékelik és tesztelik, hogy információt nyerjenek hajlamaikkal kapcsolatban” (87. o). Ez Gagné megközelítéséhez hasonlít, amely szerint a természetes képességeket kell meghatározni. A távol-keleti perspektívák jobban figyelnek a környezetre. „Úgy tartják, minden csecsemő hasonló potenciállal született; a fő különbség a fejlődés ütemében rejlik, és nagyrészt az egyénen múlik, hogy kemény munkával megvalósítsa azt” (86. o.).

Frasier, Garcia és Martin (1992) szerint a kiváló adottság szerkezetét tulajdonságok és viselkedések összessége alkotja, és azt javasolják, hogy az adottságot az alapján vizsgáljuk meg, hogy a különböző népeességi és társadami-gazdasági csoportok hogyan használják ezt fel. Egy ilyen paradigmát lehetne felhasználni a megfelelő azonosítás és programalkotás érdekében. Passow és Frasier (1996) szerint előfordul, hogy a kiváló adottságot és tehetséget észre sem vesszük, mert túlhangsúlyozzuk a standardizált tesztek szerepét, túl szűken definiáljuk a kiváló adottságot, valamint deficit-, azaz hiányorientáltak vagyunk, kulturális kontextustól függetlenül vizsgáljuk a tulajdonságokat és specifikus viselkedéseket, továbbá nincsenek a tanulási lehetőségeken keresztül végzett dinamikus értékeléseink.

Az Egyesült Államokban állandó probléma az afroamerikaiak, amerikai indiánok és spanyol ajkúak népeességi arányukhoz viszonyított alulreprezentáltsága a tehetséggondozó programokban (Ford, Grantham & Whiting, 2008; Graham, 2009; Worrell, 2009), és ezt Gagné is elismeri. Ford, Grantham és Harris (1996) megállapítják, hogy az adottsághoz és iskolázottsághoz kapcsolódó multikulturális perspektíváknak kevés figyelmet szentelnek, azt sugallva, hogy az ilyen diákok számára úgysem fontosak az iskolai tantárgyak. A szerzők kulturálisan kompetensebb és többféle kulturális háttérű tanerő alkalmazását sürgetik. Peterson (1999) a kiváló adottság fogalmát a tanárok és a különböző kulturális értékekkel rendelkező, a többségtől eltérő csoportok szemszögeiből is tárgyalja. A különböző kulturális szemszögek bemutatásával azt is illusztrálni kívánja, miért alulreprezentáltak a kisebbségek a tehetséggondozási programokban.

Peterson (2000) nem csak a kulturális szempontból a többségtől eltérő csoportokkal foglalkozik, hanem egy sor más olyan csoporttal is, akik kimaradnak a tehetséggondozó programokból: a szegény, az erőszaktól szenvedő, veszélyeztetett, fogyatékkal vagy nyomorban élő csoportokkal. Véleménye szerint talán fogalmi problémáról van szó, és a programok állítólagos inkluzivitása csak a retorikában jelenik meg; a tanárok kevéssé vannak tisztában azzal, milyen adottságok meglétét kellene azonosítani, a programok pedig nem teszteszabotak e diákok számára. Friedman-Nimz, Cohn és Cash (2002) az inklúzió fogal-

mát használják az olyan tehetséges diákok esetében, akik homoszexuálisak, leszbikusok, biszexuálisak vagy transzszexuálisak (GLBT). Az erről a területről, valamint a multikulturális oktatásból és elnyomás-ellenes oktatásból származó modellek felhasználásával jön létre az inklúzió modellje a tehetséggondozásban. Ezek a témák kimaradtak Gagné cikkéből.

A mai napig figyelmen kívül hagyjuk azokat a szempontokat, amelyek segítségével meg lehetne érteni és definiálni az eltérő kulturális háttérrel rendelkező gyermekek és a domináns hierarchikus társadalmi renden kívül élő felnőttek körében meglévő adottságokat és tehetségeket (Cohen, Ambrose & Powell, 2000). Kulturális látóterünket szélesíteni kell. Sok munka vár még ránk, hogy kulturálisan kompetensebb megközelítéseket fejlesszünk ki a jó adottságú, tehetséges és kreatív diákok sokféleségével való munkában, és hogy ezeket a fogalmakat ne csak az európai férfiak perspektívájából legyünk képesek definiálni. Gagné meritokratikus elvei nem elégségesek.

Mi a tehetségfejlesztés végcélja?

Van egy olyan kérdés, amit nemigen tárgyalnak sem a modellel kapcsolatban, sem pedig a méltányossággal kapcsolatos vitában, ez pedig az, hogy mi a tehetségfejlesztés végcélja. Több mint 30 évvel ezelőtt Gowan (1979, 70. o.) a következőt állapította meg: „A cél az, hogy a kiváló adottsággal rendelkező gyermeket kreatívvá tegyük.” A kiemelkedő emberek a kreatív alkotómunkájuk által váltak híressé, nem pusztán azért, hogy jók voltak valamiben. Ahelyett, hogy az iskolai tanulmányaiban próbálnánk a tehetségét gazdagítani, fontos szempont a kreativitás fejlesztése. Ide tartozik, hogy segítsünk a fiataloknak megtalálni azt a területet, amelyet szenvedéllyel művelhetnek, bátorítsuk őket, hogy keményen dolgozzanak és elkötelezettek legyenek a gyakorlásban, ami kreatívproduktív adottsághoz vezethet (Winner, 1996).

A méltányossági témához kapcsolódóan megfontolandó, hogy ha egy megalkotott terméket vagy elképzelést értékelnek egy kultúrában, alkotóját az egészséges emberi fejlődés lényegének tartják. Ha egy alkotó megveti a kulturális értékeket, mellőzik vagy kiközösítik. A kultúra szabja meg egy elfogadható alkotás vagy teljesítmény keretét, amelyhez az alkotónak alkalmazkodnia kell, és amelyet figyelembe kell vennünk a méltányossági kérdés tárgyalásakor is (Cohen, 2011).

Valóban a tanulmányi tehetség-e az, amit fejleszteni akarunk?

Ha a tehetségfejlesztés végcélja a kreatív produktivitás, akkor a fejlesztés tágabb szemlélete az iskola épületén kívülre kellene, hogy vezessen. Miközben Gagné modellje a tehetség számos területéről szól, tanulmánya szerint szakterületünk ügye az tanulmányi tehetségfejlesztés, ami a fejlesztést az iskolaépülethez köti. Egy tanulmány szerint két kiemelkedő képességekkel rendelkező brazil fivér, akikben belső tűz és tudásszomj égett, főként az iskolán kívül követték szenvedélyüket. Az idősebb zenész lett, a fiatalabb pedig egy tipikus reneszánsz ember, tájépítész. A környezetük pozitív reakciói által ösztönözve mindkét fivér kifejlesztette különleges tehetségét, mindketten különböző pályautat követve (Cohen, 2009, 2011b). Véleményem szerint nem a tanulmányi tehetség szakterületünk egyetlen témája. Sokkal fontosabb, hogy figyeljük gyermekeinket, hallgassuk meg őket, és adjunk meg nekik minden támogatást ahhoz, hogy a legjobbat hozzák ki képességeikből.

Lehetőségek és gátak?

Napjaink tehetséggondozására az jellemző, hogy nagyon korlátozott számban keresünk jó adottságú diákokat, jellemzően csak magas szellemi képességeket vagy bizonyos tantárgyakban jól teljesítőket, és a leggyakrabban azok között, akik magasabb szocioökonómiai státusúak – a felső 10%-ból, ahogy Gagné megjegyzi. Az oktató és aktivista Jonathan Kozol (1991) szerint arra kellene koncentrálnunk, hogy esélyeket kínáljunk az iskolákban, és olyan érdekessé kellene tennünk az iskolai oktatást, hogy a legszegényebb gyermek is orvos, vegyész vagy történész akarjon lenni. Amikor a gyermekeknek nincs meg a lehetőségük arra, hogy ingergazdag környezetben tanulhassanak, vagy nem kapnak segítséget ahhoz, hogy magasabb szintre juthassanak, nem tudhatjuk, milyen tehetségek maradnak észrevétlenek vagy kifejletlenek. Mi történhetne, ha egy szegény családból származó gyermeknek valaki hegedűt adna a kezébe, ingyenes órákat és iskolai időt a gyakorlásra? Vagy, ha egy nehéz anyagi körülmények között élő gyermeknek hirtelen olyan lehetősége adódna, hogy részt vehet egy nyári egyetemi tudományos táborban, ahol ráébred az ott kínált lehetőségekre?

A szegénységben élő, alapvető szolgáltatásokat nem élvező alulellátott rétegekből származó gyermekeknek támogatórendszerek nélkül hatalmas akadályok állnak törekvéseik útjában (Ambrose, 2003). Amikor egy program keretében oaklandi első osztályosoknak megígérték, hogy egyetemen folytathatják tanulmányaikat és ehhez folyamatos segítséget kaptak, a diákok keményen dol-

goztak a jó teljesítményért, motivációt éreztek ahhoz, hogy legyenek álmaik, és legtöbbjük be is került egyetemre (Brown & Millner, 2005).

Ha Gagné felül tudna emelkedni DMGT modelljén és multikulturális szemzőből nézne a tehetségfejlesztésre, elgondolkozna azon, mi is ennek a végcélja és feltenné azt a kérdést, hogy valóban az iskolai tehetségfejlesztés-e a legjobb stratégia a kreatív-produktív egyének fejlesztéséhez. Ha megfontolná a lehetőségek fontosságát és a gátak lebontását, a modelljéhez kapcsolódó méltányossági érvei helytállóbbak lennének. Egyetértek azzal, hogy a teljesídiős programok kínálják a legjobb és legolcsóbb lehetőséget a tehetséges diákok tanítására, de biztos szeretnék lenni abban, hogy a szegény háttérű és a különféle, a többségtől eltérő csoportokból származó gyermekek potenciálját szintén felismerik és támogatják. Csak akkor tehetjük a teljesítményt meghatározóvá a tehetségfejlesztés támogatására előhívott programokra való kiválasztásban és az azokban történő elhelyezésben, ha növeljük a lehetőségeket, csökkentjük a gátakat, és ezzel elsimítjuk az egyenetlenségeket.

Felhasznált irodalom

- Ambrose, D. (2003). Barriers to aspirations development and self-fulfillment: Interdisciplinary insights for talent discovery. *Gifted Child Quarterly*, 47, 282–294.
- Brown, O. L., & Millner, C. (2005). *The promise – How one woman made good on her extraordinary pact to send a classroom of 1st graders to college*. New York, NY: Doubleday.
- Cohen, L. M. (2011a). Adaptation, adaptiveness, and creativity. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (2nd ed.). San Diego, CA: Elsevier.
- Cohen, L. M. (2011b). Natural acceleration: Supporting creative trajectories. *Roeper Review*.
- Cohen, L. M. (2009). Linear and network trajectories of creative lives: A case study of Walter and Roberto Burle Marx. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3, 238–248.
- Cohen, L. M., Ambrose, D., & Powell, W. (2000). Conceptual foundations and theoretical lenses for the diversity of giftedness. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.) *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 331–344). New York: Elsevier Science.
- Ford, D. Y., Grantham, T. C., & Harris, J. J. (1996). Multicultural gifted education: A wakeup call to the profession. *Roeper Review*, 19, 72–78.
- Ford, D. Y.; Grantham, T. C., & Whiting, G. W. (2008). Culturally and linguistically diverse students in gifted education: Recruitment and retention issues. *Exceptional Children*, 74, 289–306.
- Frasier, M. M., Garcia, J. H., & Martin, D. E. (1992, November). *Examining the giftedness construct in multicultural groups: A theoretical paradigm*. Paper presented at the National Association for Gifted Children Convention, Los Angeles, CA.
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson's (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 80–97). New York, NY: Cambridge University Press.
- Friedman-Nimz, R. C., Cohn, S., & Cash, R. (2002, November). *Conceptualizing inclusivity: NAGC-GLBY task force ideas and issues*. Paper presented at the National Association for Gifted Children Convention, Denver, CO.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- Gowan, J. C. (1979). The use of developmental stage theory in helping gifted children become creative. In J. J. Gallagher, J. C. Gowan, A. H. Passow, & E. P. Torrance (Eds.), *Issues in gifted education. N/S-LTI-G/T Brief Number 6* (pp. 47–77). Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office.
- Graham, S. (2009). Giftedness in adolescence: African American gifted youth and their challenges from a motivational perspective. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, & D. J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the lifespan* (pp. 109–129). Washington, DC: American Psychological Association.

- Kozol, J. (1991). *Savage inequalities: Children in America's schools*. New York, NY: Crown.
- Passow, A. H., & Frasier, M. M. (1996). Toward improving identification of talent potential among minority and disadvantaged students. *Roeper Review*, 18, 198–202.
- Peterson, J. S. (1999). "Gifted" – Through whose cultural lens? *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 354–83.
- Peterson, J. S. (2000, November). *Those who are missed: A conceptual problem?* Paper presented at the National Association for Gifted Children Convention, Atlanta, GA.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. NY: Basic Books.
- Worrell, F. (2009). What does gifted mean? Personal and social identity perspectives on giftedness in adolescence. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, & D. J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the lifespan* (pp. 131–152). Washington, DC: American Psychological Association.

A szerzőről



Leonora M. Cohen a College of Education at Oregon State University docense. Több mint negyven éve tanulmányozza tehetséggon-
dozás területét tanárként, szülőként, a Mentally Gifted Program for
Philadelphia Public Schools kezdeményezőjeként és koordinátora-
ként, valamint egyetemi tanárként és kutatóként. Több mint 80
könyvet, cikket tett közzé a szakterületen. Kutatásai a fogalmi és te-
oretikus problémákra, a kreativitásra, a gyermekek érdeklődésének
fejlesztésére, a gondolkodásra és metakognícióra, a vitastratégiákra,
a jó adottságokkal rendelkező gyermekek tanítására és az iskolázás
hátterére irányulnak.

A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN MEGJELENŐ MÉLTÁNYTALANSÁG FOGALMÁNAK LEVÁLASZTÁSA A MERITOKRÁCIÁRÓL

*Lyn J. Dimaano**

Számos módon szembeszállhatunk a tehetséggondozási programokba való beválasztás során észlelt méltánytalanság problémájával. Ilyenek lehetnek a következők: tegyük elérhetővé a programokat a lehető legtöbb potenciálisan jó adottságú diák számára, szabjuk újra a felvételi követelményeket, hogy többen teljesíthessék azokat, állítsunk fel kvótákat a „hátrányos helyzetű” csoportok részvételéhez, vagy nézzünk szembe a problémával nyíltan és közvetlenül, és keressük meg az észlelt méltánytalanság gyökereit. Ez az utóbbi stratégia meglehetősen nehézségekkel járhat, és a politikai korrektség keskeny pallóján kell egyensúlyoznunk ahhoz, hogy figyeljenek ránk. Ez pedig különösen igaz egy olyan világban, amely az egyenlőség vagy legalábbis az egalitarizmus elvárásával küzd. Gagné (2011) tanulmányi tehetségfejlesztés (ATD) címszó alatt újra-definiálta az iskolai tehetségfejlesztést szolgáló tehetséggondozó programokat, és a múltbéli teljesítményen alapuló meritokráciát tette meg a kiválasztás eszközének, remélve, hogy sikerül irrelevánssá nyilvánítani a méltánytalanság problémáját.

A szerző bemutatja a kaliforniai egyetemi felvételikén, illetve az egyesült államokbeli zenei felsőoktatásba való beválogatáskor használt meritokratikus modelleket, amelyek közül mindkettő az ázsiaiak felülreprezentáltságához vezetett. A sport, főleg a profi kosárlabda és futball, ahol pedig a feketék dominálnak, szintén egy olyan terület, ahol a múltbéli teljesítmény alapján történik a kiválasztás. E példák esetében a kiválasztás eredményeit szinte soha, senki nem kérdőjelezi meg, ami a meritokráciát vonzó fogalomná tette. Ahol a felvételi követelmények és annak folyamata világosak és elfogadhatóak, a „méltánytalan” eredmények nem válhatnak vita tárgyává. Így tehát Gagné a meritokráciát ajánlja a tehetséggondozó programokba való beválasztás alapjául.

* University of the Philippines Diliman, 301 Ang Bahay ng Alumni Bldg., Magsaysay Avenue, UP Campus, 1101 Diliman, Quezon City, Philippines. E-mail: lyndimaano@gmail.com

De hogyan mérjük a teljesítményt? Gagné szerint le kell cserélni az „intellektuálisan kiváló adottságokkal rendelkezők” fogalmát – amely átlag feletti szellemi adottságra utal – az átlag feletti tanulmányi teljesítményre utaló „tanulmányokban tehetségesek” fogalmára, mint az ATD programokba való beválasztás elsőrendű ismérévé. Ez a csere természetesen elfogadható lenne filozófiai síkon, legalábbis nyelvi szinten, ha az intellektuális adottságokkal rendelkezőknek szóló programok célja valóban a feltörekvő tehetségek fejlesztése lenne, nem pedig olyan tehetség „kicsalogatása”, amely egyelőre csak potenciálisan létezik. A szelektív középiskolák és egyetemek felvételi, a színházi vagy zenei pályákat célzó meghallgatása, vagy a posztgraduális képzések vagy sportklubok felvételi vizsgái jogos példái a tehetségkutatásnak; ez esetekben a jelentkezők már bizonyos mértékig fejlesztették tehetségüket, és már a teljesítmény olyan szintjét nyújtják, amely a további fejlesztés alapjául szolgálhat. Az alapfokú oktatás azonban nem tehetségkutatás. Célja a potenciál fejlesztése, akár manifesztálódott ez már valamilyen tehetségben, akár nem. Ha a már elért teljesítményt használjuk tehát kritériumként a potenciál helyett, fennáll annak a veszélye, hogy „hamis negatív” következményeket okozunk, azaz magas potenciállal rendelkező, de későn érő vagy alulteljesítő tehetséges diákokat zárunk ki a tehetségfejlesztő programokból.

Felhozhatja valaki ellenérvként, hogy Gagné leszállította a határt a teljesítményértékelésben. Nagyvonalúnak mondható, hogy a kiváló adottság kritériumát a kortársak felső 10%-ába eső teljesítményként határozza meg. Az ajánlott programkoncepciójának szigorát figyelembe véve elképzelhető, hogy ez a kiválasztási eljárás „hamis pozitívokat” szül, azaz olyan kevésbé kiváló adottságú gyermekek is bekerülnek az elején, akik viszont később kihullanak, mivel nem tudnak felnőni a kihívásokhoz. Ez azonban nem segít a „hamis negatívokkal” kapcsolatos problémánkon, tehát azon, hogy olyan kiváló adottsággal rendelkező egyéneket szórnak ki a felvételin, akik nem teljesítettek egészen ragyogóan, de megcsillogtathatnák tehetségüket, ha bekerülnének a programba.

Egy másik nehézséget is okozhat, ha a teljesítményt használják az ATD programokba való bekerülés szabványaként, mégpedig azt, hogy a teljesítménytesztekre fel lehet készülni gyakorlással. A szigorú „korai beavatkozás” eredményeképpen egy kevésbé jó adottságú jelölt megfelelőbbnek tűnhet, mint egy jobb adottságú, de kevésbé begyakorolt jelentkező. Mindez hamis pozitívok és hamis negatívok kombinációját eredményezi a programban: beválasztanak olyanokat, akik valószínűleg kimaradnak később, míg elutasítanak olyanokat, akiknek nagyobb esélyük lett volna a sikerre.

Gagné azon javaslatának, hogy a teljesítményalapú meritokráciát alkalmazzuk a tanulmányi tehetségfejlesztésben, az a fő gyenge pontja, hogy program-

politikai hasznossága révén, nem pedig egy szilárd filozófiai alapról született. Könnyű igazságosként megvédeni egy rendszert, hiszen az analóg rendszereket általánosságban igazságosnak tartják. De túl kell lépniünk a rendszer mechanikáján és alapos kutatás tárgyává kell tennünk a programokba való beválogatás céljait ahhoz, hogy megállapítsuk, mi az igazságos és méltányos. Azáltal, hogy a terminológiában az „intellektuálisan kiváló adottságokkal rendelkezőknek” kinnált „tehetséggondozó programok” helyett a „tanulmányi tehetségfejlesztés” kifejezést ajánlja a szerző, sikeresen szűkíti le az intellektuálisan kiváló adottságokkal rendelkezés fogalmát – egy olyan jelenséget, amit nehéz megfigyelni és könnyű letagadni – a tanulmányokban való tehetség fogalmára, ami egy megfigyelhető és mérhető tulajdonság. Az erre a tulajdonságra alapozott meritokrácia talán elhallgattatja a kritikusokat, de kizárná a kiváló adottsággal rendelkezőknek épp azt a szeletét, akiknek leginkább javára válnának a tehetséggondozó programok. Ez vajon nem még nagyobb méltánytalanság?

Gagné ugyanakkor hajlandónak mutatkozik néha arra is, hogy a potenciált tegye a tanulmányi tehetségfejlesztésbe való beválasztás elsődleges kritériumává. Cikkében említést tesz egy karkedvezményes iskolai felvételizőre Québec tartományban, amely lehetővé teszi a bekerült fiatal tanulóknak, miután „intellektuális fejlettség, szociális-érzelmi érettség és finommotorikus fejlettség (ebben a sorrendben)” alapján értékeli őket, hogy kortársaiknál korábban kezdjék óvodai vagy első osztályos tanulmányaikat. Az nem derül ki, hogy az intellektuális koraérettséget milyen módszerrel mérik, IQ-val vagy teljesítményteszten elért eredménnyel; mivel épp csak iskolába kerülő gyermekekről van szó, feltételezzük, hogy az előbbivel. Ha az IQ alapján értékelnek, ami a méltánytalan kiválasztási eljárásokkal kapcsolatos vádak alapja, akkor ez azt mutatja, hogy a tanulmányi tehetségfejlesztő programokat illetően az ATD modell alkalmazásával együtt és ellenére is folytatódni fognak a méltánytalansággal kapcsolatos viták. De nincs azért még minden veszve.

Van egyvalami, ami közös a Kaliforniai Egyetemre való felvételi, a színházi és zenei meghallgatások és a sportklubokba való válogatás között: az, hogy általánosságban mindenki előtt nyitva áll a felvételi lehetősége, aki kész kockáztatni, hogy esetleg nem kerül be, és aki ismeri és elfogadja az értékelés szabványait. Persze az adott egyetemnek, színháznak vagy zenekarnak, illetve sportklubnak meg van arra is a lehetősége, hogy felvegyen bárkit, akit ugyanazon szabványok alapján érdemesnek tart, de ezt a lehetőséget senki sem kívánja megvonni. Ez a nyitottság, és nem csupán a meritokrácia az, ami megvédi a tehetséggondozásba való beválogatás ezen példáit a méltánytalanság vadjától.

A megoldás tehát az, hogy ötvözzük Renzulli Iskolai Gazdagító Modelljének (School Enrichment Model, SEM; Renzulli & Reis, 2000) koncepcióját – amely

széles körű beválasztási eljárást alkalmaz a gazdagító programokba történő felvételkor – Gagné Tanulmányi Tehetségfejlesztés Modelljével (ATD). A SEM programok különféle felvételi méréseket használnak, köztük az IQ mérést, a kreativitás mérést és teljesítmény-tesztpontokat is, és a jelentkezők több irányból is bekerülhetnek: többek között jelentkezhetnek maguk, ajánlhatják őket tanáraik vagy szüleik is. A programok aztán „melegházként” szolgálnak a tehetség korai fejlesztéséhez, és az itt mért teljesítmény alapján, amelyből a tehetség fokát megállapítják, szigorúbb ATD programokban folytathatják tanulmányaikat a kiválasztott diákok. Ha a tanfolyamokra jelentkezők, illetve az azokba beválasztottak előre információhoz jutnak a tanmenethez viszonyított teljesítményszabványokról, ez alapján el tudnak igazodni a tanfolyamokon elvárt energiabefektetést és kompetenciát illetően.

A SEM–ATD kombinált modell nem pusztán két ötlet ötvözet; mindkét kiindulási modellt módosítja is. Beválasztási eljárásából és átmeneti funkciójából kifolyólag a SEM által megvalósuló gazdagítás nagyobb mértékben irányul a tanulmányok felé, és az erre fogékony résztvevőknél rövidebb idő alatt, mérhetően jobb teljesítményeket fog eredményezni. Az ATD viszont el fogja veszíteni kizárólagosságának egy részét, mert a módosított SEM-hez kapcsolódva, szélesebb alapú felvételi eljárást lesz kénytelen alkalmazni. És ami még ennél is fontosabb, a kombinált modell hatékonysága a kiválasztási és fejlesztő programfázisokban használt tanmenet összehangolásától függ. A gazdagított tanmenetnek megfelelően kell kiválasztania az ATD programra alkalmas résztvevőket.

A SEM–ATD kombinált modell szorosán összekapcsolt tanmeneteinek fő előnye az, hogy csökken az olyan hamis pozitív kiválasztás esélye, amely később a rosszul beválasztott résztvevők kudarcát és az ATD programból való kizárását eredményezné. A gazdagító program résztvevőinek alapos vizsgálatával a „hamis pozitívokat” teljes egészében ki lehet kerülni. Ugyanakkor a gazdagító program azon résztvevői, akiket nem választanak be az ATD-be, ezzel együtt is profitáltak a gazdagító program tapasztalatából, és választhatnak más fejlesztési utat.

Kérdés, hogy a kombinált modell megsérti-e a meritokrácia elvét? Természetesen nem. Csupán arról van szó, hogy elismerjük: az alapfokú oktatás szintjén a potenciálnak erősebb, azonban nehezebben mérhető a jelenléte, mint a már megnyilvánult tehetségnek, ezért esélyt kell hogy kapjon a kifejlődéshez, mielőtt megítélnék. Ahogy az egyén fejlődik a program során, a tehetség felszínre kerül és a teljesítés is mérhető lesz. A teljesítmény ekkorra megalapozott – és programpolitikailag méltányos – kritériummá válik.

Felhasznált irodalom

Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3-22.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2000). The schoolwide

enrichment model. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *The international handbook of giftedness and talent* (pp. 367–381). Oxford: Elsevier.

A szerzőről



Lyn Dimaano PhD jelölt Neveléstudományból, ezen belül a tananyag tanulmányozására szakosodott a Philipppines Diliman egyetemen. Disszertációjához megtervezte és az egyetemen létrehozta radikálisan gyorsító „forgóajtó”-modelljét, ami a felsőfokú tanulmányok korai megkezdéséhez segít hozzá. Lyn Dimaano a tehetségfejlesztés szószólója, számos tanulmányt mutatott be az alulteljesítésről, a motivációs értékelésről és a jó adottságúaknak szóló tananyagról különböző országos és nemzetközi konferenciákon.

A MÉLTÁNYOSSÁG ALTERNATÍV MEGKÖZELÍTÉSE AZ ANGLIAI TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

*Tim Dracup**

Engedjék meg, hogy már rögtön az elején felfedjem kártyáimat. Nem elméleti szakember vagyok, hanem friss nyugdíjas, országos szintű döntéshozó. Kérem, bocsássák meg, ha nem értek egészen a tudományos finomságokhoz: semmiképp sem szeretném megbántani sem a tudományos világot, sem ennek a folyóiratnak az olvasótáborát, és magát Dr. Gagnét sem.

A Szöuli Szimpóziumon, ahol Gagné először tartotta meg előadását ebben a témában (2011), magam párhuzamos előadást tartottam Anglia nemzeti tehetséggondozási (G&T) politikájának kialakításáról, amelyben nekem is nagy szerepem volt. Kritikai hozzászólásomban most az angliai tapasztalatokra kívánok támaszkodni.

Bár Gagné elsősorban az egyesült államokbeli tehetséggondozó programokban való kisebbségi etnikai részvétellel foglalkozik, a szerző szerint az általa elmondottak vonatkoznak „a tehetséggondozó programokban megjelenő alulreprezentáltság különböző formáira, és alkalmazhatók minden országban, ahol a méltányosság kérdése felvetődik.” Anglia nevében azt mondhatom, nem biztos, hogy osztom ezt a nézetét.

Méltányosság és kiválóság

A méltányosság és kiválóság közötti egyensúly gyakran fontos eleme a nemzeti oktatáspolitikáknak és a tehetséggondozásnak. A méltányossági kérdést Angliában a legutóbbi időkig az etnikai kisebbségek alulteljesítésének problémájaként fogtuk fel, mostanában viszont a társadalmi-gazdasági hátrányokkal küzdők alulteljesítése került jobban előtérbe. Kisebbségi népcsoportjaink közül sokaknak sikerült csökkenteni az elmaradást, de a fehér munkásosztály szegény rétegének még nem.

* 10 Cranes Park Avenue, Surbiton, Kingston-upon-Thames KT5 8BP, United Kingdom
E-mail: tim.dracup1@gmail.com

A gyakorlatban persze általában minden egyén tanulásbeli alulteljesítése összetett dolog, és nagyon valószínű, hogy nem csupán egy tényezőre vezethető vissza. Angliában többek között lényeges aspektus lehet a tanuló neme, az, hogy egyébként vannak-e speciális tanulási szükségletei, illetve az, hogy nyáron született-e, vagy nem.

Gagnénak az Egyesült Államokról szóló beszámolója azt sugallja, hogy a hátrányos helyzetű lakosság alulreprezentáltságával kapcsolatos aggodalmak (azaz a méltányossági probléma) – amelyet jelen esetben főleg a fekete és a spanyol ajkú etnikumoknál vizsgálunk – kifejezetten a tehetséggondozást jellemzik, és nemigen jelentkezik az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés egyéb területein, ahol az igazi meritokrácia (tehát a kiválóság) szinte kikerülhetetlenül uralkodik.

Az etnikai alul- és felülreprezentáltság lényegében mindenhol jelentkezik: az általános tanulmányi eredményességben, a különböző speciális oktatási területeken és a legtöbb sportágban. Ezek az etnikai aránytalanságok gyakran meghaladják, sőt néha jelentős mértékben felülmúlják a tehetséggondozó programokban tapasztalt aránytalanságot. Ugyanakkor ezek közül egyik helyzet sem eredményezett olyan igazságtalan vagy elfogult bekerüléssel kapcsolatos vádakot (...) az ezeken a területeken érintett felek mindegyike elfogadja ezeket a különböző irányú etnikai aránytalanságokat, mint a teljesítmény különbségeinek igazságos mutatóit (10. o.).

Van egy nagy problémám ezzel a kijelentéssel kapcsolatban, ami egyébként Gagné érvelésére általában is vonatkozik: összekeverednek a teljesítmények és eredmények mérési eszközei a képességek és potenciálok mérési eszközeivel. Ugyanis szerintem a tehetséggondozásra való kiválasztáshoz az utóbbira kellene felfigyelni ahelyett, hogy egyszerűen megerősítjük az előzőt. A teljesítmény valóban egy olyan tényező, amellyel azonosítani lehet a képességet, de használhatatlan azoknak a tehetséges alulteljesítőknél az azonosítására, akik képessége még nem manifesztálódott nagy eredményekben.

Ettől az alapvető problémától eltekintve is van néhány más olyan tényező minden, Gagné által vizsgált párhuzamos területen, amelyek bezavarnak a – fogalmazhatunk így – „tisztességes versenybe”. Nagyon kétlem, hogy megalapozott lenne Gagné azon állítása, miszerint az Egyesült Államokban „az ezeken a területeken érintett felek mindegyike” meg van győződve arról, hogy az ilyen etnikai (vagy társadalmi-gazdasági) egyensúlyhiányok a teljesítménykülönbségek abszolút igazságos megnyilvánulásai.

Mindenesetre Angliában biztos, hogy nem ez a helyzet, mivel a méltányossági kérdések – akár etnikai, akár társadalmi-gazdasági háttérű csoportokról

van szó – igen nagy súllyal esnek a latba, amikor valamely viszonylag korlátozottan elérhető oktatási lehetőséghez vagy támogatási szolgáltatáshoz való hozzáférést vizsgálunk. Különösen igaz ez azokban az esetekben, amikor kiválasztási eljárást is alkalmaznak. Íme néhány példa:

- egy kiváló általános vagy középiskolába való felvételi;
- a megmaradt szelektív középiskoláink egyikébe történő felvételi;
- a tanulókat képességük szerint csoportosító iskolákban a legmagasabb, illetve a legalacsonyabb csoportokba történő beválasztás;
- valamelyik versenyképes egyetemre való bekerülés; és természetesen,
- a kiváló adottságú és tehetséges tanulók kiválasztása.

Olyan országokban pedig, ahol az oktatási szolgáltatások minősége egyenetlen, a szelektív, érdem alapú megközelítés (kiválóság) gyakran azt határozza meg, kinek jut a jó minőségű oktatás vékony szeletéből. Gyakran használnak azonban különféle sorsolásokat, célszámokat vagy kvótákat, hogy enyhítsék a kiválasztás hatásait; így biztosítják, hogy a hátrányos helyzetű népességi csoportok ne szenvedjenek túlságosan súlyos veszteségeket (méltányosság).

Alulreprzentáltság a tehetséggondozó programokban

Gagné meglehetősen régi statisztikai bizonyítékkal illusztrálja a társadalmilag gazdaságilag hátrányos helyzetű tanulók, illetve a feketék és spanyol ajkúak alulreprzentáltságát azok között a diákok között, akiket tehetségesnek nyilvánítottak, és akik helyet kaptak az Egyesült Államok tehetséggondozó programjaiban.

Egy amerikai kormányképviselő (Perez, 2010) nemrégiben azt erősítette meg, hogy a feketék a diákpuláció 17%-át adják, a tehetséggondozó osztályokba felvett tanulóknak mégis csupán 4%-a fekete. Perez nem nevezi meg adatainak forrását, de ha pontos a statisztikája, sokkal rosszabb képet fest ahhoz képest, amit Gagné cikkének statisztikájából kapunk, bár elégedettségre az utóbbiak sem adnak okot.

Egyszer azt hallottam egy szakértőtől, hogy a hátrányos helyzetű tanulók alulreprzentáltsága a tehetséggondozási programokban világszerte megoldatlan probléma. Ez talán igaz, mégis van arra bizonyíték, hogy bizonyos országokban kevésbé súlyos ez a probléma, mint másokban, bár ez inkább a teljesítményre és nem annyira a képességre vonatkozik. Az OECD egy 2006-os PISA felmérés szerint (OECD, 2009):

- egy tipikus OECD országban, a természettudományi tantárgyakból legjobban teljesítők körülbelül egynegyede az országos átlag alatti szocio-

ökonómiai státusú népegségből kerül ki (és az Egyesült Királyság eléggé tipikusnak mondható ebből a szempontból);

- de olyan országokban, mint Japán, Finnország vagy Ausztria – valamint Hongkongban és Makaóban (Kína) – a legjobban teljesítők egyharmada származik az átlagnál hátrányosabb helyzetű társadalmi-gazdasági háttérűek közül;
- míg Portugáliában, Görögországban, Franciaországban és az Egyesült Államokban a legjobban teljesítők 20, vagy annál alacsonyabb százaléka származik az átlagnál hátrányosabb helyzetű társadalmi-gazdasági rétegekből.

Mivel a többi tényező ugyanolyan, azt várhatnánk, hogy a jobban teljesítő oktatási rendszerek méltányosabb eredményeket érnek el. McKinseynek az amerikai iskolákban észlelt teljesítménybeli különbségek gazdasági következményeiről (*The Economic Impact of the Achievement Gap in America's Schools*) (2009) szóló írása világossá teszi, milyen következmények jelentkeznek, ha nem foglalkozunk a problémával.

Angliában a kiváló adottságúnak és tehetségesnek nyilvánított diákokról szóló legfrissebb adataink szerint (Oktatási Minisztérium, 2010) a társadalmilag-gazdaságilag hátrányos helyzetű tanulók és néhány etnikai kisebbség tagjai alulreprezentáltak az előnyös helyzetű, illetve fehér tanulókkal összehasonlítva. Az a jó hír viszont, hogy a tehetséggondozásban részt vevő populációnk egyre arányosabb összetételű, míg a rossz hír az, hogy nem haladunk elég gyorsan.

A hátrányos helyzetre általában ugyanabból a „mutatóból” következtetünk – bár nem ez az egy ismérv létezik, és semmiképp nem ez a legkifinomultabb: az ingyenes iskolai étkezésre való jogosultságból. 2009-ben az ingyenes étkezésre jogosult diákok 27%-ának volt több mint 5 GCSE vizsgatantárgyból (General Certificate of Secondary Education, 16 éves korban kötelező középiskolai vizsga) A*–C közötti (a legjobb jegyek) osztályzata, és az öt tárgy között volt mind az angol nyelv, mind a matematika. Ugyanakkor az ingyenes étkezésre nem jogosultak 54%-ának volt ugyanilyen eredménye, tehát pontosan kétszer annyinak (Egyenlőség és Emberi Jogok Bizottsága, 2010). Miközben az ingyenes étkezésre jogosult tanulók aránya a tehetséggondozásban részt vevő középiskolások között országos szinten (7,5%) alig kevesebb, mint a fele a középiskolások közötti ingyenes étkezésre jogosultak összarányának (14,2%). Ebből úgy tűnhet, hogy állandó összefüggés van a kiváló teljesítmény és a tehetséggondozó programokba való beválasztás között annak ellenére, hogy rengeteg erőfeszítést teszünk ennek elkerülésére (lásd alább).

Sokkal jobban alakul a helyzet általános iskolai szinten, ami talán jót jelent a jövőre nézve. Egy másik pozitív tényező lehet annak a valószínűsége, hogy ha

nem a fenti hozzáállással közelítettünk volna a témához, a tehetséggondozásban részt vevő diákjaink populációját a jelenlegi helyzetnél is jobban uralná a viszonylagosan előnyös helyzetűek tábora. Az pedig igazán vigasztaló, és erre bizonyítékunk van, hogy bár mi sokkal később kezdtünk el foglalkozni ezzel a problémával, mint az Egyesült Államok szakértői, az USA-val összehasonlítva úgy tűnik, nem túl rosszak az eredményeink az etnikai kisebbségi népcsoportok, illetve a társadalmilag-gazdaságilag hátrányos helyzetűek reprezentáltságát illetően.

A kiválasztás különböző megközelítései

Számomra úgy tűnik, szükségtelenül korlátozza Gagné a kiválasztási módszereket az IQ és a tanulmányi teljesítmény mérésére. A szerző egy másik hozzászólót kritikával illet azért, mert javasolni meri, hogy tágítani kellene a hozzáférés kritériumait: „az iskolák igyekeznek minél több kisebbségi tanulót bevonni a tehetségprogramokba, nem mondanak azonban le a leggyakrabban használt eszközeikről, nevezetesen a csoportos IQ-tesztek és az iskolai érdemjegyek alapján történő kiválasztásról.” (6. o.). Lehet ugyan, hogy ezek a leggyakoribb eszközök, de nem szükségszerűen a legjobbak!

Amikor Anglia országos tehetséggondozó programjának kialakításán dolgoztunk, biztosak voltunk abban, hogy a képességet, nem pedig a teljesítményt kívánjuk alapul venni. Ugyan elfogadtuk, hogy a teljesítménymérések a kiválasztás alapjául szolgáló bizonyíték hasznos részét képezik, irrelevánsak azonban azon diákok esetében, akiknek magas képességei méréseink alapján még nem manifesztálódtak kiemelkedő teljesítményekben. Az IQ-t és a kognitív képességi teszteket hasznos elemnek láttuk, de tisztában voltunk azzal, hogy nincs egyetlen olyan eszköz sem (de még az IQ-tesztek és tanulmányi osztályzatok együtt sem olyanok), amely „csodaszer” lenne a kiválasztásban.

Ennélfogva sokoldalú megközelítést alkalmaztunk, arra bátorítva az iskolákat, hogy a rendelkezésre álló minőségi és mennyiségi bizonyítékok egész skáláját vegyék figyelembe, mielőtt döntést hoznak arról, kik a legalkalmasabbak a programra. Azt javasoltuk, hogy a kiválasztási szempontok együttese tartalmazza az adott oktatási intézmény által kínált szolgáltatást, feltételezve, hogy vannak olyan tanulók, akiknek talán soha nem volt lehetőségük bemutatni bizonyos képességeiket. Azt is hangsúlyoztuk, hogy a kiválasztás hosszabb folyamat legyen, ne egy egyfordulós eljárás, hogy a besoroláson változtatni lehessen új bizonyítékok ismeretében, illetve a tanuló fejlődési sebességétől függően (elismerve, hogy utóbbi ritkán szokott lineáris vagy következetes lenni).

Ez azt jelenti, hogy a tehetséggondozásra való kiválasztás a mi rendszerünkben nem jelent feltétlenül állandó megkülönböztetést, hanem – különösen kisebb gyermekek esetében – inkább egy olyan mutatót, amely szerint a tanulóknak „egyelőre” nagyobb kihívásokra és támogatásra van szüksége. Ez segít mind a szülőknek, mind a tanulóknak abban, hogy kezelni tudják a minősítés kapcsán felmerülő problémákat, illetve a tehetséggondozó programokba való be- és kikerülést. Ez a hozzáállás továbbá az iskolákat is segíti abban, hogy a tehetséggondozást a személyre szabott oktatással kapcsolatos összes iskolai stratégiájuk integrált részeként kezeljék.

Az iskoláknak emellett meglehetősen rugalmasságot adtunk a téren, hogy hol húzzák meg a tehetséggondozó programba való beválasztás határát, ily módon az iskola részben saját tanulóihoz viszonyítva lesz meghatározva, nem pedig valamiféle országos szintű szabványmércéhez igazítva. Ennek persze nyilvánvaló hátránya van, ami a következetességet vagy más intézményekkel történő együttműködést illeti, ugyanakkor arra buzdítja az iskolákat, hogy bármennyire hátrányos helyzetű is a tanulói állománya, a saját legtehetségesebb diákjaira koncentráljon. Véleményünk szerint nem fordulhat elő, hogy bármely iskola azt állítsa, hogy nincsenek tehetséggondozásra alkalmas diákjai.

Végül pedig arra kérjük az iskolákat, abból a feltételezésből induljanak ki, hogy a képesség (nem a teljesítmény) népszerűsége belüli eloszlása egyenletes, tehát azt tűzzék ki célul, hogy tehetséggondozási csoportjaik *nagyjából* tükrözzék az iskola populációjára jellemző nemi, etnikai és társadalmi-gazdasági arányokat. Ezt azért tesszük, mert meggyőződésünk szerint ez segít a tanároknak abban, hogy nagyobb figyelmet szenteljenek azoknak a csoportoknak, amelyekben nehezen észrevehető, alulteljesítő tehetségek bújnak meg. [A másik okunk pedig, őszintén megvallva, az volt, hogy nem akartunk tehetséggondozó programunkkal olyasféle bonyodalomba keveredni, amilyenről a *The Bell Curve* (Haranggörbe) c. könyvben olvashatunk (a könyv alcíme: *Intelligence and Class Structure in American Life*, Intelligencia és az osztályok szerkezete az amerikai társadalomban – a ford. megj.), különösen annak fényében nem, hogy számos iskola azért vonakodott a programunkkal kapcsolatban, mert elitista törekvésnek vélték.]

Ahogy már beismertem, nem értünk el teljes sikert. Úgy vélem, ez részben annak tulajdonítható, hogy bizonyos iskolákban hanyagul kezelik a kiválasztás gyakorlatát, túlságosan a teljesítménymérésekre alapozzák, túlságosan elhajolnak a könnyen mérhetőség irányába. Legjobb erőfeszítéseink ellenére is azt mondhatom, hogy ezek az iskolák ugyanazt a meglehetősen korlátozott megközelítést alkalmazzák, mint amit Gagné is javasol.

Az egyetemi felvételi, a zene és a sport hasonlóságai

Több társadalmi és kulturális tényező befolyásolja azt a három területet is, ahol az Egyesült Államokat tekintve, Gagné szerint, meritokrácia uralkodik, mégpedig az „érintett felek mindegyiké”-nek támogatásával.

- A szerző arról tájékoztatott minket, hogy a Kaliforniai Egyetem alsó évfolyamaira való felvétel nagyban az előzetes tanulmányi eredményektől függ, beleértve azt is, hogyan tükrözi ezeket a SAT-vizsga. Ezzel visszaértünk a teljesítmény és képesség közötti különbség kérdéséhez. Az lehet, hogy a kaliforniaiak zokszó nélkül fogadják az eredményeket, de nekünk, Angliában nagy tapasztalatunk van a téren, amit a versenyképes egyetemeinkre való „igazságos felvétel” alatt értünk, és a koalíciós kormány ezt a társadalmi mobilitás kulcsmutatójának tartja. Minisztereink folytonosan emlékeztetnek arra az esetre, hogy az utóbbi évek egyikében mindössze 40 ingyenes étkeztetésre jogosult diák jutott be az Oxfordi vagy Cambridge-i Egyetemre. Nem egyenlők a versenyfeltételeink, hiszen a hátrányos helyzetű tanulók jellemzően alacsonyabb minőségű oktatásban részesültek iskoláikban és kevésbé megbízható információt, jó tanácsot vagy eligazítást kaptak a számukra nyitva álló egyetemi lehetőségekről. Az is előfordulhat, hogy le kellett küzdeniük a családjukban vagy közösségükben jellemző alacsony igényszintet, vagy akár még tanáraik alacsony elvárásokkal jellemezhető hozzáállását is. Ilyen gátló tényezők nem állnak az előnyösebb háttérű diaktársaik útjába.
- A doktori szintű zenei képzést ugyanaz az egyetem előtti teljesítményszűrő, és ezenkívül feltételezhetően egy sor más olyan szűrő befolyásolja, ami jellemzően a posztgraduális képzésekre való felvételt szabályozza, és ami általában a diploma minőségéhez kapcsolódik. Éppúgy, mint az alapképzés esetében, nem a „hasonlót a hasonlóval” elv az összehasonlítás alapja. A már említett tényezőkön kívül valószínűleg vannak olyan társadalmi és kulturális hatások is, amelyek a választott zene, illetve a tanult hangszer típusához kapcsolódnak. Hogy konkrétan fogalmazzunk: az előnyös háttérű diákok esetében valószínűbb, hogy kiskoruktól fogva többet hallgathattak klasszikus zenét és több lehetőségük volt arra, hogy egy nekik megfelelő hangszeren tanuljanak játszani.
- Újabb tényezőkkel kerülünk szembe, amikor Gagné sporttal kapcsolatos megjegyzéseire kerül sor. Az általa ismertett sportbeli különbségek inkább egyes sportágakhoz, mintsem magukhoz a sportolási képességekhez kapcsolódnak. Mindannyian tisztában vagyunk azzal, hogy a külön-

böző sportágakban különböző etnikai csoportok dominálnak – ez feltételezhetően az adott sportágakhoz szükséges konkrét készségekkel és a szóban forgó etnikai közösségeken belül az adott sportnak tulajdonított társadalmi és kulturális jelentőséggel van összefüggésben. De tudomásom szerint nincs olyan feltételezés, hogy az általános sportbéli képességek aránytalan mértékben volnának jelen egyetlen fajban vagy bizonyos körülmények között. Ezenkívül pedig nevetséges lenne ezt az érvelést a társadalmilag-gazdaságilag hátrányos helyzet kontextusában használni, még akkor is, ha igaz lehet, hogy a relatívan előnyös helyzetű népességcsoportok érendje és állóképessége tipikusan jobb, mint a hátrányos helyzetűeké. Hogy sportspecifikus példával éljek én is: Angliában, sajnálatos módon, kevés a világklasszis teniszezőnk. De ez nagyrészt amiatt van, mert a tenisz középosztálybeli sportnak számít – nem gondoljuk azt, hogy a szegényebb háttérű embereknek ne lennének meg a legprofibb teniszezéshez szükséges fizikai és szellemi képességeik!

Záró megjegyzések

Nem kívánok túl sokat szólni Gagné DMGT modelljéről. Több száz egymással versengő és világszerte a döntéshozóknak ajánlott modell közül ez az egyik legismertebb. Mint ilyen, van néhány jelentős eleme, amelyen mindenkinek el kellene gondolkoznia, de egyetlen elméleti szakember sincs, aki a tökéletes megoldást kínálja, és véleményem szerint legjobban, ha eklektikus ízlésűek a döntéshozók! Számomra nem úgy tűnik, hogy e modell lenne az egyetlen – és szükségszerűen a legjobb – válasz arra a kérdésre, amit a szerző előadásának első részében vázol fel.

Megdöbbenő volt számomra, hogy Gagné tehetségfejlesztés fogalma szerint a hozzáférést „elsősorban azok számára biztosítják, akik jó eséllyel érnek el a jövőben sikereket” (12. o.), amit pedig a múltban elért sikerek alapján ítélnék meg. A mi liberálisabb hozzáállásunkat valószínűleg olyan „zajnak” tartaná, „melyek nem eredményezik bizonyítottan a tanulmányi tehetséggé való alakulást” (14. o.). Az ezzel ellentétes nézet szerint viszont arra törekszünk, hogy elkerüljük azt a körkörös folyamatot, amely révén mindig csak a magasán teljesítőket választják ki, mint kimagasló teljesítményekre alkalmas jelölteket.

Be kell vallanom, hogy annak idején, a szülői szemináriumon kissé félreértettem Dr. Gagné előadását: azt gondoltam, szándékosan provokatív – célja, hogy beszélgetést, vitát gerjessen. Nem tudtam biztosan, hogy saját maga komolyan hisz-e saját érveiben. Nézete a maga módján épp olyan szélsőséges, mint az az állítás, hogy „minden gyermek kiváló adottságú” és, amennyiben

most jól értettem, azt kell mondanom, hogy mindkettőt ugyanannyira kevésbé tartom meggyőzőnek.

Felhasznált irodalom

- Department for Education (2010). *Statistical First Release 09/2010*. Retrieved May 13, 2010, from <http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000925/SFR09-2010.pdf>
- Equality and Human Rights Commission, The (2010). *How Fair is Britain – Equality, Human Rights and Good Relations in 2010 – The First Triennial Review*. Retrieved October 1, 2010, from http://www.equalityhumanrights.com/uploaded_files/triennial_review/how_fair_is_britain_ch10.pdf
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3-22.
- McKinsey and Company, Social Sector Office (2009). *The economic impact of the achievement gap in America's Schools*. Retrieved April 1, 2010, from http://www.mckinsey.com/App_Media/Images/Page_Images/Offices/SocialSector/PDF/achievement_gap_report.pdf
- OECD (2009). *Top of the class – High performers in science in PISA 2006*. Retrieved December 5, 2009, from <http://www.oecd.org/dataoecd/44/17/42645389.pdf>
- Perez, T. E. (Assistant Attorney General for Civil Rights)(2010). *Addressing disparities to ensure equal educational opportunities – Remarks as prepared for delivery at the Civil Rights and School Discipline Conference*. Retrieved September 27, 2010, from http://www.justice.gov/crt/speeches/perez_eosconf_speech.php

A szerzőről



Tim Dracup 27 éves pályafutását követően nemrégiben vonult vissza az angliai Oktatási Minisztériumból. 1996 és 2009 között a minisztérium tehetséggondozásért felelős vezetője, és a minisztérium tehetséggondozó egységének vezetőjeként tevékenykedett (Gifted and Talented Education Unit) e részleg fennállásának ideje alatt. Anglia országos tehetségfejlesztő programjának kifejlesztése során a program kezdetétől fogva Tim Dracup volt minden tekintetében felelős a miniszterek felé. Ma független tanácsadóként dolgozik, szakterülete a tehetséges tanulók, oktatók és szülők országos és nemzetközi szintű támogatása, beleértve a tehetségfejlesztés gazdasági helyzetét és az e-learning, valamint a közösségi tanulási technikák alkalmazását. Az angliai tehetséges gyermekekért létrejött országos társaság (National Association for Gifted Children) kurátora, valamint egy olyan munkacsoportban elnököl, amely egy új „esernyőszervezet” fejleszt ki az angliai tehetséges gyermekek támogatására. Tweetel és blogot ír »Gifted Phoenix« álnév alatt, blogja megtekinthető: <http://giftedphoenix.wordpress.com/>

A KIVÁLÓ ADOTTSÁGÚ GYERMEKEK KULTÚRA-FÜGGETLEN KIVÁLASZTÁSA ELEMI KOGNITÍV FELADATOK SEGÍTSÉGÉVEL

*Xiaoju Duan**

Hálás vagyok azért a lehetőségért, hogy reflektálhatok Gagné cikkére (2011), amelyben keretet javasol a tehetségfejlesztéshez. A szerző átfogó cikke nagyon sok témát érint, a tehetséggondozásban felmerülő méltányossági problémától az ATD modell alkalmazásáig, amelyek közül egyet szeretnék tárgyalni jelen kommentáromban: a tehetséges gyermekek azonosításának és kiválasztásának kérdését. Pontosabban azt, hogy milyen eszközöket kellene használni a kiváló adottságú gyermekek kiválasztásához.

Teljesen osztom a szerző azon nézetét, hogy a tehetséggondozást minden iskolában és minden tantárgyból meg kellene valósítani. Gyakorlati szempontból nézve ugyanakkor mindig nehézségekbe ütközik a nemzeti szintű oktatási programok megvalósítása a források szűkössége miatt. Emellett ez a megközelítés nem szentel figyelmet a speciális oktatási programokba való bejutással kapcsolatos fontos kérdésnek: a méltánytalanság problémájának.

Úgy tűnik, az intelligenciatesztek alapján történő mérés nem megfelelő kritérium a kiváló adottságúak azonosítására, hiszen, ahogy a szerzőtől is hallhatuk, a teszteredmények kultúrafüggőek. Figyelembe véve, hogy egyes képességeink fejlődését érzékeny, illetve kritikus időszakok jellemzik (Knudsen, 2004), azt a következtetést kell levonnunk, hogy minél hamarabb választjuk ki a kiváló adottságú gyermekeket, annál kevésbé valószínű, hogy lekésünk olyan kritikus fejlődési szakaszról, amely során bőséges tanulási lehetőséget kell biztosítanunk nekik. A kiváló adottságúak kiválasztásának és szűrésének tehát egyrészt kultúrafüggetlennek kell lenni, másrészt pedig kisgyermekek számára megfelelőnek. A kognitív pszichológia szerencsére belátást enged számunkra a kiváló adottságúak és tehetségesek világába.

Az elemi kognitív feladatok, például a megfigyelési időt, egyszerű és választási reakcióidőt, valamint a mentális forgatást mérő feladatok kultúrafügget-

* Key Laboratory of Behavioral Science, Institute of Psychology, Chinese Academy of Sciences, Beijing 100101, China. E-mail: duanjx@psych.ac.cn

lenek, mivel csupán minimális kognitív követelményt támasztanak a résztvevővel szemben. Ezek a feladatok használhatók a tehetséges gyermekek kiválasztásának eszközeként, mivel az ilyen alapvető kognitív képességek és az intelligencia közötti pozitív összefüggést következetesen igazolták (pl. Duan és mtsai, 2010). A reakcióidő vagy információfeldolgozás sebessége a kognitív feladatok mutatója, és azt a sebességet, illetve hatékonyságot jelzi, amellyel a központi idegrendszer elemi információt dolgoz fel (Sheppard & Vernon, 2008). Számos kutató jutott arra az eredményre, hogy a szabványosított intelligenciatesztek alapján értékelt intelligencia szorosan kapcsolódik az információfeldolgozás sebességéhez (pl. Kail, 2000). Az utóbbi megállapítást különféle alanyokkal – 1-2 éves, illetve nagyobb gyermekekkel, kamaszokkal, felnőttekkel, szellemileg visszamaradott és kiváló adottságú gyermekekkel – végzett tanulmányok egyaránt igazolják (pl. Zou és mtsai, 2003). Az okosabb egyének gyorsabban és pontosabban képesek információt feldolgozni, mint a kevésbé intelligensek. Bár az ezen mérések alapján készült előrejelzések nem lesznek tökéletesek, az elemi kognitív képességi tesztek sorozatából kapott eredmények segítenének a kiváló adottságú gyermekek pontosabb kiválasztásában.

A kiváló adottságú gyermekek kiválasztásához dinamikus megközelítést is alkalmazhatunk úgy, hogy az előzetes gyakoroltatás hatásait mérjük kognitív feladatok végzése során. A kognitív feladatok alapos begyakorlása után minden résztvevő nagy valószínűséggel pontosabban és gyorsabban fogja megoldani ezeket a feladatokat. Ez a teljesítménybeli javulás különböző agytevékenységmintákban tükröződik, úgymint a feladat-releváns területeken fellépő fokozott tevékenységben, illetve a feladat-irreleváns területeken tapasztalt csökkent tevékenységben, például a munkamemória-feladatok gyakorlása során (Olesen, Westerberg & Klingberg, 2004). A gyakorlás haszna a tesztek előtti és tesztek utáni állapot összehasonlításából látható, és az emberi intelligencia működésének eredménye: minél magasabb a résztvevők intelligenciája, annál jobban képesek hasznosítani a gyakorlást (Neubauer & Fink, 2009). Ezek az eredmények alkalmazhatók a tehetségfejlesztő programokba történő beválasztáshoz, hiszen ésszerűen azt feltételezhetjük, hogy a kiváló adottsággal rendelkező gyermekek jobban képesek hasznosítani a gyakorlást. Néhány gyakorlási tevékenységből már tudnánk következtetni a kiváló adottságú gyermekek potenciáljára, így nem lenne szükség egy egész tanévre ahhoz, hogy beigazoldjon gyors tanulási képességük, és átugorhassanak egy osztályt.

Tekintettel arra, hogy Gagné előadása milyen széles körű témákat érintett, kommentárom célja mindössze az volt, hogy új gondolatokat vessen fel a kutatók és oktatók számára a tehetségesek kiválasztása terén. Reményeink szerint a kiválasztási eljárás igazságosabbá tétele segíteni fog abban, hogy csökkentsük a kisebbségi gyermekek *alul*reprezentáltságát a tehetséggondozó programokban.

Felhasznált irodalom

- Duan, X. J., Wei, S. W., Wang, G. Q., & Shi, J. N. (2010). The relationship between executive function and intelligence on 11- to 12-year-old children. *Psychological Test and Assessment Modeling, 52*(4), 419–431.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence, 3*(1), 3–22.
- Kail, R. (2000). Speed of information processing: developmental change and links to intelligence. *Journal of School Psychology, 38*(1), 51–61.
- Knudsen, E. I. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience, 16*(8), 1412–1425.
- Neubauer, A. C., & Fink, A. (2009). Intelligence and neural efficiency. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 33*(7), 1004–1023.
- Olesen, P. J., Westerberg, H., & Klingberg, T. (2004). Increased prefrontal and parietal activity after training of working memory. *Nature Neuroscience, 7*(1), 75–79.
- Sheppard, L. D., & Vernon, P. A. (2008). Intelligence and speed of information-processing: A review of 50 years of research. *Personality and Individual Differences, 44*(3), 535–551.
- Zou, Z. L., Shi, J. N., Yun, M., & Fang, P. (2003). Speed of information processing (sip) of 7 year old intellectually supernormal and normal children. *Acta Psychologica Sinica, 35*(4), 527–534.

A szerzőről



Xiaoju Duan 2009-ben fejezte be PhD tanulmányait fejlődéslélektan és nevelésszichológia területén. Jelenleg a Kínai Tudományos Akadémián (Chinese Academy of Sciences) tanársegéd. Számos cikket publikált a tehetségfejlesztés, a neveléslélektan és a neurokognitív pszichológia témakörben.

GONDOLATOK AZ ÚJ TANULMÁNYI TEHETSÉG- FEJLESZTŐ MODELLPROGRAMRÓL: IGAZSÁGOS ÉS DISZKRIMINÁCIÓMENTES ÉRTÉKELÉSI MÓDSZER KIALAKÍTÁSA A TEHETSÉGGONDOZÁS SZÁMÁRA

Jennifer N. Fiebig*

Gagné cikke (2011) figyelemreméltó módon járul hozzá a tehetséggondozás terén folyó, az etnikai részvétellel és a jelenlegi értékelési módszerekkel kapcsolatos vitához. Cikkének első részében felveti azt a kérdést, hogy vajon igazságosak és diszkriminációmentesek-e jelenlegi értékelési módszereink. Erről a témáról bőszeges szakirodalom áll rendelkezésre, és kritikus véleményeket olvashatunk számos szakértő tollából (Borland & Wright, 2000; Ford, 2003; Gagné, 2003; Joseph & Ford, 2006). A cikk második része az *igazságosság kérdésén* túlhaladva keretet vázol fel egy, a *tehetségfejlesztés* számára kidolgozott, teljesítményalapú rendszerhez. Gagné ebben a részben nem csak a jelenleg használt értékelési módszerekkel kapcsolatban fogalmaz meg kritikát, hanem ennél mélyebbre hatóan bírálja azt a rendszert, amelynek keretén belül a tehetséges fiatal diákok haladnak előre tanulmányaikban az általános oktatási rendszerben. Gagné meg van győződve arról, hogy egy meritokratikus alapon felépített tehetségfejlesztő program alkalmazásával „a méltányossági kérdés lényegében érvényét veszíti [az értékelési módszerekkel kapcsolatos vitában]”.

Kutatási eredmények egész tárháza áll rendelkezésünkre a potenciálisan kiváló adottsággal rendelkező, különböző kulturális háttérű diákok értékelésének jelenlegi módjairól és standardizált tesztelési módszereiről (Joseph & Ford, 2006). A különböző tanulmányok empirikus adatainak értelmezése azonban messze nem egyértelmű. Gagné cikkében a *szélső tartományok torzító hatására* hívja fel figyelmünket a statisztikai elemzésekkel kapcsolatban, rámutatva, hogy a csoportaránytalanságok súlyosabbak lesznek, ahogy távolodunk egy el-

* Department of Psychology, Loyola University Chicago, 1032 West Sheridan Road, Chicago, IL 60626, USA. E-mail: jfiebig@luc.edu

oszlási görbe közepétől (átlagértékétől). Ezt a statisztikai jelenséget – amely elsődleges jelentőséggel bír a tehetséggondozásban való kisebbségi részvétel témájának megvitatásában – általában nem szokták figyelembe venni, és Gagné elismerést érdemel, amiért rámutatott jelentőségére a tehetséggondozás vonatkozásában. Utalnak-e tehát ezek a mutatók méltánytalanságra, sőt, *morális igazságtalanságra*? Számos tehetséggondozási szakértő és szakmabéli véleménye szerint egyértelmű az etnikai alulreprezentáltság morális vetülete (Borland & Wright, 2000; Ford, 2003). Azt követelik, hogy teljes egészében tűnjön el a tehetséggondozó programokban tapasztalt, különböző szociális és etnikai háttérű csoportok reprezentáltsága közötti bármiféle aránytalanság. Gagné rámutat, hogy ez a hozzáállás kizárólag a tehetséggondozásban jelentkezik, nem találunk hasonló példákat a tehetségfejlesztéshez kapcsolódó más területeken, ahogy négy másik, etnikai aránytalanság által jellemzett terület – (a) az egyetemi szintű tanulmányi teljesítmények, (b) a University of California elsőéves populációja, (c) zenész doktorandusz hallgatók és (d) a sport – vizsgálata illusztrálja. Egy főiskolai vagy egyetemi diploma megszerzése, ami egy tehetséges tanulói teljesítmény kisebb megnyilvánulásának tekinthető, már jelentős etnikai alulreprezentáltsággal (feketék, spanyol ajkúak) és felülreprezentáltsággal (fehérek) jellemezhető folyamat. Majdnem négyszer annyi ázsiaiának, mint spanyol ajkúnak (52% vs. 13%) van egyetemi vagy főiskolai diplomája (U.S. Census Bureau, Egyesült Államok Népeség-nyilvántartási Hivatala, 2008). Ennek ellenére, Gagné szerint, senki nem vádolja sem a tanárokat, sem az oktatási igazgatásban dolgozókat morálisan kifogásolható kiválasztási gyakorlattal.

Hasonló képet kapunk a University of California elsőéves populációja etnikai összetételének vizsgálatakor. A zenei tehetséggondozás pedig harmadik példánk lehet. Ezen a területen (zongora és hegedű szakon) *hatvanszoros* az ázsiai és a fekete doktoranduszok között lévő különbség, ha figyelembe vesszük a két etnikum népességi arányát. A negyedik példa pedig a kosárlabda, futball és futás területéről származik, tehát olyan sportokról, ahol főként a feketék dominálnak.

Gagné javaslata túlmutat a jelenlegi értékelési és szelekciós módszerek fokozott javításán: átfogó, új tervet vázol fel a tehetséggondozás számára. Modellprogramja szerint a tanulmányi teljesítmény értékelése nem a diákok IQ-jának egy egyszeri alkalommal, standardizált tesztek alapján történő, következményeitől izolált meghatározása. Még akkor sem, ha az igazságosság szempontjából – azaz a kulturális és/vagy etnikai háttérrel figyelembe véve – megfelelő mértékben javítható lenne ez a mérési módszer, az a mögöttes elv, hogy egyetlen teszttel határozzák meg a diákok képességét, amelytől aztán egész jövőbeli tanulmányaik során követett útvonaluk függ, nagymértékben kifogásolható marad.

Gagné modellprogramja már az óvodában vagy az első osztályban elkezdődne, és az úgynevezett tehetségesek számára *gazdagított tanterv* „minden megjelenő tehetség számára elérhető kellene, hogy legyen”. A javasolt felvételi eljárás éles ellentétben áll a mostani tehetséggondozó programokba való statikus és rugalmatlan felvétellel. A diákok természetes képességeit meritokrátikus kontextusban vizsgálva, Gagné megpróbál dinamikus interakciót teremteni a tanmenetek, kiválósági célok és a tehetség aktív növelése és bővítése között. Ez a dinamikus kapcsolat Gagné szerint a lehető legjobb módszer ahhoz, hogy a méltánytalansági elemek kikerüljenek a rendszerből, mert a modell minden lépcsőfoka teljesítményalapú, éppúgy, mint a zenei vagy sportbeli tehetségfejlesztésben.

Itt hívjuk fel arra a figyelmet, hogy Gagné modellprogramja hasonlóságot mutat néhány olyan európai oktatási rendszerrel, amely Pestalozzi gondolatain és elvein alapul – különösen a német rendszerrel. A német oktatási rendszer hat év alapoktatást ír elő minden diák számára. Ezekben a korai években a „kiválósági osztályok” kivételes lehetőségként adottak csupán, azaz a legtöbb diák kollektív osztályokban tanul együtt társaival. Az osztályok szétválasztása csak a hatodik osztály után történik, amikor a tanulók (teljesítményük alapján) három tanulási ág egyikébe tagozódnak be. Ezen ágak mindegyike külön tanmenet szerint működik, külön szakmai és tanulási célokkal. A legmagasabb ág (a gimnázium) a továbbtanulásra alkalmas diákokat készíti fel az egyetemi-főiskolai felvételire. Úgy tűnik, hogy a német modell, amelyik több, teljesítményalapú, párhuzamos ágot kínál, már egy lépéssel előrehaladt Gagné modellprogramja irányába.

Gagné intellektuálisan vonzó modellt kínál azáltal, hogy a tehetséggondozás jelenlegi értékelési módszereinek leghevesebben kifogásolt elemeit tárgyalja. Ezenfelül aligha róhatjuk fel hibájául, hogy differenciáltabb hozzáállást követel e szakterületen. Másrészt viszont nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy az oktatási rendszer teljes átalakítása a meglévő infrastruktúra bővítését és tekintélyes anyagi ráfordítást igényelne, a döntéshozók széles körű támogatásán kívül. Bármilyen vonzó is azonban a felszínen ez az elméleti megközelítés, nem tudja és talán soha nem is fogja legyőzni a tehetséggondozással kapcsolatos érzelmeket. Főleg egy olyan államban, mint (a Gagné által is példának felhozott) Kalifornia, ahol 2020-ra a spanyol ajkú amerikaiak lesznek az állam legnagyobb népcsoportja (State of California, 2007). Így azt mondhatjuk, és mondanunk is kell, hogy a spanyol ajkúak felsőoktatáshoz való hozzáférése elsődleges fontosságú az állam, illetve az egész ország jövője szempontjából. Míg tehát elismerésemet fejezem ki a szerzőnek elméleti modelljével kapcsolatban, az még ezután fog kiderülni, hogy sikerül-e elhallgattatni vele a kritikus véleményeket és a morális méltánytalansággal kapcsolatos vádakot.

Felhasznált irodalom

- Borland, J. H., & Wright, L. (2000). Identifying and educating poor and under-represented gifted students. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook for research on giftedness and talent* (2nd ed., pp. 587–594). Oxford: Pergamon Press.
- Ford, D. Y. (2003). Equity and excellence: Culturally diverse students in gifted education. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 506–520). Boston: Allyn & Bacon.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as the developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 60–74). Boston: Allyn & Bacon.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- Joseph, L. M., & Ford, D. Y. (2006). Nondiscriminatory assessment: Considerations for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 42–51.
- State of California. (2007). *Population projections for California and its counties 2000–2050*. Retrieved October 31, 2010, from <http://www.dof.ca.gov/research/demographic/reports/projections/p-1/>.
- U.S. Census Bureau (2008). *Educational attainment in the United States: 2007*. Retrieved October 25, 2010, from <http://www.census.gov/population/www/socdemo/educ-attn.html>

A szerzőről



Jennifer Fiebig hosszú időn át volt a bostoni Emmanuel College Pszichológia Tanszékének docense és a Nemi és Női Tanulmányok Programjának koordinátora. 2010 őszén elfogadott egy pozíciót a chicagói Loyola University Pszichológia Tanszékén. Jennifer Fiebig doktorátusát 2002-ben szerezte pszichológiából a Münchener Egyetem Kiválósági Programjának keretében. Kutatási területe jelenleg a kiváló adottságokkal rendelkező, veszélyeztetett kamaszok karrierépítésére irányul.

KÍVÁNSÁG A TEHETSÉGES GYERMEKEKÉRT

*Joan Freeman**

Örömmel olvastam a tehetségfejlesztés úttörőjeként számon tartott François Gagné (2011) stimuláló, gondolatébresztő, jól szerkesztett előadását. Bátor ember, hogy egyedül állt ki szélmalomharcot vívni modern gondolatai jegyében. De, hogy saját szavait idézzük vállalkozásával kapcsolatban: „a modell széles körű alkalmazása még jó ideig várat magára”. Ennek általam vélt okairól kívánok szólni írásomban.

Gagné meglehetősen sok bizonyítékot ír le a tehetséggondozó programok „nem megfelelő tehetségazonosítás gyakorlatával” kapcsolatban. Ez a méltánytalanság-fogalom észak-amerikai ideológián, gyakorlaton és kutatáson alapul. Gagné helyesen ismeri fel, hogy az amerikai programokhoz való hozzáférésben a pénz, a faji szempont (akár elutasítás, akár jelképes felvétel formájában) és – ahogy ez mindig lenni szokott – a megfelelő helyen és megfelelő időben való jelenlét számít. Gagné továbbá feltételezi, hogy a szóban forgó tehetséggondozó programok egyébként léteznek a gyakorlatban is, miközben például Skandináviában vagy Japánban nehéz lenne egyet is találni.

Egy, a tehetséges diákok számára nyújtott szolgáltatásokról szóló nagyon friss, globális felmérés (Freeman, Raffan & Warwick, 2010) adatai szerint a tehetséggondozó programok – ha egyáltalán léteznek – szélsőségesen eltérnek egymástól, ami a céljaikat és konkrét szolgáltatási formáikat illeti. Még az Egyesült Államokon belül is hatalmas eltérések tapasztalhatók, kezdve az egész családot célzó reneszánsz felfedező táboroktól (American Renaissance Quest Camps) egészen a Tehetséges Fiatalok Központjának (Center for Talented Youth) rejtjelfejtő felvételijéig. Vannak aztán a Kínában működő Gyermekpaloták, ahova a gyermekek önszelekció útján kerülnek be, hogy ott világklasszisú tudásszintet érjenek el – bár Gagné nem említi az önszelekció kérdését. Valójában a 2010-es felmérés olyan fő trendekre világít rá, amelyek a háttértől függetlenül kimagaslóan jó teljesítményt elérők számára nyújtott, igen korlátozott létszámot befogadó, nagyon specializált programoktól való fokozatos eltávololo-

* 21 Montagu Square, London W1H 2LF, United Kingdom. E-mail: joan@joanfreeman.com

dást mutat a nagyobb létszámokat befogadó, igényesebb és az oktatásban való demokráciát célzó programok felé. Gagnénak a nem méltányos kiválasztásról szóló beszámolója ellenvetéseként azt mondhatnánk, hogy ha egyáltalán nem lenne szelekció a kiváló adottságúak között, diszkrimináció sem létezne. Példa erre Finnország, ahol az általános oktatási színvonal magas, és a finn gyermekek a legtöbb nemzetközi versenyen újra és újra az első helyen végeznek. Mi szükségük lenne például a finneknek egyáltalán tehetséggondozó programokra?

De nem csak az etnikai kisebbségek szenvednek a diszkriminációtól az amerikai iskolákban. Winner (1996) arról számol be, hogy az iskolakezdő diákok esetében ugyanannyi lányt választanak ki tehetséggondozó programokra, mint fiút, de az életkor előrehaladtával egyre inkább az jellemző, hogy a kurzusokra kiválasztottak között drasztikusan csökken a lányok aránya a fiúkéhoz képest, ami legsúlyosabban a természettudományi tárgyak esetében érvényesül. Bár az óvodában a lányok a tehetséges populáció felét teszik ki, ez az arány 30% alá esik vissza a középiskola felsőbb osztályaiban, vagy még annál is hamarabb. Nagy-Britanniában és más fejlett országokban viszont a jó adottságú diáklányok sokkal jobban teljesítenek a jó adottságú fiúknál, gyakorlatilag minden szinten és tantárgyból (kivéve a sportot; Freeman, 2003). Tehát ha ezekben az utóbbi országokban magas teljesítmény alapján választanák ki a diákokat a tehetséggondozó kurzusokra, nagyon magas női dominancia lenne az eredménye. Furcsamód nem történik ilyesmi.

Gagné „statistikai aknamezővel” kapcsolatos, a normál eloszlás szélső tartományait érintő leírása nagyon hasznos. Rámutat arra, hogy minél messzebb van a minta az átlagértéktől, annál valószínűbb, hogy torzított eredményeket kapunk. Véleményem szerint további torzításokat eredményezne azonban, ha a Gagné által közzétett, amerikai kutatási adatokat más kultúrákra vonatkoztatnánk (Gagné cikkében egyetlen USA-n kívül referenciát sem találtam).

Ázsiában például sok különböző kultúra található. Gagné azonban csak Délkelet-Ázsiából – úgymint Vietnámból és Dél-Koreából – érkezett bevándorlókról szól, akiknek szorgalmas gyermekei dominálnak a kiváló teljesítményben, különösen Kaliforniában, ahol a délkelet-ázsiai diplomások „népeségbeli arányuk négyszeresét teszik ki” (lásd Flynn, 1991). Más kultúrák viszont valósággal gátolják gyermekeik azon törekvéseit, hogy sikereket érjenek el a nyugati oktatásban: megkérdőjelezzik vagy rosszallják sikereiket és, például a fiúk esetében, a szent szövegek betanulását értékelik legtöbbször (Freeman, 2005). Az ilyen kulturális különbségek megváltoztatják-e vajon Gagné „a kérdés morális természetével” kapcsolatos feltételezését?

A szerzőnek a méltánytalanság legyőzésével kapcsolatos javaslatok a *Megkülönböztető Tehetségmodelljéből* származnak, amelyben a kiváló adottság termé-

szetes képességeket, a tehetség pedig szisztematikusan kifejlesztett képességeket jelent. Az oktatással kapcsolatos javaslatai, így a „gazdagított tanmenet vagy képzési program”, már pozitív visszhangra találtak. Gagné szerint már a korárettség maga erős mutatója a jövőbeli sikereknek. Saját kutatásaim alapján azonban, melyek során 210 kiváló adottságú, illetve átlagos adottságokkal rendelkező embert vizsgáltam 35 éven át, már kevésbé vagyok biztos ebben. A gyermekkori fejlődés nem bizonyult a felnőttkori kiváló adottság vagy tehetség megbízható mutatójának (Freeman, 2010). A Gagné által javasolt változtatás kulcseleme „a szigorúan teljesítményalapú értékelés”, ami a tehetséggondozó programokhoz való hozzáférés és az azokban való részvétel alapfeltétele. Úgy tűnik, hogy azoknak a problémáknak a gyökerei, amelyekkel Gagné szembeesült, az észak-amerikai iskolarendszerben rejlenek.

Összességében mégis az az érzésem, hogy a szerző túl keményen bánt az amerikai tehetséggondozó programok felelőseivel. A programok nem adhatnak „mindenkinek mindent”, mert az azokat megalkotó emberek is saját kultúrájuk részét képezik (Freeman, 2005). Sem érzelmi, sem szellemi szempontból nem hozhatnak szabad döntést arról, hogy ki csatlakozhat kurzusaikhoz. A Gagné által bemutatott amerikai kutatás nagy részének esetében nem kapunk információt arról, hogy milyen kontextusban készült a kutatás, és semmi eligazítást, de még irányt sem arra vonatkozóan, hogyan lehetne átültetni más országokba, ami miatt veszít univerzalitásából. Mégis, bármilyen módon is választják ki a kiváló adottságúakat, és bármilyen jelzőkkel is jelölik képességeiket, az eredmény nagy valószínűséggel pozitív lesz. Nem meglepő, hogy az okos és érdeklődő gyermekek többet fognak tanulni külön tanulási támogatással, mint azok, akiknek nem volt meg ugyanaz a lehetőségük és tapasztalatuk.

Felhasznált irodalom

- Flynn, J. R. (1991). *Asian Americans: Achievement beyond IQ*. London: Erlbaum.
- Freeman, J. (2003). Gender differences in gifted achievement in Britain and the U.S. *Gifted Child Quarterly*, 47, 202–211.
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted. In R. J. Sternberg & J. H. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 80–97). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up*. London: Routledge.
- Freeman, J., Raffan, J., & Warwick, I. (2010). *Worldwide provision to develop gifts and talents: An international survey by the Tower Education Group*. Reading: CfBT.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.

A szerzőről



Joan Freeman, PhD, a kiváló adottságok és a tehetség élethosszig tartó fejlődésének szakértője. A Brit Pszichológiai Társaság (British Psychological Society) választott és bejegyzett tagja, az emberi fejlődés e területén folytatott munkásságáért elnyerte a társaság élethosszig tartó teljesítményért járó díját. Az Európai Tehetségtanács, a European Council for High Ability (ECHA) alapító elnöke, a College of Teachers tiszteletbeli tagja, a londoni Middlesex University vendégelőadója és a Tower Education Group (Egyesült Királyság) kutatócsoport alapítója. Mozgalmas magánpraxisa van kiváló adottságú fiatal tanulókkal. Joan Freeman 17 szakembereknek és szülőknek szóló könyvet publikált, melyeket számos nyelvre lefordítottak; több száz tudományos és ismeretterjesztő írást jelentetett meg, világszerte tartott előadásokat, és gyakran szerepel a médiában. 2010-ben megjelent könyvében (*Gifted Lives*) 35 éven keresztül, gyermekkoruktól középkorukig tanulmányozott tehetséges emberekről szóló, mítoszromboló történeteket tár a közönség elé. www.JoanFreeman.com

EGY FECSKE NEM CSINÁL NYARAT: A GAGNÉ-FÉLE MODELL HAT ALKOTÓELEMÉNEK KITERJESZTÉSE TEHETSÉGFEJLESZTŐ PROGRAMOK SZÁMÁRA

*Robert Grassinger**

Gagné professzor (2011) hat tehetségfejlesztési alkotóelemet ír le a DGMT tehetségfejlesztési modelljében (TD). A leírásokkal lényegileg egyetértek, de véleményem szerint minden elem leírásából kimaradt néhány fontos jellemző, amelyekről jelen cikkemben kívánok szólni.

1. Gazdagított tanmenet/képzési program

Egyetértek abban, hogy a tehetségfejlesztő (TD) program gyorsabb oktatási tempójával és magasabb nehézségi szintjével kielégíti a kiváló adottságú tanulók igényeit. De ha tehetségfejlesztésről van szó, az előbbieken kívül szükség van egy tehetségterületen (pl. matematika) és később annak egy részterületén (pl. komplex analízis) történő specializációra (Ziegler, 2007). Az orosz oktatási rendszerben például van néhány nagyon specializált bentlakásos középiskola – mint a matematikatehetségeket oktató Novoszibirszki Iskola –, amelyek sikeres specializációt tesznek lehetővé egy-egy területen (Jeltova & Grigorenko, 2005).

2. Egyértelmű és kihívást jelentő kiválósági cél

Az egyértelmű célok minden oktatási programban a jó minőségre utaló jelek – nincs ez másképp a tehetséggondozás terén sem. Vítán felül áll, hogy a köztes teljesítménycélok fontosak a tehetségfejlesztés számára. Véleményem szerint azonban érzelmi és motivációs célokra is nagy szükség van a TD programokban. A TD elején például az érdeklődés felkeltése az egyik legfontosabb cél

* Institute of Psychology and Education, University of Ulm, D-89069 Ulm, Germany
E-mail: robert.grassinger@uni-ulm.de

(Hidi & Renninger, 2006). Később egyre fontosabbá válik, hogy a tanulók valamilyen szereppel azonosuljanak – például tornásznak vagy fizikusnak érezzék magukat –, és tanulási szenvedélyt fejlesszenek magukban szakterületük iránt (Mageau és mtsai, 2009).

3. Szelektív hozzáférési kritériumok

Ines Papert a világ egyik legjobb jégmászója, de korai gyermekkorát a németországi Wittenbergben töltötte, távol a hegyektől. 12 éves kora előtt soha nem mászott még jeget. Miután az Alpok menti Berchtesgadenbe (Németország) költöztek, rengeteg lehetősége nyílt a mászásra, gyorsan tanult és szenvedélyes professzionális jégmászó lett (Papert & Steinbach, 2006). Ezzel azt szeretném mondani, hogy bár a múltbéli teljesítmények a legjobb előrejelzői a közeljövő teljesítményének, nem tudják hasonlóan jól előre jelezni azt, hogy valaki szakértővé vagy profivá fog válni egy adott területen. A tanulási lehetőségek, tanulási tempó, egy támogató környezet és a fejlődési perspektíva szintén figyelembe veendő tényezők (Ziegler, 2005). Grassinger (2009) háromlépcsős modellt ajánlott a tehetséggondozásra való kiválasztáshoz: 1. Szinte minden diákot, szüleiket és tanáraikat lássunk el tanácsokkal a tanulási folyamatok és motivációk általános és területspecifikus optimalizációjával kapcsolatban. 2. A jól teljesítő (iskolai osztályzatok vagy területspecifikus teljesítmény alapján) és a tehetséggondozás iránt érdeklődő diákok kapjanak egyéni mentort egy szakterületen, aki kettő-hat hónapig rendelkezésükre áll (a szülők vagy szponzor által fizetve). 3. Azok a diákok, akik motiváltan dolgoznak együtt mentorukkal és jó teljesítményt mutatnak fel területükön, folytathatják a programot, és elmélyíthetik a mentorral való együttműködést.

4. Szisztematikus és rendszeres gyakorlás

Bőséges empirikus bizonyíték áll rendelkezésre arról, hogy a szisztematikus és rendszeres gyakorlás – tudatos gyakorlásról van szó – a tehetségfejlesztés része (Ericsson, Roring & Nandagopal, 2007). Ez a kemény gyakorlás vagy edzés nem könnyen kivitelezhető a mindennapokban, hiszen be kell illeszteni a rendszeres családi tevékenységek közé, és az oktatási intézmények mindennapi követelményeinek teljesítésével is összhangba kell hozni. Véleményem szerint egy tehetséggondozó programnak nemcsak elő kell segítenie a szisztematikus és rendszeres gyakorlást, hanem azt is végig kell gondolnia, hogyan lehet ezt megvalósítani az adott diák életében. Másképpen fogalmazva, a TD (tehetségfejlesztés) nemcsak szisztematikus és rendszeres, hanem rendszerszemléletű is kell hogy legyen.

5. Az előrehaladás rendszeres és objektív értékelése

Való igaz, hogy az előrehaladás rendszeres és objektív, valamilyen formatív módszerrel történő értékelése a korszerű tehetséggondozás alapvető része kellene hogy legyen. De a teljesítménybeli előrehaladást a személyes célokkal és szükségletekkel, a jelentős személyek (pl. szülők) által kitűzött célokkal és forrásaikkal, illetve az oktatási intézmények céljaival és forrásaival párhuzamosan kellene értékelni (Ziegler, 2005). A tehetségfejlesztés aligha lesz sikeres például akkor, ha egy diák zongoraművész szeretne lenni, de a szüleinek nincsenek megfelelő forrásai (anyagi vagy időbeli) és/vagy nem kívánják támogatni gyermekük tehetséggondozását a zongorázás terén. Egy másik példa az lehetne, amikor a szülők áldoznának a festészetbeli tehetséggondozásra, de a gyermekük érdeklődése más felé irányul, és inkább amatőr zenekarban játszik barátaival.

6. Személyre szabott, gyorsított haladás

A személyre szabott ütemezés optimális megvalósítása az 1 diákhoz 1 mentor arány lenne (Bloom, 1984). Úgy gondolom azonban, hogy ez már így magában nem működne, hiszen az ember társas lény és alapvető szükségletei közé tartoznak a társas kapcsolatok (Deci & Ryan, 2002). Egy jó TD programnak tehát jól kell egyensúlyoznia a magas szinten individualizált képzés és a csoportos oktatás között.

Összefoglalásul megállapítom, hogy véleményem szerint a jó tehetségfejlesztő programok hat alapeleme túl statikusnak hat: rendszerszemléletű és fejlődési perspektívákkal kellene kiegészíteni őket. Azaz, konkrétan fogalmazva, kívánatos (1) a specializáció elősegítése, (2) az érzelmi és motivációs szükségletek figyelembevétele, (3) a kiválasztási folyamat során a környezeti kritériumok és fejlődési folyamatok figyelembevétele, (4) a rendszeres gyakorláshoz való rendszerszemléletű hozzáállás, (5) a diák és környezeti rendszere céljainak, kompetenciáinak és forrásainak párhuzamos figyelembevétele és (6) a magasan individualizált képzés és a csoportos oktatás közötti egyensúly biztosítása.

Felhasznált irodalom

- Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem. The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher*, 13, 3–16.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: The University of Rochester Press.

- Ericsson, K. A.; Roring, R. W., & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: an account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18(1), 3–56.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.

- Grassinger, R. (2009). *Beratung hochbegabter Kinder und Jugendlicher* [Counseling the gifted]. Münster: LIT-Verlag.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111–127.
- Jeltova, I., & Grigorenko, E. L. (2005). Systemic approaches to giftedness: Contributions of Russian psychology. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd. ed., pp. 198–216). New York: Cambridge University Press.
- Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Charest, J., Salvy, S.-J., Lacaille, N., Bouffard, T., & Koestner, R. (2009). On the development of harmonious and obsessive passion: The Role of Autonomy Support, Activity Specification, and Identification with the activity. *Journal of Personality, 77*(3), 601–645.
- Papert, I., & Steinbach, K. (2006). *Im Eis – Wie ich auf steilen Routen meinen Weg fand* [On ice – How I found my way on steep routes]. München: Malik.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychologist, 25*, 68–81.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, pp. 411–436.
- Ziegler, A. (2007). Encouraging excellence. In K. A. Heller & A. Ziegler (Eds.), *Begabt sein in Deutschland* [Being gifted in Germany]. LIT-Verlag.

A szerzőről



Dr. Robert Grassinger oktató az Ulmi Egyetem (Németország) Nevelépszichológiai Tanszékén. 2002-ben néhány munkatársával egy tanácsadó központot nyitott a tehetséges tanulók és családjuk számára, amelyben ma is részt vesz. Kutatási érdeklődése magában foglalja a kiváló adottságokat és azok fejlődését, a tanácsadást, motiválást és az önszabályozó tanulást.

ETNIKAI ÉS TÁRSADALMI-GAZDASÁGI DISZKRIMINÁCIÓ: MELYIK A MEGHATÁROZÓBB?

Zenita C. Guenther*

Való igaz, hogy felmérések szerint a tehetséggondozó programokban alacsonyabb a hátrányos helyzetű diákok aránya, ami azzal áll összefüggésben, hogy csoportszinten, az alacsonyabb szocioökonómiai státusú rétegek rosszabb teljesítményt nyújtanak az IQ-teszteken. Az ilyen eredményeket természetesen többféle szempontból lehet elemezni, de könnyebben találunk magyarázatot a jelenségre, ha azt egy adott népességen belül élő kisebbségek vonatkozásában vizsgáljuk. Magam évtizedek óta kutattam ezt a területet, főleg azt kívánva tisztázni, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek mely csoportjai sikeresek az iskolában a rosszul teljesítőkhöz viszonyítva. Kutatásaim arra világítottak rá, hogy az alulteljesítés okaként a társadalmi-gazdasági tényezők domináltak a diszkrimináció más jellemzőivel szemben (Guenther, 1977). Nemrégiben Randall (2005) végzett hasonló témájú kutatást, melynek eredményei szerint: „az egyéni tanuló szintjén a bőrszín meghatározóbb tényező, mint a társadalmi-gazdasági státusz, de az iskolai osztály szintjén a társadalmi-gazdasági háttér dominál a bőrszínnel szemben...” (Randall, 2005, 123. o.). Tehát, amikor Gagné (2011) a gazdasági helyett az etnikai aránytalanságokat állítja a tehetséggondozó programokról szóló értekezése középpontjába, kimarad véleményem szerint egy fontos szempont – legalábbis az olyan országokat tekintve, ahol az alacsonyabb szocioökonómiai státusú rétegek adják összességében az ország népességének túlnyomó részét.

Anélkül, hogy megkérdőjelezném, hogy a méltányosság kérdése megközelíthető a DGMT *Tanulmányi Tehetségfejlesztési* (ATD) modellje általános perspektívájából is, az a véleményem, hogy a társadalmi-gazdasági tényezők hatással vannak mind az etnikai tényezőkre, mind az olyan kulturális értékkel bíró tulajdonságokra, mint például a kiváló adottság. A faji csoportokban található „kivételek” pedig az adott kisebbségen belüli társadalmi-gazdasági és kulturális

* Center for Potential and Talent Development (CEDET), Rua 14 de Agosto, 133, Lavras, MG 37200 000, Brazil. E-mail: zeguen@def.ufla.br

jellemzőkben gyökerező különbségekre vezethetők vissza. Amennyiben az IQ-teszteket használják egy tehetséggondozó programba való beválasztás fő kritériumaként, és ezek az IQ-tesztek kulturálisan meghatározott tartalmúak, előrebocsátható, hogy mindenképpen alacsonyabb lesz a teszteredmények szerint IGAT (intellektuálisan kiváló adottságú, tanulmányokban tehetséges) minősítésnek eleget tevő diákok aránya.

Gagné kétségkívül lényegesen hozzájárul a tehetséggondozás témaköréhez, amikor a kiváló adottságokkal való rendelkezést az intelligenciához társítja annak a fogalmi alaphoz a megalkotásával, mely szerint különbséget kell tennünk a *kiváló adottság* mint a kimagasló *természetes képességek* egy vagy több adottságtartományban (úgy mint intelligencia, kreativitás, szociális, perceptuális és fizikai adottságok) tapasztalható megléte és használata, illetve a *tehetség* mint az egy adott *tehetségterületen szisztematikusan kifejlesztett* képességek kimagasló szintű elsajátítása között (Gagné, 2009). Ha a kiváló adottsággal való rendelkezést *természetes képességi területekhez* kapcsolódó, mennyiségi fogalomként határozzuk meg, elvileg bármilyen területen lehet egy ember kiváló adottságú, és ha a teljesítményt mint a *természetes képesség* specifikus területeken való megnyilvánulását szemléljük, az intelligencia nem különül el a többi területtől. A tehetség ugyanakkor attól függ, hogy adottak-e a környezetben a képesség kifejezésének módjai, és itt a szegénység, a társadalmi, illetve kulturális hátrányok fontos szerepet játszanak. Amikor a tehetség azonosítását teljesítménykritériumok alapján végezzük, a környezeti tényezők csapdája nem kerülhető ki, mivel bármilyen képesség kifejezése az ember környezetén belül történik: „cselló, csellóórák és családi támogatás nélkül Yo Yo Ma nem válhatott volna kiváló csellóművésszé” (Freeman & Guenther, 2000, 37. o.). Ugyanezt elmondhatnánk a tanulmányi tehetségről is.

Kétarcú oktatási rendszer

Brazíliában magától értetődőnek számít az ország oktatási rendszerében tapasztalt társadalmi-gazdasági szakadék: általánosságban passzívan veszik tudomásul, hogy minden szinten, az óvodától a felsőoktatásig, párhuzamosan létezik állami és magániskola-rendszer is. Az állami oktatási rendszerben továbbá két elkülönülő ág, egy országosan és egy városi szinten fenntartott rendszer is működik párhuzamosan egymás mellett, de egymástól függetlenül, ugyanazokkal a célokkal, szervezetekkel és jellemzőkkel. A magániskola-rendszer párhuzamos az államival, és az alapoktatás szintjén általában úgy tartják, hogy minőségben felülmúlja az állami rendszer mindkét ágát. A magán- és állami iskolák tanulócsoportjai közötti elválasztó vonal lényegileg abban áll,

hogyan rendelkezésre állnak-e a magánoktatáshoz szükséges anyagi források. Mivel az elméleti értekezéseken és disszertációkon kívül kevés kutatást végeztek a területen, és az értekezések által vizsgált minták ritkán tartalmaznak magániskolákat, csak elméletileg lehetséges különböző etnikai csoportokról értekezni, hiszen az etnikailag különféle származású diákok már csoportosítva vannak gazdasági kritériumok szerint, és így a kutatás gyakorlatilag a hátrányos helyzetű csoportokat tudja csak vizsgálni.

Ha az iskolai tanulócsoportokban általánosságban próbáljuk beazonosítani a kiváló adottságú diákokat, lehetetlen figyelmen kívül hagynunk a különbségeket: az alacsonyabb rétegekből származó gyermekek általában állami iskolába járnak, a közép- és felsőosztálybeliek pedig magániskolákba. A tehetséggondozó programokba való IQ-teszt alapú beválasztások során gyakori tapasztalat, hogy a magániskolák tanulói sokkal nagyobb arányban kerülnek be. Ez olyannyira jellemző, hogy némely tehetséggondozó programban vagy kötelezővé teszik az állami iskolából való beválasztást, vagy tiltják a magániskolák tanulóinak részvételét, főleg olyan esetekben, amikor valamelyik állami rendszer tartja fenn az adott tehetséggondozó programot. Ennek fordítottját tapasztalhatjuk a felsőoktatásban, ahol szinte érthetetlen módon megfordul a helyzet: az állami egyetemeken általában jobb minőségű kurzusokat nyújtanak, és így a magasabb szocioökonómiai státusú rétegekből kerülnek be hallgatóik, míg a magán-főiskolák és egyetemeken rendszerint alacsonyabb színvonalúak, és olyan alacsonyabb osztályokból származó hallgatókat vesznek fel, akik állami iskolákban tanultak. Ezt a helyzetet általában az úgynevezett érdem alapú rendszerbeli teljesítménnyel (merit system performance) magyarázzák, de nem meggyőző az az érv, hogy a tanulmányi teljesítmény alapján mért „egyéni érdem” igazságos összehasonlítási alapot nyújtana.

Gagné DMGT modellje

Amikor a fent vázolt helyzettel kapcsolatos aggodalmaink miatt megpróbáltuk kerülni az igazságtalan eljárásokat közösségi tehetséggondozó központunk (Center for Potential and Development, CEDET) megalapításakor, Gagné fogalmi alapvetését tettük meg az új kiválasztási módszertan kiindulópontjává. Megtanítottuk a tanárokat arra, hogy közvetlenül figyeljék meg osztályaikat, ilyen módon az osztályfőnökökkel végzett kutatásokból nyert információk („árulkodó jelek”) segítségével lehetővé vált a kiváló adottságúak azonosítása különböző adottságterületeken (Guenther és mtsai, 1997). Célunk azonban nem az volt, hogy tehetségeket fejlesszünk. Mivel néhány, a képesség- és tehetségfejlesztés terén végzett kutatás fordulópont jelentőségű eredményét tanul-

mányozva, például Gagné (2009) és Angoff (1988), illetve Freeman (2006) azon megállapítása által vezérelve, mely szerint a „gazdagító tevékenységek” kevésbé eredményesek és gyakorlatilag nincsenek hosszú távú hatásaik, arra a következtetésre jutottunk, hogy a képességfejlesztésnek sokkal nagyobb haszna van mind az egyén életét, mind a társadalom fontos céljait illetően, mint a tehetség gondozásának. Beavatkozási prioritásainkat ezért a képességfejlesztés irányába tereltük.

Felhasznált irodalom

- Angoff, W. (1988). The nature-nurture debate, aptitudes, and group differences. *Am. Psych.*, 43(9), 713–720.
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the long term. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 384–403.
- Freeman, J., & Guenther, Z. (2000). Educando os mais capazes – Idéias e ações comprovadas [Educating the most able – Proved ideas and actions]. Sao Paulo: EPU (Editora Pedagógica e Universitária).
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (pp. 61–80). Waco, TX: Prufrock Press.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- Guenther, Z. (1977). *Perceptual orientation and school success - A study of disadvantaged Brazilian children*. Doctoral dissertation, University of Florida, 1977.
- Guenther, Z., Barroso, E., Bezerra, I., & Veiga, R. (1997). Identificação do Talento pela Observação Direta – Relatório de Pesquisa [Identifying talent by direct observation – Research report]. Lavras, MG: FAPEMIG-CEDET-UFLA.
- Randall, L. (2005). *Factors affecting learning and cost effective schooling in primary schools in Latin America*. Lewiston, NY: Edwin Mellen Press.

A szerzőről



Zenita Cunha Guenther, MA, PhD, az ASPAT (Association for Parents and Friends to Support Talent) társaság technikai igazgatója, az UFMG (Federal University of Minas Gerais) nyugalmazott oktatója és az UFLA (Federal University of Lavras) önkéntes oktatója. A tehetséggondozás témájának kutatója, tanácsadója és írója, 18 könyvben és több mint 150 cikkben működött közre szerzőként e területen. 1993-ban a braziliai Minas Geraisban megalapította a CEDET-et (Center for Potential and Talent Development). Zenita a tehetséggondozás területén tevékenykedik Brazíliában és Portugáliában, publikálja írásait, előadásokat tart, szemináriumokat vezet a Teacher Education Courses keretében, valamint számos szakmai szervezet tiszteletbeli tagja.

A MERITOKRATIKUS ELVEKEN TÚL – AZ IGAZSÁGOS TEHETSÉGFEJLESZTÉS FELÉ

*Bettina Harder**

Cikkében Gagné professzor (2011) azzal a javaslattal él, hogy a tehetséggondozás terén felmerülő méltánytalansági vádak merokratikus kiválasztási rendszer használatával, illetve „valódi” oktatásbeli tehetségfejlesztő programokkal hallgattassuk el. Bár egyetértek azzal, hogy fontos a hatékony programtervezés, és nagyra értékelem a Gagné professzor által kínált részletes és világos instrukciókat, kétlem, hogy mindez véget vetne a méltánytalansági vitának. A következőkben először felvázolom az ezzel kapcsolatos kételyemet, majd felvázolom a fennmaradó problémákat, és javasolok két olyan kiindulási pontot, ahonnan lépéseket tehetünk egy, a társadalom egészét érintő, méltányos tehetségfejlesztés irányába.

Véleményem szerint nem jelent megoldást a méltányossági problémára, ha ugyanazokat a meritokratikus kiválasztási elveket alkalmazzuk a tehetséggondozó programokra, amelyek a felsőoktatási intézményekben és a sportban használatosak. A felvázolt példák fiatal felnőttekről szóltak, míg mi az iskola-rendszerben tanuló, vagy még az az előtt álló gyermekeknek szóló tehetséggondozó programokat vitatunk meg. Míg a felnőttek esetében könnyen állíthatjuk, hogy saját maguk felelősek teljesítményükért – s ez méltányossá teszi esetükben a meritokratikus kiválasztási rendszer alkalmazását, hiszen mindenkinek megvan a lehetősége, hogy keményen dolgozzon a megkívánt teljesítmény elérésre érdekében –, a gyermekek esetében nem mondhatjuk el ugyanezt. A gyermekek nagymértékben függnek a környezetüktől, ahonnan megfelelő utasításokat és tanulási lehetőséget kell kapniuk ahhoz, hogy a meritokratikus kiválasztási szabványok által megkívánt szinten teljesítsenek. A folyamatos vádaskodás megerősíti az ezzel kapcsolatos kételyt, miközben a teljesítménytesztek a mai napig a két leggyakoribb kiválasztási kritérium egyikét adják.

* Institute of Psychology and Education, University of Ulm, D-89069 Ulm, Germany
E-mail: bettina.harder@uni-ulm.de

Két olyan probléma maradt, amely továbbra is táplálni fogja a különböző érdekcsoportok érvelését:

(1) A kisebbségi gyermekek gyakran rosszabb teljesítményt nyújtanak a tesztekben és az iskolában általában, de különböző, összetett okokból, nem pedig azért, mert rosszabbak lennének az adottságaik. Ez azt jelenti, hogy a meritokratikus kiválasztási eljárások során észrevétlenül maradnak az e csoportokból származó kiváló adottságú gyermekek, nem kapják meg az adottságaik fejlesztéséhez szükséges lehetőségeket, ami mind az ő egyéni érdekeik, mind a társadalom érdekei ellen szól. (2) Mindaddig, amíg a legjobban teljesítő gyermekek (tetszőlegesen megállapított) felső százalékát választják ki, a meritokratikus rendszerben továbbra is érvényesülni fognak azok a torzító hatások, amelyek a szerencsésebb háttérű diákoknak kedveznek.

Ezzel elérkeztünk egy dilemmához: a teljesítmény a jövőbeli siker jó előrejelzője és viszonylag objektív mutatója, valamint a tehetséggondozó/tehetségfejlesztő programokban való részvétel szükséges előfeltétele. Másrészt viszont szembesülünk a meritokratikus elvekkel kapcsolatos, fent említett problémákkal. Úgy gondolom, ezeket a problémákat két olyan gyakorlat segítségével kezelhetjük, amelyek összhangban vannak Gagné ötödik és hatodik parancsolatával (2007): a korai beavatkozással és a több összetevőjű kiválasztási rendszerrel.

A korai beavatkozáson azt értem, hogy a méltánytalan kiválasztási arányok problémáját már jóval azelőtt kezeljük, hogy a kiválasztás lezajlik. Mivel a méltánytalanság ott jelentkezik, hogy a gyermekeknek nem egyformák az esélyeik arra, hogy a megkívánt teljesítményt felmutathassák, célunk az kell hogy legyen, hogy a lehető legnagyobb mértékben növeljük ezeket az esélyeket. Mindenféle készség kifejlődése korán kezdődik, és minden kompetencia a következő, fejlettebb készségszint előfutára (Ziegler & Stöger, 2009). Ahhoz, hogy ezt a fejlődést már korai kortól kezdve elősegítsük, a gyermek környezetének felkészültnek kell lennie a tehetséggondozás elősegítésére és a tehetséggondozás során felmerülő új kihívásokhoz és feltételekhez való alkalmazkodásra. A szülők segítéséhez külön tanácsadókat lehetne alkalmazni és/vagy megfelelő képzésben kellene részesíteni a gyermek fejlesztésében még részt vevő szakembereket (pl. gyermekorvos vagy óvónők), hogy a gyermek gondozóit elláthassák a tehetséggondozással kapcsolatos információkkal, és segítsék őket az információknak a mindennapi életbe való átültetésében. Ahhoz, hogy javítsunk annak a bonyolult interakció-rendszernek a feltételein, amelyben egy gyermek felnő, hosszú távon kell biztosítanunk a lehetőségeket.

A második beavatkozási pont magában a kiválasztási eljárásban rejlik. Ahogy Gagné professzor rámutat, az ATD modell szerint a tehetséggfejlesztő programokba történő beavatkozás során nem korlátozódhatnak a kiválasztási

kritériumok a teljesítményre. Javasolja, hogy vegyük figyelembe az előzetes teljesítményt, a kiválósági célt, a gyakorlásra való hajlandóságot és a tanulásban való előrehaladást is (ezek az ATD program résztvevőire vonatkozó jellemzők). A több összetevőből álló kiválasztási eljárással kapcsolatos parancsolatában Gagné (2007) az egyéni jellemzőket mint jó előrejelző tényezőt (az előzetes teljesítmény és az IQ mellett), a környezeti befolyások fölé helyezi. Figyelembe véve, hogy az egyéni jellemzőket, még az IQ-t is, erősen befolyásolják a környezeti tényezők (ahogyan erre a Flynn-effektus segítségével Ziegler (2010) egy, a kontextus-függésről szóló írásában rámutat), én még szélesebb, „többkomponensű” hozzáállást javaslok: egy olyan rendszerszemléletű nézőpontot, amely a kivételes teljesítményt az egyén és környezete közötti erős interakció eredményeként értelmezi (lásd Csíkszentmihályi, 1996; Gruber és mtsai, 2008). Ha célunk azoknak a kiválasztása, akik a legvalószínűbben tudnak profitálni a programból, túlságosan rövidlátó szemléletre utalna, ha kizárólag az egyéni jellemzőket vennénk figyelembe. Ehelyett a szakértőknek (pl. képzett tanároknak, tanácsadóknak) szociális referencianormák (a legjobban teljesítő 5%) alkalmazása helyett előre meghatározott kritériumok (pl. a programban való részvételhez szükséges kompetenciák, a gyermek céljai, a rendszer támogatási lehetőségei és belső értékei) alapján kellene megbecsülniük a rendszerben rejlő képességeket.

Végül egyetértek abban Gagné professzorral, hogy a méltányosság megvalósítása olyan értelemben, hogy az alulreprezentáltság teljesen tűnjön el, nem realiztikus cél. A meritokratikus elvek a legjobb módot adják a programban részt vevők igazságos kiválasztásához, önmagukban mégsem fogják elhallgattatni az érdekcsoportokat. Véleményem szerint csak akkor oldódik meg a méltányossági vita, ha lépéseket teszünk annak érdekében, hogy a gyermekeknek jó esélyt adjunk a programban való részvételhez szükséges teljesítmény eléréséhez, ami a korai támogató környezet megteremtését teszi szükségessé.

Megjegyzés

Az a tény, hogy a gyermekek sportban való etnikai alulreprezentáltsága nem váltott ki méltánytalansági vádakat, talán annak köszönhető, hogy a sportbeli teljesítmény – a tanulásbeli eredményekkel összehasonlítva – kevésbé releváns az életben való személyes sikert illetően.

Felhasznált irodalom

- Csikszentmihályi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51, 93–118.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T., & Degner, S. (2008). Persons in the shadow: Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science Quarterly*, 50, 237–258.
- Ziegler, A. (2010). Individuelle Begabungsförderung in Lernsoziotopen [Individual promotion of giftedness in learning oriented sociotopes]. In C. Fischer & C. Fischer-Ontrup (Eds.), *Individuelle Förderung multipler Begabungen* (pp. 16–27). Münster: LIT.
- Ziegler, A., & Stöger, H. (2009). Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive [Promotion of giftedness from a system-theoretical perspective]. *Journal für Begabtenförderung*, 9, 6–31.

A szerzőről



Bettina Harder pszichológiából mesterfokozatot szerzett, jelenleg a németországi ulmi Pszichológiai és Neveléstudományi Intézet (Institute of Psychology and Education) kutatója. Kutatásai kiterjednek a szakértelem fejlesztésének, az adottságok kimutatásának és támogatásának kritikai tényezőire, valamint a tanulók angol nyelvtanulási kompetenciáira. Bettina Harder jelenleg longitudinális tanulmányokat folytat, amelyekben a középiskolai szintű speciális vs. normál osztályoknak a kiváló adottságokkal rendelkező tanulókra tett hatásait hasonlítja össze.

A TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAMOKNAK SZÜKSÉGÜK VAN TANMENET-GYORSÍTÁSI LEHETŐSÉGEKRE

*Annette Heinbokel**

Bár végeztem kutatást Németországban a tanmenet-gyorsítás témakörében, nem vagyok kutató; jelen hozzászólásomat egy gyakorló tanár szemszögéből írom. Majdnem 40 éve tanítok, és pályafutásom nagy részében vegyes képességű osztályokkal dolgoztam, ahol kevés volt a kiváló adottságú gyermek. Jelenleg egy olyan gimnáziumban tanítok, ahol a felvételi eljárásnak köszönhetően minden osztályban nagyobb a kiváló adottságú diákok aránya, mint egy átlagos iskolában, de itt is vegyes képességű osztályokról van szó, csak kicsivel magasabb szinten. Szoktam lehetőséget adni tanmenet-gyorsításra, és elég nagyszámú gyermeknek voltam tanácsadója; segítettem őket ily módon, általában sikerrel, a normál óráimon pedig próbálok gazdagított tananyagot kínálni. Iskolánknak nincs még működő tehetséggondozó programja, és tudatában vagyok annak, hogy amit én nyújtok, sajnos nem a legmegfelelőbb a diákok számára. Másrészt viszont a gyermekek és szüleik is örömmel látják, hogy adottságaikat, tehetségüket és érdeklődésüket észreveszik, figyelembe veszik.

Cikkében Françoys Gagné (2011) világos különbséget tesz a kiváló adottságok vagy természetes képességek és a tehetség között. Felsorolja azokat az alkotóelemeket, amiket egy tehetséggondozó programnak tartalmaznia kell ahhoz, hogy kiérdemelje ezt a nevet, ne csak „látszatmunka” legyen. A tanmenet-gyorsítás híveként örömmel olvastam, hogy egy ilyen programnak mindenképp tartalmaznia kell különféle tanmenet-gyorsítási lehetőségeket. A „lehetőség” azt jelenti, hogy „nem kötelező” a diákok (és szüleik) számára, viszont szükség volna rá, hogy az iskola választható szolgáltatásként nyújtsa, a diák pedig megkaphassa a megfelelő támogatást, ha úgy dönt, hogy elfogadja azt.

Az Egyesült Államok hatalmas ország, iskolái és más intézményei az iskolakapukon belül és kívül is már évtizedek óta kínálnak különböző programokat a

* Rehmstr. 92k, 49080 Osnabrück, Germany. Email: annette.heinbokel@osnanet.de

kiváló adottságúak számára – bárhog is definiálták és definiálják az adottság fogalmát –, és kutatást is végeznek e területen. A kiváló adottság minden aspektusáról tanulmányok százait, sőt, ezreit olvashatjuk, ami azt a benyomást keltetheti, hogy „a szomszéd füve zöldebb”, azaz a kiváló adottságú gyermekek számára az Egyesült Államok a legjobb hely a világon. Magam már régóta tudom, hogy nem ez a helyzet; hogy vannak ugyan kiválósági szigetek, de az ország méretéhez és a kiváló szellemi adottságú és tanulmányokban tehetséges gyermekek számához viszonyítva, illetve ahhoz képest, amennyit tudunk az adottságokról, és következésképp, amit meg kellene tennünk értük, ezek a szigetek elég kicsik. Így aztán örömmel olvastam újra a kutatás által felfedett tényeket azzal kapcsolatban, hogy milyen sok (vagy milyen kevés) fejlemény van e területen.

Miközben Gagné cikkét olvastam, gondolatban összehasonlítottam a szerző által az amerikai tehetséggondozásról leírtakat a 16 németországi tartományban működő tehetséggondozó programokkal. Németországban sok embernek – köztük tanároknak egyéni szinten, különböző szervezetekbe és egyesületekbe tömörült oktatóknak, illetve politikusoknak – nem tetszenének Gagné konklúziói, és különös nemtetszést keltene azon javaslata, hogy a kiváló szellemi adottságú és tanulmányaiban tehetséges diákokat csoportosítsák külön osztályba, sőt, iskolákba, hogy minél tökéletesebben ki tudják fejleszteni a bennük rejlő képességeket. A német iskolarendszerben végbement változások miatt (amelyek következtében azoknak, akik 9 helyett 8 középiskolai tanulmányi évet követően szándékoznak egyetemre menni, vizsgát kell tenniük) a tanmenet-gyorsítás különösen népszerűtlen manapság. A legtöbb ember nincs tudatában annak, hogy a tehetséges diákoknak emellett is szükségük van tanmenet-gyorsításra még akkor is, ha most éppen kevesebbnek. Az azonban, hogy Gagné konklúziói nem lennének itt népszerűek, semmit sem von le fontosságukból olyan egyeztetések során, melyek célja eldönteni, mely elemek kerüljenek be bizonyos tehetségfejlesztő programokba, és mit nyújtsunk a tehetséges diákoknak.

Mindemellett még Németországban is vannak olyan speciális – sportra, balettra, zenére szakosodott – iskolák, amelyeket évtizedek óta elfogadtak-elfogadnak, az ország volt kelet-német felében jobban, mint a nyugatiban. Ritka azonban az olyan speciális iskola – és nyugaton egészen újkeletű az ilyesmi –, amely más területen foglalkozik tehetséggondozással. Vegyünk egy közelmúltbéli példát egy gimnáziumból: volt egy kiváló szellemi képességű fiú, aki kb. 12 éves kora óta arról álmódott, hogy profi labdarúgó legyen. Nem csak álmódott róla, hanem keményen dolgozott is azért, hogy elérje ezt a célját. Az utolsó iskolai évében jó osztályzatai voltak a tantárgyakból, miközben megkapta élete első szerződését is mint fiatal, professzionális labdarúgó. A fociedzéseki része üt-

között azonban az iskolai óráival. Az iskola átszervezte az órarendet az egész évfolyam diákjai számára oly módon, hogy a fiú futballedzéseivel összeegyeztethető legyen.

Véleményem szerint ez nagyszerű, ugyanakkor nem tudom elképzelni, hogy hasonlót megtettek volna egy olyan diákért, aki iskolán kívüli matematikatanulmányokat szeretett volna folytatni például – ezen kívül lehetetlen lenne mindent tökéletesre szervezni, ha mondjuk egy tucat különböző adottságú és tehetségű diák lenne az iskolában. Az 1990-es évek óta egyre népszerűbb az a gyakorlat, hogy bizonyos diákok nem járnak be normál tanóráikra azért, hogy helyette valamilyen saját projekttel foglalkozzanak, tanterven kívüli, magasabb szintű kurzusokra járjanak, vagy már részidőben egyetemi tanulmányokat folytassanak még gimnáziumi éveik alatt. Hallani lehet olyan esetekről azonban, hogy azok a tanárok, akiknek az óráit az adott diákok ily módon hanyagolják, nem tudják mindig pozitív erőfeszítésként értékelni az ilyesmit: néhány diák rossz osztályzatokat kapott a hanyagolt tantárgyakból.

Felhasznált irodalom

Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education.

Talent Development & Excellence, 3(1), 3-22.

A szerzőről



Annette Heinbokel tanár, neveléstudományból külön diplomát szerzett. Az 1970-es években ő volt a German Association for Gifted Children, egy, a német tehetséges gyermekek segítésére létrehozott társaság mozzgója, kétszer is volt a társaság végrehajtó bizottságának tagja. Ő volt az, aki a társaság egyik első részlegét megalapította az 1980-as évek elején, és annak végrehajtó bizottságának tagja volt 2011-ig. 1999-ben „Bundesverdienstkreuz”-cal tüntették ki a tehetséges gyermekekért tett erőfeszítése miatt. Doktori értekezését az évfolyam-átlépésről írta. Bár egy jó tehetséggondozó program magában kell hogy foglalja a gazdagítás és a gyorsítás elemeit, Annette Heinbokel kiáll mindenfajta gyorsítás mellett.

TANULMÁNYI TEHETSÉGFEJLESZTÉS MINDEN TEHETSÉGES DIÁK SZÁMÁRA

*Lianne Hoogeveen**

A méltányosság problémája nehéz kérdés. François Gagné (2011) bátran és kritikusan közelít a témához. Először is rámutat, hogy az alulreprezentáltság nem csak a tehetséggondozásban létezik, hanem hasonló vagy még nagyobb aránytalanságok tapasztalhatók az általános oktatás területén belül és azon kívül is. Megfogalmazódhat azonban bennünk az a kérdés, hogy vajon méltányos-e ez az összehasonlítás: bár azoknak a diákoknak, akiket környezetük támogat, valóban nagyobb lehetőségük van arra, hogy zenét tanuljanak vagy sportoljanak, ezek a lehetőségek azonban választhatók vagy ki is hagyhatók. Az iskolába járás viszont nem választható, hanem kötelező minden gyermek és kamasz számára. Az Egyesült Államokban „minden, állami iskolába beiratkozott gyermeket, fajra, bőrszínre, nemre vagy nemzeti származásra való tekintet nélkül egyenlő jogok illetnek meg az oktatási lehetőségekhez való hozzáférésben” (Törvénymódosítási Jogtanácsosi Hivatal, Office of the Law Revision Counsel, dátum nélkül). A vonatkozó holland törvény szerint pedig az alapfokú oktatás lehetőséget kell hogy biztosítson minden tanulónak, hogy állandó fejlődési folyamaton menjen keresztül (a holland alapfokú oktatásról szóló törvény 8. cikkelye, Oktatási, Kulturális és Tudományos Minisztérium, 1998). Ha egy gyermeknek speciális oktatási szükségletei vannak, például azért, mert kiváló adottságokkal rendelkezik, joga van ahhoz, hogy megkapja ezt a speciális oktatást.

Hollandiában a hátrányos helyzetű diákok alulreprezentáltsága nem annyira a feketéket vagy spanyol ajkúakat érintő probléma, hanem a Törökországból vagy Marokkóból bevándorló családok gyermekeiről van szó. Bár nem végeztek szisztematikus kutatást az ilyen háttérű diákok tehetséggondozó programokban való részvételéről, bármelyik tanár vagy szakértő könnyen megmondhatja, hogy ritkán látni ezeket a gyermekeket tehetséges diákok számára

* Radboud University Nijmegen, Center for the Study of Giftedness, P. O. Box 9104, 6500 HE Nijmegen, The Netherlands. E-mail: l.hoogeveen@acsw.ru.nl

létrehozott speciális programokban. Amikor egy olyan iskolában érdeklődtem egy tehetséggondozásról szóló kutatási projektben való esetleges részvételről, ahova nagyszámú török és marokkói diák jár, az egyik tanár tömören így válaszolt: „Van elég más bajunk”.

Gagné egy alaposan átgondolt és átfogó modellt, a Megkülönböztető Tehetségmodelljén (DMGT) alapuló, (Tanulmányi) Tehetségfejlesztés [(A)TD] néven ismert modelljét javasolja megvalósításra. A modell egyik célja, hogy lehetőséget kínáljon minden diák számára. Van azonban valami ezzel kapcsolatban, amit aggasztónak érzek. Ha Gagné tehetségfejlesztésének hat alapeleme közül megvizsgáljuk a harmadikat, azaz a „szelektív hozzáférési kritériumokat”, ami azt jelenti, hogy „a hozzáférést (...) elsősorban azok számára biztosítják, akik jó eséllyel érnek el a jövőben sikereket” (12. o.), felmerül a kérdés, hogy mi történik, ha a környezeti katalizátor nem elősegíti, hanem éppen gátolja a korai fejlődési folyamatot. Biztos, hogy a megfigyelhető teljesítményen alapuló szelekció méltányos összehasonlítási alapot fog kínálni, és véget fog vetni a méltánytalanságról szóló vitának? Fel fogják-e venni a holland–marokkói Mohamedet – akinek a szülei alacsony szocioökonómiai státusú társadalmi rétegbe tartoznak, és akitől senki sem várja el, hogy sikereket érjen el az iskolában – az ATD programba akkor, ha nem sikerül neki kiváló teljesítmény formájában demonstrálni kitűnő természetes képességeit? Ahogy korábban leszögeztem, ha egy gyermeknek, tehetségénél fogva, speciális oktatási szükségletei vannak, joga van ahhoz, hogy meg is kapja ezt a speciális oktatást. És ehhez a megállapításhoz rögtön hozzá is tenném: „joga van attól függetlenül, hogy milyen szintű a megfigyelhető teljesítménye”. Gagné ötödik parancsolata, „Avatkozz be... a legkorábban” (26. o.) ugyan megakadályozhatja, hogy „elkallódjon” néhány kiváló adottságú diák, de már hatéves korban is igaz az, hogy egy gátló környezet nagy befolyással lehet a gyermek fejlődésére.

Ennélfogva azt javaslom, hogy a harmadik alkotóelemet újra kellene gondolni, és minden potenciálisan kiváló képességű gyermeknek lehetőséget kellene adni igazságosan arra, hogy megmutassák képességeiket, például az Iskolai Gazdagítási Modell (Schoolwide Enrichment Model; Renzulli & Reis, 2003) keretén belül. Nem egy szelektív (és ezért kizáró) teszthelyzetben, hanem a beavatkozásra adott reakcióként. Egy ilyen eljárás során az a legfontosabb, hogy a megfigyelők a megfelelő szakmai képzettség birtokában legyenek ahhoz, hogy kivédhessék a kulturálisan elfogult értékelés továbbra is fennálló kockázatát.

Gagné helyesen állapítja meg, hogy milyen ne legyen a tehetséggondozás. A normál tanmenet szerinti osztályban kapott jó jegyeknek valóban semmi közük sincs az tanulmányi tehetségfejlesztéshez. Hollandiában, és nyilván a legtöbb országban, a normál iskolai tananyag ugyan jól van összeállítva, de nem

a kiváló adottságú diákok számára készült. Újra kell tehát gondolnunk, mi is a célja a diákok számára nyújtott oktatásnak – és ez olyasvalami, amit ritkán szoktak végiggondolni akár a tanárok, akár a döntéshozók. Ezen a kérdésen igazából Gagné sem gondolkozik el, de meg van győződve arról, hogy a diákoknak „folyamatos intellektuális kihívásra” van szükségük (nem vagyunk ezzel mindnyájan így?). A szerző felsorolja az ismert tananyag-adaptációs módszereket, mint a tananyag tömörítése, gazdagítása és gyorsítása, hangsúlyozva a feloldozó-képességeket, és kiemeli, hogy a gazdagított tanmenetet napi alapon kell nyújtani. Gagnénak a marginális, izolált, „ügynevezett” tehetséggondozó programokról adott leírása Hollandiában is ismerős helyzetet tükröz. Kérdés viszont, hogy a megoldás tényleg a Gagné által javasolt ATD program-e? Aki sikerré vagy kudarccá tudja tenni a programot, az a programot alkalmazó tanár. Az ATD tanároknak intenzív képzésre lesz szükségük ahhoz, hogy megértsék az oktatás célját, és képesek legyenek olyan oktatási programot nyújtani, amely a célok eléréséhez szükséges (Hoogeveen, van Hell & Verhoeven, 2005). Csak ezután lesznek képesek az oktatók és oktatásszervezők az individualizálásra, vagy hogy Gagné kifejezőmódját használjuk arra, hogy minden érintett diák számára hatékonyan gazdagítsák a tanmenetet.

A szerző, úgy tűnik, elég könnyen túlteszi magát azon, hogy programja nem fogja enyhíteni az etnikai alulreprezentáltságot, sőt, talán éppen növelni fogja. Olyan, mintha ezzel azt mondaná: „Mi erről nem tehetünk, és senki más sem tehet róla.” Lehet, hogy ez igaz, de talán becsületünkre válna, ha nem fogadnánk el ezt a területünket jellemző aránytalanságot, hanem megpróbálnánk megtalálni a módját annak, hogy változtassunk e helyzeten. Lehet, hogy ideológiailag elfogult megfigyelő vagyok? Gondolom, Gagné szerint igen. Teljesen meggyőző volt azonban számomra Donna Ford azzal kapcsolatos leírása, hogy milyen nehéz a fekete diákoknak „úgy tenni, mintha fehérek lennének” (Ford, 2008), és nagyjából ez lenne szükséges ahhoz, hogy átmenjenek egy ATD program szelekciós eljárásán. El tudom képzelni, hogy a Hollandiában élő marokkói származású diákok ugyanígy éreznek.

Talán eljött annak az ideje, hogy kevesebbet foglalkozzunk a kiváló adottságúakkal, de jobb minőségű oktatást nyújtunk minden diák számára, beleértve azokat, akiknek nagyobb kihívást jelentő tanmenetre van szükségük. Renzulli és Reis (2003) egyetértene, és így gondolná Borland (2005) is, aki szerint úgy kellene tehetséggondozó programokat nyújtanunk, hogy nem foglalkozunk azzal, kik a tehetséges diákok. Biztos vagyok abban, hogy a diákok hasznára válhatna az ATD program olyan formában, ahogy Gagné javasolja, de sikerük attól függne, mennyire jó szakemberek azok, akik a beválasztásért felelősek, és mennyire jók azok, akik a programot alkalmazzák. Az lehet, hogy a Gagné által

javasolt célorientált kiválasztási eljárás transzparens, de objektivitásával kapcsolatban kételyeim vannak és lesznek mindaddig, amíg azt nem tapasztaljuk, hogy a diákok arányosan reprezentáltak a programokban.

Felhasznált irodalom

- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children. The case for no conception of giftedness. In R. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 1–19). New York: Cambridge University Press.
- Ford, D. (2008, May) *Under-representation and the ongoing search for equity in gifted education*. Keynote address at the Wallace Symposium, Iowa.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 30–59.
- Ministry of Education, Culture and Science (1998). *Wet op het Primair Onderwijs* [Law of primary education]. Den Haag, The Netherlands: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2003). The schoolwide enrichment model: Developing creative and productive giftedness. In: N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed., pp. 184–203). Boston: Allyn and Bacon.
- Office of the Law Revision Counsel (n.d.). *U.S. Code, Title 20, Chapter 1, § 1701*. Retrieved March 23, 2011, from <http://uscode.house.gov/download/pls/20C39.tx>

A szerzőről



Lianne Hoogeveen (született 1960-ban) fejlődéslélektannal foglalkozik, a Radboud University Nijmegen (Hollandia) tehetségfejlesztést tanulmányozó központjának (Center for the Study of Giftedness, CBO) (www.ru.nl/socialewetenschappen/cbo) vezetője. Oktatókat, gyógypedagógusokat, (képzés alatt lévő) pszichológusokat tanít. Tudományos kutatásokat folytat a tehetség és az oktatás területén, PhD-értekezését a tanmenet gyorsításáról írta. Lianne Hoogeveen számos hollandiai és külföldi egyetem munkatársával együttműködik. 2010 júliusa óta az Európai Teheségtanács, a European Council of High Ability általános tanácsának tagja.

DIAGNÓZIS ÉS MEGVALÓSÍTÁS KÖZÖTT HATALMAS A SZAKADÉK

*Elisabeth Hotze**

Gagné (2011) szerint a méltányossági kérdés a tehetséggondozási programokhoz használt kiválasztási eljárások igazságosságával kapcsolatos vitákban gyökerezik. Az amerikai oktatási rendszerből vett példákra alapozva mondandóját, a szerző rendkívül érdekes, tényszerű elemzést nyújt a hátrányos helyzetűek és az etnikai kisebbségek tehetséggondozó programokban való alulreprezentáltságáról, ami normál eloszlású mintavétel esetén – egy statisztikai jelenség folytán – torzító hatás alá esik a szélső tartományokban.

A meglehetősen súlyos aránytalanságokkal kapcsolatban Gagné professzor a tehetséggondozó programokhoz használt, igazságtalannak titulált kiválasztási eljárásokat okolja, összehasonlítva ezeket más, az általános oktatásban és egyéb területeken használt szelekciós gyakorlatokkal, amelyek esetében a fentieknél súlyosabb aránytalanságokat mindenki tudomásul veszi. A szerző kutatási eredményeket tár elénk az Egyesült Államokban alkalmazott magas szintű szelekcióval kapcsolatban, amely nem sokban tér el a hasonló európai kutatások eredményeitől. Megoldást keresve a hátrányos helyzetűekkel és etnikai kisebbségekkel való méltánytalan bánásmód problémájára, Gagné a meritokratikus alapokon nyugvó ATD modelljének bemutatása után különböző kiválasztási gyakorlatokat vesz sorra.

Összességében véve az ATD program hat jellemzője – illetve inkább a három fő jellemzője – jelenti a méltányossági követelmények irányába tett alapvető lépéseket. Sajnálatos módon ezek a jellemzők azonban majdnem teljességgel hiányoznak az Egyesült Államok általános és középiskolaiban megvalósuló tehetséggondozó programokból, ahogy erre a szerző rámutat.

Az ATD programok megvalósítása, vagyis a teljes idős tehetségfejlesztő csoportok kialakítása és tanmenet-gyorsítása a programadminisztrátorok ellenállása és az oktatók kétségei miatt késlekedik, akadályozva ezzel a kiváló intellek-

* Gymnasium Luisenschule, 45470 Mülheim an der Ruhr, An den Buchen 36, Germany.
E-mail: luisenschule@stadt-mh.de

tuális adottságú, tanulmányokban tehetséges (IGAT) diákok méltányossági alapú tehetséggondozását.

Az ellenállás és a kétségek valóban mélyen gyökereznek, így magukra a gyökerekre kell összpontosítanunk. A helyzet Németországban is hasonló.

Gagné elemzése és konklúziója

Ha figyelmen kívül hagyjuk a téma alapvető gazdasági és társadalmpolitikai vonatkozásait, a méltányosság morális kérdés, ami azt jelenti, hogy kötelező és univerzális szabványt kell kialakítani a tehetséggondozás elméletére és gyakorlatára egyaránt. Egyenlő esélyek és lehetőségek biztosítása az oktatási folyamatokhoz és intézményekhez való hozzáférésben, minden szinten (mint ahogy Németországban is követelik a PISA-tanulmányok nyomán) olyan kérdés, amely kétségkívül az Emberi Jogok Chartájának hatáskörébe esik. Cikkében Gagné mellett érvel, hogy a kiváló intellektuális adottságú, tanulmányokban tehetséges (IGAT) diákok számára biztosítsuk ezt az alapvető jogot.

A tehetséggondozás területén felmerülő méltányossági probléma Gagné szerint a tehetséggondozási programokhoz használt, igazságtalanság vádjával illetett kiválasztási eljárásokkal kapcsolatos vitákban gyökerezik. A kiválasztási eljárások igazságtalanságának vádja olyan széleskörű tanulmányok eredményein alapul, amelyek a hátrányos társadalmi helyzetű és etnikai kisebbségek szignifikáns alulreprezentáltságát tárták fel a tehetséggondozó programokban. Ezek valóban olyan súlyos tények, amelyek megvitatása nem tűr halasztást.

Elismerést érdemel Gagné azon vállalkozása, hogy feltárja a tehetséges diákok nagyfokú szelekciójával kapcsolatos méltányossági kérdés tényszerű alapjait, szükség van ugyanis az eredmények erkölcsi komponensének tisztázására.

Érvelésének első részében a szerző nemrégiben végzett, tehetséggondozó programokra való kiválasztási eljárásokról készült felmérések eredményeit – különösen egy országos, longitudinális iskolai vizsgálat, a *National Educational Longitudinal Study* eredményeit – tárja elénk. Az eredmények között szerepel többek között a tehetséggondozásban részt vevő diákok körében tapasztalt magas, illetve alacsony szocioökonómiai státuszú diákok reprezentáltságának 5:1 aránya és a különböző etnikai csoportok jellemző alul-, illetve felülreprezentáltsága. Gagné ezen túl rámutat arra a tényre, hogy az eredményeket tovább súlyosbítja egy, a szélső tartományokban torzulást okozó statisztikai jelenség. A szerző alulreprezentáltságról szóló elemzése eddig nem sokban különbözik az óceán túloldalán (OECD kutatás) készült, hasonló témájú jelentésektől.

Érvelésének következő részében Gagné a tehetséggondozó programokba való beválasztási eljárások adatait – statisztikailag torzított csoportarányait –

hasonlítja össze más kiválasztási eljárások adataival. Helyesen felismerve, hogy a szocioökonómiai vagy etnikai alulreprezentáltság erkölcsi probléma, a szerző úgy próbál megoldást találni a problémára, hogy a figyelmet főlöslegesen más, a tehetséggondozáshoz kapcsolódó területekre (a zenében és sportban jellemző versenyre) tereli át. Ezeken a területeken ugyan sokkal nagyobbak az aránytalanságok, méltánytalansági vádak nem merülnek fel. Ezen a ponton azonban a szerző azon panasza, hogy: „Miért tesznek nekünk szemrehányást olyan viselkedésért, ami más területen nem vált ki vádaskodást?” tipikus és érdekes érv. Morális szempontból viszont eléggé gyenge.

Gagné végül is azt feltételezi, hogy a tehetséggondozás terén megjelenő méltányossági problémát a tanulmányi tehetségfejlesztési modell (ATD) segítségével lehet megoldani. Ez a modell a tehetségfejlesztő programokra való kiválasztási eljárásokban az érdemek egyenlőségén alapul. Azáltal, hogy már óvodás kortól vagy az általános iskola első osztályától támogatást nyújtana, az ATD program hat beavatkozási kritérium segítségével kíván méltányosságot biztosítani a kiváló intellektuális adottságú, tanulmányokban tehetséges (IGAT) diákok számára, amelyek a következők: gazdagított tanmenet, egyértelmű és kihívást jelentő kiválósági cél, szelektív hozzáférés, szisztematikus, rendszeres gyakorlás, a haladás rendszeres és objektív értékelése, személyre szabott haladás.

A szerző hármát emel ki ezek közül – a gazdagított tanmenetet, a tanulásbeli kiválósági célokat és a rendszeres gyakorlást – mint a méltányossági kérdés megfelelő megoldásához megkövetelt minimális követelmény-jellemzőket.

A mindennapi iskolai életből származó észrevételek

Az ATD szerinti tehetséggondozás tömörített tanulást jelent, a jól ismert katalizátorok függvényében. Az ATD modell kétségkívül szilárd alapot nyújt a kiváló intellektuális adottságú, tanulmányokban tehetséges (IGAT) diákok számára kidolgozott tehetségfejlesztő programokhoz.

Semmi kétség afelől sem, hogy a képességek minősége, azaz a magas szintű teljesítmény, az alapvetően figyelembe veendő kritérium a tehetséggondozási programokba való felvételikben. Máskülönben nem is lenne értelme a magas szintű tanulásnak és a tehetséggondozó programok számára kifejlesztett speciális tanterveknek. Minél alaposabb a felvételi verseny, annál kevesebb kétegyünk marad azzal kapcsolatban, hogy a színvonalat magas szinten tudjuk tartani. Semmi kétség afelől sem, hogy a méltányosság erkölcsi kérdése azt is jelenti: már az oktatási folyamat elején, intézményi szinten kell erőfeszítéseket tenni annak érdekében, hogy az alulreprezentált és hátrányos helyzetű kiváló

intellektuális adottságú, tanulmányokban tehetséges (IGAT) diákoknak egyenlő tanulási lehetőségeket és személyes támogatást nyújthassunk. De mi lehet az oka annak az intézményi szintű ellenállásnak és az általános és középiskolai oktatók ambivalens hozzáállásának, amit a nagyon is világos kutatási eredményekkel és a méltányossági alapú programokkal kapcsolatban tapasztalunk?

A tehetségesek „teljes időben történő csoportosítása” és a „tanmenet gyorsítása” mint elméleti javaslatok és gyakorlati megvalósításuk közötti szakadék talán annak tudható be, hogy a megvalósítással kapcsolatos félelmek szükséges megvitatása elmaradt.

Az elmélet terjesztésének szükségessége (Gagné 11. parancsolata) nem maradhat csupán egy kijelentés: el kellene, hogy vezessen a mindennapi iskolai életben felmerülő valós akadályok egyértelmű azonosításához és pontos leírásához. Ez azt jelenti, hogy szigorúan célorientált, de nyitott párbeszédet kellene folytatni minden egyes iskolai közösségben, kutatók és érdeklődő oktatók bevonásával. A kiváló intellektuális adottságú, tanulmányokban tehetséges diákok számára kialakított gyümölcsöző programok hierarchikus megvalósítása helyett a programokat precízen, cél- és időorientált módon kell előkészíteni, felhasználva az egyes iskolai közösségek minden résztvevőjének ötleteit. Mindez természetesen annak a függvénye, hogy mennyire jól szervezett az iskolai fejlesztés.

Jó esély van arra, hogy az ilyen beszélgetések során tisztázni lehet, melyek lehetnek a tehetségesek „teljes időben történő” és a „tanmenet gyorsításának” megvalósításához vezető, leginkább gyümölcsöző és kreatív útvonalak. Megoldás lehetne, hogy a vezetés kidolgoz egy tömörített tanmenetet, amely struktúrált, feladatalapú és bármikor elérhető (pl. az internet segítségével). A program megvalósításának első lépése az lehetne, hogy a kiváló intellektuális adottságú, tanulmányokban tehetséges (IGAT) diákok lehetőséget kapnának arra, hogy normál tanóráik mellett, egyedül foglalkozzanak ebben a tanmenetben kínált feladatokkal. Ezáltal a diákok egyfajta önszabályozó módon tudnának dolgozni. Ilyen rendszert bármilyen osztályban könnyen meg lehetne valósítani.

Az ilyen programok megvalósítása segítené az oktatókat, és kevesebb teher hárulna rájuk. Ennek érdekében intenzívebbé kellene tenni a kutatók és oktatók közötti célorientált párbeszédet a szóban forgó elméletek gyakorlati megvalósításának nagyon összetett kérdésével kapcsolatban.

Köszönetnyilvánítás

Köszönetemet fejezem ki Detlev Leutner professzornak, a Duisburg-Esseni Egyetem Oktatáspszichológiai Tanszéke vezetőjének, hozzászólásom véleményezéséért. Leutner professzor Z.I.E.L. nevű munkacsoportunk tanácsadója. Fejlesztési programjaink támogatója a Leonhard Stinnes Alapítvány, Mülheim an der Ruhr.

Felhasznált irodalom

Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education.

Talent Development & Excellence, 3(1), 3-22.

A szerzőről



Elisabeth Hotze, StD, Dipl. Paed., a mülheim an der ruhr-i (Németország) Gymnasium Luisenschule oktatója. Az egyéni fejlesztés és a tehetséggondozás koordinátora az iskolában. Az elmúlt hét év során évfolyamléptető projekteket alakított ki és vezetett mintegy nyolcszáz 10-11 éves diák részére, melyben segítségére volt kétszáz tanárképző programban részt vevő kezdő hallgató Duisburg-Esseni Egyetemről. Ezeket a hallgatókat idősebb hallgatótársaik egy csoportja látta el tanácsokkal és segítséggel, és ez a csoport alkotja, a Luisenschule egy pszichológusával és néhány tanárával együtt, a Z.I.E.L. munkacsoportot (a luisenschule-i Egyéni Fejlesztést Támogató Központ), melyet a Duisburg-Esseni Egyetemmel együttműködve alapítottak. Elisabeth Hotze a Z.I.E.L. ügyvezetője. A Duisburg-Esseni Egyetemen két egyetemi előadói megbízatása van. Az egyéni támogató programok kerületi tanácsában ő a gimnáziumok felelőse.

AZ ALAPFELTEVÉSEK SZEREPE A TEHETSÉG- GONDOZÁSSAL KAPCSOLATOS MÉLTÁNYOSSÁGI KÉRDÉSBEN

*Boris Koichu**

Gagné professzor vitaindító cikke (2011) elegáns érvelésen vezeti végig az olvasót, a méltányossági kérdés következő megfogalmazásából kiindulva: „a méltányosság problémáját több szakértő és kutató azon kijelentéseire alapozhatjuk, miszerint a hátrányos helyzetű csoportok tagjai a nem megfelelő kiválasztási gyakorlat miatt hátrányba kerülnek, ez pedig a tehetséggondozó programokban való jelentős alulreprezentáltságukat eredményezi” (3. o.). Egy sor gondosan kiválasztott elemzésen, analógián és példán keresztül jutunk el a továbbiakban a szerző azon javaslatáig, hogy DMGT modelljének (Gagné, 2003) fogalmi keretét és pedagógiai megoldásait kellene alkalmazni a méltányossági vita, ha nem is megoldásához, de elhallgattatásához.

Az előadást nagy érdeklődéssel olvasva, értékelem Gagné professzor elemzésének logikáját és azt a bátorságot, amellyel a tehetséggondozás egyik legelmentmondásosabb kérdését tárgyalja. Ugyanakkor aggaszt az a végső következtetése, hogy várakozása szerint, az ATD programok elterjedése ugyan nem fogja enyhíteni a meglévő etnikai aránytalanságokat, de csökkenteni fogja az aránytalanságokkal kapcsolatos általános elégedetlenséget. Ösztönösen is ellenzem az olyan elképzelést, hogy egy átfogó oktatási program célja az legyen, hogy elhallgattasson egy vitát anélkül, hogy a vitára okot adó helyzetet változtatna.

Mivel tisztában vagyok vele, hogy az etikai és morális értékek irracionális jellege az oka az egyet nem értésnek, megpróbáltam először is saját magam számára tisztázni annak racionális forrásait. Arra a felismerésre jutottam, hogy Gagné cikkének belső logikája igencsak lehangoló, ezért elemezni kezdtem azokat a főbb feltevéseket, amelyeken érvelése nyugszik. Ennek eredményeként megállapítottam, hogy két, egymással összefüggő feltevéssel nem értek egyet:

* Department of Education in Technology and Science, Technion – Israel Institute of Technology, Haifa, Israel 32000. E-mail: bkoichu@technion.ac.il

az első a meritokratikus ideológia alkalmazhatósága az általános és középfokú oktatásban, a második pedig a „természetes képességeknek” a DMGT modellen belüli szerepe. Mindkettőt röviden tárgyalom a következőkben.

Meritokratikus ideológia és az általános és középfokú oktatás

A felnőttek világa, amely a szabad piac törvényeihez igazodik (legalábbis elvileg) meritokratikus ideológiai alapon nyugszik. Nehéz elképzelni például, hogy egy sikeres informatikai cég ne meritokratikus alapon venné fel legfontosabb alkalmazottait. Az egyetemek a felnőttek világának bejáratánál találhatóak, és általában a piac szerint és annak szabályaival összhangban ítélik meg őket. Ennek következtében az egyetemek érdeke olyan elsőévesek felvétele, akik a piacorientált kritériumok szerint, tehát múltbéli teljesítményük és rátermettségüket nézve a „legjobbak”. Így aztán egészen ésszerű, hogy „Robert J. Birge-neau, a Berkeley Egyetem kancellárja kifejezi meggyőződését arról, hogy az egyetem a törvény által biztosított érdemen alapuló elismerés, a meritokrácia intézmény.” (Gagné 2011, 8. o.) Ezen kívül az egyetemek részint azért is ragaszkodhatnak kizárólag a meritokratikus felvételi kritériumokhoz, mert nem ők felelősek közvetlenül az elsőévesek között tapasztalható aránytalanságért. Ennek ellenére azonban a világ legjobbak között számon tartott egyetemeinek zöme – a Kaliforniai Berkeley Egyetemet is beleértve – működtet különféle speciális programokat a különböző etnikai és szocioökonómiai háttérű gyermekek számára. E programok célja, hogy a meritokratikus elvek alapján szervezett egyetemi felvételikre felkészítve növeljék ezen gyermekek egyetemi bejutási esélyeit.

Miért aggaszt tehát engem Gagné olyasféle érvelése, hogy: „ha a Berkeleynek szabad, a tehetséggondozásnak miért nem szabad?” Azért, mert a méltányossági elv más értelmezést kap, amikor felnőttekre alkalmazzuk (beleértve az elsőéves hallgatókat is, mint fiatal felnőtteket), és mást, amikor gyermekekre. Az előbbi esetben a méltányosság teljesítményorientált, és meritokráciát kíván meg, de az utóbbi esetben lehetőségorientált a méltányosság, és „magas elvárásokat és érdemleges lehetőségeket” kíván meg „mindenki számára” (NCTM, 2000, 12. o.). Ebből a szemszögből vizsgálva a kérdést, Gagné egyik központi tétele, miszerint „Ha a tehetséggondozó programok kiválasztási feltételeként a teljesítményt állítjuk a középpontba, az a méltányosság és objektivitás legjobb garanciája” (14. o.) elég nehezen megvédhető állítás. Valójában csak akkor lehetne azt állítani, hogy a teljesítményalapú ideológia igazságos alapul szolgál gyermekek tehetséggondozó programba való beválasztásához, ha minden jelentkező *előre*, azaz a kiválasztási eljárás előtt egyenlő esélyt kapna a megfelelő

teljesítmények eléréséhez. Ez azonban egyáltalán nincs így, és ennek egy sor környezeti tényező az oka (pl. Click & White, 2003). Ezen kívül, ha az érintett gyermekek igazán fiatalok, milyen „múltbeli teljesítményről” beszélünk, amire megbízhatóan támaszkodhatunk?

Hogy továbbgondoljuk Gagné egyik példáját: egy olyan gyermek hegedűjátékát, aki korábban soha nem hallott hegedűszót, mert szülei nem voltak hívei az ilyesmi szórakozásnak, nem igazságos összehasonlítani, legalábbis az első zenei órák alatt, egy olyan gyermek hegedülésével, aki korábban szisztematikusan figyelte, ahogy az anyukája hegedül, sőt, már maga is kipróbálta a hangszerrel. Ahhoz, hogy igazságos lehessen az összehasonlítás, az első gyermeknek is meg kellett volna adni a lehetőséget arra, hogy megismerkedjen a hangszerrel, még mielőtt a felvételi verseny elkezdődik. Elméletileg egy állami oktatási rendszer elláthatna minden gyermeket egy-egy hangszerrel, de mivel a hegedűk száma általában korlátozott, valószínűleg biztonságosabb megoldás – a méltányossági kérdést lehetőségorientált szemszögből vizsgálva –, ha a korai versenyhelyzeteket kerüljük olyan gyermekek esetében, akik más-más helyzetből indulnak (az utóbbi megközelítés részletes tárgyalását lásd Davidson, 1986; Renzulli & Reis, 2003).

A „természetes képességek” bizonytalan szerepe

Gagné azon javaslata, hogy az alap- és középfokú oktatásban a kiválasztási eljárásokat főleg meritokratikus ideológiára alapozzuk, teljes összhangban van DMGT modelljével. Ennélfogva a fent kifejtett aggodalmaim a meritokratikus ideológiának az alap- és középfokú oktatásban való használatával kapcsolatban újrafogalmazhatók a DMGT modellel kapcsolatban is. Konkrétan a tehetségfejlesztés olyan módon való meghatározása, hogy „a kiváló adottságok progresszív átalakulása a talentum, vagyis a kiemelkedő tudás és készségek irányába” (Gagné, 2011, 11. o.) igencsak vitatható. Ez a felfogás valójában azt sejteti, hogy a természetes képességek vagy veleszületett adottságok befolyását valamilyen művelettel el lehet különíteni a környezeti tényezők befolyásától. A veleszületett adottságok és a kiváló teljesítmények közötti kapcsolat azonban alapos kutatásokat igényel még (lásd Ericsson kihívása II., Ziegler, 2007). Ennélfogva a DMGT modellt sokkal inkább egy sokat ígérő, de empirikus igazolásra szoruló, elméleti konstrukciónak lehet tekinteni, mintsem a tehetség gondozásbeli döntéshozás hasznos irányelvének. Zárásképp hadd jegyezzem meg, hogy az a tény, hogy léteznek alternatív perspektívák (pl. Hong & Milgram, 2008; Milgram & Hong, 2009; Renzulli & Reis, 2003) és más módokat ajánlanak a méltányossági probléma megoldásához, rendkívül érdekessé teszi a vitát!

Felhasznált irodalom

- Click, J., & White, M. (2003). The academic trajectories of immigrant youth: Analysis within and across cohorts. *Demography*, 40(4), 759–783.
- Davidson, K. (1986). The case against formal identification. *Gifted Child Today*, 9(6), 7–11.
- Hong, E., & Milgram, R. (2008). *Preventing talent loss*. New York: Routledge.
- Renzulli, J., & Reis, S. (2003). The schoolwide enrichment model: Developing creative and productive giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 184–203). Boston: Allyn & Bacon.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 60–74). Boston: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- Milgram, R., & Hong, E. (2009). Talent loss in mathematics: Causes and solutions. In R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu (Eds.), *Creativity in mathematics and education of gifted students* (pp. 149–163). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) (2000). *Principles and standards for teaching mathematics*. Reston: Author.
- Ziegler, A. (2007). Ericsson's three challenges on gifted research. *High Ability Studies*, 18(1), 93–95.

A szerzőről



Boris Koichu tanszékvezető docens az Izraeli Technológiai Intézet, a Technion Technológiai és Tudományos Oktatás Tanszékén. Kutatásai a matematikai problémamegoldásra és problémafelvetésre irányulnak. Egyes munkái során azt kutatja, hogy a kiváló matematikai adottságokkal rendelkező tanulóknak a problémamegoldás területén végzett kutatásokból származó meglátásai hogyan valósíthatók meg a többi tanuló fejlesztése során. Ő a társszerzője egy nemrégiben megjelent könyvnek: *Creativity in Mathematics and The Education of Gifted Students* (Kreativitás a matematikában és a kiváló adottságokkal rendelkező tanulók oktatása).

AZ ATD PROGRAMOKHOZ VALÓ HOZZÁFÉRÉS EGYENLŐ ESÉLYE: MEGFELELŐBB MÓDSZER ÉS KRITÉRIUMRENDSZER

*Qian Liu**

Françoys Gagné (2011) nemrégiben tett közzé egy cikket a tanulmányi tehetségfejlesztésről és a tehetséggondozás terén felmerülő méltányossági kérdés témájáról. Jelen írásomban először Gagné professzor cikkének néhány aspektusához szeretnék hozzászólni, majd néhány új javaslatot kívánok bemutatni.

Teljes mértékben osztom azt a nézetet, hogy a méltányosság kérdése a tehetséggondozás területének fontos problémája. Webster értelmező szótára szerint (Webster's Ninth New Collegiate Dictionary) a „méltányosság természeti törvény vagy jog szerinti igazságosság, amely részrehajlástól vagy kivételezéstől mentes”. A méltányosság tehát főleg egyéni jogokat és az önfejlesztés lehetőségeihez való egyenlő hozzáférést írja elő. Sapon-Shevin (1996) joggal mutat rá, hogy „az igazságosság nevében megfogalmazott érvek összetettek, mert gyakran nem tesznek különbséget az egyenlő hozzáférés céljai, a szolgáltatások egyenlősége és az eredmények egyenlősége között(...) Kevés oktató lenne az egyenlő bánásmód szószólója, ha ez alatt azt értetnénk, hogy minden gyermeknek ugyanazt a tanulási tapasztalatot kell nyújtanunk, ugyanabban az ütemben, ugyanazt a tananyagot használva stb.”. Kijelenthetjük tehát, hogy a különböző gyermekeknek különböző oktatási szolgáltatásokra van szükségük. Ez teljesen ésszerű állítás, és ez jelenti a szolgáltatások valós egyenlőségét. Ami az egyenlő hozzáférést illeti, legtöbb szakember számára az okoz gondot, hogy mi jelentene tudományosan igazolható alapot annak megítélésében, hogy egy adott gyermeket megillet-e egy bizonyos tanulási program.

Ennek következtében egyetérték azzal, hogy a „tehetségfejlesztés” megfelelőbb kifejezés, mint a „tehetséggondozás”. Könnyebben igazolható, mint a „tehetséggondozás”, egyszerűen azért, mert egy sokkal egyszerűbb, és sokkal in-

* Center for Developmental and Educational Psychology, Institute of Psychology, Chinese Academy of Sciences, 4A Datun Road, Chaoyang District, Beijing, China 100101
E-mail: liuq@psych.ac.cn

kább teljesíthető feltételezésen alapul: néhány gyermek kiválóan bizonyul bizonyos területen, érdeklődést mutat iránta, és támogatnunk kell ennek a kulturálisan fontos és személyi szinten jelentős tehetségnek a további fejlesztésében. Bernal (2003) szerint a tehetséggondozás ezen túl nem valamely „kiváló adottságúnak minősített” gyermekek fix kategóriáját kellene, hogy jelentse, az oktatás célja pedig minden tehetséges fiatal felnőtt fejlődésének elősegítése kellene, hogy legyen. A tehetségfejlesztő programok természetüknél fogva rugalmas felvételi és kibocsátási politikával rendelkezhetnek (Subotnik & Coleman, 1996; Renzulli & Reis, 1997), nem kell ragaszkodniuk szigorúan szabott értékekhez.

Gagné néhány megállapítását érdemes azonban újragondolni. Először is az 1. táblázattal és az 1. ábrával kapcsolatban azt állapítja meg a szerző, hogy sok iskolai körzet mindent megtesz azért, hogy minél több kisebbségi diákot vegyenek be a programokba. Sajnálatos módon az 1. táblázat adatai 1978–1992-es adatok, így elavultak, és a jelenlegi helyzet talán egészen más. Következésképp frissebb adatokra van szükség.

Másodszor, néhány szempontból problémát okoz számomra a méltányosság kérdése. Ahogy fent említettem, a „tehetségfejlesztés” kifejezés világosabb és jobban definiált, mint a „tehetséggondozás” szó. Egyfelől ennek az új kifejezésnek az alkalmazása (bizonyára) egy lépéssel közelebb visz a méltányossági probléma megoldásához. Másfelől viszont a „kiváló adottságú” kifejezés beleivódott az emberek gondolkozásmódjába. Ez azt jelenti, hogy messze van még, mire a „tehetségfejlesztés” kifejezés bejáratorodik. Addig is szükség van azonban olyan alternatív módszerekre, amelyekkel a méltányossági kérdést kezelhetjük. Minden gyermeknek lehetőséget kellene kapnia arra, hogy megfelelő oktatásban részesüljön és fejlessze tehetségét. Az egyenlő lehetőségek biztosítása mindenképpen fontos a méltányossági kérdés szempontjából. Pekingben létezik egy olyan program, amelynek keretén belül a migráns munkáscsaládok tanulmányokban tehetséges gyermekeit támogatják. Ezek a gyermekek egy szükségleteikhez igazított osztályban tanulhatnak, ahol sokkal jobban tömörített tananyagot kapnak, mint a normál iskolák általános tananyaga. E gyermekek legtöbbször szegény családból származik. Mivel Kínában általában minden oktatásért fizetni kell, ennek a programnak a költségeit, egészen az egyetemi felvételig, a Song Ching Ling Alapítvány fedezi (Ding, 2009). E program új perspektívákat nyitott a rászoruló társadalmi csoportok számára. Mivel a források behatároltak, egyetlen ilyen program nem segíthet minden speciális szükségletű gyermekben. Alternatív megoldásként az internet lehet értékes eszköze a tanulásban tehetséges gyermekek hatékony támogatásának. Úgy vélem, az internet lesz a jövő oktatásbeli tehetségfejlesztő programjainak fő közege. Dél-Korea

1998 óta dolgozik nagy erővel egy online tehetséggondozási rendszer kialakításán (Kim, 2004). Így Dél-Koreában minden egyes gyermeknek egyenlő esélye van arra, hogy megfelelő oktatásban részesüljön az interneten keresztül, amit csak saját érdeklődése és motivációja határozhat be. Ez valódi egyenlőséget jelent, amennyiben minden gyermeknek van hozzáférése az internethez, amit a kormány vagy az iskolák biztosíthatnak.

Míg Gagné nem sokat foglalkozik a motiváció kérdésével, véleményem szerint ez fontos téma lenne, a tehetségfejlesztés és a méltányossági kérdés tárgyalásában. Néhány szakértő szerint a motivációs tényezők egyre fontosabb szerepet játszanak, ahogy egy ember a tehetségfejlesztés egyre nagyobb kihívást jelentő szintjére kerül (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993; Ericsson, Roring & Nandagopal, 2007; Bloom, 1985). Egy méltányos oktatáspolitikában szintén fontos tényezőként kellene kezelni a motivációt, amikor egy-egy gyermek tehetségfejlesztő programba való felvételéről döntenek, hogy ne utasítsanak el könnyen nagyon érdeklődő és elkötelezett diákokat csak azért, mert nem teljesít bizonyos tesztpontszám alapú kritériumot.

Felhasznált irodalom

- Bernal, E. M. (2003). To no longer educate the gifted: Programming for gifted students beyond the era of inclusionism. *Gifted Child Quarterly*, 47, 183–191.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Ding, K. Y. (2009). Right and wrong of gifted education. *Education (Chinese)*, 10, 40–42.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363–406.
- Ericsson, K. A., Roring, R. W., & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert-performance framework. *High Ability Studies*, 18, 3–55.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- Kim, H.W. (2004, July). *Reflection on China from a Korean perspective*. Paper presented at the 8th Asia-Pacific Conference on Giftedness. Daejeon, Korea.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *Schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Sapon-Shevin, M. (1996). Beyond gifted education: Building a shared agenda for school reform. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 194–214.
- Subotnik, R. F., & Coleman, L. J. (1996). Establishing the foundations for a talent development school: Applying principles to creating an ideal. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 175–189.

A szerzőről

Qian Liu posztgraduális hallgató a Kínai Tudományos Akadémia Pszichológiai Intézetében (Institute of Psychology, the Chinese Academy of Sciences). Jiannong Shi professzor irányítása mellett kutatja a kiváló adottságokkal rendelkező tanulókat a fejlődéslélektani és nevelépszichológiai PhD fokozata megszerzésének keretében. Kutatásai kiterjednek a gondolkodásbeli előítéletességre és a kognitív képességekre, az érdeklődésre és motivációra, a kiváló adottságú gyermekek társas megismerésére/észlelésére és agyi fejlődésére, a kiváló adottságú gyermekek erkölcsi gondolkodásának fejlődésére, valamint a proszociális viselkedésre.

AZ ÉRZELMEK ELHANYAGOLT FONTOSSÁGA

Daniele Luzzo^{1}–Fernand Gobet²*

Gagné (2011) fontos kérdéseket tárgyal a kiváló adottságú gyermekek oktatásának szempontjából. Bár nézeteivel nagymértékben egyetértünk, azon a véleményen vagyunk, hogy néhány kérdés problémásabbnak bizonyulhat, mint amilyenek a szerző beállítja őket.

Gagné professzor megközelítésében fontos szempont, hogy bár a tanulmányi teljesítményt látja a tehetségmérés legjobb eszközének, az IQ-teszteket szintén hasznos eszköznek tartja. Mi ennél egy lépéssel tovább mennénk. Az intelligencia olyan „szerkezet”, amely implicit módon egy elméleti keretre utal. Közismert, hogy a különböző szerzők különféleképp definiálják az intelligencia fogalmát, ami különféle tesztek megalkotásához vezet. Ha általánosságban írunk az IQ értékéről, nem nevezvén meg, hogy milyen fajta tesztről van szó, az olvasó nem jut megfelelő információhoz a témával kapcsolatban. Az igaz, hogy az IQ-tesztek külső validitása jó, de az IQ elfogulatlan és tiszta mérőeszköznek való beállítása torzítja a problémával kapcsolatos látásmódunkat. Ha tehát Gagné lehetséges eszközként kívánja használni az IQ-t, pontosabban meg kell határoznia az általa használt módszertani keretet.

A tanulmányi teljesítményt befolyásolják a tanítási módszerek is, amivel kapcsolatban két hozzászólásunk lenne. Murray (2009) irányvonalát követve, Gagné a tanítási módszerek fontosságát említi a tartalmakéval szemben. Ugyanakkor rá kell mutatnunk arra, hogy az általános gondolkodási készségek tanításán alapuló oktatási módszerek a vizsgálatok szerint csak korlátozott transzferhez vezettek, ha egyáltalán bármilyet is eredményeztek (Grotzer & Perkins, 2000). Ez a következtetés egybecseng a szaktudással kapcsolatban végzett kutatás eredményeivel, amelyek szerint nincs nagy transzfer egyik területről a másikra (Gobet & Campitelli, 2006). Ennélfogva eléggé szkeptikusak vagyunk ezzel a tanítási módszerrel kapcsolatban.

¹ ONUCI–Opération des Nations Unies en Côte d’Ivoire

* Társszerző. Via Balluri 33B, Neive (CN) 12052, Italy. E-mail: daniele.luzzo@gmail.com

² Brunel University, Uxbridge, United Kingdom

Gagné említést tesz az egyének közötti nagy különbségekről még a kiváló adottságú gyermekek csoportján belül is, és sürgeti az ehhez a sokféleséghez hozzáigazított oktatás biztosítását. Bár egyetértünk ennek fontosságában, hatalmas időbefektetést igényelne a tanárok részéről. Úgy véljük, hogy az utóbbi évtizedekben kifejlesztett számítógép-alapú oktatástechnológia (pl. Gobet & Wood, 1999) ebből a szempontból erőteljes oktatási eszközt kínál, amit gyakran figyelmen kívül hagynak a tehetséges gyermekek számára kidolgozott tanmenetek során.

Van valami, ami általánosan jellemző a kiváló adottságú gyermekekkel kapcsolatos kutatásokra, és ez Gagné cikkére is igaz: nem veszi figyelembe az érzelmek szerepét. A DMGT modell a diákok társadalmi hasznosságára koncentrál, és elhanyagolja személyes élményeiket és érzéseiket. Bár a modell kétségkívül maximalizálja a diákok intellektuális képességeit, mindez azzal a következménnyel jár, hogy az érintett gyermekek izolálódnak azonos korú társaik csoportjaitól. Számos más szerző (pl. Giordan, Binda & Marchal, 2006; Lubart, 2005) ugyanakkor hangsúlyozta, mennyire fontos figyelniük a tehetséges gyermekek érzelmi szükségleteire, hiszen ezeket a gyermekeket általában érzelmi túlérzékenység is jellemzi (Guignard & Zenasni, 2004).

Míg osztjuk azt a nézetet, hogy a Gagné-féle (A)TD modell 1. és 2. eleme kulcsfontosságú a tehetségfejlesztésben (lásd Gagné, 2011, 12. o.), úgy véljük, a 3. elem eléggé megkérdőjelezhető, mivel erősen magában hordozza az elit klubok kialakulásának kockázatát. A 4. elem alkalmazása pedig azzal jár, hogy a magasabb tanulási cél megvalósítása közben csökken a társakkal együtt töltött idő. Ez ismét azt jelenti, hogy a gyermek érzelmi szükségletei figyelmen kívül maradnak. Lehetséges megoldás erre a problémára az olyan moduláris programok kidolgozása, amelyekben a diákok képességeiknek megfelelően különböző feladatokat kapnak, ugyanakkor a kapott feladatok egy olyan közös célt szolgálnak, melyet csak az összes diák – azaz a tehetségesek és az átlagos képességűek – együttműködésével lehet elérni.

Az ATD program nem érheti el célját, ha a gyermekeknek nincs motivációjuk és nem kapnak érzelmi támogatást. Paradox módon az iskolai sikertelenség vagy bukás gyakori probléma a kiváló adottságú diákok között (Terrassier, 1981). Míg az ATD visszaszoríthat néhány olyan tényezőt, amelyek alulteljesítéshez vezetnek, azáltal, hogy az érzelmeikkel nem törődik, meggátolhatja a diákok viselkedésének javítását célzó erőfeszítéseket.

Gagné szerint a méltánytalanság vádja amiatt szokott felmerülni, mert nincsenek igazi meritokratikus értékeken nyugvó programok. A meritokrácia implicit módon azon a feltételezésen alapul, hogy a magasabb IQ nagyobb társadalmi sikerekhez vezet. Ez azonban nincs mindig így. Ellenpélda lehet a fent

említett alulteljesítés jelensége, amely akkor léphet fel, ha az érintett diák cselekedetei, viselkedése vagy érvelési módja elfogadhatatlan egy konformista iskolai rendszerben. Mivel a tehetséges gyermekek viselkedése eltér a társadalom elvárásaitól, előfordulhat, hogy elutasítást tapasztalnak az oktatási intézmény részéről, és ennél fogva hanyagolhatják az iskolai tevékenységeket.

Számos empirikus tanulmány mutatta ki, hogy a tanároknak olykor sajátos elképzelésük lehet az ideális tanulóval kapcsolatban, és az engedelmességet és konformitást értékelik a kíváncsiság és az autonómia rovására (Wentzel, 1993). Ezért a diákok tanárok általi kiválasztása azt eredményezheti, hogy abnormálisan magas arányban kerülnek be konformista egyének (Mouchiroud, 2004). A szelekciós módszerek nagy valószínűséggel szintén kedveznek az olyan gyermekeknek, akiknek a társadalmi környezete lehetővé teszi, hogy teljes potenciáljukat kifejezzék. Egy diák kiemelkedő matematikai intelligenciája például nem fejeződik ki vagy nem fedezhető fel olyan környezetben, ahol a kétkezi munkában való ügyesség az elsődleges, mint mondjuk egy családi gazdaságban.

A gazdaságilag hátrányos helyzetű, kiváló adottságú gyermekek alulreprezentáltsága továbbá annak is betudható, hogy egy sor hamis elvárással nehezítik a helyzetüket. Ezekkel a gyermekekkel szemben mind a társadalom, mind a szülők elvárásai túl alacsonyak. Három dolog van, ami ebben az összefüggésben említésre méltó. Először is, ezeket a gyermekeket azért nem ismerik fel tehetségesnek, mert nincs olyan elvárás velük szemben, hogy tehetségesek legyenek. Másodszor, e diákoknak maguknak is alacsony elvárásaik vannak önmagukkal szemben. Így aztán, mint valami önmagát beteljesítő jóslat, gyenge eredményeket érnek el az iskolában, és nem vehetnek részt a tehetséges diákok számára kifejlesztett programokban, beleértve az ATD programot is. Végül pedig, míg a Gagné által javasolt megoldásnak ugyan megvan az az előnye, hogy objektív, de nem old meg a méltányossággal kapcsolatos minden problémát. Konkrétan például azt, hogy a méltányosság definíciója értékekről szól, azok pedig különböző emberek esetében elkerülhetetlenül különbözőek lesznek.

Gagné cikke egyedi perspektívát kínál a méltányossági kérdés megvitatásában. Bár a DGMT tanítási célokra megfelelő modell marad, ki kell egészíteni a diákoknak nyújtandó érzelmi támogatással. Az információtechnológiai eszközökkel támogatott tanítási módszerek bevezetése segíthet a tanároknak feladataikban, több időt hagyva számukra arra, hogy a diákok érzelmi szükségleteivel is foglalkozhassanak.

Felhasznált irodalom

- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- Giordan A., Binda M., Marchal L. (2006). *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces* [Accompanying the gifted child]. Paris: Delagrave.
- Gobet, F., & Campitelli, G. (2006). Education and chess: A critical review. In T. Redman (Ed.), *Chess and education* (pp. 124–143). Dallas, TX: University of Texas.
- Gobet, F., & Wood, D. J. (1999). Expertise, models of learning and computer-based tutoring. *Computers and Education*, 33, 189–207.
- Grotzer, T. A., & Perkins, D. N. (2000). Teaching intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 492–515). Cambridge: CUP.
- Guignard, J. H., & Zenasni, F. F. (2004). Les caractéristiques émotionnelles des enfants à haut potentiel [The emotional characteristics of children with high potential]. *Psychologie Française*, 49, 305–319.
- Lubart T. (2005). *Enfants exceptionnels: Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent* [Exceptional children: Intellectual precocity, high potential and talent]. Paris: Bréal.
- Luzzo D. (2010). *Un problema d'intelligenza* [A problem of intelligence]. Trento: Edizioni Erickson.
- Mouchiroud C. (2004). Haut potentiel intellectuel et développement social [High intellectual potential and social development]. *Psychologie Française*, 49, 293–304.
- Murray, C. (2009). *Real education: Four simple truths for bringing America's schools back to reality*. New York: Crown Forum.
- Terrassier J. C. (1981). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante* [The gifted children or the awkward precocity]. Paris: ESF.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357–364.

A szerzőkről



Daniele Luzzo az Egyesült Nemzetek Szervezete elefántcsontparti műveletének területi személyzeti tanácsadója (United Nations Operation in Côte d'Ivoire, UNOCI). Mester (MA) fokozatát a Padovai Egyetemen szerezte klinikai pszichológiából, értekezéséért (Development of talent in education or research – Tehetségfejlesztés az oktatásban vagy a kutatásban) díjat kapott. A dijoni La Chartreuse pszichiátriai kórházában és a párizsi Bichat-Claude Bernard kórházban dolgozott. Fő kutatási területe az intellektuális koraérettség. Franciaországban támogató foglalkozásokat is tart a kiváló adottságú gyermekeknek. Könyvet írt *Un problema di intelligenza* címmel a kiváló intellektuális adottságokkal rendelkező gyermekekről, melyben bemutatja a fő témákat, és kritikusan elemzi az európai tudományos közösség jelenlegi kutatásait, elméleteit és modelljeit.



Fernand Gobet a kognitív pszichológia professzora és a nyugatlondoni Brunel Egyetem szakértelmet vizsgáló központjának (Centre for the Study of Expertise) igazgatója. Számos munkát publikált a szaktudást vizsgáló pszichológia, a nyelvelsajátítás és a számítógépes modellezés témájában. Ő a CHREST projekt (Chunk Hierarchy and REtrieval STructures), kognitív folyamatok modellezésével foglalkozó projekt főmunkatársa, egyike a világ kevés „kognitív építésének”. A CHREST készíti jelenleg a legkorszerűbb modelleket számos pszichológiai területen, többek között a viselkedépszichológia, a szókincsfejlesztés és a szintaktikai fejlesztés területén. Öt könyvet írt, beleértve a *Perception and Memory in Chess* (társszerző Adriaan de Groot), és a *Moves in Mind: The Psychology of Board Games* (társszerzők Alex de Voogt és Jean Retschitzki).

GAGNÉ TEHETSÉGFEJLESZTÉSI MODELLJÉNEK A SPORT TERÜLETÉN VALÓ ALKALMAZHATÓSÁGÁRÓL

*Dany J. MacDonald**

Négyévente összegyűlnek a világ sportolói, hogy részt vegyenek az olimpián, reménnyel telve, hogy aranyéremmel térhetnek majd haza, országukba. Mi, nézőkként, csodáljuk az elénk tárt atlétikai mutatványokat, közben azon tűnődünk, micsoda áldozatokat kellett hozni azért, hogy valaki az emelvény legmagasabb fokára állhasson. És vajon mi hozta őket egyáltalán ide?

Azoknak az utaknak a megértése, amelyet egy-egy ember végigjárt, amíg kiemelkedő szintre jutott el valamely szakterületen, kapcsolódik a tehetségfejlesztéshez. Gagné (2009) nemrégiben a következőképp definiálta a tehetségfejlesztést: „a tehetségfejlesztés a tehetségjelölt (talentee) strukturált, a kiválóságot megcélzó tevékenységrendszerben való rendszeres, hosszabb időn át tartó részvételét jelenti.” Ahogy Gagné Megkülönböztető Tehetségmodelljében (DMGT) vázolja, a strukturált tevékenységprogram szisztematikus követése hat olyan feltételből áll, amelyekről úgy gondolják, hogy a tehetséges egyének fejlődését fogja eredményezni. Gagné (2011) azonban kiterjeszti tehetségfejlesztési elképzelését, leszögezve, hogy egyének csoportjai bizonyos területeken felülreprezentáltak, és így természetes alanyai lehetnek a tehetségfejlesztő programoknak.

Ami a sport területét kutatók számára érdekes lehet, Gagné úgy véli, hogy mivel a professzionális atléták nagy többsége következetesen fekete, a feketék természetes előnyt élveznek a sportolásban. Ennélfogva, ha valaki a tehetséges atléták fejlesztésével kíván foglalkozni, akkor erre a csoportra kellene koncentrálni, mert ők nagyobb valószínűséggel érik el az élvonalbeli szintet. Bár valóban imponáló az azt sugalló bizonyíték, hogy a profi sportokban felülreprezentáltak a feketék, érdemes megvizsgálni Gagné DMGT tehetségfejlesztési

* Department of Family and Nutritional Sciences, 550 University Avenue, University of Prince Edward Island, Charlottetown, Prince Edward Island, Canada, C1A 4P3
E-mail: danymacdonald@upei.ca

modellje és a sporttal kapcsolatos vonatkozásai közötti ellentmondásokat. Konkrétabban fogalmazva: a tehetségfejlesztő programok keretén belül valóban érdemes-e az egyes emberekre koncentrálni, miközben tudjuk, hogy van egy sor más változó is, amelyek bizonyítottan befolyásolják annak valószínűségét, hogy egy gyermek élvonalbeli szintet ér majd el?

Egy fiatalok számára kidolgozott tehetségfejlesztő programmal kapcsolatos értekezésükben Vaeyens, Güllich, Warr és Philippaerts (2009) rámutatnak arra, hogy általánosságban nem hatékonyak azok a korai tehetségfejlesztő/kiválasztó programok, amelyek célja a jövő olimpikonjainak kiszűrése. Egy napjaink olimpikonjairól készült felmérésük alapján pedig azt állapítják meg, hogy legtöbbjük a saját sportágában viszonylag későn, már csak szeniorként mutatkozott be a nemzetközi porondon. Ez arra utal, hogy a sportteljesítményben legmagasabb szintet elérő versenyzők fejlődésük korai éveiben nem versenyeztek a legmagasabb szinten, ami pedig azt jelenti, hogy a fiatalok számára kidolgozott tehetségfejlesztő programok nem voltak hatékonyak abból a szempontból, hogy felfedezték volna az olimpiai versenyzők következő generációját.

Az, hogy korai életkorban nem lehetséges beazonosítani a tehetséges egyéneket, számos olyan változónak köszönhető, amelyek benne rejlenek a fiatalok kiválasztásához használt eljárásokban. A fiatal sportolókat például életkor szerinti kategóriákba szokták besorolni annak érdekében, hogy kortársaikkal tudjanak versenyezni. A kutatások azonban következetesen rámutatnak, hogy ha a sportolókat születési idejük szerinti kvartilisokba osztják be, az a trend figyelhető meg, hogy az adott sportág naptári évéhez képest korábban születettek (tehát január 1-jén, ha pl. jégchokiról van szó) túlreprezentáltak az élvonalban. Ezt a jelenséget relatív életkori hatásnak nevezték el és következetesen, mindenféle sportág adatai alapján megerősítik (lásd Cobley és mtsai, 2009). A relatív életkor-hatás jelenségét azzal magyarázzák, hogy a viszonylag idősebb sportolóknak fejlődési (érés) előnyük van az ugyanazon év későbbi hónapjában születettekkel szemben. Ez a fizikai előny pedig fokozza annak valószínűségét, hogy beválasszák őket egy csapatba, több játékidőt és jobb edzést kínálva nekik. Ennélfogva lehetséges, hogy bizonyos sportolókat nem jobb képességeik, hanem korai fizikai előnyük miatt választanak be klubokba.

Egy másik olyan tényező, amit a professzionális szint eléréséhez kapcsolnak a sportban, a születési hely. A születési hely-hatás, amiről először Curtis és Birch (1987) munkájában, később Côté és kollégái (Côté és mtsai, 2006; MacDonald és mtsai, 2009) írásaiban olvashattunk, arra utal, hogy azok a sportolók, akik 250 000 lakosúnál kisebb városban nőttek fel, növelték az élvonalba kerülésre való esélyüket az ennél nagyobb városok sportolóihoz képest. Bár a születési hely-hatás pontos mechanizmusa nem ismert, Côté és munkatársai (2006)

szerint a kisebb városokban felnövő sportolók talán könnyebben ki tudják használni a sport-infrastruktúrákat, és biztonságosabb környezetben tudnak edzeni, mint a metropoliszokban élő sportolók, ezáltal növelve fejlődési lehetőségeiket.

Összesítve, a relatív életkor- és születési hely-hatás bizonyítja, hogy a sportbeli tehetségfejlesztés korai korban rendkívül összetett probléma, és számos tényező befolyásolja egy gyermek sportbeli fejlődését. Mindez úgy tűnik, nincs összhangban a Gagné-féle tehetségfejlesztési elképzeléssel, amely utóbbi szerint különös gondot kellene fordítani bizonyos egyének fejlesztésére, függetlenül a fent vázolt tényezőktől. Bár lehetséges, hogy a DMGT alkalmazható más területeken, előfordulhat, hogy észrevétlenül maradnak tehetséges egyének, ha korai életkorban kívánunk szelektálni. Ahogy Vaeyens és munkatársai (2009) megállapították, a fiatalkori fejlesztő programok általában hatástalanok, ezért tehát inkább ki kellene terjesztenünk a fiataloknak felkínált lehetőségeket, mintsem hogy korlátozzuk azokat. Ha célunk az, hogy minimalizálás helyett maximalizáljuk a tehetségfejlesztési programokban résztvevő gyermekek létszámát, növeljük annak valószínűségét, hogy tehetséges egyéneket fedezünk fel.

Felhasznált irodalom

- Cobley, S., Baker, J., Wattie, N., & McKenna, J. (2009). Annual age-grouping and athlete development. *Sports Medicine*, 39(3), 235–256.
- Côté, J., MacDonald, D. J., Baker, J., & Abernethy, B. (2006). When “where” is more important than “when”: Birthplace and birthdate effects on the achievement of sporting expertise. *Journal of Sports Sciences*, 24(10), 1065–1073.
- Curtis, J. E., & Birch, J. S. (1987). Size of community of origin and recruitment to professional and Olympic hockey in North America. *Sociology of Sport Journal*, 4, 229–244.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce Van Tassel-Baska* (pp. 61–80). Waco, TX: Prufrock Press.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- MacDonald, D. J., King, J., Côté, J., & Abernethy, B. (2009). Birthplace effects and the development of female athletic talent. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12, 234–237.
- Vaeyens, R., Güllich, A., Warr, C. R., & Philippaerts, R. (2009). Talent identification and promotion programmes of Olympic athletes. *Journal of Sports Sciences*, 27(13), 1367–1380.

A szerzőről



Dr. Dany MacDonald a kanadai Prince Edward Island Egyetem Család- és Táplálkozástudományi Tanszékén oktató. Kutatási területe a fiatalok pozitív fejlesztése a sporton keresztül. Ezen belül az érdekli, hogy a sport mely jellemzői a leghatékonyabbak a pozitív személyiségfejlődés előmozdításában. Érdeklik továbbá azok a tényezők is, amelyek az élvonalbeli atléták fejlődését befolyásolják, valamint azok a feltételek, amelyek a fiatal atléták szakértelmének kialakulásához vezetnek.

A KISEBBSÉGEK ÉS A KIVÁLÓ ADOTTSÁG KÉRDÉSE

Luz F. Pérez^{1} – Jesús A. Beltrán¹*

Gagné professzor cikke (2011) kitűnő, mert az egyik legfontosabb problémát vizsgálja, ami az oktatókat, szülőket és szakértőket egyaránt aggasztja a tehetséggondozással kapcsolatban: a kisebbségek tehetséggondozó programokban való alulreprézantáltságát.

Ahogy Frasier (1997) rámutatott, semmi logikus okunk nincs arra, hogy mást várjunk, mint azt, hogy a kisebbségi diákok tehetséggondozásbeli aránya megfelel népességbeli arányuknak. Ennek ellenére tény, hogy a tehetséggondozó programokban továbbra is nagy eltérés tapasztalható a kisebbségi és a többségi diákok részvétele között. Ford (1998) kutatási eredményei szerint az utóbbi három évtizedben az afroamerikai, amerikai indián és spanyol ajkú diákok következetesen alulreprézantáltak voltak a kiváló adottságúak számára kidolgozott programokban, míg a fehérek és ázsiaiak esetében következetes felülreprézantáltságot figyelhetünk meg. Bőséges irodalom áll rendelkezésre a kisebbségi hallgatók tehetséggondozásbeli alulreprézantáltságáról (Daniels, 1998; Ford & Harris, 1994; Frasier, 1997; Morris, 2002).

Sok javaslatot tettek már a probléma súlyos következményeinek enyhítésére (Gallagher & Coleman, 1992; Gardner, 1993; Pérez & Beltrán, 2008; Renzulli, 1988; Sternberg, 1988), de kevés bizonyult hatékonynak és működőképesnek. Gagné modelljének egyik érdeme, hogy különbséget tesz a diákok adottságai, azaz a sikerre való képességük mint potenciál, illetve tehetségük, azaz kiváló adottságaik hosszú fejlődési folyamat és szisztematikus átalakulás útján történő manifesztálódása között. A legtöbb szerző a két fogalmat szinonimnak tekinti. Szétválasztásuk révén azonban Gagné lehetővé teszi néhány olyan diák számára, akik kimagasló tanulmányi eredményeket érnek el, hogy tehetségesként azonosítsák őket és bekerülhessenek tehetséggondozó programokba még akkor is, ha nem érnek el maximális pontszámot az intelligenciatesztekben.

¹ Complutense University of Madrid, Spain

* Társszerő. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Educación, Rector Royo Villanova S/N, 28040 Madrid, Spain. E-mail: luzperez1@psi.ucm.es

Másfelől viszont, a DMGT modell szerint a tehetség nem természetes képesség, hanem inkább természetes képességek személyes és környezeti hatások segítségével történő, fokozatos átalakításának eredménye. A DMGT modell segít tehát megértenünk a meglévő tehetségben – akár kialakulóban lévő, akár már kibontakozott tehetségről van szó – rejlő előrejelző képességet a jövőbeli tehetségre vonatkozóan. Ennek pedig következményei vannak akkor, ha egy diákot tehetséggondozó programba való felvételre ajánlanak.

Jelenleg ez a modell különösen érdekes Európában, ahol a kifejlődött képességek fogalmát kompetenciaként (tudás és készségek) értelmezik, a kompetenciák pedig, az egyszerű elméleti tudás fontosságán túl, a tananyag magját alkotják.

A kisebbségi diákok számára azért nem megfelelőek a jelenlegi kiválasztási eljárások, mert a tehetség kulturális mutatói nem képezik lényeges részét annak az egydimenziós tehetségfogalomnak, amely kultúránkban uralkodik (Ford & Harris, 1990; Zappia, 1989). A DMGT modell megoldja a problémát, mert az egydimenziós fogalmat tényezők sorozatára bontotta le, ezzel gazdagítva a definíciót, és integrálva a kisebbségi diákokat.

Nagyon érdekesnek találtuk, hogy Gagné több szintre bontotta az adottságokkal való rendelkezést: lehetnek valakinek enyhe, mérsékelt, jó, kivételes és rendkívüli adottságai. Ez megkönnyíti az oktatásba való beavatkozást, különösen a rendkívüli adottságokkal rendelkezők esetében, mert az ő szükségleteik nagyon különböznek az átlagdiákok szükségleteitől.

Bár a modell némely eleme jelentéstani vagy értelmezésbeli nehézségeket okozhat, úgy véljük, hogy általánosságban véve hasznos eszköz lehet számos probléma azonosításához, különösen a kisebbségi diákok esetében.

Összefoglalásképpen a következő négy dolgot szeretnénk kiemelni Gagné cikkéből, mint pozitív elemet: a kiváló adottság és tehetség közti különbségtételt, a személyes és környezeti katalizátorok befolyását, a tanulmányi tehetségfejlesztés új fogalmát és az adottság különböző szintjeinek rendszerét.

Felhasznált irodalom

- Daniels, V. I. (1998). Minority students in gifted and special education programs: The case for educational equity. *Journal of Special Education, 32*, 41–44.
- Ford, D. Y. (1998). The underrepresentation of minority students in gifted education: Problems and promises in recruitment and retention. *Journal of Special Education, 32*, 4–14.
- Ford, D. Y., & Harris, J. J. (1990). On discovering the hidden treasure of gifted and talented African-American children. *Roeper Review, 13*, 27–32.
- Ford, D. Y., & Harris, J. J. (1994). *Multicultural gifted education*. New York: Teachers College Press.
- Frasier, M. M. (1997). Gifted minority students: Reframing approaches to their identification and education. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 498–515). Boston: Allyn & Bacon.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence, 3*(1), 3–22.

- Gallagher J., & Coleman, M. R. (1992) *State policies on the identification of gifted students from special populations: Three states in profile*. Gifted Education Policy Studies Program at the University of North Carolina, Chapel Hill.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Morris, J. E. (2002). African American students and gifted education. *Roeper Review*, 24, 59–63.
- Pérez, L., & Beltrán, J. (2008). Intervention in exceptional students through multiple intelligences. In A. Valle, J. C. Núñez, R. G. Cabanach, J. A. González, & S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 327–345). New York: Nova Science Publisher.
- Renzulli, J. S. (1988). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53–92). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1988). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 223–243). New York: Cambridge University Press.
- Zappia, I. A. (1989). Identification of gifted Hispanic students: A multidimensional view. In C. J. Maker & S. W. Shiever (Eds.), *Critical issues in gifted education: Defensible programs for cultural and ethnic minorities* (pp. 19–26). Austin, TX: Pro-Ed.

A szerzőkről



Luz F. Pérez a fejlődéslektan és nevelépszichológia oktatója. A kiváló adottságokat vizsgáló spanyol társaság (Spanish Society for Study of Giftedness) elnöke, valamint a FAISCA, a tehetségfejlesztéssel foglalkozó nemzetközi újság, az *International Journal of High Abilities* szerkesztője. Számos vizsgálatot folytatott ebben a témában. 1990 óta a tehetséges tanulók Star Programjának vezetője, valamint a nőkről és a kiváló adottságokról szóló nemzetközi konferencia (Conference on Women and Giftedness) elnöke.



Jesús A. Beltrán 1980 óta a madridi Complutense Egyetem oktatója. Több mint 150 tudományos cikket és 45 könyvet írt a nevelépszichológia témakörében. Számos spanyol folyóirat szerkesztőbizottságának tagja, valamint ő a spanyol Nevelépszichológiai Társaság elnöke.

EGYENES ÉS VILÁGOS BESZÉD A TEHETSÉG- GONDOZÁSRÓL ÉS TEHETSÉGFEJLESZTÉSÉRŐL

Roland S. Persson*

Kevés ember képes arra, hogy ennyire sok releváns információt tárjon fel számkra és ilyen világos és lenyűgöző módon, mint François Gagné! Semmi kétség afelől, hogy az „Iskolai tehetségfejlesztés és méltányosság a tehetséggondozásban” című korszakalkotó cikkéről (2011) még évekig fognak beszélni, évekig fogják idézni, és remélhetjük, hogy tettekben meg is fogják valósítani. Szükségtelen említenünk, hogy bármikor, amikor valami új és fontos téma lát napvilágot a tudományos világban, többféle okból is azonnal a kritikák középpontjába kerül. Biztos vagyok abban, hogy ezzel a cikkel is ez fog történni.

Én magam, azt kell mondanom, nagyon kevés kifogásolnivalót találok abban, amit Gagné igen elegánsan megfogalmazott. Teljesen egyetértek az általa felsorolt érvekkel, a konklúzióival, valamint a tehetséggondozás jelenlegi, észak-amerikai helyzetének általános elemzésével is.

Eleinte kétségeim voltak azzal kapcsolatban, hogy mennyire jó ötlet épp az Egyesült Államok iskolarendszerét az elemzés és konklúziók alapjául venni. Minden nemzeti iskolarendszerben vannak gyakran felmerülő kulturális és politikai kérdések, amelyek legalábbis megnehezítik a kultúrák közötti összehasonlítást majdnem minden ország oktatási rendszere esetében. Ahogy azonban tovább olvastam, rájöttem, hogy Gagné az amerikai iskolarendszert leginkább példának használja, amellyel a világ többi iskolarendszerére is utal, de *csak anynyiban*, amennyiben a többi iskolarendszernek hasonló a filozófiai alapjai és a szerkezete. Az Egyesült Államok iskolarendszerét egészében véve a viselkedéslélektani gondolatok befolyásolták leginkább, amelyekhez nagyon jól illik a minden lépést követő teljesítménymérés, és a mindenféle okokból végzett pszichometriai értékelés – az egyik ok persze az, hogy kiválasszák a tehetséggondozásra alkalmas diákokat. Fontos kiemelni, véleményem szerint, hogy ezek a filozófiai alapok *nem* minden ország esetében érvényesek. Már nem érvényesek

* School of Education and Communication, Jönköping University, P. O. Box 1026, SE-55111 Jönköping, Sweden. E-mail: pero@hlc.hj.se

például Skandináviában, ahol jelenleg a tanulás és fejlődés társas-konstrukcionista felfogása dominál. Más országokban is elkezdődött egy hasonló paradigmaváltás a behaviorizmustól és pszichometrikus alkalmazásoktól a társas-konstruktivizmus felé, például Dél-Afrikában, Ausztráliában, Hongkongban és az Egyesült Királyságban is (pl. Donald, Lazarus & Lolwana, 2002). Egy társas-konstrukcionista elméleten nyugvó iskolarendszernek nehéz lesz kapcsolódni ahhoz az amerikai példához, amelyre Gagné alapozza a cikkét. Nem lehet átültetni az egyiket a másikba.

Először is azért nem, mert az egyének közötti verseny, amely teljesen áthatja az észak-amerikai kultúrát (pl. Walker, 1986), és szemlátomást Gagné adottság-felfogásának is az alapját adja, sokkal kevesebb hangsúlyt kap a társas-konstrukcionista iskolarendszerben, ahol a csoportos tanulás és együttműködés nagyobb súllyal esik latba, mint az egyéni erőfeszítések. Ez utóbbi ütközik Gagné tanulmányi tehetségfejlesztés-felfogásával (ATD), amivel ő az egyén bizonyos, meritokratikus alapon nyugvó kiválósági célok felé történő előrehaladását jelöli. A cikk lényege azonban a méltányosság politikai fogalmát érinti, illetve a méltányosság kérdésének tehetséggondozással kapcsolatos vonatkozásait.

Teljesen egyetérték azzal, hogy ha javaslatának megfelelően valósítanánk meg a DMGT modellt, akkor az általános és nemzetközi szintű méltányossági vita – amely a különböző országokban más-más neven ismert – értelmét vesztené. Egy olyan teljességgel teljesítményalapú és szelektív rendszer, amely a kiváló teljesítők szükségleteiről gondoskodikna függetlenül attól, hogy milyen területen tevékenyek a szóban forgó kiválóságok és milyen demográfiai csoportot képviselnek, semmissé tenné a problémát és egy, már régóta igencsak aktuális perspektíva-váltást is eredményezne. Amiatt azonban, hogy amint fent említettem, a különböző iskolarendszerek különböző értékrendszereken alapulnak, egy másik probléma merülne fel: nevezetesen az elitizmushoz való viszonyulás kérdése.

Az elitizmus negatív jelenséggént való szemlélete kultúrafüggő kérdés, amelynek részben szocio-biológiai gyökerei vannak (Persson, 2009), mivel az elitizmus nem jelent problémát, ha sportról vagy művészetről van szó. Ha azonban az oktatás terén van szó elitizmusról, gyakran tiltakozást vált ki a téma: azokkal szembeni „méltánytalanságról” beszélnek, akik átlagos vagy még inkább átlag alatti teljesítményt nyújtanak. Megfigyeléseim szerint különösen azoknak a társas-konstrukcionista iskolarendszereknek a képviselői tekintik ezt problémának (Palincsar, 1998; Watson, 2001), amelyek többé-kevésbé szocialista ideológiákon nyugszanak.

Gagné tehát kétségtávolyan olyan problémákat feszeget, amelyek az Egyesült Államok iskolarendszerében, illetve az ahhoz hasonló iskolarendszerekben aktuálisak. A szerző elegáns megoldást is kínál a méltányossági kérdés megszün-

tetésére, amit az amerikai döntéshozóknak komolyan kellene venniük. Azonban a más ideálokon alapuló és más értékek szerint felépülő iskolarendszerek számára Gagné modellje és javasolt alkalmazása teljességgel ütközik az Európa nagy részén domináló, inkluzív iskolarendszer szinte szentnek tekintett *politikai* elveivel (Mitchell, 1995), különösen akkor, ha az adott iskolarendszer ráadásul társas-konstrukcionista alapon nyugszik. Tudomásom szerint Walesben működik olyan iskolarendszer, amely a legközelebb áll az elfogadható és méltányos megoldáshoz: a kiválóan teljesítő diákok szükségleteiről progresszív és ésszerű módon gondoskodnak, az iskolarendszer integrált részeként. A rendszer, egészen nagyvonalúan, a felső 20%-ot számítja abba a kategóriába tartozónak, akik az átlagnál stimulálóbb oktatási szolgáltatásokat igényelnek. Az ezekre a szolgáltatásokra érdemes diákok kiválasztása sem feltétlenül követ pszichometriai kritériumokat. Elsődlegesség helyett inkább kiegészítő jellegűek (lásd Walesi Nemzetgyűlés Kormányása, 2008).

Bár azt kívánnám, hogy Gagné elképzelése a tanulmányi tehetségfejlesztésről valóra váljon, egyszerűen azért, mert ésszerű megoldás lenne nagyon sok szinten, úgy érzek, hogy a jelenlegi politikai klíma nem lelkesedne a Gagné által vázolt meritokráciának a kötelező oktatásban való bevezetéséért, függetlenül attól, hogy a diákok mely kategóriáiról van szó. Az ATD Európában történő bevezetése, legalábbis néhány országban, csak úgy volna kivitelezhető, ha politikai akarattal győznék le a tudományos érzéket és az empirikus tényeket. Nem ez lenne persze az első eset a világtörténelemben, amikor a tudományos közösség ellenállna a politikai akaratnak. Ugyanakkor nem azt szeretném ezzel mondani, hogy Gagné elképzelésének bizonyos aspektusai nem tudnának átjutni a politikai szűrőn és nem tudnának működni a különböző politikai klímák valamely szintjén. Ehhez azonban további kutatásra és erőfeszítésekre lenne szükség.

Felhasznált irodalom

- Donald, D., Lazarus, S., & Lolwana, P. (2002). *Educational psychology in social context* (2nd Ed.). Capetown, South Africa: Oxford University Press Southern Africa.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3-22.
- Mitchell, D. (1995). Best practices criteria in inclusive education: A basis for teacher education. In P. Mittler & P. Daunt (Eds.), *Teacher education for special needs in Europe* (pp. 26–36). London: Cassell Education.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345–375.
- Persson, R. S. (2009). The unwanted gifted and talented. A sociobiological perspective of the social functions of giftedness. In I. Shavinina (Ed.), *International handbook of giftedness* (pp. 913–924). Dordrecht: Springer-Science.
- Walker, S. H. (1986). *Winning. The psychology of competition*. New York: Norton & Norton.
- Watson, J. (2001). Social constructivism in the classroom. *Support for Learning*, 16(3), 140–147.
- Welsh Assembly Government (2008). *Meeting the challenge. Quality standards in education for the more able and talented children*. Cardiff, Wales: Welsh Assembly Government. Retrieved September 25, 2010, from <http://new.wales.gov.uk/publications/circular/2008/meetingthechallenge/?lang=en>

A szerzőről



Roland S. Persson, egyetemi tanár, PhD, a neveléslélektan oktatója. Kutatásai felölelik a kiváló adottság és tehetség témaköreit, ezen belül a társas környezet és a kiváló adottságokkal rendelkező egyén társadalmi szerepe érdekli. Ennek keretében jelenleg a méltányossági kérdéseket (egalitarianizmus), a nemi jellegzetességeket, a zenei viselkedést, a tehetséggondozást és a társas észlelést kutatja. A *High Ability Studies* korábbi főszerkesztője, a tehetséges gyermekekért létrejött világtanács, a World Council of Gifted and Talented Children tagja, és az Európai Tehetségtanács élethosszig kinevezett tiszteletbeli tagja.

A KÖRNYEZET HATÁSA

Marold Reutlinger^{1}–Kevin Till²*

A felmerült méltányosság kérdését a tehetséggondozás területén ritkán szokták a tehetségfejlesztés és adottság kérdéskörével együtt vizsgálni, pedig ismeretes, hogy az iskolai oktatásban különbségek vannak az egyes társadalmi csoportok között. A PISA-tanulmány szerint (PISA-Konsortium, Deutschland, 2004) a társadalmi háttér nagymértékben befolyásolja az iskolai teljesítményt. A német fiatalokat vizsgáló 16. Shell vizsgálat hasonló eredményekre vezetett (Leven, Quenzel & Hurrelmann, 2010). Például az apák érettségi osztályzatai összefüggenek gyermekeik tanulmányi teljesítményével. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a környezeti tényező magyarázatot adhat az etnikai és szociális csoportok közötti különbségekre, így a különböző etnikai csoportok eltérő reprezentáltsági szintje, amiről a vitaindító cikkben is olvashatunk, a környezeti hatások figyelembevételével jobban magyarázható. Ennélfogva állíthatjuk, hogy a DMGT modell nem tulajdonít elég nagy jelentőséget a környezetnek mint katalizátornak. A kémiában a katalizátorok felgyorsítják vagy lelassítják a reakciókat (vö. pozitív vagy negatív katalizátor), alacsonyabb aktiválási energiára van szükség, szelektív (egy katalizátor csak egy reakciót tesz lehetővé), és a reakció során nem változnak (azaz a katalizátorokat általában nem emészti fel maga a reakció). Véleményünk szerint a környezet hatása az egyénre ennél sokkal összetettebb. Gagné DMGT 2.0 modelljének (Gagné, 2009) Milió, Személyek és Oktatási szolgáltatások alcsoportjai alapvetőek, de a modellnek számolnia kellene a környezeti adottságait egyedül megváltoztatni képes egyénnel is.

A környezetnek a fejlődési folyamatra gyakorolt hatása különféle területeken nyilvánul meg. Például az egyes sportágaknál az edzési körülmények, felszereltségek (pl. úszás esetében az uszoda) elősegítik a kiváló sportteljesítmény elérését. De ha valaki nagyon jó teljesítményt nyújt, valószínűleg meghívják egy

¹ University of Ulm, Germany

* Társszerző. Institute of Psychology and Education, University of Ulm, D-89069 Ulm, Germany. E-mail: marold.reutlinger@uni-ulm.de

² Leeds Metropolitan University, United Kingdom

jobb csapatba vagy jobb felkészülési keretbe, ahol az edzési körülmények össze sem hasonlíthatóak az előző csapatnál lévőkkel. Ha egy területen nem áll rendelkezésre a tehetségfejlesztéshez szükséges infrastruktúra (pl. nincs uszoda), nincs lehetőség arra, hogy magas szintet érjünk el ezen a területen. Ahhoz tehát, hogy a tehetség fejlődését leírassuk, vagy előre jelezhessük, strukturált környezetre van szükség. A struktúrának tartalmaznia kell mindenféle aspektust, a tanulási lehetőségeket, a készségek fejlesztését szolgáló infrastruktúrát, a versengés hatásait, illetve a tehetség fejlődésének megerősítését. Különösen az a mód, ahogyan a tehetséget megerősítik, pozitívan vagy negatívan, változhat egyénileg, valamint időben és helyzetről helyzetre állandóan változik. Még ugyanannak a helyzetnek is lehetnek különböző hatásai.

Az etnikai és szociális csoportok reprezentáltsági szintjei közötti különbségek csökkentésének egyik módja a tehetség fejlődésének megerősítése lehetne. A környezet és az intraperszonális aspektus közötti interakciót szintén figyelembe kell venni.

Véleményünk szerint ezzel együtt is rendkívül fontos, hogy ne tévesszük szem elől a tehetséggondozásban alulreprezentált, a társadalmilag, gazdaságilag és etnikailag hátrányos helyzetű csoportok problémáját.

Felhasznált irodalom

- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 121–147.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- Leven, I., Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2010). Familie, Schule, Freizeit: Kontinuität im Wandel [Family, School, Leisure: Continuity in change]. In Shell Deutschland Holding (Ed.)

Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich (pp. 53–128). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

- PISA-Konsortium Deutschland (Ed.). (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* [PISA 2003. The educational status of German youth – Results of the second international comparison]. Münster: Waxmann.

A szerzőkről



Marold Reutlinger az Ulmi Egyetem Pszichológiai és Oktatási Kara Nevelésszociológiai Tanszékén kutató asszisztens. Jelenleg a „CyberMentor” nevű e-mentorálási projekten szervez és végez kutatásokat. Kutatási területei a mentorálás, a szakmai fejlődés, a kiválóság és a szakértelem. Pszichológiából PhD fokozatot kíván megszerezni, és jelenleg számos publikáción dolgozik.



Kevin Till (1982-ben született) jelenleg PhD hallgató a Leeds Metropolitan University (Egyesült Királyság) Sport és Oktatási Karán (Carnegie Faculty of Sport & Education). Kutatásai az Egyesült Királyság junior rögbi ligáján (UK Junior Rugby League) belüli tehetségazonosításra, kiválasztásra és fejlesztésre összpontosulnak. Tanulmányai folyamán együtt dolgozott az Egyesült Királyság rögbi ligájának országos irányító testületével, a Rugby Football League (RFL) testülettel. Tanulmányai mellett a Castleford Tigers RLFC edzésvezetője.

A TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM MEGVALÓSÍTÁSA LEGALÁBB AKKORA KIHÍVÁS, MINT A RÉSZTVEVŐK KIVÁLASZTÁSA

*Bruce M. Shore**

Gagné előadásának (2011) kulcskérdése helyesen felismert probléma: a tehetséggondozásra alkalmas diákok kiválasztása valóban méltánytalansági vádakat szül, és az ilyen vádakkal szemben főleg akkor lehet sebezhető a szelekciós eljárás, ha a potenciális képességek mérésére hagyatkozik. Ha egy ésszerű mértékben pontosan kidolgozott tehetségfelfogást, illetve tehetséggondozás-modellt használunk, mint amilyen Gagné DMGT modellje, a kritikákat részben csillapíthatjuk, de talán nem csak a Gagné által felsorolt okokból kifolyólag. Ez a modell és néhány másik is, amit az utóbbi évtizedekben ezen a szakterületen kifejlesztettek (vö. Maker, 1982; Renzulli, 1986; Robinson, Shore & Enersen, 2006; Sternberg & Davidson, 2005) azért hasznosak, mert a szelekciós kritériumokat precízebben határozzák meg, átláthatóbbá téve ezzel a folyamatot. Egyetértek azzal, hogy a „megfigyelhető teljesítmény” fontos része ennek az átláthatóságnak. Ha a program olyan diákoknak szól, akik a matematikában, zenében vagy futballban tehetségesek, akkor a meghallgatásnak vagy ezzel egyenértékű más szelekciós módszereknek van értelme... egy bizonyos mértékig.

Két probléma még így is marad. Gagné érvelése során helyesen ismeri fel az első nehézséget: nevezetesen azt, hogy, ha a már – legalábbis részben – kifejlesztett tehetségre alapozzuk a kiválasztást, a tehetségfejlesztés feladatának csak egy részével foglalkozunk; a már kibontakozóban lévő tehetségek fejlesztésével. Az ilyen szelekciós módszer nem teszi igazán fel azt a kérdést, hogyan gondoskodhatunk ezekről a tehetségekről, még mielőtt láthatóan kezdenének kibontakozni. A második kihívást jelentő probléma pedig az, hogy továbbra is egy – az általános megítélés szerint –, a normál tanmenetet felülmúló programba való kiválasztásról beszélünk, még akkor is ha ez a tehetségfejlesztő program nem világosan definiált vagy pedagógiaiilag megkérdőjelezhető. A méltányossági

* McGill University, 3700 McTavish, Montreal, QC, Canada H3A 1Y2
E-mail: bruce.m.shore@mcgill.ca

vádak egy része legalább annyira vonatkozhat az új program vélt minőségére, mint az abban részt venni kívánó diákok kiválasztási eljárására. A méltánytalanság vádja akkor is felmerül, ha a kiválasztási folyamat a tehetség vagy kiváló adottság fogalmának nem eléggé tisztázott volta miatt tökéletlen (ezt a problémát Gagné modellje közvetlenül is felveti), és gyakran a program várható hasznát sem definiálják egyértelmű oktatási terminológiával, hanem csupán „tehetség gondozó program” vagy egyéb széphangzású névvel illetik. Gagné érvelése mindkét dilemmával kapcsolatban nyitott abban az értelemben, hogy felismeri: legtöbb általános és középfokú tehetség gondozó programból hiányzik valami. De mi az, ami hiányzik?

Korántsem vagyok biztos abban, hogy „a megfigyelhető teljesítmény jelenti a méltányos összehasonlítás alapját, így elkerülhető a méltánytalanság, igazságtalanság vádja”. Bár az lehetséges, hogy hasznos lehet. Mind a tehetségazonosítási eljárásnak, mind a program végső hasznának kérdésével foglalkozni kell. Én Gagnéval ellentétben máshova helyezném a hangsúlyt, mert véleményem szerint sokkal több figyelmet kell szentelni a megfelelő programok nyújtásának, mint a kiválasztásnak. Nagyobb forrásokat áldoznak a prioritásként kezelt tehetségazonosításra, mint magára a program szolgáltatására. A megoldás részben abban állna, hogy el kellene mozdulni a 19. század tantervi és pedagógiai modelljeitől legalább a 20. századi, ha nem is teljesen a 21. századi modellek irányába. Ha a tanulás élményét nem reformáljuk meg, a kiválasztásra továbbra is ránehezedik a méltánytalanság vádja, akár jogos ez a vád, akár nem.

Az utóbbi évtizedek legfőbb oktatási újítása a kutatásalapú megközelítés (pl. Aulls & Shore, 2008; Bruner, 1960; Európai Bizottság, 2007; Nemzeti Kutatási Tanács, 1996; Shore, Aulls & Delcourt, 2008), méghozzá minden diák, nem csupán a kiváló adottságúak számára. A kutatásalapú oktatás állt azonban minden főbb tehetség gondozási modell középpontjában is, akár explicit módon, akár másképp, Renzulli háromkörös modelljétől kezdve a Purdue-modellelig, és minden más olyan tantervi újítás középpontjában is, amelyeket a tehetség gondozásban előszeretettel alkalmaztak, például az *International Baccalaureate* (nemzetközi bölcsész) programban. Az olyan kutatásalapú megközelítések, amelyekben (például) a diákok érdeklődése és kíváncsisága szerint alakulnak a tananyagok legalább bizonyos részei, a diákok és oktatók szerepe egyaránt megnövekedik a tanterv céljainak kitűzésében és az előrehaladás értékelésében. A tananyag értelmessé tétele az oktatók és tanulók közös feladata, ezáltal a diákok megtanulnak olyan ismeretanyagot létrehozni és elsajátítani, ami minden diák számára megfelelő. Ha viszont a tehetséges diákok nem kapják meg ezeket a lehetőségeket, súlyos hiányt szenved a program. Ebben a didaktikai és pedagógiai keretben a differenciálás nem azt jelenti, hogy jobb vagy nagyobb presztízsű programot kínálnak azoknak a diákoknak, akik „átmennek” bizonyos

kritériumok alapján felállított szűrőn, a többieknek viszont valami olyasmit nyújtanak, ami kevésbé értékesnek számít. A differenciálás inkább differenciált célokat jelent – akár egyéni, akár csoport szinten – egy egyformán értékes tantervi kontextuson belül.

A kutatásalapú tanmenet arra a kihívásra is megoldást kínál, hogy hogyan tegyük meg az első lépést a tehetségfejlesztésben ott, ahol még észrevehető módon nem manifesztálódott a tehetség: a diák kíváncsiságával, érdeklődésével, kérdéseivel kell kezdenünk. Továbbá, ha a diák bármilyen okból kifolyólag nem mutat érdeklődést, akkor az elsődleges oktatási feladat, hogy olyan élményeket nyújtson, amelyek felkeltik a kíváncsiságot, érdeklődést és kérdésfeltevési hajlandóságot. Ebben a korai stádiumban a megfigyelhető teljesítmény a kíváncsiságban és érdeklődésben fejeződik ki.

Ebből a szemszögből a kihívás nem csupán a modell javítását, hanem annak megváltoztatását jelenti. Mind a kiválasztás, mind a programok megvalósítása kevesebb alapot ad a méltánytalansági vádakra, ha az iskolák garanciát vállalnak arra, hogy nem a szűrésre helyezik a hangsúlyt, hanem olyan tanulási helyzetek kialakítására, amelyek kíváncsiságot ébresztenek – és így a diákokat nem kategorizálják be *előre* a megfigyelhető teljesítménnyel rendelkezők, illetve nem rendelkezők csoportjába. Valamint garantálják azt is, hogy minden diák számára értékes oktatási környezetet biztosítanak még akkor is, ha különbözőek az oktatási célok és eredmények. Ahhoz, hogy egy oktatási program igazolható legyen, többnek kell lennie a kiválasztásnál.

Felhasznált irodalom

- Aulls, M. W., & Shore, B. M. (2008). *Inquiry in education (Vol. I): The conceptual foundations for research as a curricular imperative*. New York, NY: Erlbaum (Routledge). Especially see Chapter 6, "Gifted education and the research imperative in curriculum."
- Bruner, J. S. (1960/1963). *The process of education*. New York, NY: Vintage.
- European Commission, Directorate-General for Research, Directorate L – Science, Economy and Society (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe*. Retrieved from http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3-22.
- Maker, C. J. (1982). *Teaching models in education of the gifted*. Rockville, MD: Aspen.
- National Research Council (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Renzulli, J. S. (Ed.). (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2006). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco, TX: Prufrock Press (Jointly published as a Service Publication of the National Association for Gifted Children, Washington, DC). Especially see Chapter 12, "Inquiry based learning and teaching."
- Shore, B. M. (2009). Giftedness is not what it used to be, school is not what it used to be, their future, and why psychologists in education should care. *Canadian Journal of School Psychology*, 20(10), 1-19.
- Shore, B. M., Aulls, M. W., & Delcourt, M. A. B. (Eds.). (2008). *Inquiry in education (Vol. II): Overcoming barriers to successful implementation*. New York, NY: Erlbaum (Routledge). Several chapters are derived from gifted education.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.

A szerzőről



Bruce M. Shore 39 kilenc év munkássága után 2010-ben megkapta a neveléslélektan Professor Emeritusa címet a montreali (Québec, Kanada) McGill Egyetemen (McGill University in Montreal). Miután két évet dolgozott középiskolai matematikatanárként, csatlakozott a Nevelés- és Konzultációs Pszichológiai Tanszékhez (Department of Educational and Counselling Psychology), melynek később vezetője lett kilenc éven át, majd az Egyetemi Tanárok McGill Szövetségének (McGill Association of University Teachers) elnöke és öt éven át a hallgatók ügyének intézője. Ezen kívül 21 éven át a tanítási és tanulási szolgáltatások (Teaching and Learning Services) keretén belül dolgozott. Képesített tanár és pszichológus Québecben. Kutatásai kiterjednek a kivételesen tehetséges tanulók kognitív és társas gondolkodására, a kérdéssel vezetett tanítás és tanulás, valamint az optimális tanulási környezet különleges tulajdonságaira és a kérdésalapú oktatás eredményeire; a Tanulás- és Teljesítményvizsgálati Központ (Centre for the Study of Learning and Performance) társigazgatója (McGill). 1995-ben a NAGC (USA) Distinguished Scholar díjban részesítette, 2003-ban pedig szerepelt az „53 legbefolyásosabb ember az tehetség gondozásban” listáján. Megkapta továbbá 2009 Faculty of Education Distinguished Teaching díjat, a McGill University David Thomson díjat a felsőfokú oktatásban végzett kiváló vezetéséért és tanításáért, valamint „Principal’s Prize” a tanítás területén végzett kiváló munkájáért. 2010-ben az Amerikai Oktatáskutató Társaság (American Educational Research Association) tagjává választotta.

A KORAI TEHETSÉGAZONOSÍTÁS JELENTŐSÉGE: KÁRMENTESÍTÉS HELYETT MEGELŐZÉS

*Jean-Charles Terrassier**

Françoys Gagné (2011) tanulmányi tehetségfejlesztés (ATD) modelljével nagyon hasznos megközelítést dolgozott ki, amely segítséget nyújt ahhoz, hogy bármilyen szociokulturális vagy etnikai háttérű diák teljes mértékben kibontakoztathassa a tehetségét. 1971-ben ugyanezzel a céllal alapítottam meg egy szervezetet a tehetséges gyermekekért (French National Association for Gifted Children), amely segített a francia Oktatási Minisztériumnak azon diákok felfedezésében és szükségleteik felismerésében, akiket Gagné „intellektuálisan korán érő” diákoknak nevez.

Françoys Gagné javaslatai főként a „tehetségjelöltek” szükségleteire koncentrálnak, tehát az olyan gyermekeikre, akik esetében láthatóan manifesztálódik az okosság, a tudás iránti érdeklődés, kitartás, az erős iskolai motiváció, és akiknél pozitív az iskolai és otthoni környezet. Egyértelmű, hogy ezeknek a gyermekeknek speciális tanulási programra és tanmenetre van szükségük, amelyek gyorsítottak és gazdagítottak, tehát e diákok „étvágyához” igazítottak.

A legfontosabb dilemmám ezzel kapcsolatban az, hogy milyen korban kellene ezeket a gyermekeket tehetségjelöltként azonosítani? Véleményem szerint és hosszú tapasztalatom alapján, minél korábban. Óvodában és az általános iskola elején sok olyan jó adottságú gyermek, akik képességét nem mérték intelligenciatesztek segítségével, nagy érdeklődést mutat a tanulás iránt. Azonban, ha nem veszik észre, hogy ők kiváló adottságúak, akkor tanáraik „átlagos” fejlődést fognak tőlük elvárni, és csupán az alapvető oktatási programot fogják felkínálni számukra. A gyermekek egy része zajongással, vagy az iskolai munka elutasításával fogja kifejezni a csalódottságát. Véleményem szerint az a megfelelő hozzáállás, ha már ebben a stádiumban lehetőséget kapnak arra ezek a gyermekek, hogy felfedezzék őket, mint kiváló adottságúakat. Sajnos közülük sokan inkább önként lemondanak erről a „címről”, és az alacsonyabb elvárási szinthez

* 34 rue Paul Deroulede, 06000 Nice, France. E-mail: jc.terrassier@wanadoo.fr

igazodnak. Nem csak a tanárok és a program fejtenek ki erős nyomást az „átlagosodás” irányába, hanem a többi tanuló is, aki azt várja el, hogy a kiválóak is az ő viselkedésükhöz igazodjanak, máskülönben kiközösítik és a magányosság gettójába kényszerítik őket. Még a szülők is – leginkább azok, aki hátrányosabb kulturális közegből jönnek – fel sem ismerve gyermekeik képességeit, arra biztatják őket, hogy az alacsonyabb elvárásokhoz igazodjanak.

A különböző irányból jövő környezeti nyomások összességét, ami a normához való igazodást diktálja a gyermek számára „negatív Pygmalion-effektusnak” hívom. Ez a hatás a tehetséges gyermeket arra ösztönzi, hogy sok évre adja fel önmagát annak érdekében, hogy a többiek elfogadják, és így hagyja elveszni annak a lehetőségét, hogy tehetségjelöltként azonosítsák. A negatív Pygmalion-hatásnak erősebb a hatása, mint a pozitív Pygmalion-hatásé, mert nem csak a tanárok fejtenek ki nyomást a normához igazodás irányába, hanem az oktatási program is, a társak is, sőt, még a szülők is. Nagyon gyakran vizsgáltam olyan gyermekeket 10–15 éves koruk között, akik az általános iskola elején rendkívül jól teljesítettek, de, mivel akkor nem azonosították őket mint tehetséget, később eléggé elveszítették motivációjukat, az iskola és tudás iránti érdeklődésüket. Ez a károsodás pedig sajnos nemcsak az iskolai eredményekben vezet negatív következményekhez, hanem, ami még aggasztóbb, a személyiségfejlődésben is. A több évig frusztrált intelligencia torz önképhez és depresszív érzésekhez vezet.

Ezért, Gagnéhoz hasonlóan, a tehetségjelöltek korai azonosítását javasolom. Ugyanakkor szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy a lányok és fiúk iskolához való hozzáállása és teljesítménye eltér egymástól. Tapasztalatom szerint és különféle rendelkezésre álló statisztikák alapján állíthatom, hogy a fiúk sérülékenyebbek, ha az iskolában olyan tanmenettel szembesülnek, amely nem felel meg képességeiknek. A középiskola végére sokkal több fiú, mint lány szóródik ki vagy bajlódik nehézségekkel. Becsléseim szerint, statisztikailag, a kiváló adottságú fiúknak körülbelül 10 ponttal magasabb IQ-ra van szükségük, mint a lányoknak ahhoz, hogy ugyanolyan osztályzatokat és vizsgaeredményeket érjenek el a középiskola végéig. Ennek következtében úgy tűnik számomra, hogy a fiúk körében fontosabb a tehetségjelöltek korai azonosítása, mielőtt még elveszítenék azokat a kvalitásaikat, amelyek alapján tehetségjelöltnek számítanak.

Az IQ és az iskolai eredmények közötti összefüggés a kutatások szerint mérsékelt: kb. 0,40–0,50 arányú (Grégoire, 2009). Ez az összefüggés mindenképpen nagyobb mértékű lenne, ha a kiváló adottságú gyermekeknek, Gagné javaslatának megfelelően, képességeikhez igazított tanmenetet biztosítanának.

Franciaországban az Oktatási Minisztérium jelenleg olyan bentlakásos iskolák kialakításán dolgozik, amely tehetségjelöltnek nyilvánított, hátrányos szo-

ciokulturális háttérű diákok rendelkezésére állna középiskolás koruk utolsó évében. Ezeket a diákokat én „túlélőknek” hívom, mert a legtöbb ilyen háttérű gyermek elkallódik, mielőtt egyetemre kerülhetne az előző évek inadekvát iskolai gondozásának következtében.

Világos tehát, hogy ezeknek a tehetségjelölteknek a gondozása, még mielőtt lemondanak képességeikről, nem elitista hozzáállást jelent, hanem a gyermekek hasznára válik, különösen akkor, ha hátrányos szociokulturális háttérrel rendelkeznek.

Felhasznált irodalom

Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3-22.

Grégoire, J. (2009). *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant* [Clinical examination of child intelligence] (2nd ed.). Sprimont, Belgium: Éditions Mardaga.

Terrassier, J. C. (2009) *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante* [Gifted children or embarrassing precociousness] (8th Ed.). Paris: ESF Editeur.

Terrassier, J. C., Gouillou P. (2009) *Guide pratique de l'enfant surdoué* [Practical handbook of the gifted child] (8th Ed.). Paris: ESF Editeur.

A szerzőről



J. C. Terrassier klinikai pszichológus és a kiváló adottságú gyermekek specialistája (DESS/MA diplomát szerzett a Paris-Sorbonne Egyetemen). 1971-ben szervezetet alapított a tehetséges gyermekekért (Association nationale pour les enfants surdoués), melyet több mint 24 éven keresztül elnökölt. Ő a megalkotója a „belső és külső diszszinkronia”, a „negatív Pygmalion-hatás” és a „kompenzált IQ” fogalmának, melyek mindegyike a kiváló adottságú gyermekekre vagy azok segítésére, potenciájuk kiteljesítésére vonatkozik. A francia Oktatási Minisztérium felkérésére 1987-ben létrehozta az első speciális osztályt a kiváló adottságú gyermekek számára. Ezen kívül két könyvet és számos tanulmányt jelentetett meg a pszichológia, pszichiátria, valamint a gyermekgyógyászat témájában.

EGYENLŐSÉG ÉS MÉLTÁNYOSSÁG AZ OKTATÁSI RENDSZEREKBE: EGY UNIVERZÁLIS PROBLÉMA

*Javier Tourón**

A tanulmányi tehetségfejlesztésről (ATD) és a tehetséggondozás méltányossági kérdéséről szóló élelátó cikkében Gagné (2011) olyan problémát tárgyal, amelyből súlyosan káros aránytalanságok és pusztító következmények származnak, és amelyek világszerte tapasztalhatók az oktatási rendszerekben. Elemzésemet Gagné professzor cikkének erre az aspektusára szeretném irányítani, befejező részében pedig pontosan a méltányosság szemszögéből kívánok hozzászólni a tehetségfejlesztési modell alkalmazásához.

A Gagné professzor által fenntartott tézis az, hogy „a méltányosság kérdése ugyan nem csak az Amerikai Egyesült Államok tehetséggondozásában jelenik meg” (3. o.), valamint az, hogy nem tekinthetjük „a méltányosság kérdését lényegében teljes mértékben a tehetséggondozásra korlátozva, e terület egyedi problémájaként merül fel” – ezekkel magam is teljesen egyetértek. De az a tény, hogy a méltányosság hiánya más területeken is jellemző, nem teszi kevésbé súlyossá azt a helyzetet, hogy méltánytalanság jelenségei tapasztalhatók a mi szakterületünkön is. Ugyanakkor nem tűnik számomra ésszerűnek, amit a szerző állít, hogy bizonyos – különösen etnikai – csoportok, alulreprezentáltságának más emberi tevékenységi területeken vagy a sportban senkit sem készítet arra, hogy a méltánytalanság kérdését vesse fel e területeken. Ebből az következne, ha jól értettem, hogy a tehetséggondozásban részesülő diákokat érő méltánytalanság vádja kevésbé megalapozott.

Ezzel szemben én azt állítom, hogy a méltánytalanság problémája univerzális, és súlyosan érinti különösen azokat az embereket, akik a leghátrányosabb gazdasági, kulturális és társadalmi háttérrel rendelkeznek. Továbbá pedig azt, hogy az egyenlőséget pártoló látszatmegoldások, amiket sok oktatási rendszerben alkalmaznak, még nagyobb méltánytalansághoz vezetnek.

Mit értünk méltányosság alatt az oktatási rendszerben? A következő példa világosan illusztrálja a kérdést. A Spanyol Értékelési Intézet a következőt állítja

* Department of Education, University of Navarra, Campus Universitatío s/n, 31080, Pamplona, Spanyolország. E-mail: jtouron@unav.com

a 2006-os PISA-felmérés eredményeivel kapcsolatban (Instituto de Evaluación, 2006):

A szórás mérésére ajánlott módszer a 95-ös percentilis és az 5-ös percentilis diákok pontjai közötti különbség értékelése. Ha ezt a kritériumot használjuk (...), megfigyelhetjük, hogy Spanyolországban (295) alacsony a szórás, mindössze 14 ponttal magasabb a Finnországinál (281), és számottevően alacsonyabb az *OECD átlagnál* (311), valamint az *OECD összértéknél* (339). Ez az eredmény azt mutatja, hogy a spanyol oktatási rendszer egyike azoknak, amely meglehetősen nagy méltányosságot biztosít diákjainak (44. o.)

Ennél nagyobbat nem lehetne tévedni. Egyetértek Gaviriával, amikor erre vonatkozóan a következőt állapítja meg:

A „méltányosság” fogalmának szórásra vonatkoztatott használatával kapcsolatban azt mondhatjuk, hogy nem csak, hogy nyelvi szempontból nem megfelelő ez a kifejezés, hanem ezen kívül nem helytálló ideológiai színezetet is hordoz az eredmények kifejezésében. Amíg a „standard deviáció” morálisan semleges szakkifejezés, a „méltányosság” morális töltetű. Eszerint a „normális” értelmezése az lenne, hogy a kisebb szórást nagyobb mértékű méltányossággal asszociáljuk, és fordítva, az adatok nagyobb mértékű szórása kisebb mértékű méltányosságra utal. Természetesen ez azt jelenti, hogy az első helyzet igazságosabb a másodiknál, ami továbbá arra utal, hogy a megfelelő politikai lépés a második helyzethez való közelítés és az elsőtől való eltávolodás lenne (...).

Az egyenlőség alatt az eredmények homogenitását értjük, ami nem lehet az oktatáspolitikai célja. Maga a homogenitás nem kívánatos, hacsak nem nagyon magas átlagértékek kísérik. A politikai intézkedések célja az lehetne, hogy minden egyes tanuló esetében a maximum teljesítményt értjük el (Gaviria, 2003, 57–58. o.)

Ebben az értelmezésben igencsak örülhetünk annak, hogy a méltányosságnak kevés köze van az egyenlőséghez, főleg az eredményekben, ahogy alább rámutatok.

Nemhiába mondta Arisztotelész (Politika, 1280a): „Az igazságról azt gondolják, hogy egyenlőséget jelent, és valóban így van – de egyenlőséget nem mindenki, hanem csak az egyenlők számára. És az egyenlőtleneségről azt gondolják, hogy igazságos, és valóban az – de ez sem mindenki számára igazságos, csak az egyenlőtlenek számára az”^{*}. Másképpen fogalmazva, nem méltányos a nem egyenlőket egyenlően kezelni, sem pedig az egyenlőket egyenlőtlenül.

* Arisztotelész: „Politika” c. műve Szabó Miklós fordításában is elérhető, de ez a fordítás nem közvetíti olyan világosan azt a tartalmat, amire jelen cikk szerzője (J. Tourón) utal. „Egyesek azt tartják, hogy a jog: egyenlőség, és valóban az, csak éppen nem mindenkinek, hanem csak az egyenlőknek, az egyenlőtleneséget is szokták jognak tekinteni, és valóban az, csak éppen nem mindenkinek, hanem az egyenlőtleneknek” (– MEK 04966, a ford. megj.).

Továbbá, ahogy Terceiro (1996) mutat rá arra, mely kétségekívül releváns érvelésünk szempontjából, hogy:

John Stuart Mill több mint száz évvel ezelőtt kétféle egyenlőséget különböztetett meg: az *ex ante* és az *ex post* egyenlőséget. Mill értelmezésében az *ex ante* egyenlőség az esélybeli egyenlőséget jelenti: mindenki ugyanolyan feltételekkel kellene, hogy induljon. Az *ex post* egyenlőség pedig az eredmények egyenlőségét jelenti: mindenki ugyanazokhoz a feltételek közé kellene, hogy eljusson. Mill szerint az *ex post* egyenlőség szorgalmazása a gazdasági és szociális fejlődés végét jelentené.

Ez nyilvánvalóan azt jelenti, hogy, ha az iskolákkal kapcsolatban beszélünk egyenlőségről, akkor a hozzáférésben kell, hogy egyenlőség legyen, és soha nem az eredményekben, pontosan azért, mert nem minden tanulónak egyformák a képességei, és ennél fogva az eredményeik sem lehetnek csak eltérőek.

Az oktatási rendszereknek – és nem csak a legkiválóbbakkal foglalkozó tehetséggondozó programoknak (de ezeknek is) – *ex ante* egyenlőséget kell garantálniuk, vagyis esélyegyenlőséget, ami azt jelenti: minden diák számára elérhetővé kell tenni a megfelelő oktatást. A megfelelőt, mely figyelembe veszi személyes feltételeiket, képességeiket és tehetségüket.

Ám az egyenlő eredmények hajszolása azzal jár, hogy minden lehetőséget elveszünk azoktól, akik személyes feltételeikkel összhangban leginkább képesek az előrehaladásra, és ez tipikus az egalitáriánus iskolák esetében, amelyek életkoruk, nem pedig képességük szerint csoportosítják a tanulókat. „A jó iskola, ahogy már utaltam rá, nem csökkenti az egyének közötti különbséget, hanem növeli. Emeli az átlagot és növeli a varianciát” (Eisner, 1999, 660. o.).

Az iskolákat távol kell tartani az olyan ideológiai trendektől, amelyeknek kevés közük van az oktatás eredeti értelmezéséhez, miszerint az oktatás az egyének teljes szellemi és erkölcsi fejlődésének elősegítése. És természetesen fel kell oldani a kiválóság és méltányosság közötti állítólagos ellentétet (lásd erről Benbow & Stanley korszakalkotó írását, 1996).

Vissza kell hoznunk a „régí pedagógiából” a diákok differenciált kezelését, adaptívabbá téve iskoláinkat és nagyobb figyelmet fordítva a tanulók képességeire, mint életkorára – kerülve azt a gyakorlatot, hogy mindig mindenkinek ugyanazt a tananyagot biztosítsuk. Az iskolák koncentrálnak a tanítás és ezáltal a tanulás individualizációjára, a kiválóság támogatására, ami semmiképp sem mond ellent a méltányosságnak – ellenkezőleg, a méltányosság *megköveteli* a kiválóság fejlődésének elősegítését.

A fentiek értelmében rendelkezésre kell bocsátanunk a szükséges oktatási forrásokat, amelyek lehetővé teszik, hogy minden tanuló olyan messze, olyan gyorsan, annyira átfogóan és olyan mélységben haladjon előre, amennyire képességei és kompetenciája engedik. Ez az egyenlő esélyek elvének helyes értel-

mezése. Az olyan iskola – és oktatási rendszer –, amely nem a lehető legadaptívabb, nem garantálhatja a kiválóságra való törekvést (vö. Tourón, 2010).

Minden gyermeknek kedvező lehetőséget kell biztosítanunk ahhoz, hogy tanulhasson és teljességgel kibontakoztathassa a benne rejlő emberi lehetőségeket. Ez összhangban van az oktatás igazi jelentésével, amely fogékony az egyéni különbségek iránt, és ezeknek megfelelően cselekszik. Az egyenlőségen a megfelelő oktatáshoz való egyenlő hozzáférést kell érteni. Tehát az, ha az oktatásban nem alakítanak ki, vagy megszüntetnek kivételes képességű diákoknak, vagy bármilyen területen tehetséges tanulóknak szóló speciális programokat, az épp annyira helytelen lépés, mintha a tanulási nehézségekkel küzdők speciális programjait szüntetnék meg. A társadalomnak minden egyénről és csoportról gondoskodnia kell ahhoz, hogy reflektáljon a sokszínűsége és ezáltal a sokszínűség hordozta gazdagságra.

Mindezek fényében leszögezhetjük, hogy a méltányosság problémája nem csak a tehetséggondozó programokban jelentkezik, hanem érinti az egész oktatási rendszert és ez által univerzális problémává válik. Ez a probléma azok számára jár súlyosabb következményekkel, akiket megfosztanak a megfelelő oktatástól: akár családi, akár kulturális vagy gazdasági hátrányokból kifolyólag, akár etnikai hovatartozásuk miatt, vagy bármilyen okból, aminek méltánytalanság lehet a következménye.

Másrészt viszont, hogy hozzászólásomat lezárjam, úgy vélem, hogy Gagné professzor gondolatai és szempontjai tehetségfejlesztési modelljének megvalósítását illetően tökéletesen helytállóak és messzemenően figyelembe kell venni őket. Nemcsak a tehetséges gyermekeknek szóló programok kidolgozásában hasznosak Gagné elgondolásai, hanem azon a téren is, hogy az iskolák adaptívabbak legyenek, és minden tanulót elérjenek. Itt az ideje, hogy a kiváló adottságú tanulók oktatása helyett mindenki számára elérhető tehetséggondozást nyújtsunk.

Felhasznált irodalom

- Aristotle (1991). *The Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benbow, C. P. Y., & Stanley, J. C. (1996). Inequity in equity: How "equity" can lead to inequity for high-potential students. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2(2), 249–292.
- Eisner, E. W. (1999). The uses and limits of performance assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(9), 658–660.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- Gaviria, J. L. (2003). La situación española: el rendimiento de los estudiantes [The Spanish situation: Student's achievement]. In *La situación española: El rendimiento de los estudiantes* (pp. 18–83). Madrid: Fundación Santillana.
- Instituto de Evaluación (IE) (2006). *PISA 2006 Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe español*. [PISA 2006: Spanish Report]. Madrid: Ministry of Education. Retrieved October 25, 2010, from www.institutodeevaluacion.educacion.es
- Terceiro, J. (1996). *Crecimiento del sector público con especial referencia al gasto en educación* [Public sector growth with special reference to educational investment]. Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- Tourón, J. (2010). Talent development and excellence: Key elements for better school systems. *Bordón*, 62(3), 133–149.

A szerzőről



Javier Tourón (PhD fokozat a tudományok és az oktatás terén) az Oktatáskutatói Módszerek és Felmérések (Educational Research Methods and Measurement) egyetemi tanára a Navarrai Egyetemen (Spanyolország). Számos folyóirat (többek között a *High Ability Studies*, *Talent Development and Excellence*, *Education Today*, *Gifted and Talented International*, *Revista Española de Pedagogía*, *Bordón*, *Relieve*, *Sobredotação*) szerkesztői tanácsadója, a CTY España alapítója és igazgatója, valamint a Tehetséges Fiatalok Központjának (Center for Talented Youth) nemzetközi tagja (Johns Hopkins Egyetem, Baltimore, USA), alapítója és igazgatója. Szakterülete a tehetségfejlesztés és -azonosítás, a tesztek érvényességének vizsgálata és a programértékelés.

MÉLTÁNYTALANSÁG A TANULÁSI ESÉLYEKBEN: A TEHETSÉGFEJLESZTÉS VALÓSÁGA

*Joyce VanTassel-Baska**

Gagné (2011) két fő kérdéssel kapcsolatban fejt ki álláspontját cikkében. Először is azt állítja, hogy az Egyesült Államokban a tehetséggondozásban felmerült méltánytalansági probléma, amely az afroamerikaiak és spanyol ajkúak alulreprezentáltságára vonatkozik, nem releváns, mert ezek a csoportok más területeken is alulreprezentáltak, mégsem panaszkodik emiatt senki. Példái között említ végzős egyetemista-arányokat, az egyetemi felvételi politikát Kalifornia államban, a zenei doktorandusz programra való felvételt, valamint a sportot, amely utóbbi terén az afroamerikaiak kerekednek felül a többi csoporttal szemben, egyfajta „fordított méltánytalanságot” példázva a tehetségek oszlásában. A szerző még statisztikai érvet is felvonultat, hogy megmagyarázza a képesség-kontinuum két szélső tartományában jelentkező fokozott aránytalanságot, ami miatt, állítása szerint, súlyosabbnak érzékeljük a problémát.

Gagné második kérdéssel kapcsolatos javaslata szerint a tehetséggondozási programok kialakításához tehetségfejlesztési megközelítést kell alkalmazni, ami tisztábbá tenné a szelekciós paradigmát, az ebből következő tanmenetet pedig alkalmasabbá tenné a kiválasztott tanulók számára. Érvéle szerint a teljesítmény lenne egyedül a szelekció kritériuma. A szerző a tanmenet tömörítését sürgeti, mint az iskolákban a gyorsabb haladás érdekében használandó helyes hozzáállást, elvetve az előrehozott tanulmányok (AP) programot és a tanmenetgyorsítás egyéb fajtáit azon az alapon, hogy azok nem iskolalapú programok, és nem állnak rendelkezésre megfelelő folyamatossággal.

Hozzászólásomban először Gagné következő két állításával szemben fogok érvelni: (1) hogy az aránytalanságot el kellene tűrni, és el is tűrik a meritokrácia leple alatt és, hogy (2) a tehetségfejlesztés elvei a Gagné által leírt módon átülteszhetők az iskolai gyakorlatba.

* Center for Gifted Education, College of William & Mary, P.O. Box 8795, Williamsburg, VA 23187-8795, USA. E-mail: jlvant@wm.edu

Gagné azon állítása, hogy a tehetséggondozásban a kisebbségi diákok (az ázsiaiak kivételével) eloszlásában tapasztalható méltánytalanság eltűrhető, amíg senki sem emel panaszt miatta, hitelt nem érdemlően méltánytalan oktatási gyakorlatra utal egy olyan világban, ahol a sokféleség értéknek számít. Ha a tehetséggondozó programokat (akár jogosan, akár nem) a szelektív iskolák esetében az egyetemi felvételihez való fontos lépésnek, középiskolai szinten az emelt szintű osztályokba való bekerülést elősegítő lépésnek, vagy az ösztöndíjért való versengésben döntő fontosságú eszköznek fogjuk fel, akkor igenis foglalkoznunk kell azokkal a diákokkal, akiknek önhibájukon kívül nincs hozzáférésük ezekhez a programokhoz.

Miközben tudjuk, hogy a szülők nagyobb bevétele és magasabb iskolai végzettsége genetikai előnyt jelent, azt is tudjuk, hogy az ingerszegény otthoni és iskolai környezet, a szerepmodellek hiányával és a kritikus életkorokban szükséges, megfelelő oktatási beavatkozás hiányával súlyosbítva megsemmisíthet minden álmot. Ki van zárva, hogy a teljesítményértékelések igazságosságot hoznának olyan diákok számára, akiknek eleve nincs lehetőségük arra, hogy tehetséget mutassanak fel valamely területen, mivel az adott területen sem tapasztalatszerzési, sem fejlődési lehetőségük nincs.

Gagné azzal érvel, hogy használunk kellene a prediktív validitáson alapuló, szigorú szelekciós paradigmákkal kapcsolatos felvilágosult nézeteinket, és optimálisan megfelelő programokat és szolgáltatásokat kellene nyújtaniuk kifejezetten azoknak, akik ezeket teljesítményük alapján megérdemlik. Tehát a tehetséggondozást olyan diákokra kellene korlátoznunk, akik az általunk kialakított ütemterv alapján tudják demonstrálni adottságaikat. Nézetem szerint azt is ügyünknek kellene tekintenünk, hogy olyan alulreprezentált csoportokat azonosítsunk és gondozzunk, akik, ha megfelelő hozzáférést és lehetőséget kapnak, meglephetnek minket azzal, mire képesek. Az iskoláknak meg kellene próbálniuk a lehető legnagyobb mértékben kárpótolni tanulóikat a születési, szegénységi és oktatásbeli hátrányokért azáltal, hogy a szükségletekhez és a reményekhez igazított különleges lehetőségeket biztosít számukra. Bár az iskolák nem felelősek az előbbi méltánytalanságokért, azért felelősek, hogy olyan jó minőségű oktatást nyújtsanak, amely emeli a tanulás színvonalát. Ezen kívül egy olyan terület, mint a tehetséggondozás, minden erőfeszítést meg kell tegyen azért, hogy potenciált, és ne csak teljesítményt keressen és találjon minél több területen. Ha ennél kevesebbet tenne, tisztességtelenné válna sok olyan kisebbségi sorból és szegény családból származó emberrel szemben is, akik hátrányaik ellenére sikeressé váltak. Ha mindez új szelekciós paradigmák bevezetését, párhuzamos mérések használatát, vagy a jelenleg használatos kiválasztási folyamat, mint legjobb gyakorlat folytatását teszi szükségessé, ám legyen. E csoportok nagyobb (nem feltétlenül egyenlő) tehetséggondozásbeli reprezentáltsága

túl fontos a jövőnk szempontjából és az ő jövőjük szempontjából ahhoz, hogy figyelmen kívül hagyjuk.

Gagné állításával ellentétben, az egyetemi végzősök körében tapasztalt ki-sebbségi aránytalanságok igenis hatással vannak az Egyesült Államok „K16” (a középfokú és felsőfokú oktatás közötti átmenetet képező középiskola utáni képzések) oktatásának összképére. Az általános és középfokú oktatás egésze törődik ezzel a problémával, mint ahogy ezt azok a reform erőfeszítések is bizonyítják, amelyekkel több diákot próbálnak bevonni intenzív tanulási helyzetekbe, és amelyekkel emelni próbálják mind a szükséges színvonalat, mind a szükséges értékeléseket a tanulás következő lépcsőfokán való sikeresség érdekében. Ez a probléma volt az „*Egy gyermeket sem hagyunk lemaradni*” (No Child Left Behind) törvény fő ösztönzője is, amely az iskolákon kérte számon, ha a tanulók nem teljesítették az évente ismételt, ún. *high stakes* teszt („mindent eldöntő” teszt) minimum szintjét. És törődnek a problémával az egyetemek is. Dollárok millióit pumpálták a különféle hátrányos csoportok számára kidolgozott felzárkóztató programokba, hogy javítsák a sikerre való esélyeiket. Úgynevezett „*nyári híd*” (summer bridge) előkészítő programokat dolgoztak ki, hogy felkészítsék a diákokat a kemény egyetemi munkára. Kialakítottak továbbá kampuszon belüli támogató csoportokat és egyéb szociális hálózati stratégiákat is, hogy segítsenek lemaradás esetén. Nem csak az oktatók törődnek a problémával, hanem a politikusok, alapítványok, és más olyan döntéshozók is, akik az anyagi támogatást biztosították ezekhez az erőfeszítésekhez.

A szerző által a tehetséggondozásról és annak az amerikai oktatásban elfoglalt pozíciójáról nyújtott kép szintén torzra tűnik. Ez a szakterület kicsi, fragmentált, porózus (vö. Ambrose, VanTassel-Baska, Coleman & Cross, 2010), és kevés megbecsülése van, vagy szinte semennyi sincs az általános képzések körében. Így aztán a trendek nyomában haladunk és megpróbálunk felnőni a helyzetekhez, nem pedig fordítva. A kiválasztással és programalkotással kapcsolatban felmerült kérdésekre vonatkozó átfogó reakcióink hiánya rontja a hitelünket. A gyorsítással és csoportkialakítással kapcsolatos filozófiai álláspontunk miatt azt a benyomást keltettük, mintha a reformmozgalom ellenében dolgoznánk. Ahol sikeresek voltak a programok, meghaladták az átlagot és az előírtnál színvonalasabb felméréseket állítottak össze, hogy gyorsított ütemű, gazdagított programokat dolgozzanak ki a kiváló adottságú tanulók számára (vö. VanTassel-Baska és mtsai, 1998; VanTassel-Baska és mtsai, 2002; VanTassel-Baska & Brown, 2007; Feng és mtsai, 2005; Little és mtsai, 2007), amelyeket legszegényebb iskoláinkban az összes diákra alkalmazva is használtak (vö. VanTassel-Baska és mtsai, 2009; Bland és mtsai, 2011). Ez a módszer minden csoport esetében sikerrel járt az emelt szintű fogalomalkotás, kritikai gondolkodás és tartalomelsajátítás elősegítése terén. Gagné mégsem ismeri el az ilyen sikere-

ket, mint a működő tehetségfejlesztés jeleit. Inkább úgy értelmezi, mintha sértené azt az elvárást, hogy a tehetséggondozásra szánt tanmenet csak kevesek számára legyen hozzáférhető. Én inkább azzal értek egyet, hogy a tanmenetet a kiváló adottságú tanulók számára kell kidolgozni, de aztán annyi diáknál kell alkalmazni, ahány csak hasznosítani tudja.

Gagné nemcsak hogy mellőzi a sikerek bemutatását, hanem pontatlanul jeleníti meg az Egyesült Államokban jellemző tanmenetgyorsítási gyakorlatot is. A *Becsapott Nemzet* (The Nation Deceived) című könyv több okból kifolyólag is fontos volt, többek között azért, mert ragaszkodott hozzá, hogy minden kiváló adottságú gyermek életében többféle gyorsítási módszert beessen. A sikeres gyorsító programok kombinálják a tanulmányvezetést (*tutoring*) a tartalomgyorsítással, a nyári gyorsütemű tanfolyamokkal, a mentorprogramokkal és a kordedvezményes záróvizsgázási lehetőséggel. A tananyagsűrítés pedig, ahol és amikor használják, csak hiánypótló eszközt jelent egy-egy osztályban olyan iskolák esetében, ahol a gyorsító eljárásokat nem fogadták el iskolai szinten.

A tömörítés célja az előzetes értékelés, nem pedig a tesztelt területen belüli tehetségfejlesztés. Ezután a diákok független kutatási területekre kerülnek át. Az az állítás pedig, hogy az előrehozott tanulmányok (AP) kurzusok amiatt vetendőek el, mert nem iskolán belüli programok, téves. Valójában az USA államainak több mint a fele rendelkezik arról, hogy az iskolák középiskolai tanmenetükben AP kurzusokat indítsanak, és középiskolai szinten ez a legelterjedtebb, a diákok számára elérhető tehetséggondozó program. Sok tehetséges diák számára a középiskola két utolsó éve több, párhuzamos AP kurzusból épül fel, amelyek mindegyike helyi középiskolájuk falain belül áll rendelkezésükre.

A fentiekben túl Gagné, azáltal, hogy a Richardson-jelentést (1987) idézi, olyan képet fest az egyesült államokbeli tehetséggondozásról, amely több mint húsz évvel ezelőtt volt jellemző. A National Association for Gifted Children, NAGC (Kiváló Adottságú Gyermekek Országos Szövetsége) két évente közzétesz egy, az *State of the States* (Államok helyzete) című jelentést a kutatók és gyakorló tanárok számára, amelyben néhány kulcsfontosságú statisztikát közöl az Egyesült Államokban folyó tehetséggondozásra vonatkozóan. A jelentést mind az 50 államban a tehetséggondozás területének felelősei állítják össze. A jelentés bizonyára tartalmaz pontatlanságokat, mégis aktuális beszámolót nyújt a tehetséggondozás helyzetéről. A két legutóbbi jelentés (2007. és 2009. évi) elemzése igencsak kétségbe vonja Gagné jelenlegi tehetséggondozó programokra vonatkozó elnagyolt állításait és jellemzését (vö. NAGC, 2010).

Végül, Gagné azon feltételezése, hogy a tehetségfejlesztés kivitelezhető az iskolákon belül, első ránézésre szintén megkérdőjelezhető. Az iskolák nem arra szerveződtek, hogy biztosítani tudják a tehetségfejlesztést jellemző erős szigor-

folyamatos gyakorlási lehetőséget és a különböző területeken kitűzött különleges célokat. Az iskolák inkább közös alap-tanmenetet kínálnak mindenki számára annak reményében, hogy a diákok, mire elvégzik az iskolát, ezen a tanmeneten belül képesek elérni egy egyszerű kompetenciaszintet. Mi, tehetséggondozó oktatóként, ebben a felállásban legfeljebb azt remélhetjük, hogy el tudjuk látni az iskolákat a megfelelő eszközökkel és forrásokkal ahhoz, hogy a legjobb diákok számára felgyorsíthassák és gazdagíthassák a rendelkezésre álló alap-tanmenetet. Valamint lehetővé tesszük, hogy olyan apró lépések révén, amiknek nagy hatásuk lehet (pl. a következő osztály szintjére való ugrás vagy kreditpontok nyári munkáért), figyelembe vehessék az egyéni különbségeket is, és együttműködjenek olyan külső szervezetekkel, amelyek aztán további lehetőségeket kínálnak.

A tehetséggondozásnak két napirendi pontja van. Az egyik a legszigorúbb értelemben vett lehetőségeket biztosítani azoknak a diákoknak, akik Gagné felfogásában jól teljesítők, és egyre magasabb szintű teljesítményre képesek egy területen belül. Ezeknek a diákoknak, az optimális tanulási eredmények elérése érdekében, szükségesük van a különböző egyetemi lehetőségekkel kombinált, speciális iskolai programokra, gyakran tutor vagy mentor közreműködésével. Azok a szegény vagy kisebbségi etnikumhoz tartozó gyermekek számára, akik egyelőre nem teljesítenek magas szinten, napirenden kell tartani a folyamatosan ismételt próbálkozásokat, hogy tehetségfejlesztési módot találjunk és biztosítsunk a legjobb 10%-nak. Ha még ennyi erőfeszítést sem tennénk meg, az valóban méltánytalan lenne.

Felhasznált irodalom

- Ambrose, D., VanTassel-Baska, J., Coleman, L., & Cross, T. (2010) Gifted education as a porous fragmented discipline, *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 453–478.
- Bland, L. C., VanTassel-Baska, J., Bracken, B. A., Feng, A. X., Stambaugh, T., & Kim, K. H. (2011). Assessing science reasoning and conceptual understanding in the primary grades using multiple measures of performance: Project Clarion. *Gifted Child Quarterly*.
- College Board (2010) *Report of Advanced Placement program results*. New York: Author.
- Feng, A. X., VanTassel-Baska, J., Quek, C., O'Neill, B., & Bai, W. (2005). A longitudinal assessment of gifted students' learning using the integrated curriculum model: Impacts and perceptions of the William and Mary language arts and science curriculum. *Roeper Review*, 27(2), 78–83.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- Little, C., Feng, A. X., VanTassel-Baska, J., Rogers, K., & Avery, L. (2007) A study of curriculum effectiveness in social studies. *Gifted Child Quarterly*, 51, 3, 272–284.
- National Association for Gifted Children (2010) *State of the States report 2008–2009*. Washington DC: Author.
- National Science Board (2010) *Preparing the next generation of STEM innovators*. Washington DC: Author.
- VanTassel-Baska, J., & Brown, E. (2007). Towards best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342–358.
- VanTassel-Baska, J., Zuo, L., Avery, L., & Little, C. (2002). A curriculum study of gifted-student learning in the language arts. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 30–43.
- VanTassel-Baska, J., Bass, G., Ries, R., Poland, D., & Avery, L. (1998). A national pilot study of science curriculum effectiveness for high ability students. *Gifted Child Quarterly*, 42, 200–211.

VanTassel-Baska, J., Bracken, B., Feng, A. X. & Brown, E. (2009). A longitudinal study of reading comprehension and reasoning ability of students in elementary Title I schools,

of students in elementary Title I schools, *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 7–37.

A szerzőről



Joyce VanTassel-Baska a Jody and Layton Smith Professor Emerita címet viseli, a Kiváló Adottságú Gyermekek Oktatási Központjának korábbi ügyvezetője a The College of William and Mary in Virginia egyetemen, ahol kifejlesztett egy programot, valamint egy tehetséggondozást kutató és fejlesztő központot. Ő kezdeményezte és vezette továbbá a Northwestern Egyetem tehetségfejlesztő központját is. Mielőtt a felsőoktatásban dolgozott volna, Dr. VanTassel-Baska a tehetséggondozó programok állami igazgatójaként működött Illinois Államban, a Chicago körzetéhez tartozó terület tehetséggondozó szolgáltatást nyújtó központjának területi igazgatója volt, dolgozott az ohioi állami iskolarendszer tehetséggondozó programjának, a Tolédónak koordinátoraként, valamint kiváló adottságú középiskolai tanulók tanára angol és latin nyelvből. A tehetséggondozás tanácsadója volt mind az 50 államban és fontos országos csoportokban, többek között az Egyesült Államok Oktatási Minisztériumában, a Középiskolai Igazgatók Országos Szövetségében (National Association of Secondary School Principals), valamint az Iskolai Igazgatásban Dolgozók Amerikai Szövetségében (American Association of School Administrators). Konzulensi tevékenységet folytatott nemzetközi szinten Ausztráliában, Új-Zélandon, Magyarországon, Jordániában, Szingapúrban, Koreában, Kínában, Ang-liában, Németországban, Hollandiában és az Arab Emirátusokban. Korábbi elnöke volt a kivételes gyermekekkel foglalkozó The Association for the Gifted of the Council for Exceptional Children szövetségnek és a Northwestern University Chapter of Phi Delta Kappa szövetségnek, valamint a NAGC-nak. A NAGC-nál való elnöksége alatt ő felügyelte a tehetséggondozásba bevezetett új tanári normák alkalmazását, valamint ő szervezte és elnökölte az ígéretes tehetségekkel és az alacsony jövedelmű családokból származó tanulókkal foglalkozó vezetői konferenciát (National Leadership Conference on Promising and Low-Income Learners), ahol a hangsúlyt a korai gyermekkorban történő beavatkozásra fektette.

Dr. VanTassel-Baska 27 könyvet publikált, és több mint 500 lektorált cikke, könyvfejezete és tudományos beszámolója jelent meg. Újabb könyvei többek között: *Patterns and Profiles of Low Income Learners* (2009), *Social and Emotional Curriculum for Gifted and Talented Students* (with Tracy Cross and Rick Olenchak, 2008), *Al-*

ternative Assessment With Gifted Students (2007), *Serving Gifted Learners Beyond the Traditional Classroom* (2006), *Comprehensive Curriculum for Gifted Education* (3rd Edition, 2006, with Tamra Stambaugh), *Curriculum for Gifted Students* (2004), *Designing and Utilizing Evaluation for Gifted Program Improvement* (2004, with Annie Feng), *Content-based Curriculum for Gifted Learners* (2003, with Catherine Little) és *Curriculum Planning and Instructional Design for Gifted Learners* (2003). Ő volt továbbá 1998 és 2005 között a *Gifted and Talented International*, a tehetségekkel foglalkozó világtanács (World Council on Gifted and Talented) kiadványának szerkesztője.

Dr. VanTassel-Baska munkájáért számos díjat kapott, többek között a NAGC Early Leader díját 1986-ban, a State Council of Higher Education in Virginia Outstanding Faculty díját 1993-ban, a Phi Beta Kappa kari díját 1995-ben, a NAGC Distinguished Scholar díját 1997-ben, az elnöki díjat a World Council on Gifted and Talented Education tanácstól 2005-ban, a Distinguished Service díjat, CEC-TAG 2007-ben, valamint tagjává fogadta az Amerikai Oktatáskutató Társaság (American Educational Research Association, AERA) 2010-ben. Őt államtól kapott díjat – Ohiótól, Virginiától, Coloradótól, Dél-Karolinától és Illinoistól – az ezekben az államokban a tehetséggondozáshoz való hozzájárulásáért. Fulbright Scholar címet kapott 2000-ben Új-Zélandon, a Cambridge Egyetemnek pedig meghívott tudósa lett 1993-ban. Főbb kutatási területei a tehetségfejlesztés folyamata és a hatékony beavatkozások a kiváló adottságú tanulók tanmenetébe. Kutatásvezetőként dolgozott 60 ösztöndíjnál és megállapodásnál, melyek összesen mintegy 15 millió dollárról rendelkeztek, többek között az amerikai Oktatási Minisztériumtól származó ösztöndíjakról is. Dr. VanTassel-Baska B. A., M. A., M.Ed. és Ed.D. fokozatokat szerzett a Toledói Egyetemen, ahol 2003-ban megkapta a Distinguished Achievement Alumna díjat is.

BEOGADÁS ÉS DIFFERENCIÁLÁS KIVÁLÓ KÉPESSÉGŰ GYERMEKEK OKTATÁSÁBAN

*Belle Wallace**

Françoys Gagné (2011) alapos kutatással és világos érveléssel alátámasztott írása szerint „a meritokratikus nézőpont nem foglalkozik az okokkal, hanem az ‘itt és most’ megjelenő teljesítményre koncentrál. A meritokratikus nézőpont a teljesítményt, a kiválóság gyakorlati megnyilvánulását tartja elsődleges fontosságúnak a ‘valódi’ tehetséggondozó programokba való bekerülés és az azokban való előrejutás szempontjából.” (10. o.). A szerző továbbá úgy véli, hogy „a megfigyelhető teljesítmény jelenti a méltányos összehasonlítás alapját, így elkerülhető a méltánytalanság, igazságtalanság vádja” (10. o.).

Bár ezeknek a kijelentéseknek önmagukban világos logikájuk van, Gagné fel sem veti azt a fontos problémát, hogy *minden* diáknak *lehetőséget kell biztosítani* potenciális tehetsége és képességei *felfedezésére*. A különböző kultúrák és szubkultúrák a tehetségek és képességek bizonyos manifesztációit részesítik előnyben és támogatják, így azoknak a diákoknak van szerencsájük, akik épp ezeket a tehetségeket és képességeket tudják felmutatni. Ugyanakkor Egyesült Királyság-szerte sok oktató támogatja egy ún. „esélyek tantervének” megalkotását, amelynek segítségével az emberi képességek teljes skáláján lehetővé válna a folyamatos diagnosztikus képességmérés, és ezt a mérést azután a megfelelő szolgáltatások biztosítása követné (vö. HMSO Hivatal, 2003).

Természetesen egyetértek Gagné átfogó Megkülönböztető Tehetségmodell-jével (DMGT). Állíthatjuk, hogy a *természetes* adottság létezik, bár a „velünk született tényezők vs. környezeti hatások” vita még egyáltalán nem csendesedett el. A korai, fogékony éveket minden gyermek életében gyors agyi fejlődés jellemzi, és hogy ebben a növekedésben mekkora szerepe van a genetikának és mekkora a környezetnek, még mindig vita tárgya. Ezen kívül bármilyen adottság kifejlődéséhez kétségtávol arra van szükség, hogy az egyén *szisztematiku-*

* TASC International, Meadowlands, Main Street, Thorpe, Newark NG23 5PX, United Kingdom
E-mail: belle.wallace@btinternet.com

san kifejlesztett kompetenciákat (tudást és készségeket) sajátítson el annak érdekében, hogy a benne rejlő lehetőség (potenciál) teljesítménnyé válhasson (vö. Gagné, 2011, 11. o.). Manapság széles körben elfogadott, hogy a magas szintű teljesítmény tulajdonságok kontinuumából származik, amely átfogja a következőket: képesség vs. teljesítmény, potenciál vs. megvalósítás, természetesen kifejlődött vs. szisztematikusan fejlesztett, kiindulási pont vs. végeredmény (vö. Gagné, 2011, 11. o.). Hangsúlyoznék itt továbbá öt olyan nélkülözhetetlen és erőteljes magas szintű komponenst, amelyet be kell vennünk a tulajdonságok kontinuumába: kreativitás, problémamegoldó képesség, kockázatvállalás, pozitív énkép és elszántság. Széles körben megfigyelt tény továbbá, hogy legtöbb – vagy talán mindegyik – fejlődő tehetséget legalább egy törődő és tapasztalattal rendelkező felnőtt segíti és mentorként támogatja. Először Benjamin Bloom (1985) hangsúlyozta a mentori támogatás fontosságát 120 rendkívül tehetséges egyént vizsgáló áttörő tanulmányában.

Hangsúlyozva a fent elmondottakat, elfogadom Gagné következő szakmai definícióját: „A *tehetségfejlesztés* a *tehetségjelölt* (*talentee*) strukturált, a kiválóságot megcélzó tevékenységrendszerben való rendszeres, hosszabb időn át tartó részvételét jelenti.” (12. o.). A DMGT tehetségfejlesztési modell alábbi meghatározásait szintén helytállóan tartom: „(1) gazdagított tanmenet/képzési program, (2) egyértelmű és kihívást jelentő kiválósági cél, (3) szelektív hozzáférési kritériumok, (4) szisztematikus, rendszeres gyakorlás, (5) a haladás rendszeres és objektív értékelése, (6) személyre szabott, gyorsított haladás” (Gagné, 2011, 12. o.).

Miben és miért nem értek akkor egyet Gagné cikkének bizonyos tételeivel?

Először is, ahogy fent említettem, olyan „esélyek tantervének” kialakítása mellett köteleztem el magam, amely *minden* tanulóknak szól. Ez a tanterv minden emberi képesség mellett síkra szállna, beleértve a szociális/humanitárius, érzelmi, spirituális, nyelvi/szimbolikus, matematikai/szimbolikus, mechanikai/technikai, auditorikus/szonális, tudományos/realisztikus, vizuális/térbeli, mozgásbeli/szomatikus képességeket (vö. Wallace és mtsai, 2004). Amint a gyermekek „kiváló adottságok és tehetségek” jelét adják, az iskolák és szülők megfelelően gazdagított és széles körű tevékenységeket szerveznek, mentorálással és más támogatással.

Másodszor pedig, bár bizonyos gyermekeken korán megmutatkozik a kora-érettség jele egy vagy több területen, ettől függetlenül mindent átfogó oktatásra van szükségük, miközben az adott téren megnyilvánuló tehetségüket is ápolják.

Sok gyermek azonban későn érő, és csak kamaszkorban, amikor a fiatal egyén új tapasztalatokkal és tanulási területekkel találkozik, akkor jelennek meg bizonyos kiváló adottságok és tehetségek. Ennélfogva a tehetség azonosítása és az annak megfelelő szolgáltatás nyújtása komplex és állandóan zajló folyamat szerves részét kell, hogy képezze, tehát nincs egy olyan adott kor, amikor azt mondhatjuk, hogy a gyermekeknek vagy megvan, vagy nem alakult ki bizonyos adottságuk vagy tehetségük.

Az 1944-es Oktatási Törvény (Egyesült Királyság) háromféle középiskola megalapítását írta elő. Egy 11 év feletti korosztálynál elvégzett csoportos IQ-teszt alapján a diákokat három csoportba sorolták: gimnáziumba kerültek azok, akik a tanulásban eredményesebbnek tűntek (a korcsoport 5–15%-a); szakközépiskolát javasoltak azok számára, akik szakmát akartak tanulni (a korcsoport 5–10%-a), és ún. „modern középiskolába” (*Secondary Modern School*) kerültek a többiek. Hozzászólásunkban nincs mód részletezni ennek a sémának a történetét. Elegendő megjegyezni, hogy ez a hármas rendszer gyors hanyatlásnak indult az 1960-as években, még hozzá azért, mert a csoportos IQ-tesztek nyilvánvalóan alkalmatlannak bizonyultak arra, hogy a 11 éven felüliek korosztályában megfelelő módon értékeljék a diákok képességeinek fejlődését.

Van-e tehát mód minden gyermek integrálására, hogy folyamatos lehessen a különböző adottságok és tehetségek azonosítása és gondozása?

A 2006–2007-es tanévben, egy kutatócsoporttal együttműködve, részletes adatokat gyűjtöttünk 12 „sikeres” egyesült királyságbeli iskolából (öt nagy középiskolából és hét általános iskolából; a teljes tanulmányt lásd Wallace és mtsai, 2010).

Az iskolák szocioökonómiailag teljesen eltérő területeken találhatók, nyelvi és etnikailag sokféle háttérrel rendelkező tanulókkal dolgoznak. Az iskolákat az alapján minősítették sikeresnek, hogy a kiváló képességeket mennyiben sikerült átalakítani az Office for Standards in Education, OfSTED (az Oktatási Szabványokért Felelős Kormányhivatal) szabványainak megfelelő kiemelkedő teljesítménnyé. Az iskolák az alábbi jellemzőkkel rendelkeznek:

- Az iskolák az „inkluzív oktatás differenciált tanulással” elvet alkalmazzák, minden tanulóra érvényesen. Ez azt jelenti, hogy folyamatos a tanulói értékelés, és minden tanulási feladatot egyeztetnek a tanulókkal a relevancia és a kihívás szempontjából.
- Minden tanulónak személyes mentora van, akivel rendszeresen találkozik, és a szülőknek is van lehetőségük a mentorral, valamint a felső vezetéssel konzultálni.

- A tanulók véleménye nagy súllyal esik a latba: az osztályokon belüli és iskolai tanulói tanácsok fontos szerepet játszanak az iskolapolitikában, tanmenettel és tanórákon kívüli tevékenységekkel kapcsolatos döntésekben.
- A tanórákon kívüli tevékenységek széles körűek, nyelvi és etnikai tekintetben a tevékenységek változatosak, tartalmilag gazdagok, és elég idő áll rendelkezésre különleges képzési és mester-kurzusokra. Az iskola erős kapcsolatokat ápol egyetemekkel és külsős szakértőkkel.
- A *tanulás folyamatos mérése* kulcsjellemzője az iskoláknak a szükségtelen ismétlés elkerülése érdekében. Az iskola alkalmazottai, a tanulók és szülők között nyitott a kommunikáció, az adatokat folyamatosan frissítik.
- Az iskolák elengedhetetlen jellemzője a rugalmasság, a gyakorlati szemléletű és elkötelezett vezetés, valamint az alkalmazottak, diákok, szülők és az iskola vezetése közötti szoros együttműködés.

Valódi megtiszteltetés volt számunkra látni ezeket az iskolákat működés közben, és szemtanúja lenni a tanulók és az oktatók vitalitásának.

Felhasznált irodalom

Bloom, B. (1985) *Developing talent in young people*. New York: Ballentine Books.

Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3-22.

Her Majesty's Stationery Office (HMSO) (2003). *Every child matters*. Paper presented to Parliament by the Chief Secretary to the Treasury, London, UK.

Wallace, B., Maker, J., Cave, D. & Chandler, S. (2004). *Thinking skills and problem-solving: An inclusive approach*. London: David Fulton Publishers (A NACE-Fulton Pub).

Wallace, B., Leyden, S., Montgomery, D., Winstanley, C., Pomerantz, M., & Fitton, S. (2010). *Raising the achievement of all pupils within an inclusive setting*. London: Routledge.

A szerzőről



Belle Wallace a TASC International (TASC: Thinking Actively in a Social Context – Gondolkodjunk aktívan, szociális kontextusban) igazgatója. Kezdetben tanácsadói minőségben dolgozott (Essex LEA UK), és megbízása volt az Education of Gifted and Talented Children (Tehetséges Gyermekek Oktatása) minden szakaszához; társigazgatója volt a Tanmenetfejlesztő Egységnek (Curriculum Development Unit, University of Natal, SA) kettős megbízatással a hátrányos helyzetű tehetséges tanulók Értékelési Stratégiájához és Tanmenet-kiterjesztéséhez, valamint a Tanmenet Tervezők képzéséhez; ő volt a tervezője és fő megalkotója annak az egész iskolai időszakot felölelő 48

nyelvi és gondolkodó képességet célzó szövegsornak, mely a 6 és 17 év közötti (és azon túli) diákok kognitív elmaradottságával foglalkozik; Belle Wallace szerkesztette a *Worldwide Perspectives on Gifted Disadvantaged* című folyóiratot 1993-ban, és 2006-ban jelent meg a *Diversity in Gifted Education: International Perspectives on Global Issues* második kötete. Jelenleg a problémamegoldással és a gondolkodási készségekkel kapcsolatosan fejt ki tanácsadói tevékenységet országos és nemzetközi szinten.

Belle Wallace a tehetséges gyermekek segítésére létrejött világtanács, a The World Council for Gifted and Talented Children végrehajtó bizottságának képviselője; 1981 óta a *Gifted Education International* folyóirat szerkesztője, és a tehetséges gyermekekért létrejött társaság, a National Association for Able Children in Education előző elnöke.

Főbb kutatási területei: a potenciál azonosítása és gondozása minden gyermekben, tevékenységbővítés azon tanulók számára, akik erre igényt mutatnak; a problémamegoldó és gondolkodási készségek fejlesztése a tanmenetben a teljes iskolai fejlesztés keretében; és több különböző készség fejlesztése.

Az utóbbi időben jelentetett meg egy hat kötetből álló sorozatot a problémamegoldással és gondolkodási képességgel foglalkozó könyveiből, melyek témaköre kibővül az Egyesült Királyság országos kerettantervével (National Curriculum Framework). Az oktatásért folytatott munkája elismeréseként az angliai Royal Society for the Encouragement of Arts (UK) tagjává választotta.

HOL VANNAK AZ ALUTELJESÍTŐK A DMGT MODELL TANULMÁNYI TEHETSÉGFEJLESZTÉSÉBEN?

Mimi Wellisch^{1}–Jac Brown¹*

Hosszú évek óta fejtörést okoz a szakembereknek, hogyan lehet megfelelő módon értékelni a kiváló adottságú gyermekeket – mutat rá Gagné is az alacsony szocioökonómiai státuszú és bizonyos etnikai háttérrel rendelkező gyermekek egyenlőtlenségét és alulreprezentáltságát vizsgáló cikkében (2011). A kiváló adottságú tanulók kiválasztására soha nem voltak megfelelő eljárások, az IQ-t mérő és más teljesítményteszteket manapság csak a legvégső esetben használják az intellektuális adottságok bizonyítására (Callahan & Eichner, dátum nélkül). Becsületére legyen mondva, hogy Gagné annak idején (1985) belevette a modelljébe (DMGT) az alulteljesítőket is – ami megkülönböztette modelljét más adottság-és tehetségmodellektől – következőképp definiálva őket: „intellektuálisan kiváló adottságokkal rendelkezők, de a tanulmányaikban nem tehetségesek” (108. o.).

Huszonöt év elteltével azonban Gagné, vitaindító cikkéből ítélve, szemlátó mást megváltoztatta álláspontját az alulteljesítőkkal kapcsolatban. Igaz, még mindig úgy tartja, hogy a „könnyű és gyors tanulás” – amely képességek feltehetően az alulteljesítőkből is jelen vannak – a tehetség jellemzői (14. o.), ugyanakkor most már azt állítja, hogy „a kiváló képesség többnyire nem elég ahhoz, hogy valaki megkapja a tehetséges jelzőt, a tanulóknak magas tanulmányi teljesítményt is fel kell mutatni” (15. o.). Ez a kijelentés, mintha arra utalna, hogy a DMGT-ben talán túl nehéz volt megfelelően értékelni a kiváló adottságú alulteljesítőket, így most kényelmesebb lenne számúzni őket. Ez utóbbit látszik megerősíteni a bemutatott tanulmányi tehetségfejlesztés (ATD) modell, amely a kiváló teljesítményt teszi az alkalmasság egyedüli kritériumává. A Gagné-cikkből adódó igazi méltányossági probléma tehát nem az, hogy a tehetséggondozó programokban alulreprezentáltak a hátrányos helyzetű vagy kisebbségi etnikai

¹ Macquarie University, Australia

* Társszerző. Department of Psychology, Macquarie University, 2109 NSW, Australia

E-mail: mimiwellisch@bigpond.com

csoportok, hanem az, hogy Gagné az ATD-t csak a kiválóan teljesítőknak ajánlja. Ha úgy alkalmaznák az ATD-t, hogy nem kínálnának fel alternatív elérést az alulteljesítők számára, automatikusan kizárnának rengeteg, olyan sokat ígérő és jó potenciállal rendelkező gyermeket, akik jelenleg valamilyen okból, függetlenül társadalmi-gazdasági vagy etnikai körülményeiktől, nem képesek jól teljesíteni.

Bár a tehetséges alulteljesítőket nem feltétlenül a szocioökonómiailag hátrányos helyzetű vagy etnikai kisebbségek ontják, mindenképpen hátrányt szenvednek vagy tanulási nehézségeik miatt (Silverman, 2009), vagy olyan szociális-érzelmi problémákból kifolyólag, amelyeknek „gyermekkori stressz vagy trauma” lehet az oka (Winner, 2000, 165. o.). A szociális-érzelmi problémák, illetve mindenféle tanulási zavarok olyan nehézségeket okozhatnak a tanulásban, amelyek a jó adottságú gyermekek esetében is lehetetlenné teszik a kiemelkedő tanulmányi eredmény elérését (Munro, 2002). Parker, Summerfeldt, Hogan és Majeski (2004) igazolta, hogy a szociális-érzelmi kompetenciák jó előrejelzői mind a kiváló, mind a gyenge tanulmányi teljesítménynek. Egy nemrégiben végzett felmérés szintén azt mutatta, hogy a szeparációs szorongásos zavarral, szociális fóbiával vagy generalizált szorongásos zavarral küzdő tanulók gyengébb teljesítményt nyújtottak társaiknál az iskolában (Mychailyszyn, Mendez & Kendall, 2010).

Adelman és Taylor (2000) szerint külön fejlesztő komponenst kellene beiktatni az oktatási modellekbe a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek részére, „mivel a jobb teljesítményhez a jó oktatáson kívül nyilvánvalóan másra is szükség van” (16. o.). Ez a javaslat mindenképp relevánsnak tűnik a kiváló adottságú alulteljesítők esetében. Gagné azonban nem kínál külön utat vagy olyan modellt, amely e gyermekek számára is lehetővé teszi a tehetségfejlesztést, bár bizonyított, hogy az emberi mentális funkciókban összekapcsolódik az emóció és a kogníció (Adolphs, Tranel & Damasio, 2003; LeDoux, 1996; Phelps, 2006; Vygotsky, 1987). Sőt, azt javasolja a szerző, hogy a tehetségfejlesztési lehetőségekhez való hozzáférést mostantól „elsősorban azok számára biztosítsák, akik jó eséllyel érnek el a jövőben sikereket” (a szerző kiemelése), a régi tesztek és értékelési módok helyett pedig a „múltbeli teljesítményt” vegyék értékelési alapul, mivel ennek „nagyobb előrejelző ereje van, mint bármelyik más, teljesítménypotenciált mérő eszköznek” (12. o.). Ha ezt a javaslatot elfogadják és az olyan hagyományos értékeléseket, mint az IQ-tesztek, elvetik, de nem dolgoznak ki új, a természetes képességek mérését szolgáló módszert, még nehezebb lesz a kiváló adottságú alulteljesítő tanulók azonosítása és segítése. Ezek a javaslatok együttesen a kiváló adottságú, de segítségre szoruló gyermekek további marginalizálódásához fognak vezetni.

Gagné hangsúlyozza, hogy nem szabad elfeledkeznünk a véletlen szerepéről sem számos olyan területen, amely befolyásolja a tehetséges teljesítményt, kijelentését a „támogató családi környezetre” (18. o.) is vonatkoztatva, amelynek megléte vagy hiánya szerinte abszolút a véletlenül múlik. Csábító lenne a véletlent okolni a fejlődési problémák és a tehetséges teljesítményre kiható családtagokhoz fűződő kapcsolatok miatt. A kötődés (Bowlby, 1969), ami a társas és érzelmi alkalmazkodással van összefüggésben, aligha a vakszerencse függvénye, mivel alapos kutatások által igazolt, hogy nagymértékben előre jelezhető (Fónagy, Steele & Steele, 1991), és a szakértők szerint az egész életre kihatással van. A kötődés egyrészt környezeti tényező, másrészt olyan fejlődési szükséglet, amely életünket alakítja és formálja, tehát sarkalatos pontnak tekinthető a tehetségfejlődés folyamatában is. Mint ilyet pedig figyelembe kell venni egy tehetségfejlesztési modellben, különösen az oktatási szolgáltatásokba való alternatív beavatkozások tervezésekor. A kötődés és a kiváló adottságok kapcsolatáról az érdeklődő olvasók további információt találnak Wellisch (2010) munkájában.

Összefoglalásképpen megállapíthatjuk: Gagné úgy döntött, hogy nem foglalkozik a kiváló adottságúak megfelelő értékelésének problémájával, helyette inkább a teljesítmény kritériuma általi, még behatároltabb értékelési módot választja. A kiváló adottságúak ATD módszerrel való megközelítése lehetlenné tesz bármilyen alternatív tehetségfejlesztési útvonalat és kirekeszt sok olyan diákot, aki talán kiváló adottságokkal rendelkezik, de jelenleg nem képes kiválóan teljesíteni.

Felhasznált irodalom

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2000). Moving prevention from the fringes into the fabric of school improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 7–36.
- Adolphs, R., Tranel, D., & Damasio, A. R. (2003). Dissociable neural systems for recognizing emotions. *Brain Cognition*, 52, 61–69.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Volume 1: Attachment*. London: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Callahan, C., & Eichner, H. (n.d.). *I.Q. Tests and your child*. Retrieved October 30, 2010 from <http://www.nagc.org/index.aspx?id=960>
- Fonagy, P. Steele, H., & Steele, M. (1991). Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age. *Child Development*, 62, 891–905.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103–112.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.). *Leading change in gifted education: the festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (pp. 61–80). Waco, TX: Prufrock Press.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster.
- Munro, J. (2002). Understanding & identifying gifted learning disabled students. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7(2), 20–30.
- Mychailyszyn, M. P., Mendez, J. L., & Kendall, P. C. (2010). School functioning in youth with and without anxiety disorders: Comparisons by diagnosis and comorbidity. *School Psychology Review*, 39(1), 106–121.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and

academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163–172.

Phelps, E. (2006). Emotion and Cognition: Insights from studies of the human amygdala. *Annual Review of Psychology*, 57, 27–53.

Vygotsky, S. L. (1987). Thinking and speech. In R. W. Riber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of S. L. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology*. New York: Plenum.

Silverman, L. K. (2009). The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International*, 25, 115–130.

Wellisch, M. (2010). Communicating love or fear: The role of attachment styles in pathways to giftedness. *Roeper Review*, 32(2), 116–126.

Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159–169.

A szerzőkről



Mimi Wellisch kisgyermeket oktat, emellett pszichológus. Számos könyv, írás, újságcikk szerzője, a Clever Kids Consultancy, egy tehetséges gyermekek és a családjukat segítő tanácsadó szolgálat igazgatója. Mimi jelenleg végzi PhD tanulmányait az ausztráliai Macquarie Egyetemen.



Dr. Jac Brown tanszékvezető docens a Macquarie Egyetemen, klinikai pszichológiát tanít.

A KÉRDÉSFELTEVÉSEK ELMÉLYÍTIK A PROBLÉMÁKAT

Sieglinde Weyringer^{1} – Jean-Luc Patry¹*

Cikkében François Gagné (2011) egy olyan jelenségre mutat rá, amely a tehetség gondozás kutatását és megvalósítási kísérleteit rejtett módon egészen a kezdetektől kísérte (Galton, 1869): a mód, ahogyan a tehetség gondozást azóta is gyakorolják, igencsak bevált eszköz lehetne akár a hagyományos struktúrák és a társadalmi hierarchia konzerválására, akár a kirekesztés további elmélyítésére. Galton óta elsősorban pszichológusok domináltak e tudományterület kutatásában. Az oktatástudományok jelentősége a tehetségfejlesztés elméleti modellezésében a mai napig marginális. Gagné cikke pedig most egyértelművé teszi, milyen fontos szerepe lenne a szociológiának ebben a kutatásban.

Érvelésében Gagné alacsony szocioökonómiai státusú és/vagy etnikai kisebbséghez tartozó tanulók részvételét vizsgálja az egyesült államokbeli tehetség gondozó programokban, a kognitív képességek fejlődésére összpontosítva. Bár Ausztriában nem állnak rendelkezésre hasonló, friss adatok, a képesség szerinti csoportosítást számos területen személyesen vizsgálva nálunk is tapasztaltam a Gagné által tárgyalt aránytalanságok meglétét. Mielőtt konkrét példákat vennénk sorra, meg kell említenünk, hogy az osztrák állampolgárok 18%-ának vannak külföldi gyökerei (Statistik Austria, 2010). De ha a gimnáziumok felsőbb osztályaiba vagy tehetség gondozásban részesülő, kiemelt szintű osztályokba pillantunk be, vagy akár csak azokat a diákokat nézzük, akik képességfelmérést kérnek, nem látjuk ezt az arányt.

Gagné a tehetséggel kapcsolatos etnikai aránytalanságok más példáit is felhozza. Ausztriában a vizsgált területeken nem állnak rendelkezésre olyan adatok, amelyek összehasonlítás alapjául szolgálhatnának. Hasonlóság tapasztalható azonban azoknak a bevándorló családokból származó diákoknak a számát illetően, akik szakmai képesítést választanak legmagasabb iskolai végzettségüként. Esetükben a következő kérdés merül fel: ezek a diákok vajon kevésbé in-

¹ University of Salzburg, Austria

* Társszerző. University of Salzburg, Dept. Education, Akademiestraße 26, 5020 Salzburg, Austria. E-mail: sieglinde.weyringer@sbg.ac.at

telligensek, vagy az etnikai háttérük miatt vannak más, a dominánstól eltérő, perspektíváik az életben? Ezt a tényezőt, mint lehetséges magyarázatot a későbbi vitákban sem szabad alábecsülni.

Az aránytalanságok statisztikailag igazolt tényét Gagné az oktatásnak általánosságban felróható komoly deficitként, valamint a tehetséggondozó programokba való méltánytalan beválogatási szabályok és koncepciók hozadékaként értékeli. Mivel nincsenek részletes ismereteink a problémával kapcsolatban, néhány általános megjegyzéssel élhetünk.

Három különböző nézőpontból – az iskolák, a tehetségazonosítás, illetve a didaktikai módszer felől – közelítve három kérdésből indulunk ki: (1) Mit nyerhet az iskolarendszer, illetve az iskolai oktatás a kiemelkedő tehetségek vagy kiváló képességek fejlesztésével? A válaszuk, első ránézésre: természetesen nagyon sokat. Az iskolának mint oktatási rendszernek optimális lehetőséget kell biztosítania a következő generációnak, hogy a társadalom teljes értékű tagjaivá válhassanak. Ez a társadalom és az iskola mint a társadalmi intézmény közötti társadalmi szerződés lényege. Az oktatásban érintetteknek elvileg mindent el kellene követniük, hogy a legjobbat nyújtsák. De, ha mélységében vizsgáljuk a kérdést, ráébredünk arra, hogy a tehetségfejlesztés számos akadállyal találja szembe magát, akár a tanár és tanulók közötti interakciókat, akár a tanulási stílusokat, értékelési eszközöket, a referenciacsoportok normáit vagy a tananyag tartalmát vizsgáljuk.

A nemzetközileg ismert zenészek például mindig megneveznek egy olyan tanárt, aki nagy hatással volt fejlődésükre, míg a kiválóságig eljutottak. Ez a különleges tanár–diák kapcsolat általában elsődleges fontosságú a kiválóság elérésében. Ugyanezt az elvet láthatjuk a sportban, például a versenyszerű jégtánc terén. De még az elméleti tanulmányokban is látunk olyan kitűnő teljesítményeket, amelyeket egy professzor és tanítványai közötti személyes kapcsolat alapozott meg. Az ilyen kapcsolatokban a szabvány tananyagtól és bizonyos képzési szabványoktól el lehet tekinteni. Az iskolarendszer azonban nem tud hasonlóan rugalmas lehetőségeket biztosítani a fejlődéshez. Ezekre a korlátokra különösen – az általános iskolai oktatásra jogosult iskola – mint rendszer és mint intézmény esetében kell rámutatni.

A második megközelítés (2) a tehetségazonosítási eljárásra koncentrál. Gagné a csoportos IQ-teszteket és az iskolai osztályzatokat említi, mint a tehetségazonosítás eszközeit. Semmi kétség afelől, hogy az IQ-tesztek minőségi kritériumnak számítanak. De ugyanez elmondható-e az iskolai osztályzatokról? Az IQ-tesztekkel kapcsolatban pedig általánosabb kérdés fogalmazódik meg: igazságos-e és elegendő-e egyetlen tesztre és egyetlen tesztelési eljárásra alapozni az értékelést? A kivételes tehetség fejlődése vajon mindig a pontszámok

normál eloszlását követi? A Terman-vizsgálatok eredményei és tapasztalata szerint a normál eloszlás felé történő orientáció nem mindig megfelelő. Ha a nemzeti iskolarendszerek tanulnak az elismert kutatási eredményekből, mint ahogy tanulniuk kellene, a vizsgált aránytalanságok csökkenését lehetne feltételezni. A kérdés további megvitatást igényel, ami hozzájárulhat az aránytalansági probléma megoldásához.

A harmadik nézőpont (3) az iskolai tehetséggondozás didaktikai megközelítése. Vizsgálatunk tárgya itt a tehetségfejlesztés, illetve az általános oktatásban és a tehetséggondozásban felmerülő méltányossági probléma. Gagné tehetségfejlesztés definíciójában hat fő alkotóelemet különít el. Általánosságban véve semmi kifogást nem találhatunk velük kapcsolatban. Antropozofikus nézőpontból, illetve a mögöttes filozófia szemszögéből közelítve azonban olyan kérdések merülnek fel, mint: kell-e egy tehetséget képezni, vagy szabad akaratát tisztelve, inkább csak támogatást adjunk neki, hogy fejlessze személyiségét? Ki az, aki megállapítja a világos és kihívást jelentő kiválósági célt: a tanár, a társadalom, a szülők vagy maguk a tehetséges emberek? A szelekció nélkülözhetetlen előfeltétele-e a tehetségfejlesztésben való részvételnek? Ki határozza meg, hogy mi jelenti a szisztematikusságot és rendszerességet a gyakorlásban, az objektivitást az értékelésben és a személyre szabott ütemezést? E kérdések mindegyike megfontolásra és részletes megvitatásra érdemes.

Gagnének a finn oktatási rendszerrel kapcsolatos észrevétele talán már utat is mutat afelé, hogyan teremthetünk méltányosságot az iskolarendszerben. Finnországban személyre szabott és az általános oktatásba beépített tehetségfejlesztésről beszélhetünk – semmilyen szelektív program nem szükséges a diákok tehetséggondozásához. A szerző egy másik megjegyzése az egyént megközelítő didaktikai módszerekre utal, mint amilyen a Montessori pedagógia, az önszabályozó tanulás vagy a nyitott oktatás. Ezek és az ezekhez hasonló megközelítések fő célja a személyiség fejlesztése: Az egyén váljon képessé arra, hogy tehetségét, adottságait, jó képességeit, átlagos készségeit, gyengeségeit és fogyatékosságait egy megbízható önképbe integrálja. Az egyén számára abban áll a kihívás, hogy etikus viselkedést alakítson ki a kapott – mind genetikai, mind társadalmi – örökségre alapozva. Ezzel szemben mi úgy gondoljuk, hogy a szelektív programok nem segítik elő a társadalmi integrációt.

A tehetségfejlesztés elméletének és gyakorlatának a mindenki számára kínált méltányosságon kell alapulnia. Az előbbi kijelentésből fakadóan azonban számolnunk kell azzal, hogy a „mindenki” kifejezés olyan egyénekre vonatkozik, akik potenciálisan minden szempontból különböznek, de ugyanezen a bolygón élnek. A tehetségfejlesztésnek tehát nem a legjobb teljesítményre és működésre kellene koncentrálnia, hanem arra, hogy a legnagyobb fejlődést

érjük el, tekintettel önmagunkra, „másokra” és a természetre. Véleményünk szerint az előbbi antropozofikus és etikai szempontok figyelembevétele színvonalasabbá tette Gagné professzor téziseiről szóló vitát.

Felhasznált irodalom

Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3-22.

Galton, F. (1869). *Hereditary genius: The judges of England between 1660 and 1865*. Retrieved October 27, 2010, from <http://galton.org/>

Statistik Austria (2010). Migration background. Retrieved October 27, 2010, from http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/051839/

A szerzőkről



Sieglinde Weyringer posztdoktori asszisztens. Az ECHA-Austria, a tehetséggondozásban résztvevő tanárok ausztriai szövetségének alapítója (1998), főtktára és gazdasági vezetője (1998–2006), elnöke (2006–2010) és alelnöke (2010 óta). 2004 és 2008 között a nemzetközi ECHA végrehajtó bizottságának tagja és gazdasági vezetője volt.

Kutatásai a kiváló adottságú tanulók normál iskolákban történő oktatására, az iskolai oktatást kiegészítő programokra, az értékek oktatására, a bevándorlók állampolgári oktatása körüli problémákra irányulnak, ez utóbbi területen kifejezetten az európai identitás kialakításának és ápolásának oktatási feltételei érdeklik. Kutatásai kapcsán számos cikket publikált.



Jean-Luc Patry neveléstudományi oktató, a Salzburgi Egyetem Neveléstan Tanszékének professzora. A zürichi technológiai intézetben (Swiss Federal Institute of Technology) végezte tanulmányait, habilitációját a svájci Fribourgi Egyetemen kapta az „oktatás területén végzett kutatásaiért” 1991-ben.

Főbb kutatási tevékenysége az emberi cselekedetek helyzeti sajátosságára, módszertani kérdésekre [például értékelélmélet, helyszíni kutatás, kritikai sokféleség (critical multiplism)], az elmélet és gyakorlat közötti kapcsolatra, az oktatásra irányuló kutatás metaelméleti kérdéseire, a morális fejlődés és oktatás kérdéseire, a szakmai felelősségre, a konstruktivizmus oktatásban betöltött szerepére stb. irányul. Számos kutatási projektet vezetett ezeken a területeken.

TANULMÁNYI TEHETSÉGFEJLESZTÉS: MINDENKINEK VAGY CSAK EGYESEKNEK?

*Denise Wood**

Gagné professzor (2011) provokatív cikket írt a méltányossági lehetőségek problémájáról a tehetséggondozásban. Cikkében bírálta azt a módot, ahogyan az oktatási intézmények azonosítják és kiválasztják a tehetségfejlesztő programokban helyet kapó diákokat, és felvetette azt a kérdést, vajon miért tapasztalhatók egyértelmű aránytalanságok a tanulmányi tehetségfejlesztő programokban. A különböző csoportok reprezentáltságában megfigyelhető különbségek problémáját természetesen nem hagyhatjuk figyelmen kívül – mint ahogy ugyanezen probléma miatt merültek fel a múltban is kérdőjelek az iskolai keretek között működő tehetséggondozási programokkal és az azokba történő kiválasztási eljárásokkal kapcsolatban.

A tehetséggondozás területe igen szerteágazó (Ambrose és mtsai, 2010), eltérő színvonalú definíciós, filozófiai és megközelítési javaslatokkal. Ez a sokszínűség magában hordozza annak a helyzetnek a kialakulását, amiről Gagné is ír: egyrészt, hogy bizonyos tehetségterületeken a tehetségesként azonosítottak és gondozottak csoportja nem esik egybe a tanulmányi keretek között tehetségesnek tartottak csoportjával, másrészt, hogy a kiváló teljesítőképességet a természetes képesség megbízható jelének tekintik. Ez azonban nem jelenik meg egyértelműen a tanulmányi tehetségfejlesztő programok azonosítási eljárásában, melyekben az azonosítás eszközei nem mindig tükrözik a jó tanulmányi eredmény eléréséhez szükséges készségeket. A sportban vagy művészetek terén a kiteljesedés szempontjából kulcsfontosságú, hogy birtokában legyünk annak a módszernek, amellyel legjobban kihasználhatjuk természetes adottságainkat. Ahhoz, hogy valakit kiválasszanak, tudnia kell demonstrálni készségeit, érdeklődését és részvételi hajlandóságát. Neihart (2008) olyan tanulmányi teljesítményekhez szükséges készségeket azonosít, amelyek a sport területéről átvehetők. Azok az intraperszonális készségek, amelyek lehetővé teszik a nagyfokú kon-

* School of Teacher Education, Allen House, Charles Sturt University, Panorama Avenue, Bathurst. 2795. NSW, Australia. E-mail: dwood@csu.edu.au

centrálást, a részletekre való odafigyelést és az idő- és energiabefektetésre való hajlandóságot, olyan készségek, amelyek a tanulásban tehetséges diákokban nincsenek feltétlenül ösztönösen jelen. Mi történik akkor a tanulmányi tehetség területén, ahol valójában úgy tűnik, hogy csak bizonyos diákoknak állnak rendelkezésére azok a készségek, amelyek az tehetségazonosítást elősegítik?

Gagné cikke kapcsán merült fel az iskolai környezetben alulteljesítő diákokkal kapcsolatos dilemma. A javasolt teljesítményalapú tehetségazonosítás elveheti a lehetőséget azoktól a diákoktól, akiknek a tehetsége nem függ össze tanulási képességeikkel. A kulturális tőke és a teljesítmény elérésének kérdése szintén felvetődik. Ambrose (2003) kifejtette, hogy hány olyan teljesítmény és sikergörbe van, amely kezdetben meredeken emelkedik, aztán egyszer csak, ahogy az egyéni teljesítőképesség határait eléri, elbizonytalanodik, és hanyatlani kezd. Vannak olyan gyermekek, akik nem tudnak könnyen teljesíteni iskolai körülmények között, mert maguk a körülmények bizonytalanítják el őket annyira, hogy képtelenek azon a szinten teljesíteni, ami szükséges lenne ahhoz, hogy adottságaikkal kitűnjenek. A véletlen is szerepet játszik e téren, mint ahogy nyilvánvalóan a sportban is. Ha valaki egy utcai játék során tűnik fel kiemelkedő sporttehetségével, az teljesen a véletlen műve, de váratlan lehetőségekhez vezethet. Azok a csoportok, akiket félreértene a tanulmányi tehetség területén, szemlátomást egybeesnek azon diákok csoportjával, akik az oktatás fókuszából is kiesnek. Sok olyan diák van – számukat megbecsülni sem tudjuk –, akik azért nem részesülnek olyan korai beavatkozásban, ami az iskolai keretek közötti teljesítést megkönnyítő kulturális tanulást biztosítana számukra, mert nincsenek birtokában a társas kapcsolatok révén szereshető készségeknek, és mert az otthoni körülményeik rendkívüli mértékben elütnek az oktatási intézményeket jellemző középosztálybeli környezettől.

Az tehát a probléma, hogy még akkor is, ha adott a képesség, a teljesítményt akadályozó korlátok áthághatatlanak bizonyulhatnak. Gagné DMGT modellje korábbi formájában arra utalt, hogy vannak olyan intraperszonális készségek, amelyek katalizátorszerepet töltenek be a tehetségfejlesztésben. Az eredeti DMGT sehol sem állította, hogy ezek veszélyes készségek lennének. Sőt, a modell azáltal, hogy felsorolta a szerepet játszó intraperszonális jellemzőket, keretet adott az ezen a téren nyújtandó támogatásnak.

A fejlesztési folyamat egy része nyilvánvalóan abban áll, hogy a diákok rendelkezésére bocsássuk mindazt, amire szükségük van: a tanulmányi sikerekhez szükséges készségekről szóló információt, illetve megfelelő gyakorlatokat (Neihart, 2008). Miközben támogatom Gagné azon javaslatát, hogy a sport és a zenei tehetségfejlesztő programokhoz hasonlóan a tanulmányi tehetséggondozó programokban is biztosítsunk méltányos reprezentáltságot minden cso-

portnak, nem megoldott az alulteljesítő diákok helyzete. A személyes eredményesség, önbizalom és elkötelezettség hiánya okozta marginalizáció legyőzése érdekében néha késznek kell mutatkoznunk olyan diák bevonására is, akinek az esetében nem áll rendelkezésre erős bizonyíték a teljesítményt illetően, segítve őt személyes fejlődésében, illetve olyan készségek elsajátításában, amelyek később lehetővé teszik számára a tehetségfejlesztő programokhoz való csatlakozást. Saját tantermi tapasztalatom szerint mindig vannak olyan diákok, akik semmi olyasmit nem tesznek, amivel feltűnnének, és mindent megtesznek azért, hogy ne legyen látványos teljesítményük. Ugyanakkor kitartással és elszántsággal (és talán vak hittel) lehetővé vált e diákok személyes fejlődését elősegíteni addig a pontig, amíg maguk is ráébredtek az önmaguk megértése és elfogadása kínálta szabadságra. Véleményem szerint ez is szükséges része bármilyen tehetségfejlesztő programnak, akár a tanulás, akár a sport, akár valamilyen kreatív tevékenység terén. A tehetségfejlesztő programoknak gondoskodniuk kell arról, hogy a tehetség fejlesztése során a személy teljes körű támogatást kapjon. Egy hatékony tanulmányi tehetségfejlesztő program nem csupán egy bizonyos területen tanúsított kiválóság eléréséhez szükséges készségeket célozza, hanem a teljes személyiséget.

Gagné egyértelmű és részletes keretet ad az egy-egy osztály, illetve egész iskolák számára kialakítandó tehetségfejlesztő programok tervezéséhez. Éppúgy, mint amikor a DMGT először jelent meg Ausztráliában az 1980-as években, és megkérdőjelezte az akkor létező homályos kiváló adottság- és tehetségfogalmakat, Gagné mostani cikke megkérdőjelezi azokat a gyakran zavaros leírásokat, amelyek a hatékony tehetséggondozó programok ismérveit sorolják fel.

A szerző szerint a sporttehetség-fejlesztést jellemző szigorú, követelményeket előíró részletesség hiányzik napjaink jellemző tanulmányi tehetségfejlesztő programjaiból. A hat alkotóelem világos és határozottabb keretet ad, mint amelyet sok ma működő programnál tapasztalunk. Keating (1980) szerint sok tehetséggondozó program sikertelensége a szigor, a tudás és a jól megtervezett tanmenet hiányának tudható be. Ambrose és munkatársai (2010) rámutatnak, hogy a tehetséggondozó programok tervezésekor nem használják fel a releváns kutatási eredményeket, inkább az a tendencia, hogy az épp aktuális, reklámokból ismert divatprogramokkal próbálkoznak. Gagné határozott programot nyújt, három fő alkotóelemet előírva.

Lehetséges-e, hogy egy olyan előíró jellegű program, mint amit Gagné javasol, méltányos hozzáférést biztosít a tehetségfejlesztéshez a potenciális tehetségjelöltek minden csoportja számára? Képes-e jól reagálni a tanulmányi tehetségfejlesztő program ugyanazokra a folyamatokra, mint az egyéb próbálkozások, tehát képes-e azonosítani azokat a diákokat, akik valamennyire bizonyítják a szükséges képessé-

gek meglétét, és tud-e olyan előíró jellegű programot nyújtani nekik, amely a tanulási készségek fejlesztésére koncentrálna?

Készen állunk-e tehát támogatni a tanulmányi tehetségfejlesztés programját oly módon, hogy közben nem veszítjük szem elől azokat sem, akik talán önhibájukon kívül nem képesek kiemelkedő teljesítményt nyújtani? És képesek vagyunk-e megtalálni a módját annak, hogy mérsékeljük a különbségeket azok között, akik tehetségesek *lehetnek* és azok között, akik tehetségesek *lehetnének* a tanulásban (ha sikerülne megküzdniük a csoport-hovatartozásukból fakadó peremhelyzetre kerüléssel?). Gagné írása azt sugallja: szerinte „igen” a válasz.

Felhasznált irodalom

Ambrose, D. (2003). Barriers to aspiration development and self-fulfillment: Interdisciplinary insights for talent discovery. *Gifted Child Quarterly*, 47(4), 282–294.

Ambrose, D., VanTassel-Baska, J., Coleman, L., & Cross, T. L. (2010). Unified, insular, firmly policed, or fractured, porous, contested, gifted education? *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 453–478.

Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.

Keating, D. (1980). Four faces of creativity: The continuing plight of the intellectually underserved. *Gifted Child Quarterly*, 24, 56–61.

Neihart, M. (2008). *Peak performance for smart kids*. Waco, Texas: Prufrock Press inc.

A szerzőről



Denise Wood az 1980-as évek végétől dolgozik a tehetséggondozás területén. Az ausztráliai Új-Dél-Wales (New-South-Wales, NSW) vidéki területeinek általános iskoláiban kezdte meg munkásságát. Ma már a tanárképzésben tevékenykedik, elhivatottsága a pályájuk elején álló tanárok felkészítésére irányul: biztosítani kívánja, hogy a leendő tanárok felismerjék és foglalkozni tudjanak a kiváló adottságú gyermekekkel az osztályteremben. Közösségi szinten ő vezeti az NSW tehetséggondozással foglalkozó szövetségét (Association for Gifted and Talented Children), az iskolákban pedig gyakori tanárokkal dolgozik együtt. Doktori tanulmányai középpontjában a kiváló adottságokkal rendelkező serdülő lányok, illetve azok a reakciók állnak, amelyeket e lányok a populáris kultúra tehetséges nőkről sugárzott képeire adnak.

A MEGKÜLÖNBÖZTETŐ TEHETSÉGMODELL (DMGT): NEM TESZI FEL A PONTOT AZ I-RE

Jinghuan Zhang^{1} – Yuxia Chu¹*

A tanulmányi tehetségfejlesztés nagyon fontos kérdés, amely már évszázadok óta foglalkoztatja a pszichológusokat és pedagógusokat. Gagné professzor (2011) a témát a tehetséggondozás terén felmerült méltányossági kérdéssel összekapcsolva tárgyalja, és azt állítja, hogy a méltánytalanság problémája nem lenne többé releváns, ha a tehetséggondozó programok az általa kidolgozott Megkülönböztető Tehetségmodellt (DMGT) használnák. Ahogy Gagné professzor rámutat tézisében, az „igazi” tanulmányi tehetség azonosítása létfontosságú lépés a tehetséggondozásban, és ebben segít a DMGT.

A tanulmányi tehetség meghatározása és azonosítása a DMGT modellben

A DMGT világos támpontot ad a tanulmányi tehetség fogalmának megértéséhez azáltal, hogy összehasonlítja a kiváló adottság fogalmával. A modell szerint a kiváló adottság kiváló természetes képességek meglétét jelenti egy vagy több területen, míg a tehetség szisztematikusan szerzett kompetenciákat jelent, azaz kiváló tudást és készségeket egy konkrét tevékenységi területen vagy alterületen. A kiváló adottság tehát öröklött tulajdonságra vagy genetikai jellemzőre utal, míg a tehetség a természetes tulajdonságok megvalósítását vagy eredményeit mutatja (vö. Gagné, 2009). A DMGT továbbá három alkomponensen belül mutatja be a tehetségfejlesztés folyamatát: tevékenységek, befektetés és folyamat. A fejlődési folyamat lényegileg a kiváló adottságok fokozatos tehetséggé alakulását jelenti két katalizátor – az intraperszonális és a környezeti – közreműködésével, amely elősegíti vagy gátolja a folyamatot.

A tanulmányi tehetségnek és fejlődési folyamatának előbbi értelmezése alapján a DMGT megadja a tanulmányi tehetség azonosításához szükséges kri-

¹ Shandong Normal University, China

* Társszerző. Shandong Normal University, No. 88, Wenhua East Road, Lixia District, Jinan City, Shandong Province, China. E-mail: zhangjinghuan@126.com

tériumot: a múltbéli teljesítményt, ami egy teljesítményalapú mérce. Gagné magyarázata pedig a következő: „a múltbéli teljesítmény azt bizonyítja, hogy a tehetségjelöltek nemcsak a magas szintű kihívásokkal való megküzdéshez szükséges kiváló adottságokkal, potenciállal, hanem a siker eléréséhez szükséges személyes jellemzőkkel, állhatatossággal, kitartással is rendelkeznek” (Gagné, 2011, 13. o.). E kritérium segítségével az oktatók az iskolai környezetben is képesek megtalálni az „igazi” tanulmányi tehetségeket, a konkrét kiválasztási eljárás pedig háromdimenziós értékelést tartalmaz: a szellemi korérettséget, a társas-érzelmi érettséget és a finom mozgások terén megmutatkozó pszichomotoros fejlettséget. A „teljesítményalapú” azt jelenti, hogy a most létező tehetség a legjobb előrejelzője a jövőbeli teljesítménynek vagy potenciálnak. És, ha a kiválasztott tehetségjelölteknek kínálnak egy párhuzamos, gyorsított útvonalat, amely minden feltörekvő tehetségnek minősített gyermeknek rendelkezésére áll, akkor válik valóra a méltányosság a tehetséggondozásban. Gagné professzor tehát a tanulmányi tehetség definíciójából és fejlődési folyamatából igazolja a teljesítményalapú kritériumot.

Tudja-e garantálni a méltányosságot a teljesítményalapú kritérium?

Gagné professzor azt állítja, hogy a teljesítmény kritériumként történő alapul vétele garantálja legjobban a méltányosságot és az objektivitást. Véleménye szerint a tehetséggondozó programokban jellemző aránytalanság (alul-, illetve felülreprezentáltság) méltánytalanságot jelent, főleg a főiskolai szintű tanulmányi eredményekben, valamint a kaliforniai egyetemre történő felvételnél, amit két kiválasztási eszköz – az IQ-pontszámok és csoportosan felvett kognitív képességmérő teszt, illetve standard teljesítményteszt eredmények – használata okoz. Gagné professzor legfőbb bizonyítéka a hallgatók etnikai eloszlásának aránytalansága. Konkrétan az, hogy a fekete és spanyol ajkú elsőévesek aránya az egyetemi rendszerben és/vagy a különböző programbeli részvételük országos szinten alacsonyabb a népességbeli arányuknál, míg az ázsiai hallgatók részvételi százaléka sokkal magasabb népességbeli arányuknál. Ezeket az aránytalanságokat valójában különböző olyan tényezők okozzák, amelyeket Gagné említett tézisében:

- (1) Genetikai okok. „Nézzük a kosárlabda-szövetség, az NBA (National Basketball Association) adatait: nincs egyetlen fehér játékos sem, aki az utóbbi években a legjobb pontszerzők, vagy a lepattanó labdát megszerzők között lett volna”; „Évtizedeket kell visszalapozni a naptárban, hogy az 50-es években egy fehér baseball játékost találjunk...”; „Az utóbbi négy olimpián a 100 méteres futóverseny mind a 32 döntőse nyugat-afrikai származású volt” (Entine, 2000, Gagné, 2011, 9. o.). Megfigyelhet-

jük továbbá, hogy Kenya eddig sokkal több érmet szerzett az olimpiákon, mint azt a világ népességéhez viszonyított aránya igazolná. Mindezek a különbségek nagyrészt genetikai alapúak. Nem állíthatjuk azt, hogy az atlétikai versenyek méltánytalanságáról lenne szó.

- (2) Hagyományok. Brazíliában a sportban a futball hagyománya erős, Kínában a pingpongé. Ehhez hasonlóan a feketék, a spanyol ajkúak és az ázsiaiak kulturális hagyományai befolyásolhatják személyiségfejlődési tendenciáikat és karrierlehetőségeiket, valamint a felvételi tesztekben vagy tehetséggondozó programokban való teljesítményhez való hozzáállásukat is.
- (3) Bevándorlás. „Ezen a területen az afroamerikai hallgatók a 12,8%-os lakosságbeli arányuknak csak 1/20-át, míg az ázsiai hallgatók a lakossági arányuk 10-szeresét képviselik [a szerző kiemelése]” (Gagné, 2011, 9. o.). De ez az összehasonlítás nem veszi figyelembe a bevándorlási tényezőt. Az Egyesült Államokban a legtöbb az ázsiai bevándorló, akik nagyrészt elit rétegből származnak, viszonylag jobb szocioökonómiai háttérrel és nagyobb családi támogatással. Az egyesült államokbeli feketék és ázsiaiak összehasonlítása egyúttal a külföldi elithez tartozók átlagos amerikaiakkal való összehasonlítását jelenti, tehát nem „egyenlő” az összehasonlítási alap.
- (4) A választott terület. Az összehasonlításhoz választott terület szintén az „egyenlőtlenség” egyik forrása. Például „... az általános zeneoktatás területén (...) az afroamerikai és ázsiai hallgatók közti aránytalanság jelentősen csökken (0,69 vs. 1,02), míg egy másik területen, a zongorát és hegedűt választó hallgatók között (...), ami a vizsgált minta 18%-át jelenti, láthatjuk a legnagyobb különbséget” (Gagné, 2011, 9. o.).

Láthatjuk tehát, hogy a Gagné professzor által vizsgált méltánytalansági probléma a tehetséggondozó programok résztvevőinek eloszlásában tapasztalható aránytalanság, amit a fent említett tényezők valamelyike vagy több tényező együttes fellépése is okozhatja. Az aránytalanság bizonyos mértékig visszaadhatja az ellentmondás néhány aspektusát. Másképpen fogalmazva, bár a tanulmányi tehetség tanulmányi teljesítménnyel való azonosításának van pszichológiai alapja és pozitív hatásokkal jár az oktatási gyakorlatban – a DMGT modell segíthet a tehetségazonosításban rejlő ésszerűségnek és a tanulmányi tehetségfejlesztés folyamatának megértésében –, nem segít azonban az aránytalanságok problémájának megoldásában, és maga az aránytalanság sem egyenlő a méltánytalansággal. A DMGT tehát „nem teszi fel a pontot az i-re”, azaz a DMGT

használata nem képes megoldani a méltánytalanság problémáját a tehetséggondozásban.

Rövid hozzászólásunk zárásaként szeretnénk köszönetet mondani Gagné professzornak nagyszerű modellje megalkotásáért, amellyel arra bátoríthatja a kutatókat, hogy szálljanak le a tudomány magasságából, és kezeljék egy egységként a tanulmányi tehetség természetét és fejlődési folyamatát. Köszönjük továbbá, hogy ilyen nagy érdeklődést ébresztett a tehetséggondozás méltányossági kérdése iránt.

Felhasznált irodalom

Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of DMGT 2.0 In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce Van Tassel-Baska* (pp. 61–80). Waco,

TX: Prufrock Press.

Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.

A szerzőkről



Jinghuan Zhang (1965-ben született) 2000 óta a Shandong Normal Egyetem (Kína) Pszichológiai Karának oktatója. PhD fokozatát fejlődés- és neveléslelektanból szerezte a pekingi Normal Egyetemen. Kutatásai főként a kreativitásra, azon belül is a tudósok, vállalkozók, tanárok és diákok kreatív tehetségére és kiválóságára irányulnak. Kvantitatív és kvalitatív módszerekkel vizsgálja a személyes jellemvonásokat, a kognitív vonásokat és a kreatív tehetségek fejlődési folyamatát. Nagy hangsúlyt fektet a tanárok kreativitást serkentő viselkedésére és gyakorlatára, sok éven át vezetett kreativitást serkentő programokat általános iskolákban és a középiskolák alsóbb évfolyamaiban; mindez nagy hatással volt az általános oktatásra. Az utóbbi időben a kreatív tehetség társadalmi tényezőire irányulnak vizsgálatai. Tagja a kínai társadalmi pszichológiával foglalkozó tanácsnak (Council of Chinese Social Psychology), a Shandong társadalmi pszichológiával foglalkozó társaság, a Shandong Social Psychological Association, valamint a Shandong kreatív oktatással kapcsolatos kutatások társaságának, a Shandong Creative Education Research Association ügyvezetője.



Yuxia Chu (1974-ben született) 1992-től neveléslelektant tanult a Shandong Normal Egyetemen (Kína). PhD fokozatát 2011-ben szerezte meg fejlődés- és neveléslelektanból Jinghuan Zhang vezetése alatt. A hangulat és a kreativitás viszonyát kutatja a tanulók kreativitásának fejlődésében.

„BIZONYOS” MÉLTÁNYOSSÁG A MERITOKRÁCIÁBAN – REFLEKTÁLÁS 32 HOZZÁSZÓLÁSRA¹

*Françoys Gagné**

Ez a harmadik alkalom, hogy vitaindító cikk formájában veszek részt egy tudományos vitában (lásd Gagné, 1999, 2004). Néhány kollégám, a tehetség gondozás területéről, illetve azon kívülről, bevallotta, hogy erősen „vitaindító cikkfóbiások”. Ami engem illet, élvezem annak ritka lehetőségét – némi izgalommal vegyítve persze –, hogy gondosan kidolgozott és őszinte visszajelzéseket kapjak munkámmal kapcsolatban. Természetesen az ilyen visszajelzések néha alaposan próbára tehetik az ember önbizalmát. Mégis, hosszú távon úgy gondolom, hogy ezek a hozzászólások nagy segítséget jelentenek: még azok a hozzászólók is, akik kevés pozitívumot tudtak visszajelezni² (ahogy ez néha velem is előfordul!) segíteni fognak abban, hogy jobban megértssem a tehesség gondozás témájával kapcsolatosan felmerülő tudományos és politikai problémákat. Így őszintén mondhatom, hogy köszönetem fejezem ki mind annak a 40 kollégának, akik a szakmára fordított idejük sok óráját szánták arra, hogy vitaindító cikkekre reflektáljanak.

Amikor Ziegler professzor arról tájékoztattott, hogy kéziratom világszerte 32 hozzászólásnak adott indíttatást, teljesen letaglózott a hír. A két előző alkalommal körülbelül féltucatnyi hozzászólás érkezett. Mivel a legtöbb ember inkább kritikus véleményt szeret kifejezni, mint dicséretet (olvassák csak el egyszer a szerkesztőségbe beküldött leveleket!), attól tartottam, hogy egy halom támadó kritika fog elárasztani. Ziegler professzor azonnal megnyugtatóan azonban, hogy a legtöbb hozzászólás a pozitív oldalra sorolható. Amikor megkaptam a PDF fájlt, újfajta aggodalom kerített hatalmába. Rettenetes mennyiségűnek tűnt a rám váró munka a 60 oldalnyi szimpla sorközü, körülbelül tehát 35 ezer szónyi elolvasandó, kijegyzetelendő és megválaszolendő szöveggel. Egy hét jegyzetelés után már tudtam volna egy rövidebb könyvet írni! Szerencsére a józan ész és más írási kötelezettségeim behatárolták a munkát.

* Université du Québec à Montréal, 8340 rue Odile, Brossard, QC, J4Y 2W4, Canada
E-mail: fygagne@gmail.com

A tervem egyszerű. Az *I. részben* összefoglalást készítek a tézisemről, amely, reményeim szerint, tisztázni fog a vitaindító cikkembe néhány, akaratomon kívül bekerült kétértelműséget, illetve néhány hozzászóló félreértését is. A *II. részben* azt a kérdést fogom tárgyalni, amely mind a vitaindító cikk, mind a hozzászólások fő témája: az egyenlőség/egyenlőtlenség és méltányosság/méltánytalanság³ kérdését a tehetség gondozó programokban való kisebbségi részvétellel kapcsolatban. Végül, a *III. részben* az ATD modellel és DMGT elmélettel kapcsolatos néhány specifikusabb kritikára fogok reagálni.

I – A vitaindító cikk tézisének összefoglalása

Megkísértem minél tömörebben összefoglalni a vitaindító cikkemben megvédett tézist. Az összefoglaló 10 darab, reményeim szerint logikusan felépített állítást tartalmaz, amelyeket négy különálló tematikai részre osztottam. Egy tizenegyedik, „Dióhéjban” című rész pedig egy kicsit más perspektívát nyújt.

A méltányossági kérdés

1. Néhány amerikai etnikai (és/vagy társadalmi-gazdasági) csoport szószólója gyakran kifogásolja, hogy a tipikus tehetség gondozó programokban⁴ jelentős, méltánytalan *alul* reprezentáltság tapasztalható, ami szerintük a méltánytalan kiválasztási eljárásoknak tudható be. Ez jelen cikkben a *méltányossági kérdés* kifejezésének konkrét meghatározása.
2. A fentihez hasonló kifogások nem merülnek fel sok más, a tehetségfejlesztéshez kapcsolódó területen, ahol hasonló, vagy néha még nagyobb etnikai *alul*- vagy *felül* reprezentáltság figyelhető meg (pl. végzős egyetemi hallgatók, a University of California elsőévesei, zenei doktoranduszhallgatók és néhány professzionális sport sportolói); sőt, ezek között még olyan szolgáltatások⁵ is vannak, amelyeket közvetlenül a tehesség gondozással azonosítanak (pl. előrehozott tanulmányi lehetőségek (AP), New York-i szelektív középiskolák, ún. kormányzói iskolák (Governor's schools), államilag finanszírozott bentlakásos középiskolák).

Gyakori előrejelzési mutatók és etnikai különbségek

3. A tehesség gondozó programokba való bekerüléshez két leggyakrabban alapul vett tényező az IQ, amely a DMGT *kiváló intellektuális adottság* (IG) komponensének legmegfelelőbb mérője, illetve a tanulmányi teljesítménypontok, amelyek pedig a DMGT *tanulmányi tehetség* (AT) kompo-

nensének legmegfelelőbb mutatói. Másképpen fogalmazva, az egyesült államokbeli tehetség gondozó programok prototipikus résztvevői IGAT, azaz „jó eszű, jól teljesítő” profillal rendelkeznek.

4. Az afroamerikaiak és spanyol ajkúak *krónikusan* alacsonyabb teljesítményeket érnek el a két fenti kiválasztási kritériumot illetően, mint a fehérek és ázsiaiak. A „krónikusan” azt jelenti, hogy évtizedek óta alacsonyabb teljesítményeket figyeltek meg, a különbségek azóta sem csökkentek számottevően, és a közeljövőben sem várható jelentős csökkenés.
 - [A szélső tartományokban jellemző statisztikai torzítás miatt az átlagban tapasztalt kis etnikai különbségek is nagy szelekciós aránytalanságokat eredményeznek a felső és alsó tartományokban, ami miatt súlyosabbnak érezzük a méltánytalanságot.]
5. Ha kizárjuk a méltánytalan szelekciós eljárásokat, az etnikai különbségek forrásául szolgáló mögöttes tényezők sora akkor is rendkívül összetett marad, természetesen magába foglalva szociális, pszichológiai és talán biológiai tényezőket is. Azonban mivel a tézisem szigorúan csak egy méltánytalanságként érzékelt jelenség specifikus formájára utal (vö. #1), aminek semmi köze nincs az esélyegyenlőtlenséghez, a potenciális méltánytalanság eme társadalmi-pszichológiai forrásai nem relevánsak érvelésem logikus szerkezte szempontjából.

A tanulmányi siker előrejelzése

6. Az oktatási célú szolgáltatások (vö. #2) magas *tanulmányi* kiválósági célokra helyezik a hangsúlyt, amelyek elérését az *oktatási* tanmenet erős gazdagításával segítik elő, az előrehaladást *tanulmányi* teljesítménymérésekkel értékelve. Mindez meritokratikus ideológián alapul. Ezek a szolgáltatások közvetlenül elégitik ki az egyértelműen IGAT profilú diákok szükségleteit. [Ami a vitaindító cikkből kimaradt: Ez a profil természetesen kizárja a nem-IGAT diákokat (pl. a kiváló adottságú alulteljesítőket), akik számára megfelelő alternatív tanulási tevékenységeket kell biztosítanunk különféle, specifikus beavatkozások útján.]
7. Tanulmányok százai igazolták, hogy az IQ- és a teljesítménytesztek, szakterületünk két fő szelekciós eszközei (#3) képesek legjobban elő jelezni a tanulmányi eredményeket. Ezért teljesen ésszerűnek tűnik, hogy a #2 és #6 pontban részletezett oktatási szolgáltatások esetében is ezeket használják a kiválasztás fő kritériumaiként.
8. Az előrejelzési mutatók és a kritérium szoros kapcsolata miatt van az, hogy szelekciós eszközként való használatukat igazságosnak és méltányosnak

fogják tartani. Nézetem szerint ez megmagyarázza a #2 pontban említett etnikai aránytalanságok általános elfogadását is.

A tipikus amerikai tehetséggondozó program

9. A tipikus amerikai tehetséggondozó programok (pl. normál tanmenet gazdagítása, „pull-out” programok, hétvégi vagy nyári tevékenységek) a legtöbb általuk nyújtott tevékenységben többféle gazdagítási módszert használnak, és köztük sok olyan van, ami nem kifejezetten a kiváló adottságú/tehetséges diákok kiváló tanulmányi képességeit célozza. Legtöbbjük esetében a tanárok különösen ügyelnek arra, hogy NE a *normál* tanmenetet gazdagítsák szisztematikusan, mint ahogy azt a #2 pontban említett, oktatásra koncentráló szolgáltatások teszik.
10. A gazdagítási lehetőségek eme választéka jelentősen gyengíti a kapcsolatot a két oktatásorientáltóságú szelekciós kritérium (az „állítólagos” előrejelzési mutatók) és az utóbbi tipikus szolgáltatások sokkal „homályosabb” teljesítménykritériumai között. Tézisem szerint az előrejelzési mutató és a kritérium közötti nem egyértelmű kapcsolat az, ami táplálja a méltánytalansági kifogásokat, mivel nem világos, hogy a diákoknak szükségük van-e IGAT profilra ahhoz, hogy részt vegyenek ezekben a tipikus programokban és profitáljanak belőlük.

Dióhéjban

11. Mivel nem érzékelhető összefüggés (#10) az amerikai tehetséggondozó programok várható eredményei (#9) és azok leggyakoribb kiválasztási kritériumai, azaz az IQ- és a teljesítményteszt-pontok között (#3), e kritériumok méltánytalannak tűnnek (#1). Azt javaslom, hogy az erőfeszítéseket inkább „igazi”, meritokratikus ideológián – tehát teljesítményen – alapuló és sokkal szélesebb körben megvalósított ATD ellátások kialakítására irányítsák (#6); az amerikai tehetséggondozás ily módon jobban tudná szolgálni a kiváló intellektuális adottságú, tanulmányokban tehetséges (IGAT) diákokat, egyúttal megoldva az #1 pontban meghatározott, specifikus *méltányossági problémát* is. Sajnos nem csökkentené azonban az etnikai csoportok *alul*-, illetve *felül*reprezentáltságát, tekintve a szóban forgó csoportok közötti krónikus teljesítménybeli különbségeket (#4) a két ATD-releváns (#7) hozzáférési kritériumot illetően.

Néhány megjegyzés

1. Ha arra a sok félreértésre gondolok, amiket a hozzászólásokban összességében találtam, nem tudom, hogy vajon milyen lett volna akkor a helyzet, ha ezt az összefoglalót már a vitaindító cikk végére beiktattam volna. Néhány hozzászóló biztosan rájött volna ez alapján, hogy valamit félreértett. Most, az összefoglaló elolvasása után némelyikük talán így reagál majd: „Ja, hogy erre gondolt?!”
2. Vegyük észre, hogy sem a statisztikai torzítás jelensége, sem az ATD modell leírása nem volt elsődleges fontosságú az érvelésem szempontjából. Az ATD modell leírását valójában nem is vettem kifejezetten bele a fenti összefoglalóba (részletesebben erről a *III. részben*).
3. Az alulteljesítőkkal kapcsolatos pontosítás, ami a vitaindító cikkből szintén kimaradt (#6), tisztázhatott volna egy lényeges kétértelműséget e speciális helyzetű népességi kategória iránti érdeklődésemet illetően.

II – Az egyenlőség és méltányosság problémájáról

A 32 hozzászólás olvasása közben egyre inkább tudatára ébredtem annak az alapvető ténynek, hogy a legtöbb oktató, és az amerikaiakra ez fokozottan jellemző, az általam használt „a méltányossági kérdés” kifejezést automatikusan, szinte tudat alatt, azonosítja nemcsak a tanulás vagy foglalkoztatás terén jellemző etnikai alulreprezentáltság tényével, hanem a jelenség leggyakoribb előfordulásával: az esélyegyenlőtlenséggel. Miközben érvelésem olvassák, az egyenlőtlen esélyek „megmagyarázzák” számukra az alulreprezentáltságot, amit innentől kezdve a méltánytalansággal⁶ azonosítanak az olvasók. Mivel mind a szakmai, mind a populáris média újra és újra tudósít erről a témáról, az asszociáció automatikus létrejötté már a pavlovi reflex erősségét érte el. Ennek következtében sok ember érzelmesen reagál a problémára: nemcsak a hátrányosan érintett csoportok szószólói, hanem minden más olyan ember is, aki mélyen szíven viseli a társadalmi méltányosság kérdését. A vitaindító cikk írása idején nem voltam tudatában – csupán most ébredtem rá – ezen érzelmes hozzáállás erejének. Nem jutott eszembe, hogy a címben és magában a szövegben is használt „a méltányossági kérdés” kifejezés automatikusan hordoz egy olyan jelentést is, amely egészen más, mint amire én gondoltam, különösen akkor, ha ráadásul olyan kifejezésekkel kombinálódik, mint az „érvényét veszíti” vagy „elveszíti jelentőségét”. Most látom csak, hogy bizonyos mondatok, mint például a következő: „a tanulmányi tehetség általános és középiskolában történő fejlődésének középpontba helyezésével a méltányossági kérdés lényegében ér-

vényét veszíti” (Gagné, 2011, 19. o.) igencsak erős reakciókat válthatnak ki, ha szem előtt tévesztjük a „méltányossági kérdés” általam kifejtett definícióját.

Bár világosan behatároltam már a vitaindító cikk első bekezdésében, hogy a méltányossági kérdés a szövszólók véleményét tükrözi a *kiválasztási folyamatok méltánytalanságát* illetően, úgy tűnik, hogy néhány hozzászóló „nem dolgozta fel tökéletesen” ezt az információt. Ebből kifolyólag el tudom képzelni, hogy mindig, amikor újra felbukkant a „méltányossági kérdés” kifejezés, bizonyos olvasók esetében spontán módon a tágabb értelmezést, tehát az „esélyegyenlőtlenség” jelentést hívta elő. Talán ez lehet a forrása *VanTassel-Baska* erősen negatív reakciójának is, ami miatt olyan sok értelmezési hibát tapasztaltam hozzászólásának már az első néhány bekezdésében is.⁷ Ugyanez az értelmezési „gubanc” azt is megmagyarázhatja, miért tágította ki a problémát olyan sok kommentátor (pl. *Cohen, Dracup, Dimaano, Harder, Hotze, Liu, Tourón, Wallace, Wood, Zhang & Chu*) az én szigorúan behatárolt kontextusomon túlra, belekeverve az értekezésbe az egyenlőtlen esélyek sokkal szélesebb társadalmi problémáját is. Az *I. rész* összefoglalójában (#5) elmagyaráztam, hogy a társadalmi-pszichológiai eredetű mögöttes okok – tehát az egyenlőtlen esélyek más megfogalmazásban – miért nem relevánsak itt, szakmai szempontból. Mégis olyan sok hozzászóló gondolkozik e szélesebb értelmezés alapján, miközben engem vádolnak, hogy igazságtalannak és talán gyávának is tartanának, ha kitérnék a téma elől.

Ezt a második részt három alrészre osztom. Először is, hogy szerkezete legyen a beszélgetésnek, néhány terminológiai és fogalmi pontosítást ajánlok. Ezt követően egy második alrészben szentelek azoknak a potenciális méltánytalanságoknak, amelyek forrása a kiválasztási eljárásokban, tehát az „én” méltánytalansági problémám pontos tárgyában keresendő. A harmadik alrészben pedig az esélyegyenlőtlenség mögöttes okait tárgyalom, beleértve az ismétlődően felbukkanó alulteljesítés jelenségének rövid tárgyalását.

Az egyenlő(tlen)ség, méltányosság/méltánytalanság különböző formái

A hozzászólásokban mind az „egyenlőség”/„egyenlőtlenség”, mind a „méltányosság”/„méltánytalansági” kérdés/probléma kifejezések előfordulnak. Sok hozzászóló automatikusan egyenlőségjelet tesz az egyenlőtlenség és méltánytalanság, illetve ezek ellentétfogalmi közé. Valójában az „egyenlőség/egyenlőtlenség” kifejezés egyszerűen mennyiségi összehasonlításra szolgál, értékét tekintve semleges. A „méltányosság/méltánytalanság” fogalompár viszont erkölcsi problémákra vonatkozik, az emberi ügyekben tapasztalható, illetve azokból hiányzó igazságosságra utal. Az egyenlőtleneségekre tömegesen látunk pél-

dát fizikai és társadalmi környezetünkben: az idős emberek között több a nő, mint a férfi, némely országok sűrűbben lakottak, mint mások, több ember lakik városban, mint vidéken, több a magas férfi, mint a magas nő, és így tovább. Felmerül-e az erkölcsi igazságtalanság eme egyenlőtlenségek bármelyikében is? Nem hiszem. Ehhez hasonlóan, a vitaindító cikk egyik példáját felidézve, nem látom méltánytalannak, hogy a kosárlabdában és a futballban felülreprezentáltak a feketék. Ahogy a vitaindító cikkben is érveltem, ha igazságtalanságról lenne szó ez esetben, akkor az újságok sportrovatában folyton erről az igazságtalan helyzetről cikkeznének. Következésképp, amikor *VanTassel-Baska* a „fordított méltánytalanság” kifejezést használja (107. o.) erre a felülreprezentáltságra utalva, abszolút nincs igaza, mert olyan helyzethez társít erkölcsi méltánytalanságot, amelyről szinte mindenki azt gondolja, hogy a bizonyított tehetségbeli különbségek „igazságos” eredménye. Röviden fogalmazva, ahogy alább részletesebben is látni fogjuk, körültekintően kell eljárjunk, ha az egyenlőség/egyenlőtlenség vagy méltányosság/méltánytalanság kifejezéseket akarjuk használni.

Eredmények, szolgáltatások, lehetőségek

A fogalmi különbségtételek túlmennek az egyenlőség/méltányosság egyszerű megkülönböztetésén. Legalább háromféle egyenlőtlenséget különböztethetünk meg például. Terceirót idézve, *Tourón* (104. o.) bevezet a John Stuart Mill-féle *ex ante* és *ex post* egyenlőtlenségének dichotómiájába. Az első fogalom a lehetőségek vagy esélyek egyenlőtlenségére utal, tehát olyan feltételekre, amelyek egy tanulási folyamat vagy karrier kezdetén eltérőek. A vitaindító cikkben tárgyalt méltányossági probléma ebbe a kategóriába tartozik. Az *ex post* egyenlőtlenségek egy fejlődési folyamat eredményére vonatkoznak: az általam említett, egyetemi diplomások körében tapasztalható etnikai különbségek példája ebbe a típusba tartozik. Van még egy harmadik típus is. *Liu Sapon-Shevint* idézi, a következők szerint: „az igazságosság nevében megfogalmazott érvek összetettek, mert gyakran nem tesznek különbséget az egyenlő hozzáférés céljai, a szolgáltatások egyenlősége és az eredmények egyenlősége között” (83. o.). Így tehát nemcsak a hozzáférésben (*ex ante*) és az eredményekben (*ex post*) vannak potenciális egyenlőtlenségek, hanem a szolgáltatások egyenlőtlenségében is. Mill terminológiájához kapcsolódva azt javaslom, hogy a potenciális egyenlőtlenségek e harmadik formáját „*ex intra*” [latin, jelentése: belül] egyenlőtlenségnek nevezzük.

Az egyenlőtlenségek megfelelő besorolása nem mindig könnyű. Használjuk *Dracup* egyik példáját. *Dracup* említi, hogy az Egyesült Királyságban folyton

azzal a példával jönnek elő a politikusok, hogy „az utóbbi évek egyikében mindössze 40 ingyenes étkeztetésre jogosult diák jutott be az Oxfordi vagy Cambridge-i Egyetemre” (48. o.) Ez az egyik olyan kétértelmű példa – a University of California elsőéveseinek példájához hasonló –, amit az *ex ante* kiválasztási helyzet (legtöbb ingyenes étkezésre jogosult diákot elutasítják Oxfordban és Cambridge-ben) vagy az *ex post* helyzet (legtöbb ingyenes étkezésre jogosult diák már addig sem jut el, hogy jelentkezzen) kategóriájába is besorolhatunk. Egy másik példát *Tourón* tollából idézünk: „[Az oktatási források] lehetővé teszik, hogy minden tanuló olyan messze, olyan gyorsan, annyira átfogóan és olyan mélységben haladjon előre, amennyire képességei és kompetenciája engedik. Ez az egyenlő esélyek elvének helyes értelmezése” (104. o.) Ebben az idézetben két különféle egyenlőtlenség kombinálódik: arra utal, hogy az *ex intra* egyenlőtlenségek (különféle szolgáltatások) lehetővé tennék az *ex ante* méltányosságot (egyenlő esélyeket). Természetesen *Tourón* értelmezésében lehet, hogy az „esélyek” a különféle tanulási szükségletekre adott megfelelő válaszokat jelentik. E példák alapján láthatjuk, hogy óvatosan kell bánnunk a háromféle egyenlőtlenség használatakor.

Ez a háromféle egyenlőtlenség lehet forrása együttesen fellépő *ex ante*, *ex intra* vagy *ex post* méltányosságnak/méltánytalanságnak. Itt ismét csábító lenne egyenlőségelet tenni az egyenlőtlenség és méltánytalanság közé, de ne tegyük ezt automatikusan. Vizsgáljuk meg mind a három külön párosítást.

Ex post egyenlőtlenségek

Az eredménybeli egyenlőtlenségek rendkívül gyakoriak a tehetségfejlesztési helyzetekben. Vegyük példának bármelyik sportot: némely játékos soha nem ér el semmilyen kiválósági szintre, míg mások a nemzetközi versenyekig jutnak. És ne feledjük a köztes kiválósági szinteket: helyi, regionális, állami, nemzeti. Az oktatási eredményekben ugyanilyen egyenlőtlenségeket figyelhetünk meg, hiszen némely tanuló alig birkózik meg az általános iskolai tanulmányokkal, míg mások PhD fokozatig jutnak, és közben itt is egy sorozat köztes szintet figyelhetünk meg. Van-e igazságtalanság az eredmények illetően eloszlásában? Azt jelentené-e az igazságosság, hogy mindenkinek legyen PhD fokozata? Látjuk, mennyire nevetséges lenne egy ilyen elvárás. Az egyéni képességek szintjén nem hiszem, hogy bárki is automatikusan igazságtalannak ítélné bármilyen fejlődési folyamatot, amelyben az egyéni eredmények eltérnek. Valójában inkább Mill állításával értenék egyet: „az *ex post* egyenlőség szorgalmazása a gazdasági és szociális fejlődés végét jelentené” (vö. Terceiro idézet, *Tourón*, 104. o.).

A kritikusok szerint a csoportkülönbségek teljesen külön helyzetet jelentenek akkor, amikor a különbségek már kapásból feltűnőek, különösen, ha olyan viselkedési jellemzőkről van szó, mint a képességek és személyiségvonások. Itt arra gondolok, hogy még nem is olyan régen nem nagyon volt szabad a nemek közötti különbségekről beszélni bizonyos képességek, érdeklődési területek vagy hangulati beállítódások vonatkozásában. Az erre vonatkozó kutatások igazán lenyűgözőek (pl. Goleman, 2006; Pinker, 2008). Szóval tényleg azt kellene elvárunk, hogy mindenféle csoportbéli egyenlőtlenség méltánytalan helyzetet tükröz, mint ahogy a tehetséggondozásban való részvételek esetében tapasztaltuk? A helyzet nem ennyire egyszerű. Emlékezzünk csak vissza arra a példámra, amelyben az Egyesült Államokban, bizonyos sportágak esetében, a feketék *felül*reprezentáltságára vonatkozóan teljesen *méltányos egyenlőtlenséget* állapítottam meg. Ehhez hasonlóan, azt sem gondolom, hogy etikátlan viselkedésnek lenne betudható a konzervatóriumokban vagy a University of California kampuszain tapasztalható ázsiai *felül*reprezentáltság, amiről vitaindító cikkemben írtam.

Mill figyelmeztetése ellenére sokan, habozás nélkül, mindenféle *ex post* egyenlőtlenséget méltánytalanságnak állítanak be. Vegyünk sorra néhány példát. Első példánkban *Tourón* az Értékelési Intézet (Institute of Evaluation) szakértőit idézi, akik a spanyol PISA-eredmények kisebb szóródását nagyobb méltányosság bizonyítékaként értelmezték. Ezáltal pedig egy *ex post* méltányossági formát sugalltak: minél homogénebbek az eredmények, annál nagyobb a méltányosság. Figyeljük meg egyébként ezt az „annál nagyobb a méltányosság” kifejezést az előző mondatban. Ez azt jelenti, hogy a méltányosságról/méltánytalanságról kvantitatív módon beszélhetünk, azaz bizonyos eredmények, szolgáltatások vagy hozzáférési módok méltányosabbak (vagy méltánytalanabbak) lehetnek, mint mások. Az emberi ügyekben ritkán figyelhetünk meg tökéletes vagy teljes méltányosságot; a legtöbb ember kielégítőnek találja – ezért eltűri – a kevésbé tökéletes, mégis elfogadható mértékű méltányosságot/méltánytalanságot.

Második példánkban úgy tűnik, hogy *Pérez & Beltrán* jóváhagyja az *ex post* egyenlőtlenséget, amikor a következőt írják: „semmi logikus okunk nincs arra, hogy mást várjunk, mint azt, hogy a kisebbségi diákok tehetséggondozásbeli aránya megfelel népszerűségi arányuknak” (91. o.). Talán nincs sok „méltányos” vagy „megvédhető” *ex ante* vagy *ex intra* ok az ilyen aránytalanságokra, mégis „logikusnak” tekinteném őket, egyszerűen az empirikus alapjuk miatt.

Harmadszor pedig, hallottak már a „magasra nőtt mákfej szindrómáról” (*tall poppy syndrome*)? A Wikipédia szerint „ez egy, az Egyesült Királyságban, Írországban, Ausztráliában és Új-Zélandon használatos pejoratív kifejezés egy

olyan társadalmi jelenség jelölésére, amely szerint az igazán kimagasló képességű embereket nem ismerik el, kritizálják, támadják vagy megvetik amiatt, mert tehetségük vagy teljesítményük társaik fölé emelik vagy társaiktól megkülönböztetik őket” (vö. Wikipédia, TPS, 2011). Ez a szindróma érdekes „inverz *ex post* méltánytalanságra” utal, hiszen az „áldozat” a kiemelkedő csoport, a „magasra nőtt mákfejek”, akik egyenlőtlen teljesítményi helyzetben vannak. Utolsó példaként pedig azoknak a feminista aktivistáknak az esetét javaslom, akik méltánytalannak tartják, hogy az úgynevezett „STEM” foglalkozási területeken (ahol az S = természettudomány, T = technológia, E = mérnöki foglalkozások, M = matematika) sokkal alacsonyabb százalékban dolgoznak nők. A kutatások szerint azonban ezek a foglalkozásbeli különbségek nem valamiféle diszkriminációnak tudhatók be, hanem az eltérő karrierbeli érdeklődésnek. Pinker (2008, 3. fejezet) rámutat, hogy a szakadék nagy maradt, bár erőteljes kezdeményezésekkel próbálták csökkenteni.

Összefoglalásképpen elmondhatjuk, hogy az *ex post* egyenlőtlenségek semmit, egyáltalán semmit nem bizonyítanak. Az *ex intra* és *ex ante* egyenlőtlenségeket kell megvizsgáljunk ahhoz, hogy megállapítsuk a potenciális méltánytalanságot. Tegyük így tehát!

***Ex intra* egyenlőtlenségek**

Az oktatási szolgáltatások és ellátások terén is bőven tapasztalunk egyenlőtlenségeket. Néhányuk egyértelmű méltánytalansági helyzetet is megjelenít, mint például a szegénynegyedekben vagy etnikai kisebbségi kerületekben működő iskolák, amelyek kevesebb szolgáltatást nyújtanak, vagy kevésbé tapasztalt tanárokkal dolgoznak. De maradjunk csak a tehetségfejlesztésnél: itt is gazdag sokféleséggel állunk szemben. Gondoljunk csak a rendkívül tehetséges zenészek számára működő konzervatóriumokra, a reménybeli színésztehetségeket képző drámaiskolákra, mindenféle sportág versenycsapatokra, az Ausztráliában oly népszerű vitacsapatokra, a tanulmányaikban tehetséges diákok számára működtetett kiemelt oktatási programokra és bentlakásos iskolákra, vagy az összes létező tanmenetgyorsító lehetőségre. Láthatjuk tehát, hogy a tehetségfejlesztés minden területe kínál különféle „egyenlőtlen” szolgáltatásokat, amelyek mindegyikét – az általános oktatásban működők kivételével – a legtöbb ember teljesen méltányosnak találja. És valóban, csak az általános és középiskolában bevezetett teljesítmény szerinti csoportosítás témája az, ami igazán felébreszti az ellenzők táborát!

A képesség szerinti csoportosítás elleni érvek több formában is megjelenhetnek. Érvelnek olyasmivel, hogy a potenciális modellek és mentorok kivá-

lasztása igazságtalanul történik, hogy a tehetséggondozás megakadályozza a társadalmi osztályok kívánatos keveredését – ez utóbbi azon a mendemondán alapul, hogy a gazdagított tanmenettel működő kurzusok csak „gazdag” gyermekek részvételével zajlanak –, hogy a programok egészségtelen versenyt teremtenek a tehetséjelöltek között vagy, hogy a normál osztályokban oktató tanárok elvesztik motivációjukat, mert megfosztják őket leginkább stimuláló tanítványaiktól a legjobban teljesítő diákok elfogadhatatlan „lefölözése” által! A legfőbb érv, amely közvetlenül érinti a méltányossági kérdést, az egalitáriánus ideológiában gyökerezik. A demokratikus és egalitáriánus oktatás egyforma tananyagot és tanulási környezetet ír elő mindenki számára, attól tartván, hogy az oktatási ellátásbeli különbség tovább növelné az alacsony szocioökonómiai státusúak és az etnikai csoportok teljesítménybeli leszakadását. A baloldali ideológusok (pl. Berthelot, 1987) még marxista nézeteket is felhoznak, amelyek szerint az „elit” réteg – azaz „a gazdagok és erősek” – gyermekei számára működtetett különleges osztályok hozzájárulnak a társadalmi status quo, azaz az elit „dolgozó osztályok” feletti dominanciájának fenntartásához és biztosításához.

A speciális ATD szolgáltatások támogatói azzal vágnak vissza, hogy ez az állítólagos társadalmi méltányosság teljességgel méltánytalan, mert nem tiszteli a tanulási hajlamokban, érdeklődésben és szükségletekben meglévő egyéni különbségeket. Liu Sapon-Shevin-t idézi ezzel kapcsolatban: „Kevés oktató lenne az egyenlő bánásmód szószólója, ha ez alatt azt értetnénk, hogy minden gyermeknek ugyanazt a tanulási tapasztalatot kell nyújtanunk, ugyanabban az ütemben, ugyanazt a tananyagot használva stb.” (Liu, 83. o.). Stanley (1979) az „életkor/iskolai osztály kényszerrendszer” kifejezést használta ugyanazon tananyag ugyanolyan ütemezésű, szinte minden általános és középiskolai diákra egyformán rákényszerített adagolásának kifejezésére. A támogatók arra is rámutatnak továbbá, hogy a *Gyermekjogi egyezmény* (ICRC), amelyet formálisan 1989-ben fogadott el az Egyesült Nemzetek Szervezete, egyértelműen támogatja az *ex intra* egyenlőtlenségekkel kapcsolatos méltányossági nézőpontot. Az egyezmény 29. cikke szerint: „Az Egyezményben részes államok megegyeznek abban, hogy a gyermek oktatásának a következő célokra kell irányulnia: (a) elő kell segíteni a gyermek személyiségének kibontakozását, valamint szellemi és fizikai tehetségének és képességeinek a legtágabb határáig való kifejlesztését” (Egyesült Nemzetek Szervezete, ICRC, 2011). Szintén idéznek egy Thomas Jeffersonnak tulajdonított megállapítást: „Nincs nagyobb egyenlőtlenség annál, mint amikor az egyenlőtlen egyéneket egyenlő bánásmódban részesítik.” Ez az idézet tökéletesen rímél *Tourón* Arisztotelész-idézetére. A kérdés részletesebb tárgyalásához nyomtatékosan ajánlom Benbow & Stanley (1996) fantasztikus elemzését.

Tömören összefoglalva, rövid leírást nyújtottam egy olyan helyzetről, amely intenzív vitákat gerjesztett és gerjeszt: bizonyos oktatók teljességgel méltányosnak tartják bizonyos *ex intra* egyenlőtlenségek megjelenését, míg mások méltánytalannak ítélik őket. Másképpen fogalmazva, bizonyos egyenlőtlenségek méltányossága vagy méltánytalansága gyakran az ideológiai álláspontunktól függ.

Ex ante egyenlőtlenségek

Az egyenlőség/méltányosság eme harmadik és egyben utolsó formája elvezet minket az etnikai/társadalmi-gazdasági méltányossági vita magjához: a méltányos/méltánytalan esélyek kérdéséhez, ahogyan azt J. S. Mill *ex ante* egyenlőség-definíciójából ismerjük. Ez messze a leggyakoribb típusú méltányosság/méltánytalanság, ami a hozzászólásokban előfordul. Az esélyegyenlőtlenség sokféle formában jelenik meg, amelyek két fő kategóriába sorolhatók: (a) a kiválasztási eljárásokból származó egyenlőtlenségek (pl. az #1 pontban meghatározott méltánytalansági probléma, nem megfelelő eszközök vagy kritériumok, tökéletlen definíciók), és (b) a kiválasztási eljárást megelőző egyenlőtlenségek, amelyek közvetlenül hozzájárulnak az oktatási helyzetekben tapasztalt etnikai vagy szocioökonómiai alapú aránytalan reprezentáltságok mögöttes okaihoz (pl. családi neveltetés, jövedelemszint, szülői oktatási értékek). Figyeljük meg, hogy mindkét kategóriában környezeti befolyásokról van szó; az (a) kategóriába sorolt egyenlőtlenségek a DMGT Oktatási Szolgáltatások (EP) alkomponensébe tartoznak, a (b) kategóriába tartozók pedig vagy a (kulturális, fizikai, társadalmi) *Miliő* (EM) vagy a *Személyek* (EI) alkomponensbe (vö. 2. ábra, Gagné, 2011). A két következő szakaszt ennek a kétféle, potenciálisan méltánytalanságot hordozó *ex ante* egyenlőtlenségnek szenteljük.

Egyenlőtlenségek az oktatásbeli szolgáltatások (EP) terén

Akár oktatásbeli, akár foglalkoztatásbeli helyzeteket vizsgálunk, a pályázók általában sokkal többen vannak, mint a rendelkezésre álló helyek, ami miatt itt is, ott is, szelekciós eljárások alkalmazására kényszerülnek. A jó kiválasztási eljárásoknak mindig az a céljuk, hogy kiválasszák azokat a jelölteket, akik a legnagyobb valószínűséggel lesznek sikeresek. Ez természetesen a tehetségfejlesztő programok esetében is igaz. A fenti cél elérése érdekében a program-koordinátorok megpróbálják kiválasztani azokat az eszközöket, amelyeknek a legjobb *előrejelző képességük* van az adott program kiválósági céljait illetően. A keresés sikeressége ugyanannyira függ a cél(ok) világos meghatározásától, mint az elő-

rejelzési mutatók pszichometriai minőségétől: minél zavarosabbak a program céljai, annál nehezebb az előrejelzés feladata. Másképpen fogalmazva, egy hatékony kiválasztási eljárás függ (a) az elvárt célok világos meghatározásától és (b) az e célokkal kapcsolatos, pszichometriailag helytálló előrejelzési mutatóktól. Vizsgáljuk meg ezt a két helyzetet külön-külön. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy az elsőben a vitaindító cikkben tárgyalt méltányossági kérdés (vö. #1) lesz a középpontban, míg minden más potenciális eljárásbeli méltánytalanság a jövőbeli kiválóság előrejelzésére használt eszközökkel (tesztek, ellenőrző listák, portfóliók) vagy forrásokkal (pl. oktatók, szülők, diákok) kapcsolatos témákat érint.

Eredményalapú méltánytalanság

A legtöbb tehetségfejlesztő helyzetben világosak a tehetségjelöltek céljai: egy adott terület kiválóságainak legalább felső 10%-ába bekerülni, ahogy a DMGT is meghatározza. A tehetség e működési definíciója általában leegyszerűsíti az értékelést. Természetesen a sport és az általános oktatás területe kínálja a legobjektívebb mérést, de a zsűrik is meglehetősen objektívással tudják összehasonlítani a zenei, tánc, dráma vagy műkorcsolya produkciókat, vagy akár a képzőművészeti alkotásokat. Ami a tanulásban való előrehaladást illeti, a tanárok alkalmazhatnak házi feladatot, rendszeres vizsgákat vagy formálisabb szabványosított teljesítményteszteket is. Azonban, ahogy a vitaindító cikkben is érveltem, az általános és középiskolák tipikus tehetséggondozó programjainak célja nem ennyire világos. A napi tanítás szintjén a normál tanmenet szerint oktató tanárok, de az emelt szintű órákat tartó oktatók is csak ritkán használják a sűrítést a tanyag-gazdagító módszerek között. Ennek következtében az ellenzők jogosan kérdőjelezhetik meg a kizárólagos hozzáférést, mivel, ahogy a #10 pontban is jeleztük, „nem világos, hogy a diákoknak szükségük van-e IGAT profilra ahhoz, hogy részt vegyenek ezekben a tehetséggondozó programokban és profitáljanak belőlük”.

Röviden szólva tehát rámutattam, hogy a jelenleg működő tehetséggondozó programok kitűnő alkalmat kínálnak a két leggyakrabban használt előrejelzési mutató, az IQ-pontok és a teljesítménymérések megkérdőjelezhető alkalmazása miatt nem alaptalan méltánytalansági vádakra. Másfelől viszont bizonyítottam, hogy az ATD szolgáltatások igazolták az előrejelzési mutató és az eredmény közötti erős összefüggést.

Előrejelzés-alapú méltánytalanság

Nézzük most meg az egyenlet előrejelzési oldalát. Ahogy fent jeleztük, a kiválasztási eszközök számos formát ölthetnek, és különböző forrásokat használ-

hatnak. A következőkben sorra veszem a hozzászólók által felhozott problémákat a teljesítménytesztekkel, IQ-tesztekkel, alternatív képességmérésekkel, valamint kulturálisan érzékeny definíciókkal és kritériumokkal kapcsolatban.

Teljesítménymérések. Mi tudja legjobban előrejelezni a tehetséget? A hajlamok? Nem, hanem a múltbeli vagy jelenlegi, tehetség szintű teljesítmény. Másképpen fogalmazva, nem sokkal azután, hogy az egyének szisztematikus tehetségfejlesztő programhoz csatlakoznak, és ily módon tehetségjelöltté válnak, teljesítményre törekvő viselkedést kezdenek tanúsítani, ami az elkövetkezendő hónapokban és években fokozatosan kifejlődik. És ezeknek a teljesítményre törekvő viselkedéseknek a bővülése többet fog előre jelezni a fokozatosan növekedő tehetség szinteknek a tehetségjelöltek általi jövőbeli elérési esélyeiről, mint bármiféle alkalmassági teszt. Egyszerűbben fogalmazva, ha előre akarjuk jelezni, mely tanulók fognak legjobban teljesíteni az 5. osztályban, nézzük csak meg a 4. osztályos tanulmányi teljesítményeket. Természetesen az összefüggés messze van a tökéletestől; számos tényező bezavarhat már egy tanéven belül is vagy több év alatt, ami javíthatja vagy ronthatja a tanulók tanulási folyamatát és az abból következő teljesítményét. De mindent összevetve, semmi más nem tudja közel olyan jól előre jelezni a jövőbeli kiválóságot, mint a jelenlegi vagy múltbeli teljesítmény.

Engedjék meg, hogy ismét felhívjam a figyelmet a teljesítménymérések jó előrejelző képességének okára. Ahogy a DMGT-ben is kiemeltem, a tehetség négy okozati összetevő: az adottság, a fejlődési folyamat, valamint intraperszonális és környezeti katalizátorok komplex interakciójából származik. Bármelyiküket éri valamilyen hatás, akár alösszetevői vagy szegmensi szinten, ez az egész teljesítményre közvetlen befolyást gyakorol. Másképpen fogalmazva, a jó teljesítménymérések nagyon megbízhatóan tükrözik ezeket a különféle okozati hatásokat (pl. az érdeklődés megváltozását, szorongást, akaraterőt, szülői vagy tanári támogatást, baleseteket, betegségeket, személyes traumát). Természetesen nem lehet különválasztani az egyes okozati hatásokat, de az ilyesfajta finom elemzés egyébként sem célja a kiválasztási helyzeteknek.

IQ-tesztek. A fenti leírás a leggyakrabban előforduló alaphelyzetet illusztrálja: nem tartozik bele a tehetségfejlesztési programba való kezdeti belépés helyzete, amikor a résztvevőknek nem volt még alkalmuk belekóstolni az adott elméleti vagy foglalkozási területhez kapcsolódó tudás vagy készségek elsajátításába. Ez az, amikor a programadminisztrátorok általában más előrejelzési mutatókat keresnek, általában releváns természetes képességek formájában. A sport területén a tehetségfejlesztési koordinátorok gyakran olyan fizikai képességek –

vagy anatómiai jellemzők – mérését alkalmazzák, amelyekkel kapcsolatban úgy ítélik meg, hogy relevánsan tudják előre jelezni a jövőbeli tehetséget az adott sportágban. A tehetséggondozó programok esetében a koordinátorok gyakran IQ-tesztet választanak a kiválasztás eszközeként, mivel bőséges szakirodalom igazolja, hogy a kognitív képességek képviselik azokat a természetes képességeket, amelyeket a legszorosabban asszociálnak a tanulmányi teljesítménnyel.

Mi az összefüggés a kognitív képességekről szóló elméletek és az IQ-tesztek között? *Luzzo és Gobet* (2011) szerint ez egy lényeges kérdés. A szerzők a következőre figyelmeztetnek: „Ha tehát Gagné lehetséges eszközként kívánja használni az IQ-t, pontosabban meg kell határozni az általa használt módszertani keretet.” (85. o.). Szerencsére egyszerűen tudok válaszolni erre a kérdésre: a részletes leírást megtalálhatják egy másik tanulmányomban, Gagné (2009b). Dióhéjban összefoglalva, elméleti álláspontomat három összetartozó forrásból kölcsönöztem: (a) Jensen írása (1998) a „g” faktor védelméről, (b) Carroll (1993) háromréteg-képességelmélete és (c) a híres, a kogníció területén tevékenykedő 52 tudós által aláírt nyilatkozat, *Mainstream Science on Intelligence* (MSOI) (Gottfredson, 1997). Az első három bekezdését idézem a Jegyzetek 8. pontjában. Az intelligencia fogalmának a második bekezdésben olvasható definíciója közvetlenül az intelligencia legmegfelelőbb mérési módjához, az IQ-tesztekhez kapcsolódik.

Amióta a múlt század első évtizedeiben megjelentek az IQ-tesztek, az oktatásban pozitív és negatív érzésekkel egyaránt viszonyulnak hozzájuk. Elterjedt használatuk természetesen arra utal, hogy inkább a pozitívak dominálnak. Mégis újra és újra megjelennek érvényességüket megkérdőjelező vádak, főként az etnikai kisebbségek körében történő használatuk esetén. Több hozzászóló is felhozta ezt a témát – nézzünk néhány példát. „Úgy tűnik, az intelligencia-tesztek alapján történő mérés nem megfelelő kritérium a kiváló adottságúak azonosítására, hiszen, ahogy a szerzőtől is hallhattuk, a teszteredmények kultúrafüggőek.” (Duan, 2011, 51. o.). „Az ilyen vádakkal szemben főleg akkor lehet sebezhető a szelekciós eljárás, ha a potenciális képességek mérésére hagyatkozik” (Shore, 2011, 97. o.). Sajnos egyikük sem részletezte állítását. *Wellisch és Brown* ezzel kapcsolatban a NAGC honlapjáról idéz egy szöveget Callahan és Eichner (2011) tollából, ami állítólag megkérdőjelezi e tesztek érvényességét (részletek a Jegyzetek 9. pontjában).

A kritikusok főként kulturális elfogultsággal vádolják az IQ-teszteket, azt állítván, hogy a teljesítésükben tapasztalt etnikai különbségek forrása magukban a tesztekben rejlik. Következésképp kijelentik, hogy az IQ-tesztek a legtöbb szelekciós helyzetben igazságtalanul diszkriminálják a kisebbségi diákokat, akár oktatási, akár foglalkoztatási kiválasztásról van szó. Ez a hiedelem pedig

tartja magát, ahogy rendszeresen tapasztalom az újságokban, de még a szakmai folyóiratokban is annak ellenére, hogy validációs tanulmányok százai igazolták, hogy az IQ-pontszámok az Egyesült Államok minden főbb etnikai csoportja esetében *egyformán jól* képesek előre jelezni a tanulásbeli teljesítményt. Más-képpen fogalmazva, a feketék vagy spanyol ajkúak alacsonyabb IQ-tesztbeli pontszámai pontosan megfelelnek alacsonyabb tanulásbeli teljesítményeiknek az oktatási rendszer minden szintjén. Az egyik legszélesebb körben használt kézikönyv szerzői, Anastasi és Urbina (1997) a következővel zárják a tesztelés kérdéskörével kapcsolatos tudományos szakirodalmi áttekintésüket: „Összegzésül elmondhatjuk, hogy a rendelkezésre álló tanulmányok alapos vizsgálata és kritikai elemzése nem igazolta azt a hipotézist, mely szerint a képességi tesztek kevésbé érvényesek a feketékre, mint a fehérekre a foglalkozás- vagy tanulásbeli teljesítmény előrejelzésében. (168. o.).

Szerencsére, bár még mindig sok médiaszakember használja az „elfogultság”-érvet az etnikai IQ-különbségek tárgyalásakor, sok oktatási szakember, beleértve az érintett kisebbségek képviselőit, elismerik az utóbb idézett tudományos ténytet. A vitaindító cikkben a Fordtól (2003) idézett fejezetben például a szerző részletes statisztikákat sorol fel a fekete és fehér diákok IQ-beli különbségeiről, felhívva figyelmünket a kettő közötti állandó szakadéokra, de nem állítja sehol, hogy a szakadék a mérőeszköz elfogultságának lenne betudható. Más szakértők azonban még mindig dédelgetik – és terjesztik is – ezt a mítoszt. Például éppen az NAGC honlapon Callahan és Eichner (2011) többoldalas áttekintést nyújt az IQ-tesztelésről, a szülők számára. A „Milyenek ezek a tesztek? Mit fognak jelenteni a pontszámok?” című alrészben a szerzőpáros a következőt állapítja meg: „Számottevő bizonyíték áll rendelkezésre azzal kapcsolatban, hogy azok a diákok, akik alacsonyabb szocioökonómiai háttérből vagy etnikai kisebbségből származnak és/vagy második nyelvként beszélnek az angolt, általában alacsonyabb pontszámokat érnek el az IQ-tesztekben.” *Ez a tesztek hibája, nem a diákoké* [saját kiemelés]. Ez az utolsó mondat kevésbé helytálló már nem is lehetne. Sajnálatos módon az NAGC honlap széles körű hozzáférhetősége miatt különösen káros ez az állítás.

Összefoglalva a fentieket, a tudományos szakirodalom világosan alátámasztja azt a nézetet, hogy mind az IQ-tesztek, mind pedig a teljesítménytesztek képesek a legjobban előre jelezni a tanulmányi kiválóságot¹⁰. Mit válaszoljunk tehát Ford (2003) kérdésére: „Figyelembe véve az intelligenciatesztekben, alkalmassági tesztekben és teljesítménytesztekben tapasztalt állandó [etnikai] szakadékot, (...) fel kell tennünk azt a kérdést, miért ragaszkodnak továbbra is az oktatók ahhoz, hogy ezeket a tesztek használják széles körben és kizárólag kiválasztási célokra. Ugyanis nemcsak hozzáférési kérdéstről van szó, hanem

méltányossági problémáról is.” (511. o.). Ahogy fentebb említettem, a jelenlegi tehetséggondozó programokat figyelembe véve, nagyon is van igazság abban, amit ír. A vitaindító cikkben leírt ATD-típusú ellátások kontextusában viszont nem tehetik meg a koordinátorok, hogy lemondjanak az intelligencia- és teljesítménysztek alkalmazásáról, ha maximálisan releváns előrejelzésre van szükségük a tanulmányi kiválósággal kapcsolatban. Ez az oka melleleg annak, hogy az ATD-ihlette ellátások széles körű elterjedésével, amennyiben ez együtt jár az etnikai különbségek hosszú távú állandóságával is, növekedhetnek az etnikai /társadalmi-gazdasági aránytalanságok.

Alternatív mérések. Néhány hozzászóló különböző, alternatív és látszólag méltányosabb kiválasztási eszközöket ajánlott az „eljárásbeli” méltányossági kérdésemre reagálva. *Duan* például kognitív funkciókra épített alternatív eszközöket ajánl (pl. megfigyelési vagy reakció idő, információfeldolgozás gyorsasága). Ez egy érdekes javaslat, de az még ki kell, hogy derüljön, hogyan tudják a szakértők ezeket a feladatokat praktikus és költséghatékony pszichometriai eszközökké alakítani. Egy furcsa és szórakoztató egybeesés folytán mind *Dimaano*, mind *Hoogeveen* azt javasolja, hogy a *Renzulli-féle Iskolai Gazdagítási Modellt* (Schoolwide Enrichment Model, SEM; Reis & Renzulli, 2009) ötvözzük az ATD modellel (kíváncsi vagyok, Renzulli mit szólna hozzá!). *Dimaano* szerint „Kiválasztási eljárásából és átmeneti funkciójából kifolyólag a SEM (...) mérhetően jobb teljesítményeket fog eredményezni az erre fogékony résztvevőknél, rövidebb idő alatt.” (42. o.). Érdekes módon ez a javaslat egybeesik azzal a személyes meggyőződéssel, hogy a nagyon fiatal diákok számára kialakított ATD ellátások esetében lazább hozzáférési kritériumokat kellene alkalmazni arra való tekintettel, hogy ebben a korban alacsonyabb fokú hatékonysággal működnek az előrejelzés eszközei. A helyi tehetséggondozó program-adminisztrátorok fogják eldönteni, hogy ez a nyitottság SEM tevékenységekben vagy más formában nyilvánuljon-e meg. Végül *Harder* (2011, 67. o.) a harmadik parancsolatom megvalósítását javasolja („Használd (...) többkomponensű kiválasztást!” *Gagné*, 2007, 98–100. o.). Ahhoz, hogy ez a javaslat gyümölcsöző legyen, az IQ- és teljesítménymérések együttes előrejelző képességén túl többet meg kell tudnunk újabb források és/vagy eszközök előrejelző képességéről. Ez pedig nem könnyű feladat.

Kiszélesített kritériumok. Vitaindító cikkemben idéztem néhány kisebbségi szószóló véleményét a statisztikai alulreprezentáltság lehetséges magyarázatául. Két szempont tűnt fontosnak ezek közül: a „kiszélesített definíciók és fogalmak” (*Gentry, Hu & Thomas*, 2008, 199. o.) és a „kulturális sokféleség jobb

megértése” (Ford, 2003, 507. o.). Ez a két szempont újra felbukkan néhány más hozzászólásban, főleg *Cohen* és *Freeman* esetében. Cohen sok kisebbségi szószóló véleményével azonosul, amikor felrója a „multikulturális perspektíva”, azaz az adottságok és tehetségek különféle kulturális nézőpontból történő értelmezésére való nyitottság hiányát. Passow és Frasier munkájából idézve amellet érvel, hogy „előfordul, hogy a kiváló adottságot és tehetséget észre sem vesszük, mert túlhangsúlyozzuk a standardizált tesztek szerepét, túl szűken definiáljuk a kiváló adottságot, valamint deficit-, azaz hiányorientáltak vagyunk, kulturális kontextustól függetlenül vizsgáljuk a tulajdonságokat” (37. o.).

Amikor *Freeman* hozzászólását kezdtem olvasni, mosolyognom kellett, mert Don Quijotéhoz hasonlított, a következőképp: „Bátor ember, hogy egyedül állt ki szélmalomharcot vívni modern gondolatai jegyében.” (57. o.). Ez már a második alkalom, hogy elhangzott ez a hasonlat (vö. Borland, 1999, 141.o.), ezúttal sokkal kedvesebb formában! Freeman egyetért azon jóslatommal, hogy a széles körű elterjedés valamikor a távoli jövőben várható, amit főként azzal magyaráz, hogy világszerte kulturális eltérések vannak a meggyőződésekben és ellátásokban is. Végül ezt írja: „Az ilyen kulturális különbségek megváltoztatják-e vajon Gagné ‘a kérdés morális természetével’ kapcsolatos feltételezését?” (58. o.) Be kell vallanom, ezúttal nem értettem, mire gondolt pontosan. Összességében Freeman úgy látja, hogy egy kicsit „túl keményen bánt az amerikai tehetséggyondozó programok felelőseivel”, hozzátéve, hogy „a programok nem adhatnak meg ‘mindenkinék mindent’, mert az azokat megalkotó emberek is saját kultúrájuk részét képezik” (58. o.).

A kulturális sokféleség témája sok kérdést vet fel, amelyekre, véleményem szerint, talán nem kaptuk még meg a megfelelő válaszokat a kisebbségek szószólóitól. Nézzünk néhány ilyen kérdést, ami hirtelen eszembe jutott. Elfogultságomat nem tudván félretenni, a kérdéseket a DMGT köré szerkesztettem.

1. Hogy hangzana a kiváló adottság kulturálisan érzékeny fogalma?
2. Ha figyelembe vesszük, hogy a DMGT természetes képességek széles spektrumát nyújtja, hova férnének be ezek a kulturálisan érzékeny kiváló adottságok a hat G alkomponensen belül (vö. 2. ábra)?
3. Lenne-e olyan, amelyik kívül esik a DMGT spektrumán? Ha igen, hol jelennének meg a DMGT szerkezetéhez képest?
4. Mivel kulturálisan érzékeny tehetségek fejlesztéséről lenne szó, milyen kiválósági célokra koncentrálnánk?
5. Hogyan kapcsolódnának a kulturálisan érzékeny kiváló adottságok ezekhez a kiválósági célokhoz?

6. Ha újra megvizsgáljuk a tehetségterületek átfogó megjelenítését a T komponensen belül, melyeket nyilvánítanak kulturálisan érzékenyebb területként?
7. És mi történne a tanulmányi tehetségfejlesztéssel? Teljesen mellékvágányra terelnék?
8. A kulturálisan érzékeny kiválasztási folyamat során hogyan viszonyulnánk az IQ-pontok és teljesítménymérések jó előrejelzési képességéhez a tanulmányi kiválóság vonatkozásában?

Ez csak néhány olyan kérdés, amelyekre adott válaszok segítenének jobban megérteni a kisebbségi szószólók kulturálisan érzékeny elméleti nézeteit. Sőt, az egyértelmű válaszok hozzájárulnának ahhoz, hogy javítsák a normál tanmenet szerint oktató tanárok tehetségazonosító képességét, ezzel enyhítve a tanári elfoglaltsággal kapcsolatos panaszokat¹¹.

Társadalmi-pszichológiai egyenlőtlenségek (Milió és Személyek)

Nehezemre esne bevallani, hány tucat pizskozatot írtam meg, miközben megkíséréltem megfelelően reagálni mindazoknak a hozzászólóknak, akik kemény kritikával illettek – egyesek keményebben, mint mások – az egyenlőtlen esélyek és a (kisebbségi) alulteljesítés ikerproblémájának mellékes kérdésként történő kezeléséért. Miután napokat töltöttem azzal, hogy oldalakat teleírtam, egyszer csak rájöttem, hogy az #5 pont tulajdonképpen tartalmazza válaszom lényegét: azt, hogy lényegtelen. De mivel erre az egyszavas válaszomra Cyrano de Bergerac biztosan azt mondta volna, hogy: „C'est un peu court jeune homme!” („Lássa, ez szimplán hangzik... így nincsen hatása!”, ford. ifj. Ábrányi Emil), kifejttem ezt az egy szót bővebben is, a következő bekezdésben.

A legtöbb oktatási programban – beleértve a tehetséggondozó programokat is – tapasztalt krónikus etnikai és társadalmi-gazdasági aránytalanságok összetett okai szigorúan véve irrelevánsak érvelésem logikája szempontjából, mégpedig azon egyszerű okból kifolyólag, hogy a kiválasztási eljárásokra jellemző méltánytalanságot választottam vizsgálatom tárgyául. És hogy miért választottam épp ezt? Ennek ismét egyszerű oka van: úgy tűnt, hogy ez alapján jól el lehet magyarázni a hangos kritikákat kiváltó ellátások (azaz a tipikus tehetséggondozó programok) és a kritikákat nem gerjesztő programok (lásd a #2 pont alatti listát és a vitaindító cikket) közötti különbséget. Remélem, hogy ez most már mindenki számára világos. Következésképp, bármennyire is értem és osztom azoknak a hozzászólóknak a szociális törődését, akik az egyenlőtlen esé-

lyek kérdését felhozták, elhatárolom magam ettől a problémától, és ennél fogva visszautasítom az olyasmivel kapcsolatos vádakat, amivel soha nem is állt szándékomban foglalkozni. Hadd mutassak rá, hogy ezt a döntést jól igazolja Van-Tassel-Baska hozzászólásának utolsó bekezdése. A hozzászóló két különböző „beavatkozási napirendi pontról” beszél. Ahogy világosan elismeri, az ATD programoknak a vitaindító cikkemben való tárgyalása közvetlenül érinti a Van-Tassel-Baska által felhozott első napirendi pontot, tehát a kiváló intellektuális adottságú, tanulmányokban tehetséges (IGAT) diákok számára kialakítandó, kihívást jelentő oktatási szolgáltatásokat. Ezen az első napirendi ponton *belül* egyszerűen megpróbáltam bemutatni, hogy az ATD programok nem adtak választ a kisebbségek szószólói által felhozott bizonyos vádakra (vagy nem oldották meg azt a problémát, amelyre a vádak vonatkoztak), nevezetesen a megelőző részben tárgyalt eljárásbeli méltánytalanságokra: ennél se többet, se kevesebbet nem kívántam mondani.

Most, hogy ezt leszögeztem, nem tudom viszont teljesen félretenni azt a témát, amely szó szerint megizzasztott a hozzászólásokat olvasva (még a kanadai tél kellős közepén is!), mégpedig hosszú napokig. Így megengedek magamnak még néhány megjegyzést ezzel kapcsolatban: főleg olyanokat, amilyenek egy laikusnak eszébe jutnak, ha tisztázni kell álláspontját két társadalmi jelenséggel, az esélyegyenlőtlenséggel és az alulteljesítéssel kapcsolatban.

Az egyenlő esélyekről

Könnyű a fogalmakkal dobálózni egy sör vagy egy pohár bor mellett – mindannyiunkkal rendszeresen előfordul ilyesmi. De sokkal nehezebbé válik a feladat, amikor megkérnek, hogy konkrétan definiáljuk azokat a fogalmakat, amelyeket baráti beszélgetések során olyan lazán kezelünk anélkül, hogy elgondolkoznánk a tulajdonképpeni homályos mivoltukról. Nagyon jó példát látunk erről korábban, a *II. részben*, amikor megpróbáltam megfelelő módon definiálni az egyenlőség/egyenlőtlenség és méltányosság/méltánytalanság fogalmát. Emlékezzünk vissza, hogyan váltak ezek a látszólag egyszerű fogalmak hirtelen sokkal összetettebbé, mind önmagukban, mind az egymáshoz való viszonyulásukban. Azt hiszem, hasonló terminológiai és fogalmi kihívással szembesülnénk, ha hasonló módon működőképessé kívánnánk tenni az „egyenlő(tlen) esély” fogalmát, beleértve a rokon értelmű „egyenlő versenyfeltételek” kifejezést.

Az esély/lehetőség fogalmának meghatározása. Webster értelmező szótára (McKechnie, 1983, 1255. o.) a következőképp definiálja az esélyt (lehetőséget)

„1. Megfelelő vagy alkalmas idő vagy alkalom; a körülményeknek a cél szempontjából kedvező kombinációja; megfelelő idő, más kedvező körülményekkel kombinálva.” A kulcskifejezés a „megfelelő körülmények”, amelyben a körülmények, a legszélesebb értelemben véve, a környezeti hatásokra vonatkoznak. Mit értenénk akkor a kedvezőtlen körülmények fogalmán? Vagy másképpen fogalmazva, hogy definiálnánk ennek az ellentétét, a *Cohen* és *Dracup* által használt „egyenlő versenyfeltételek” kifejezést? Vajon valóban szinonima-e a két fogalom, mint ahogy ez a kontextusban való használatuk alapján tűnik? Spontán módon az egyenlő esélyeket azokkal az *ex ante* környezeti feltételekkel azonosítjuk, amelyek megelőzik az iskolához való pozitív adaptációt, és kikövezik az ahhoz vezető utat. De kibővíthetnénk ezt az alap-definíciót, belevéve *ex intra* helyzeteket is, mint a magas százalékban etnikai populációjú iskolákban az olyan szolgáltatások megléte, amelyek a fehér körzetek iskolái által nyújtott szolgáltatásokhoz hasonló minőségűek.

Sok hozzászóló kerüli az esélyegyenlőtlenségek konkrét példáinak említését: lényegileg az aránytalanságok *ex post* meglétéből utalnak csak rájuk. Például amikor *Cohen* azt mondja, hogy „Csak akkor tehetjük a teljesítményt meghatározóvá a tehetségfejlesztés támogatására előhívott programokra való kiválasztásban és az azokban történő elhelyezésben, ha növeljük a lehetőségeket, csökkentjük a gátakat, és ezzel elsimítjuk az egyenlenségeket” (39. o.) – nem nevezi meg, hogy mely lehetőségeket kell növelni és mely gátakat kell csökkenteni. Hasonlóképp, *Koichu* azt állítja, hogy „ha a tehetséggondozó programok kiválasztási feltételeként a teljesítményt állítjuk a középpontba, [ez csak akkor lenne méltányos, ha] minden jelentkező előre, azaz a kiválasztási eljárás előtt egyenlő esélyt kapna a megfelelő teljesítmények eléréséhez” (80. o.). Úgy értékeli, hogy az *ex ante* egyenlőtlenségek már eltűnnek, mire az *ex post* egyenlőségeket vizsgáljuk. Ahogy korábban említettem, az *ex post* statisztikák nem lehetnek a méltányosság érvényes mutatói.

Más hozzászólók viszont említenek konkrét egyenlőtlenség-forrásokat. Köztük *Baker* részletesen tárgyalja a sztereotípiá-fenyegetettség jelenségét. Ugyanakkor elismeri, hogy túl sok kutató és médiszakember „nagyirészt félreértelmezte ezt a jelenséget, úgy állítván be, hogy ez a hatás az *elsődleges* magyarázata a különböző faji csoportok következetes tanulási eredményességbeli különbségeinek” (28. o.). Szintén említi, bár csak érintőlegesen, a genetikai különbségek kérdését, levonva azt a bölcs következtetést, hogy „a kutatóknak alternatív elméleteket is meg kell vizsgálniuk némely csoport látszólagos dominanciájának magyarázatára” (28. o.). Két másik hozzászóló, *Zhang* és *Chu*, a megfigyelt aránytalanságok négy „forrását” vagy lehetséges okát azonosítja: genetika, kulturális tradíciók, magasabb társadalmi-gazdasági státus a beván-

dorlok között és kulturális különbségek a tanuláshoz való hozzáállásban. Hozzáteszik, hogy „az aránytalanságokat a fent említett tényezők valamelyike vagy több tényező együttes fellépése is okozhatja” (128. o.). *Dracup* megpróbál magyarázatokat találni az ingyenes étkezésre jogosult diákok alulreprezentáltságára Oxfordban és Cambridge-ben. Először is rámutat, hogy „a hátrányos helyzetű tanulók jellemzően alacsonyabb minőségű oktatásban részesültek iskoláikban”, hozzátéve, hogy „az is előfordulhat, hogy le kellett küzdeniük a családjukban vagy a közösségükben jellemző alacsony igényszintet, vagy akár még tanáraik alacsony elvárásokkal jellemezhető hozzáállását is” (48. o.). Végül, *VanTassel-Baska* a következőt állítja: „Miközben tudjuk, hogy a szülők nagyobb bevétele és magasabb iskolai végzettsége genetikai előnyt jelent, azt is tudjuk, hogy az ingerszegény otthoni és iskolai környezet, a szerepmodellek hiányával és a kritikus életkorokban szükséges, megfelelő oktatási beavatkozás hiányával súlyosbítva megsemmisíthet minden álmod” (107. o.).

A fenti idézetek illusztrálják az esélyegyenlőtlenség példaként felhozott manifesztációinak sokféleségét különböző területeken: biológiai (genetika), gazdasági (családi jövedelem), kulturális (hagyományok, tanulás iránti érdeklődés), szociális (rosszabb iskoláztatás, bevándorlási sémák), és végül pszichológiai (családi igények, szerepmodellek, sztereotípa-fenyegetettség) területeken. Ha minden tényezőt végigveszünk, jogosan merül fel az a kérdés, hogy ezek között melyek azok, amelyek empirikusan is alátámasztottak, és melyek csupán tetszetős hipotézisek. Az is kérdés, a hatalmas sokféleség ellenére, hogy a hozzászólók vajon a lehetséges tényezők teljes skáláját nyújtották-e? Eszembe jutott például egy közelmúltbeli kutatás az elégtelen prenatális körülmények későbbi fejlődésre kifejtett hatásáról (Paul, 2010). Lehet, hogy még több tényező is kimaradt. Végül pedig, ha minden tényezőt beazonosítottunk, marad még egy fontos feladat: az egyes okozati befolyások erősségének meghatározása. Másképpen fogalmazva: melyek az igazán fontos különbségek?

Az egyenlőtlenségtől a méltánytalanságig. Ha a méltánytalanság formáit világosan azonosítottuk és okozati befolyásukat megerősítettük, a következő feladat a méltány(talanság) jelenlétének a megállapítása. Természetesen azt kevesen vitatnák, hogy a már igazoltan alacsonyabb színvonalú általános vagy középiskolai oktatás, ami az ingyenes étkezők rendelkezésére áll, méltánytalan. De beszélhetünk-e méltánytalanságról az olyan genetikai különbségek esetén, amelyek hozzájárulhatnak a csoportaránytalanságokhoz a természetes képességek terén? És ha igen, ki a hibás erkölcsi értelemben? Nézzünk meg egy virtuális példát. Először is tételezzük fel, hogy világos empirikus adatok bizonyítják, hogy az ázsiai származású amerikai szülők valóban erősebben tartják kézben

gyermekeik iskoláztatását. Elég szemtanútól származó leírás áll rendelkezésre erről (pl. Chua, 2011; Gladwell, 2008, 8. fejezet; Robbins, 2006) – és valószínű sok olyan tanulmány van még, amiről nem is hallottam! – ahhoz, hogy hihetőnek tűnjön ez az alapvető tényállás. Másodszor, képzeljük el, hogy más empirikus kutatás szerint ez a szülői viselkedésben tapasztalt különbség jelentős hatással van az ázsiaiak tanulmányi teljesítményére, ezzel javítva a diákok abbéli esélyeit, hogy szelektív középiskolába/egyetemre kerülhessenek (mint amilyen a University of California is). Méltánytalannak tekintjük-e ezt az *ex post felül*-reprezentáltságot? Arról lehet itt szó, amit *VanTassel-Baska* „fordított méltánytalanságnak” nevez? És a fehér szülők gyermekeit akkor az esélyegyenlőtlenség „áldozatainak” kellene tartanunk? Ha pedig nem, akkor viszont hol az a határ, ahol a szülői viselkedésben tapasztalható kulturális vagy etnikai különbségek átlépnek a „méltánytalansági tartományba”? Az egyenlő versenyfeltételeket pedig csak akkor lehet megvalósítani, ha a többi etnikai csoport hasonló tanulási gyakorlatokat sajátít el, vagy ha az *ex post* aránytalanságok eltűntek¹²? Ez csak néhány olyan kérdés, ami felmerült bennem, ahogy megpróbáltam megérteni, hogyan lehet bizonyos helyzeteket méltánytalannak értékelni, és ki lehetne a felelős – feltételezve persze, hogy egyáltalán lehet ilyen esetekben felelősségről beszélni és van a felelősségvállalásnak világos forrása!

A méltánytalanság kiküszöbölése. Mit tehetünk, ha bizonyítottan méltánytalan esélyekkel szembesülünk? Mekkora mértékben avatkozhatunk be hatékonyan? Véleményem szerint „nagyon korlátozott mértékben”. Használjuk újra *Dracup* példáját az ingyenes iskolai étkezésre jogosultak Oxfordi és Cambridge-i Egyetemen tapasztalható alulreprezentáltságáról. Emlékezzünk vissza, mennyire nem értelmű a helyzetük sem *ex ante* szituációként (az oxfordi/cambridge-i kiválasztási eljárás az ingyenes étkezésre jogosultak nagyobb százalékát zárja ki), sem *ex post* helyzetként (ha úgy vesszük, hogy már a jelentkezők között hasonló mértékben alulreprezentáltak az ingyenes étkezésre jogosultak, tehát maga a kiválasztási eljárás igazságos). Természetesen a második lehetőség a valószínűbb. Mit tehetnének ezek az egyetemek annak érdekében, hogy nagyobb számú ingyenes étkezésre jogosult diák számára legyenek vonzóak? Változtatniuk kellene a felvételi kritériumokon (pl. sorsolás vagy pozitív diszkrimináció bevezetésével), hogy megkönnyítsék az ingyenes étkezésre jogosultak felvételét? Ez egy szigorúan politikai döntés lenne egyébként, és teljesen az ellentéte annak a döntésnek, amit a University of Californián hoztak. Természetesen néhány oktató üdvözölne egy ilyen egalitáriánus döntést, és *ex post* érveléssel azt állítanák – mint a spanyol PISA-értékek értelmezői –, hogy a részvételi egyenlőség növeli a méltányosságot, bármilyen eszközzel is érik

ezt el. Mások viszont a kívánatos meritokratikus kiválasztási politika megsértéseként értelmeznék e módosított kritériumok kisebb validitását. Ismét azt mondhatjuk, hogy a méltánytalanság nézőpont kérdése!

Ha pedig az Oxfordi és Cambridge-i Egyetem fenntartja a mindenki számára egyenlő eljárási feltételeit, vétkesnek éreznék-e magukat az intézmények olyan alulreprezentáltság miatt, amelynek gyökerei a régmúltban keresendők? Tényleg felelősek-e ezért a méltánytalanságért? El kellene-e „tűrniük”? Ez a dilemma az iskolarendszer minden szintjére érvényes. Hogyan tudnak az egyes iskolák megbirkózni az egyenlőtlen etnikai/alacsony társadalmi-gazdasági részvételek összetett okaival, akár a normál tanmenetben, akár a tehetségfejlesztő programokban? *VanTassel-Baska* szerint „Az iskoláknak meg kellene próbálniuk a lehető legnagyobb mértékben kárpótolni tanulóikat a születési, szegénységi és oktatásbeli hátrányokért” (107. o.). Vajon az a szóhasználat, hogy „meg kellene próbálniuk” azt jelenti, hogy jelenleg nemigen próbálják? Ez pedig a saját megítélésemet igazolná, miszerint e mélyen gyökerező egyenlőtlenségi forrásokat rendkívül nagy kihívás „kárpótolni”, főleg helyi szinten. Csak a regionális vagy országos szintű intervenciós programoknak van bármi esélyük arra, hogy végérvényesen kiküszöböljék, vagy legalább részben enyhítsék, az etnikai alulreprezentáltság társadalmi-pszichológiai okait.

A fenti okfejtésből több következtetést is levonhatunk: (a) az egyenlőtlen esélyek számos okból erednek; (b) pontos természetük és viszonylagos erősségük tudományosan máig vitatott; (c) az okok kontextustól függően változhatnak (pl. ázsiaiak vs. feketék, tanulmányok vs. sport); (d) a legmeghatározóbb tényezők krónikus természetűek: már évtizedek óta tapasztalják hatásaikat és valószínűleg még évtizedekig fogják; (e) a krónikusság bizonyítja a gyökerek mélységét, ebből következően pedig a tényezők változásnak való erős ellenállását annak ellenére, hogy nagy társadalmi erőfeszítéseket tesznek a helyzet javítására.

Ha a helyi iskoláknak és iskolakörzeteknek nagyon behatárolt lehetőségük van az egyenlőtlen esélyeket okozó, mélyen gyökerező társadalmi viszonyok megváltoztatására, mi más választásuk marad tehát, minthogy eltűrnék, és próbálnak olyan mértékben „kompenzálni”, amennyire csak tudnak? Nos, úgy tűnik, hogy a türelem viszont kardinális bűn, legalábbis *VanTassel-Baska* szemében. Ő erősen bírál azért az állítólagos kijelentésemért, hogy „az aránytalanságot el kellene tűrni és el is tűri a meritokrácia leple alatt” (107. o.). Ha jól értem, a hozzászóló szerint a meritokrácia erényes fogalmát használom annak leplezésére (hiszen a „leple alatt” kifejezést használja), hogy – úgy tűnik, lelkiismeretlenül – eltűröm a tehetséggondozó programokbeli alulreprezentáltságot. Először is, nem értem, miért gondolja *VanTassel-Baska*, hogy a meritokratikus

ideológiát a toleranciám védelmét szolgáló álcául használom. A meritokrácia központi és jól igazolt szerepet játszik a DMGT ATD modelljének meghatározásában? Furcsamód, még el is ismeri az ATD modell értékeit, amikor hozzászólása végén leszögezi, hogy a tehetséggondozás első napirendje „a legszigorúbb értelemben vett lehetőségeket biztosítani azoknak a diákoknak, akik Gagné felfogásában jól teljesítők, és egyre magasabb szintű teljesítményre képesek egy területen belül” (109. o.). Nem úgy néz ki ebből, mintha egyetértene az ATD modell filozófiájával, beleértve a meritokratikus ideológiáját? Másodszor pedig egyáltalán nem értek vele egyet abban, hogy az etnikai egyenlőtlenségekkel kapcsolatos türelmem vagy toleranciám erkölcstelen lenne. Vizsgáljuk csak meg a tolerancia sokoldalú jelenségét.

Tolerancia és higgadtság. Kezdetnek segítene, ha definiálnánk a „tolerancia” fogalmát. Webster értelmező szótára három külön jelentést ír le: „1. megenged; engedélyez; nem szól bele; 2. elismer és tisztel (más hiteket, gyakorlatokat stb.) még akkor is, ha nem ért egyet vagy nem szimpatizál velük; 3. eltűr; kibír; pl.: *‘tolerálja a sógorát’*” (McKechnie, 1983, 1919. o.). Az első jelentés olyan helyzetekre vonatkozik, amelyekben az érintetteknek legalább részleges hatáskörük van, és ezt a hatáskört belátásuk szerint vagy gyakorolják vagy nem. A szóban forgó személyek lehetnek rendőrtisztek, köztisztviselők, tanárok, szülők, főnökök stb. A hatáskörrel rendelkező egyéneknek rendszeresen el kell dönteniük, hogy gyakorolják-e hatáskörüket, amikor beosztottaikkal kommunikálnak; bizonyos viselkedéseket eltűrnek, másokat pedig nem, a körülményektől, hangulatuktól vagy az adott viselkedés típusától függően. A másik két jelentés olyan helyzetekre vonatkozik, amelyek megváltoztatására nagyon korlátozott ráhatásunk van, vagy egyáltalán nincs. Különböznek a hozzájuk való viszonyulásunkban, ami pozitív (tisztelet) az első esetben és negatív (tűrés) a másodikban. Például toleráalom (pozitívan) a legtöbb hozzászóló által kifejtett eltérő véleményeket, főleg azokat, amelyekben párbeszédre való nyitottságot érzek. Szintén toleráalom (eltűröm) a többi hozzászólást is. Mindegyik esetben nagyon korlátozott az abbéli lehetőségem, hogy bármilyen változtatást eszközöljek. Természetesen reagálhatok és érvelhetek annak reményében, hogy az érveimmel csökkenthetem a hozzászólók véleménye és a sajátom közt lévő szakadékot (amely vélemények közül természetesen a sajátom igaz!)

Az etnikai egyenlőtlen esélyek méltánytalanságának tolerálása természetesen a harmadik (eltűr) jelentéskategóriába tartozik. Nem csak a méltánytalanság közvetlen áldozatainak kell tűrniük, hanem mindazon másoknak is, akiket megérint az adott igazságtalanság. A szóban forgó esélyegyenlőtlenségek hasonlóan „tolerált” méltánytalanságok százaival osztoznak a harmadik kategó-

rián. Csak néhány példát említek meg azok közül, amelyekkel e sorok írása közben találkoztam: az indiai nyomornegyedekben vagy braziliai favellákban élő fiatalok életkörülményei, a politikusok vagy köztisztviselők korrupciója, a nagyvárosokban jellemző hajléktalanság, a terrorista kamikázék Irakban, az istenkáromlásért járó halálbüntetés Pakisztánban, a házasságtörő férfiak és nők halálra kövezése Afganisztánban, a külföldi munkások kizsákmányolása némely arab államban, napi 2 dollárnál kevesebb bérből való megélés, a diktatúra sok afrikai országban, a külföldi kormányok lassú közreműködése Haiti újjáépítésében, valamint számtalan más méltánytalanság, amiről az újságokból, magazinokból és televízióból értesülünk nap, mint nap. Mi más választásunk van, minthogy toleráljuk (eltűrjük) ezeket, abban a reményben, hogy világunk lassan javulni fog a következő évtizedekben (vagy inkább évszázadokban?).

Természetesen néha be tudunk avatkozni kisebb mértékben, például jótékonykodunk vagy segítünk valaki(k)nek a közvetlen környezetünkben olyan akadályok leküzdésében, amelyeket a társadalom útjukba gördített. De bármennyire is dicséretesek ezek az erőfeszítések, a globális helyzeten jelentősen nem fognak változtatni. Csak cseppek a tengerben, bár természetesen fontos cseppek azok számára, akiket közvetlenül érintenek, de ezzel együtt is csak „cseppek”, szélesebb értelemben véve. És a globális helyzet az, amit tolerálnunk (tűrnünk) kell. Ahogy követtem az egyiptomi, Mubarak-ellenes tüntetéseket, az egyik kommentátor megjegyezte, hogy Izrael után Mubarak az Egyesült Államok második számú szövetségese abban a régióban. És bölcsen azt is hozzátette, hogy a diplomáciában a demokratikus kormányoknak tolerálniuk kell (el kell tűnniük) némely „szövetségeseik” autokratikusabb, esetenként diktatórikus viselkedését. „Mert ha nem tennénk, akkor senki nem beszélne senkihez!”, magyarázta.

Ezek a tűnődések aztán két konklúzióhoz is elvezettek. Először is, amennyiben nem tudjuk könnyen megváltoztatni a megfigyelt etnikai különbségek komplex és krónikus okait sem a természetes képességekben, sem pedig a tanulmányi teljesítményekben, nemigen marad más választásunk mint az, hogy toleráljuk (azaz eltűrjük) őket. De tényleg tolerálnunk kellene? A második konklúzióm az, hogy „igen”; a tolerancia ugyanis nem „bűn”, mint ahogy *Van-Tassel-Baska* hozzászólása szemlátomást sugallja. Gondoljunk csak az ismert imára: „Istenem, adj lelki békét annak elfogadására [azaz tolerálására], amin változtatni nem tudok, bátorságot, hogy változtassak azon, amin tudok, és bölcsességet, hogy felismerjem a különbséget.” (Békesség ima, 2011). Így „kellene” tennünk, és nem (saját magunk gerjesztette, vagy ránk erőszakolt) lelkiismeretfurdalással terhelt, hanem olyan békés és higgadt beletörődéssel, amely hozzájárul mentális egészségünk megőrzéséhez.

Az alulteljesítés problémájáról

Néhány hozzászóló (pl. *Balogh, Dracup, Dimaano, Wallace, Wellisch & Brown, Wood*) úgy találta, hogy az ATD programok felé történő irányváltásomnak „járulékos áldozatai” vannak: a kiváló adottságú, alulteljesítő diákok. *Wood* a következőképpen jeleníti meg a problémát: „Gagné cikke kapcsán merült fel az iskolai környezetben alulteljesítő diákokkal kapcsolatos dilemma. A javasolt teljesítményalapú tehetségazonosítás elveheti a lehetőséget azoktól a diákoktól, akiknek a tehetsége nem függ össze tanulási képességeikkel.” (123. o.). A legfurcsább vád pedig *Wellisch* és *Brown* cikkéből való, akik teljesen félreértették az egyik, vitaindító cikkbeli kijelentésemet („a kiváló képesség...”, 15. o.), és helytelenül vonták le azt a következtetést, hogy „a DMGT-ben talán túl nehéz volt megfelelően értékelni a kiváló adottságú alulteljesítőket, így most kényelmesebb lenne számúzni őket” (115. o.). Mindig büszke voltam arra, hogy a DMGT az egyetlen olyan tehetségfejlesztési elmélet, amely a kiváló adottság és tehetség fogalmainak pontos megkülönböztetésének köszönhetően világosan definiálja a tehetségesek alulteljesítését az iskolában: kiváló intellektuális adottságúak, de a tanulmányaikban nem tehetségesek. Miért akarnék valaha is „számúzni” egy olyan csoportot, amely, ahogy *Wellisch* és *Brown* maguk is elismerik, már eredetileg is benne volt a DMGT modellben (Gagné, 1985, 108. o.)?

Minden hozzászóló elismeri, hogy az alulteljesítés mögöttes okai meglehetősen összetettek és nem túl könnyen definiálhatók (vö. *Whitmore*, 1980). *Harder* azt írja például: „A kisebbségi gyermekek gyakran rosszabb teljesítményt nyújtanak a tesztekben és általában az iskolában, de ennek különböző, összetett okai vannak, nem pedig amiatt van, hogy rosszabbak lennének az adottságaik” (67. o.). *Wood* pedig a következőképp mutat rá a problémára: „nem tudnak könnyen teljesíteni iskolai körülmények között, mert maguk a körülmények bizonytalanítják el őket annyira, hogy képtelenek azon a szinten teljesíteni, ami szükséges lenne ahhoz, hogy adottságaikkal kitűnjenek” (123. o.). Egy valami világos azonban: az olyan ritka eseteket kivéve, amikor az alulteljesítés oka a túl lassú ütemezésű normál tanmenet okozta fokozott unalom, nem várhatjuk el, hogy a kiváló adottságú alulteljesítők valamilyen csoda folytán kiváló teljesítőkké váljanak, ha bekerülnek egy ATD programba¹³. Ezt a nehézséget minden hozzászóló elismeri, és aggódik azzal kapcsolatban, hogy mi történne ezekkel a diákokkal, ha beválasztanák őket egy programba. A megoldás, úgy tűnik, *Wellisch* és *Brown* javaslatának megfelelően az lenne, ha „alternatív elérést kínál-nánk az alulteljesítők számára” (115. o.). *Hotze* javaslata szerint „már az oktatási folyamat elején, intézményi szinten kell erőfeszítéseket tenni annak érdekében, hogy az alulreprézantált és hátrányos helyzetű kiváló intellektuális

adottságú, tanulmányokban tehetséges (IGAT) diákoknak egyenlő tanulási lehetőségeket és személyes támogatást nyújthassunk már az oktatási folyamat elején annak érdekében, hogy az alulreprezentált és hátrányos helyzetű kiváló intellektuális adottságú, tanulmányokban tehetséges (IGAT) diákoknak egyenlő tanulási lehetőségeket és személyes támogatást nyújthassunk” (76. o.). Magam is azt hiszem, hogy a megoldás az ATD modellen kívül található: a kiváló adottságú alulteljesítőknél – akár valamely kisebbséghez tartoznak, akár alacsony társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkeznek – egy saját, alternatív útvonalra van szükségük, amely különbözik az ATD programok által kínált nagy kihívást jelentő pályától. Ennek az alternatív útvonalnak a kidolgozását szakértőkre szeretném bízni.

Konklúzió

A nyitó összefoglaló szerkezetét követve, megpróbáltam minél szisztematikusabban összegezni a *II. rész* fontosabb megfigyeléseit és konklúzióit. Ne feledjük, hogy az egész sorozat etnikailag és szocio-kulturálisan eltérő eredményérésekre és okozati tényezőkre vonatkozik.

1. Az egyenlőség és méltányosság természetükben különböznek: az egyenlőség mennyiségi összehasonlításokra vonatkozik, míg a méltányosság erkölcsi kérdésekkel kapcsolatos. Az egyenlőtlenség okozhat méltánytalanságot, de nem szükségszerűen, és az egyenlőségek is okozhatnak méltánytalanságot.
2. Háromféle egyenlőtlenséget és méltánytalanságot különböztetünk meg: (a) az elért eredményekben tapasztaltat (*ex post*), (b) a kínált programokban rejlőt (*ex intra*), (c) és az esélybelit (*ex ante*). Mindhárom típus mind minőségileg, mind mennyiségileg elemezhető.
3. Az eredménybeli egyenlőtlenségek statisztikája önmagában semmit nem bizonyít arról, hogy méltánytalanságról lenne szó.
4. Némely szolgáltatásbeli egyenlőtlenség egyértelműen méltánytalan (pl. kevesebb szolgáltatás az etnikai körzetek iskoláiban), mások viszont nem azok. A tehetséggondozás támogatói például abszolút méltányos *ex intra* egyenlőtlenségnek tekintik a képesség szerinti csoportosítást, míg az elenzők erősen tiltakoznak.
5. Az esélybeli egyenlőtlenségek két alkategóriába sorolhatók: (a) eljárásbeli egyenlőtlenségek (kiválasztási eszközök és kritériumok) és (b) társadalmi-pszichológiai egyenlőtlenségek (esélyegyenlőtlenség).

6. Az eljárásbeli egyenlőség általában mindenki számára méltányos. Van, aki mégsem így gondolja, pozitív diszkriminációt sürgetve például a feketék számára az oktatásban vagy a nők számára „STEM” foglalkozásokban.
7. Az eredményekben megnyilvánuló eljárásbeli méltánytalanság egyik formájának forrása a homályos programcélokban és programtartalomban keresendő, ami csökkenti az általános kiválasztási kritériumok (IQ- és teljesítménytesztek) előrejelzési képességét, ezáltal befolyásolva érzékelt relevanciájukat is. [A méltányossági kérdés eme konkrét formáját tárgyaltam a vitaindító cikkben.]
8. A megfigyelt jelentős kulturális különbségek ellenére az IQ- és teljesítménytesztek méltányos mérőeszközök, mert jó előrejelző képességük van a tanulás- és foglalkozásbeli teljesítményt illetően.
9. Az IQ-tesztek állítólagos kulturális elfogultságára egyáltalán nincs empirikus bizonyíték: az egész csak legenda, bár mélyen gyökerező.
10. Az alternatív és/vagy kiszélesített kritériumok hasznosak lesznek, amennyiben valós előrejelző képességet tudnak felmutatni alternatív gazdagító programok világosan meghatározott eredmény-céljait illetően.
11. Az egész esélyegyenlőtlenség téma nem releváns a vitaindító cikkemben megvédett tézis szempontjából, egyszerűen azért, mert az általam tárgyalt „méltányossági kérdés” definíciója szerint más tartalomra vonatkozik.
12. Az egyenlő esélyek (vagy egyenlő versenyfeltételek) fogalma nagyon összetett, a legkülönbözőbb megjelenési formákkal (pl. szülői hozzáállás koragyermekkorban, anyagi források, tanulási értékek, családszerkezet).
13. Az IQ- és teljesítménytesztekben tapasztalt etnikai különbségek néhány okának empirikus alapja és magyarázó ereje máig ellentmondásos maradt.
14. Annak ellenére, hogy folyamatos és nagyarányú erőfeszítéseket tesznek az esélyegyenlőtlenség és az ebből következő IQ-, illetve teljesítménytesztekben elért eredménybeli eltérések csökkentéséért, krónikus jelenlétük igazolja a változásnak való erős ellenállásukat, ennélfogva jelenlétük várhatóan fennmarad a következő évtizedekben. Az oktatóknak tehát nem nagyon marad más választásuk, minthogy tolerálják (eltűrjék) ezt az esélyegyenlőtlenséget.
15. A legtöbb kiváló adottságú alulteljesítő diák nem tudna profitálni az ATD programok nagy kihívást jelentő tartalmából és ütemezéséből. Olyan alternatív útvonalra van szükségük, amely segít az egyenlőtlen esélyeik le-

küzdésében és abban, hogy teljesítményüket kiváló képességeiknek megfelelő szintre lehessen hozni.

III – A DMGT-vel kapcsolatos kérdések

A DMGT-vel kapcsolatos hozzászólások két formában jelennek meg: (a) a tanulmányi tehetségfejlesztési (ATD) modell által inspirált kritikák és javaslatok, és (b) elméletibb jellegű megjegyzések, illetve ellenvetések maga a DMGT elmélet érvényességével kapcsolatban, különösen nagy fontosságot tulajdonítva a természetes képességeknek, egyúttal hiányolva a környezeti hatások megfelelő kiemelését, lényegileg tehát a soha véget nem érő „velünk született tényezők vs. környezeti hatások”-vitához kapcsolódva. A két témát ebben a sorrendben tárgyalom.

Az ATD modellről

Talán furcsán hangzik első hallásra, de szigorúan véve nem volt szükség arra, hogy méltányossági tézisem megvédéséhez bemutassam a DMGT-alapú ATD modellt. A nyitó összefoglaló (#6) pontja világossá teszi, hogy elegendő volt a méltányossági vádaktól mentes tehetségfejlesztő ellátások – főképp a tehetséggondozó szolgáltatások (pl. előrehozott tanulmányi lehetőségek, szelektív-és bentlakásos középiskolák) – meritokratikus, teljesítményorientált magját hangsúlyozni. Sőt, amikor ezt a vitaindító cikket ajánlottam egy másik amerikai szakfolyóiratnak, két kritikus, aki erősen bírálta a méltányossági részt, de meg volt elégedve az ATD-ről szóló résszel, azt javasolta, hogy különítem el teljesen a két témát és csak az ATD modellről szólót jelentsem meg. Végül Ziegler professzor felvállalta az egész kézirat megjelentetését, ezzel tökéletes alkalmat teremtve számomra, hogy első ízben publikáljam a DMGT elméletem frissített változatát, ennek az ellentmondásos tézisnek a méltányosság e speciális formáján keresztüli bemutatásával párhuzamosan. Nem csak ez az ATD modell első megjelentetése, hanem, ahogy később rámutatok, ez a modell adja szakterületünkön a tehetségfejlesztés fogalmának első világos definícióját. Az „elsőszülöttség” címének bizonyításaképp röviden áttekintem szakirodalmunkból a tehetségfejlesztés fogalmának történetét. Ezt követően magával a modellel kapcsolatos hozzászólásokat és a modell terjedését esetlegesen lassító problémákat veszem sorra.

A tehetségfejlesztés kontextusba helyezve

Bár a tehetségfejlesztés fogalma nem új a tehetséggondozás terén, használata csupán nemrégiben kezdett elterjedni. Ha néhány évtizedet visszamegyünk az időben, nem látjuk ezt a kifejezést sem könyv-, sem fejezetcímekben, sem pedig tárgymutatókban. Ezt a jelenséget két, ezekből az időkből való, ismert és jól szerkesztett könyvben figyeltem meg (Barbe & Renzulli, 1975; Passow, 1979). A „tehetségfejlesztés” kifejezés használata az 1980-as évektől kezdve vált egyre elterjedtebbé. Bloom (1985) *Developing Talent in Young People* (Fiatalok tehetségfejlesztése) c. könyvének rendkívüli népszerűsége valószínűleg segített ebben. Nem sokkal ezután Renzulli és Reis (1991) a következő kijelentéssel zárta egy, az akkor folyamatban lévő oktatási reformról szóló korszakalkotó cikkét: „A tehetségfejlesztés a mi területünk ‘ügye’, és bármilyen irányt is vegyennek a reformtörekvések, soha nem szabad szem elől tévesztenünk ezt a célt.” (1991, 34. o.). Sajnálatos módon a kulcskifejezést nem definiálták, és azt sem konkretizálták, hogy a szóban forgó tehetség szigorúan véve tanulmányi tehetség-e, vagy szélesebb körű használatról van szó (pl. sport, művészetek, technológia). Úgy tűnik, azt feltételezték – szerintem tévesen –, hogy konszenzus van a fogalom jelentésével kapcsolatban.

Az 1990-es években folyamatosan nőtt azoknak a könyveknek a száma, amelyek címében szerepelt a „tehetségfejlesztés” szó. Például az iowai Belin-Blank Központ vezetői ezt a kifejezést választották a kétévenként tartott Wallace Szimpóziumuk vitaülés-sorozatának címéül, a néhai John F. Feldhusen (1992) pedig a *Talent Identification and Development in Education*, TIDE (Tehetségazonosítás és -Fejlesztés az Oktatásban) nevet adta elméleti modelljének. Ami pedig az újabb kézikönyveket illeti, ha csak átfutjuk tartalomjegyzéküket és tárgymutatójukat (Colangelo & Davis 2003; Dixon & Moon, 2006; Kerr, 2009; MacFarlane & Stambaugh, 2009; Plucker & Callahan, 2008; Renzulli és mtsai, 2009; Shavinina, 2009; Sternberg & Davidson, 2005) láthatjuk, hogy a tehetséggondozási szakértők gyakran használják ezt a kifejezést. Némelyikük szerint a „tehetségfejlesztés” kifejezés növekvő használata markáns paradigmaváltást is jelzett. Olszewski-Kubilius (2009) a következőt állapítja meg például:

1983-ban, amikor a tehetséggondozás témájával kezdtem foglalkozni, paradigmaváltás volt folyamatban. Az emberek elkezdték használni a tehetségfejlesztés szakkifejezést és tulajdonképpen a mi Northwestern Egyetemi központunk az elsők között volt, amely a nevében használta a kifejezést: The Center for Talent Development, CTD (Tehetségfejlesztési Központ). Itt nem csak szemantikáról volt szó, bár a kívülállók számára így tűnhetett, hanem a tehetséggondozás vezető képviselőinek és a kivé-

teles képességek tanulmányozóinak gondolkodásmódjában megfigyelhető fontos fogalmi elmozdulásról (2009, 81. o.).

Sajnálatos módon a szerző nem konkretizálja a fogalmi elmozdulás természetét. Brody (2009) ennél konkrétabb kijelentést tesz:

Szakterületünkön nemrégiben elmozdulást figyelhettünk meg a „tehetséggondozástól” a „tehetségfejlesztés” felé, és ez az új terminológia azt a növekvő felismerést tükrözi, hogy nem elégséges egyetlen általános intellektuális képesség mérését használni a teljesítmény előrejelzésére. (2009, 93–94. o.)

Vegyük észre, hogyan asszociálja Brody az új kifejezés használatát a szakmabeliek azon meghaladott álláspontjától való eltávolodással, miszerint az IQ lenne a teljesítmény egyetlen előrejelzője. Abban nem vagyok biztos, hogy teljesen osztom állítását. Mindenesetre e rövid irodalmi áttekintés alapján a következőket vontam le: annak ellenére, hogy szaknyelvünkben egyre növekedett a terminus használata, a tehetségfejlesztés fogalma alapvetően definiálatlan maradt. A legtöbb szakember, mint például Renzulli és Reis, úgy kezdte használni, mint egy érdekes címkét tehetséggondozó programjuk állítólagos céljának jelölésére. Ugyanakkor szinte senki nem adott konkrét leírást e fejlesztési folyamat szükséges jellemzőiről. A körülbelül féltucatnyi újkeletű kézikönyvben, amit megnéztem, tucatjával láttam a „tehetségfejlesztés” kifejezést, de csak két olyan fejezet volt, amelyekben a szerzők konkrétan megpróbálták definiálni és leírni a tehetségfejlesztés folyamatát.

Az elsőben Treffinger és Selby (2009) az ún. Szolgáltatási Szint (Levels of Service, LoS) megközelítést ajánlja a tehetségfejlesztéshez. A megközelítés alapeleme négy fokozottan szelektív csoporttevékenységből áll: (a) MINDEN diák, (b) SOK diák, (c) NÉHÁNY diák és (d) KEVÉS diák számára. Megkérdőjelezhető azonban a tehetségfejlesztés fogalmának relevanciája, ha minden diákra, de még akkor is, ha sok diákra alkalmazzuk. A szerzők „hat alapozó programalkotó területet” azonosítanak „amelyek segítségével az oktatók megszervezhetik programtervező munkájukat a tehetségfejlesztés számára: differenciált alapok [oktatás], hatékony gyorsítás, megfelelő gazdagítás, önirányított tanulás, személyes és szociális fejlődés és karrier-orientáció jövő perspektívával” (637. o.). A hat „programalkotó terület” bemutatása inkább a tananyagra koncentrált, mint magára a folyamatra, bár az első három kétségekívül folyamat-orientált. Nézetem szerint azonban az egész rendszerből hiányzik egy olyan megfelelő szerkezet, amely potenciális „modell” lehetne a tehetségfejlesztés számára.

A másik fejezetben, amelyre utaltam, Jarvin és Subotnik (2006) egy elit tehetségfejlesztési modellt ajánl, a következő két fókuszterülettel: (a) egy három-

lépcsős fejlődési útvonal leírása a veleszületett képességektől a kompetenciáig, a kompetenciáktól a szakértelemig, valamint a szakértelemtől a tudományos produktivitásig/művészetig; (b) azoknak a fontosabb elősegítő és gátló tényezőknek az elemzése, amelyek a tehetségfejlesztést segítik vagy akadályozzák a három egymást követő szintre történő eljutásig. Úgy találtam, hogy ez utóbbi modell valamivel közelebb áll a bennem élő tehetségfejlesztési modell-képzet-hez, annak minden szükséges tartozékával. Bár a szerzők modelljüket a „tanulmányi tehetségfejlesztés SP/A modellje” névvel illetik (203. o.), az utolsó fejlesztési fázisuk a „tanulmányi jelleget” messze meghaladva nyitottságot sugall számos különböző terület felé. Mégis, azon túl, hogy érdekes leírást ad a három szintről (a DMGT D komponensén belüli DPS szegmensről; vö. Gagné, 2009a, 67. o.), Jarvin és Subotnik modellje nemigen írja le a fejlesztési folyamat különböző jellemzőit. Fejezetük a környezeti hatásoknak tulajdonít elsődleges fontosságot.

Egy korrekt kritika meghaladná jelen írás korlátait. Szükségessé tenné, hogy mindkét javaslatot részletesebben leírjam, összehasonlítsam, és rámutassak, mennyiben térnek el a vitaindító cikkemben általam bemutatott tanulmányi tehetségfejlesztéstől. Az érdeklődő olvasóknak minden referencia rendelkezésükre áll ahhoz, hogy maguk végezzék el az összehasonlító elemzést.

Az ATD-vel kapcsolatos fejtegetések

Elég sok hozzászólónak volt mondanivalója az ATD-vel kapcsolatban: vagy csak rá akartak mutatni valamire, ami kimaradt, vagy különféle kiegészítéseket javasoltak a cikkben közölt leíráshoz. Bár felhozhatnám alibinek, hogy korlátozott hely áll rendelkezésemre a cikkformátum miatt, azt kell mondanom, hogy amiket a hozzászólók kimaradt tartalomként felhoztak, azok mindenképpen kimaradtak volna! Ezért szívből megköszönöm minden kommentátor érdekes javaslatát.

Ami kimaradt. Néhány hozzászóló csak rámutatott arra, mi az, ami szerintük kimaradt. *Liu* például megemlítette, hogy „Gagné nem sokat foglalkozik a motiváció kérdésével”, hozzátéve, hogy „ez fontos téma kellene, hogy legyen a tehetségfejlesztés és a méltányossági kérdés tárgyalásában” (84. o.). *Luzzo* és *Gobet* szerint a cikkem „nem veszi figyelembe az érzelmek szerepét” (85. o.). Végül *Araújo* és *David*s a következőre mutat rá: „Bár Gagné modellje említi a környezetet, nem magyarázza meg kifejezetten, hogyan folynak a környezet és az egyén közötti interakciók.” (24. o.). Ezek a megjegyzések persze teljesen helytállóak. A cikk írásának idején nem tűnt számomra szükségesnek, hogy

részletesebben írjak akár magáról a DMGT elméletről, akár az ATD modellről. Ami a motiváció és érzelmek témáját illeti, *Liu*, illetve *Luzzo* és *Gobet* számára ajánlok egy másik cikket, amelyben alaposabban tárgyalom ezt a két fontos intraperszonális katalizátort: a *High Ability Studies* folyóirat tematikus, motivációról szóló kiadásának vezércikkéről van szó (Gagné, 2010). Araújo és Davids hozzászólására reagálva pedig, a következő részben visszatérek a „környezeti” tényezőhöz.

Részletesség. Miután *Grassinger* leszögezi, hogy „minden elem leírásából ki maradt néhány fontos jellemző, amelyekről jelen cikkemben kívánok szólni” (59. o.), szisztematikusan mind a hat ATD jellemzővel kapcsolatban javasol kiegészítéseket vagy pontosításokat. Bár nem a megfelelő DMGT fogalmakat és terminológiát használja (pl. a „tartomány” szót használja a „terület” helyett a matematika területének megjelölésére, illetve az adottságot, nem pedig a tehetséget társítja a matematikához), javaslatai könnyen érthetők. Bár itt-ott apróbb részeket vitathatnék, alapjában véve egyetértek azokkal az összefoglaló megállapításokkal, amelyek a hozzászólás végén olvashatók. Mindenképpen használni fogom a hozzászólást, amikor részletesebb leírást dolgozok ki az ATD modellről.

Tanmenet. *Shore* hozzászólása esetében a tanmenet témája (az első ATD jellemző) van a fókuszban, azaz konkrétan a „kutatásalapú oktatás” mint pedagógiai megközelítés. A hozzászóló szerint a következő szempontból tér el az ő megközelítése az enyémtől: „véleményem szerint sokkal több figyelmet kell szentelni a megfelelő programok nyújtásának, mint a kiválasztásnak” (97. o.) és „ahhoz, hogy egy oktatási program igazolható legyen, többnek kell lennie a kiválasztásnál” (98. o.). Értem a javasolt hangsúlyeltolódást a vezércikk kontextusán belül, amely főként a méltánytalan kiválasztási gyakorlatokat célozza. Másfelől azonban *Shore* nem vett figyelembe egy fontos jellemzőt: konkrétan azt, hogy „az ATD programot is elsősorban a tartalma, természetesen gazdagított tartalma, alapján határozzuk meg” (Gagné, 2011, 14. o.). Ezen az apróbb egyet nem értésen kívül *Shore* javaslatát érdemleges hozzájárulásnak tartom az ATD tanmenet egy részletesebb leírásához.

Azonosítás. A legtöbb olyan kommentátor, aki felhossa az azonosítás kérdését (a harmadik ATD jellemzőt) a korai azonosítás mellett érvel, ami a szívemnek igazán kedves téma. Emlékezzünk vissza ötödik parancsolatomra: „Avatkozz be... a legkorábban!” (Gagné, 2007, 102. o.). *Terrassier* hozzászólásának központi témája kifejezetten az azonosítás. *Balogh*-hoz hasonlóan amiatt aggódik,

hogy a kései azonosítás, és természetesen a kései beavatkozás, nemkívánatos viselkedést állandósíthat: különösen azt, hogy a diákok elveszíthetik „motivációjukat, az iskola és tudás iránti érdeklődésüket” (101. o.). *Harder* és *Duan* szerint a korai azonosítás segítene a nem megfelelő családi körülmények negatív hatásainak kompenzálásában; *Duan* rámutat, hogy korai azonosítás esetén „kevésbé valószínű, hogy lekésünk olyan kritikus fejlődési szakasról, amely során bőséges tanulási lehetőséget kell biztosítanunk” (51. o.). *Hotze* egyetért: „Semmi kétség afelől sem, hogy a méltányosság erkölcsi kérdése azt is jelenti: már az oktatási folyamat elején, intézményi szinten kell erőfeszítéseket tenni annak érdekében, hogy az alulreprezentált és hátrányos helyzetű kiváló intellektuális adottságú, tanulmányokban tehetséges (IGAT) diákoknak egyenlő tanulási lehetőségeket és személyes támogatást nyújthassunk.” (76. o.). Ezekkel a megállapításokkal teljes mértékben egyetértek. Ugyanakkor gyakran csodálom azoknak a jó eszű diákoknak a rugalmasságát és tűrőképességét, akik megtartják IGAT státusukat annak ellenére, hogy nap, mint nap a lassú tanmenetű oktatás unalmának terhe nehezedik rájuk.

MacDonald az egyedüli hozzászóló, aki keményen a korai azonosítás ellen érvel. Kutatási eredményeket idéz a sport területéről azon nézetének alátámasztására, hogy a korai azonosítás nem képes hatékonyan előre jelezni a sportbeli kiválóságot. Mivel nem tudtam részletesen megvizsgálni az általa idézett, véleményét alátámasztó kutatást, nem tudok sokat hozzászólni konklúziójához azon túl, hogy a sporttal kapcsolatos különleges nézetéhez nem találunk párhuzamokat az általános és középiskolai oktatásban.

Végül *Wallace* hozzászólása igen különleges azonosítási kérdést hoz fel a 12 sikeres angliai oktatási intézményről nyújtott érdekes elemzésében. A szóban forgó sikeres iskolákat a következőképp írja le: „Az iskolák szocioökonómiailag teljesen eltérő területeken találhatók, nyelvileg és etnikailag sokféle háttérrel rendelkező tanulókkal dolgoznak.” (112. o.). Ezen felül az „iskolákat az alapján minősítették sikeresnek, hogy a kiváló képességeket mennyiben sikerült átalakítani (...) kiváló teljesítménnyé” (112. o.). Mivel ezek az iskolák, úgy tűnik, nem alkalmaznak felvételi eljárást, azaz bárki számára hozzáférhető, felmerült bennem a kérdés, hogy vajon mekkora a kiváló képességű és kiváló teljesítményű diákok aránya a DMGT felső 10%-os paraméteréhez viszonyítva. Ez a központi kérdés *Wallace* azon bíráló megállapításából következik, amely szerint figyelmen kívül hagyom, hogy „minden diáknak lehetőséget kell biztosítani potenciális tehetsége és képességei felfedezésére” [a hozzászóló kiemelése minden esetben] (111. o.). *Wallace* szemlátomást úgy gondolja, hogy mindenki kiváló adottságú, amely véleményét semmiképp sem tudom osztani. Azon kívül, hogy kétségeim vannak a „kiváló adottság” és „tehetség” *Wallace* általi definí-

cióit illetően, nagyra értékelem eltökéltségét az „esélyek tantervének” megalkotását illetően (112. o.).

Gyorsítás. *Heinbokel* hozzászólásának nagy részét a gyorsításnak mint gazdagító eljárásnak (a hatodik ATD jellemző) szenteli. Közben hangsúlyosan a gyorsítás védelmében beszél, elismeri, hogy a módszer korlátozott népszerűségnek örvend mindkét országban, ahol dolgozott: az Egyesült Államokban és Németországban. Ez a pesszimista értékelés tökéletesen párhuzamba állítható a gyorsítás hasznos eszközét támogató, legtöbb más szószóló tapasztalataival (vö. Colangelo, Assouline és Gross, 2004), és Borland idevágó megjegyzését juttatja eszembe:

„A gyorsítás az oktatás területének egyik legfurcsább jelensége. Nem tudok egy másik olyan témára sem gondolni, amelyben ekkora szakadék lenne a kutatási eredmények és a gyakorló tanárok meggyőződése között. A gyorsítással kapcsolatos kutatások annyira egyértelműen pozitívak és a megfelelő gyorsítás haszna olyannyira egyértelmű, hogy nehéz megérteni, miként ellenezheti egy gyakorló tanár.” (1989, 185. o.)

Megvalósítási kérdések

Az ATD programok megvalósításával kapcsolatos hozzászólások közül két témát választottam ki: (a) a módszer elterjedésének várt lassúságát és (b) a programok hatását (szélesebb értelemben vett) méltányossági kérdésre.

Lassú elterjedés. Emlékezzenek vissza a saját pesszimista (vagy realista?) jóslatomra, hogy „a modell széles körű alkalmazása még jó ideig várat magára” (Gagné, 2011, 20. o.). Ezt a lamentációt több hozzászóló is osztja (pl. Cobley & McKenna, továbbá Fiebig és Persson). *Cobley* és *McKenna* például teljesen egyetért „nagy ívű” javaslatommal, idézve azt a megállapítást, hogy „semmi sem praktikusabb egy jó elméletnél” (33. o.). Mégis, bármennyire praktikusnak is tűnhet számukra, és azok számára is, akik már elindultak az ATD szolgáltatások megvalósításának útján, úgy látják, hogy az ATD modell nem hozható összhangba sok angol pedagógiai filozófiával. A hozzászólók következőképp az ATD ellátások lassú és nehéz megvalósítását jósolják, ami szerintük „az Egyesült Királyság iskoláinak jelenlegi légköre” miatt van (33. o.). *Fiebig* osztja azt a véleményt, hogy az ATD gyors elterjedésének valószínűsége meglehetősen csekély. Ahogy rámutat: „nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy az oktatási rendszer teljes átalakítása a meglévő infrastruktúra bővítését és tekintélyes anyagi

ráfordítást igényelne” (54. o.). Nem értek egyet a hozzászólóval abban, hogy az ATD ellátások megvalósítása olyan nagy változtatásokkal járna; sok iskolának már elég jól sikerült bizonyos prototípusok bevezetése. A fő akadály, úgy gondolom, inkább ugyanaz, ami minden tehetséggondozó szolgáltatás problémája szokott lenni: az erősen elutasító, negatív hozzáállás. Ezek megváltoztatása sokkal nagyobb erőfeszítéseket igényel majd, mint az adminisztratív intézkedések!

Igazán megérintett nézeteimnek az a teljes támogatása és meleg fogadtatása, ami *Persson* hozzászólását jellemzi. A hozzászóló aggodalmát fejezi ki ugyanakkor, hogy a meritokratikus ATD modell elterjedését komoly gátak nehezíthetik, különösen Európában. *Persson* a modellel versengő szocialista ideológiákra hívja fel a figyelmet, különösen a társas-konstruktivizmusra és az elitizmustól való félelmekre. Összekapcsolja ezt a két ideológiát azon véleményére alapozva, hogy „különösen azoknak a társas-konstrukcionista iskolarendszereknek a képviselői tekintik ezt problémának (...), amelyek többé-kevésbé szocialista ideológiákon nyugszanak” (94. o.). Teljesen osztom azt a nézetét, hogy az ATD prototípusaim „teljességgel ütköz[nek] az Európa nagy részén domináló, inkluzív iskolarendszer szinte szentnek tekintett politikai elveivel” (94. o.; vö. *Dracup* hozzászólását az utóbbi nézetek képviselőjében). *Persson* úgy véli, hogy „az ATD Európában történő bevezetése, legalábbis néhány országban, csak úgy lehetne kivitelezhető, ha politikai akarattal győznék le a tudományos érzéket és az empirikus tényeket” (94. o.). Mivel korlátozott az európai oktatási rendszerekkel kapcsolatos tudásom, nem tudom megítélni, hogy *Persson* diagnózisa túlságosan pesszimista-e, vagy kifejezetten realista. Mások, például *Pérez* és *Beltrán*, határozottan optimistábbnak tűnnek a következő véleményükkel: „jelenleg ez a modell különösen érdekes Európában, [...] a kifejlődött képességek fogalma [miatt]” (91. o.).

A méltányosságra gyakorolt hatás. Vitaindító cikkemben leszögeztem, majd nyitó összefoglalóm (#11) pontjában megismételtem azon meggyőződésemet, hogy szakterületünkön az ATD programok elterjedése nem csökkentené, hanem valószínűleg inkább növelné az etnikai alapú aránytalan reprezentáltságokat. Nézetem szerint a New York-i szelektív középiskolák, a University of California Egyetem és az előrehozott tanulmányi lehetőségek (AP) kurzusaira való beiratkozási és sikeres teljesítési adatok magukért beszélnek. Két olyan ok van, amely alátámasztja jóslatomat: (a) az IQ- és teljesítménymérések kiemelkedő relevanciája a meritokratikus alapú ATD programokban való jövőbeli teljesítmények előrejelzését illetően és (b) a feketék és spanyol ajkúak krónikusan alacsonyabb teljesítése e két kulcsfontosságú mérce alapján.

Mi erről a hozzászólók véleménye? *Zhang* és *Chu* frappáns metaforával il-

lusztrálja jóslatomat: nem ez (az ATD modell) lesz az, ami felteszi az i-re a pontot (ami az etnikai/alacsony társadalmi-gazdasági státusú kisebbségek esélyegyenlőtlenségi problémájának megoldását illeti). *Hoogeveen* viszont erősen bírál, megjegyezve, hogy „a szerző elég könnyen túlteszi magát azon, hogy programja nem fogja enyhíteni az etnikai alulreprezentáltságot, sőt, talán éppen növelni fogja. Olyan, mintha ezzel azt mondaná: ‘Mi erről nem tehetünk, és senki más sem tehet róla’” (72. o.). Be kell vallanom, hogy nem egészen értem figyelmeztetését.

A DMGT modell megkérdőjelezése

Néhány hozzászóló nem a méltányosság vagy meritokrácia két fő témájának egyikével foglalkozott, hanem magát a DMGT-t vette célba. Mivel nem a DMGT állt vitaindító cikkem középpontjában, megtehettem volna, hogy nem reagálok ezekre a hozzászólásokra, azon túl, hogy más szakirodalmat ajánlok a hozzászólóknak: főként egy olyan, nemrégiben publikált fontos fejezetet, amelyben a kiváló adottság fogalmát védtem meg a természetes képességek ellenzőivel szemben (akiket írásomban „Antinat” kutató rövidítéssel jelöltem; Gagné, 2009b). Az általános olvasó kedvéért azonban, akinek talán korlátozottak a DMGT-vel kapcsolatos információi, úgy döntöttem, hogy legalább röviden reagálok a kifogásokra. A DMGT ellenzői egyazon ideológiának hitvallói: elutasítják az általuk „velünk született tehetségnek” titulált természetes képességek meglétét, ugyanakkor hangsúlyozzák a környezeti tényezők döntő befolyását¹⁴. Engedjék meg, hogy ezt az ideológiai szindrómát „környezeti elfogultságnak” (environmental bias), rövidítve EB-nek nevezzem. A következőkben először ezt a kérdést tárgyalom. A későbbiekben pedig két rövid témával zárom le ezt a részt: (a) a tehetséggondozási szolgáltatások megfelelő logikai alapjai, illetve (b) a tanulmányi kiválóságtól eltérő fejlesztési célok követése.

A környezeti elfogultság és a DMGT

A társadalomtudományokban mindig voltak olyan szakértők, legalábbis Skinner behaviorizmusa óta, akik túlhangsúlyozták a környezeti tényezőt, azaz elfogultak voltak a környezeti tényező irányába (EB). Sok oktatásemélet, és a tehetséggondozás területéről is néhány, ezen a környezeti elfogultságon alapul.

Enyhe környezeti elfogultság. A tehetségfejlesztéssel foglalkozói szakirodalom nagy része, nem csak az oktatás, hanem a művészetek, üzlet vagy sport terét illetően is, minden környezeti változó (EM, EI vagy EP) tehetségfejlesztésre gya-

korolt hatását vizsgálja. Eminens személyekkel készült retrospektív interjúk például gyakran keltik azt a benyomást, hogy ezek az interjúalanyok (vagy a riporter!) tehetségük kibontakoztatásának oroszlánrészét valamely jelentős személynek, főleg szüleinek, tulajdonítják (Bloom, 1985; Cox, Daniel & Boston, 1985; Hemery, 1986). Az ellentétes véleményen lévő szakértők még egy nevet is kitaláltak ennek az „elfogultságnak” a megjelölésére, ami jól illusztrálja a jelenség markáns jelenlétét: *Standard Social Science Model*, SSSM (Standard Társadalomtudományi Modell) (Tooby & Cosmides, 1992). Felhívom a figyelmet arra is, hogy a megrögzött SSSM hívók minden területen jelen vannak: az iskolai alkalmazottak, médiaszakemberek és laikusok között is. Gondoljanak csak bele, mi az újságírók első kérdése, amikor megpróbálnak értelmezni olyan atrocitásokat, mint a nemrégiben történt lövöldözés Tucsonban (Arizona): „Mi történhetett Jared Loughner múltjában, ami magyarázatul szolgálhatna borzalmas viselkedésére?” Szóval automatikusan korábbi családi hatásokat kezdenek keresni (és ezekkel a kérdésekkel bármiféle bizonyítékok nélkül szinte elítélik a szülőket), vagy valami kevésbé régi környezeti hatást (pl. Sarah Palin „agreszszív” weboldala kapcsán)¹⁵.

Nem kell aktívan ehhez az ideológiához tartoznunk ahhoz, hogy mindenütt jelenlévő mivoltának köszönhetően legalább mérsékelten befolyásolhasson minket. Gondoljunk csak például az „esélyegyenlőtlenség” fogalmára, amely annyira központi szerepet játszik az etnikai aránytalanságok elemzésében. Nagyon kevés szakértő van, aki fel meri hozni bármilyen más tényezőket – mint az intraperszonális diszpozíciós tényezőket (pl. motiváció, személyiségvonások, állhatatosság), vagy akár genetikai tényezőket – befolyásának lehetőségét. Ahogy korábban említettem, a „kisebbségi/alacsony szocioökonómiai státusúak alulreprezentáltsága” kifejezés automatikusan előhívja az egyenlőtlen esélyeket mint döntő fontosságú etiológiai tényezőt vagy tényezőcsoportot. Sok hozzászólásban figyeltem meg a környezeti elfogultság irányába történő elhajlást, még olyan kollégáim esetében is, akik a DMGT-t alkalmazzák elméleti keretként. Nézzünk egy pár példát.

„Arra kellene koncentrálnunk, hogy lehetőséget kínáljunk az iskolákban, és olyan érdekessé kellene tennünk az iskolai oktatást, hogy a legszegényebb gyermek is orvos, vegyész vagy történész akarjon lenni.” (Cohen, 38. o.). „A környezeti tényezők csapdája nem kerülhető ki, mivel bármilyen képesség kifejezése az ember környezetén belül történik.” (Guenther, 63. o.). „[A méltánytalanság problémája] univerzális problémává válik. Ez a probléma azok számára jár súlyosabb következményekkel, akiket megfosztanak a megfelelő oktatástól: akár családi, akár kulturális vagy gazdasági hátrányokból kifolyólag, akár etnikai hovatartozásuk miatt, vagy bármilyen okból, aminek méltánytalanság lehet a

következménye.” (Tourón, 104. o.). „Vannak olyan gyermekek, akik nem tudnak könnyen teljesíteni iskolai körülmények között, mert maguk a körülmények bizonytalanítják el őket annyira, hogy képtelenek azon a szinten teljesíteni, ami szükséges lenne ahhoz, hogy adottságaikkal kitűnjenek” (Wood, 123. o.). A környezeti befolyások ilyen spontán módon történő hangsúlyozása – bizonyos mértékig – egészen érthető, figyelembe véve, hogy (a) a környezeti hatásokat könnyebben észre lehet venni, mint bármilyen más eredetű befolyást (pl. genetikai, mentális állapotbeli), továbbá (b) az a tendencia, hogy az intraperszonális vagy a természetes képességekre utaló tényezőket a környezeti hatások közvetlen eredményeként értelmezzük.

Erős környezeti elfogultság. A hozzászólók között volt néhány, aki keményen az EB ideológia képviselője, például *Baker*, *MacDonald*, *Reutlinger* és *Till*, legfőképpen pedig *Araújo* és *Dauids*. Röviden reagálok arra, ami szerintem a DMGT-vel szembeni ellenállásuk magját alkotja. Először, Baker megkérdőjelezi azt a feltételezés[em], miszerint „különböző fajú csoportok vizsgálatakor az intelligencia (vagy az „adottság” vagy „tehetség” egyéb korrelátumai) eloszlásában tapasztalt eltérések ‘valódi’ (tehát stabil, biológiai) különbségeket tükröznek” (p. 27). Zavart, hogy *Baker* ellenzi a „stabil” és „biológiai” kifejezések használatát. A stabilitás az én értelmezésemben szigorúan csak egy jelenség tartósan fennálló mivoltát (vagy krónikus állapotát) jelenti, ami pedig pontosan jellemző az etnikai/társadalmi-gazdasági alapú IQ- és teljesítményméréseken észlelt különbségekre (nyitó összefoglaló #4 pontja). Ezzel nem beszélünk semmilyen mögöttes okról, sem biológiai, sem más értelemben.

Másodsor, ahogyan *MacDonald* hozzászólását, főleg annak hosszú, második bekezdését értelmezni tudom, véleménye szerint nem tulajdonítok elég fontosságot egy sor környezeti tényező természetes képességekre gyakorolt hatásának. A sport területét véve például, két ilyen tényezőt tárgyal részletesebben: a relatív életkori hatást (RAE) és a születési hely hatását, keményen a korai azonosítás ellen érvelve. Aztán e példák alapján, a következőt állapítja meg:

„[Ezek a környezeti hatások bizonyítják,] hogy a sportbeli tehetségfejlésztés korai korban rendkívül összetett probléma, és számos tényező befolyásolja egy gyermek sportbeli fejlődését. Mindez úgy tűnik, nincs összhangban a Gagné-féle tehetségfejlesztési elképzeléssel, amely utóbbi szerint különös gondot kellene fordítani bizonyos egyének fejlesztésére, függetlenül a fent vázolt tényezőktől.” (90. o.)

A hozzászóló talán teljesen meg fog lepődni azon, hogy e két mondat közül az *elsővel teljes mértékben egyetértek*. Sőt mi több, *MacDonald* e következtetése jól

párhuzamba állítható azzal a konklúzióval, amely az elmúlt évtizedben minden DMGT-ről készült leírásban megjelent. Nézzünk egy ilyen idézetet: „Dióhéjban azt mondhatjuk, hogy a tehetség jelentkezése a négy okozati komponens komplex koreográfiájának eredménye: egy olyan koreográfiáé, amely minden egyénben egyedi.” (Gagné, 2009a, 76. o.). Megjegyzem, hogy ez az idézet egy olyan fejezetből való, amely MacDonald irodalmi hivatkozásai között szerepel. Nem értem, miért nem vette észre. Ezzel kapcsolatban pedig a következőt szeretném kérdezni tőle: Hogyan mondhatna ellen ez a mondat a tehetségfejlesztési elképzelésemnek, amikor pontosan úgy néz ki, mintha a saját, a tehetségfejlesztési folyamatban szerepet játszó komplex dinamikával kapcsolatos konklúzióm klónozott példánya lenne? Javasolom ugyanakkor *MacDonald második mondatának* a következők szerinti, a valóságnak megfelelőbb átfogalmazását: „Mindez úgy tűnik nincs összhangban a MacDonald (és más EB-gondolkodók)-féle tehetségfejlesztési elképzelésével, amely utóbbi szerint különös gondot kellene fordítani a környezeti hatásokra, függetlenül a fent vázolt más tényezőktől.”

Harmadszor, *Reutlinger* és *Till* hozzászólásának középpontjában a környezeti tényezők általam állítólag el nem ismert mivolta áll. A hozzászólók a következőt állapítják meg: „A különböző etnikai csoportok eltérő reprezentáltsági szintje, amiről a vitaindító cikkben is olvashatunk, a környezeti hatások figyelembevételével jobban magyarázható. Ennélfogva állíthatjuk, hogy a DMGT modell nem tulajdonít elég nagy jelentőséget a környezetnek mint katalizátoroknak.” (95. o.). Ez a hozzászólás véleményem szerint a DMGT egy újfajta – és igen szórakoztató – kritikája. Hadd hívjam fel a hozzászólók figyelmét arra, hogy a „katalizátorok” Intraperszonális és Környezeti okozati komponens néven vannak jelen a modellben, eltérően a Természetes képességek komponensétől. A Természetes képességek komponensnek különleges szerepe van a DMGT-n belül, mert a természetes képességeket azon specifikus készségek és tudás „építőköveinek” tekintem, amelyek minden tehetségtypust jellemeznek. Mégis, épp úgy, mint a Természetes képességek komponens, az Intraperszonális és Környezeti katalizátorok is teljes „komponensi” státussal rendelkeznek a DMGT-n belül. Következésképp nem értem Reutlinger és Till bírálatát, hacsak nem a tipikus EB ideológia kifejeződéséről van szó.

Végül, *Araújo* és *David's* hozzászólásukat teljes terjedelmében arra használják, hogy saját, „ökológiai” tehetségfejlesztési nézetük alapjait mutassák be. Lényegileg azzal érvelnek, hogy „a DMGT modell maga elfogult az egyén irányába azt feltételezve, hogy az adottságok és tehetségek olyan ‘egységek’, amelyek az egyén által megszerezhetőek és birtokolhatóak” (23. o.). Ez az állítás, melynek feltételezett tartalmával valóban egyetértek, rávilágít a hozzászólók perspektívája és saját nézőpontom közti legfontosabb eltérésre. Az ő elméletüket, ame-

lyet mélységében nem vizsgáltam, nem fogom itt részletesen tárgyalni. Az Araújo és Davids által idézettek fel kellene, hogy világosítsanak annak okáról, hogy a „hagyományos viselkedéstudomány” iránt vonzódó DMGT modellem – amely viselkedéstudomány „a gazdagított belső állapotok elsajátítását hangsúlyozza” – miért szenved „szervezeti aszimmetriában” [a hozzászólók kiemelésé] „az emberi viselkedés megértésének megközelítésében, figyelmen kívül hagyva a környezeti korlátok szerepét” (23. o.). Engedjék meg, hogy ne értsek egyet a feltételezett váddal, hiszen a tehetség megjelenésének négy okozati komponense közül az egyik környezeti hatások nagy választékát öleli fel. A hozzászólók által használt terminológia, főleg az „affordancia” és „effektivitás” terminusok, úgy tűnik, közvetlenül a néhai Richard Snow jól ismert hajlam-elméletéből kölcsönzött (vö. Snow, 1992; Snow & Lohman, 1984; Talbert & Cronbach, 2002). A szóban forgó elméletet részletesen bíráltam egy Snow-nak írott hosszú, személyes levelemben, illetve David Lohmannal váltott leveleimben (vö. Jegyzetek¹⁶; valamint Gagné, 2009b, 160–165. o.).

A DMGT kiegyensúlyozott perspektívája. A DMGT, egyedülálló módon, átfogó térképet nyújt minden potenciális, a tehetség megjelenését elősegítő okozati hatásról, amelyek a könnyű felhasználást elősegítve komponensekbe (Természetes képességek, Fejlődési folyamat, Intrapersonális, Környezeti), *alkomponensekbe* (pl. Intellektuális, Művészi, Motiváció, Befektetések) és a harmadik szinten *szegmensekbe* rendeződnek (amelyek a RADEX modell három dimenzióját – verbális, numerikus, térbeli – jelölik; az Intrapersonális komponens szegmenseiről vö.: Gagné 2010). Tudomásom szerint nincs másik tehetségfejlesztési elképzelés, amely ilyen széles kiterjedést és logikus szerkezetet kínálna, és amely minden potenciális kiválósági területre alkalmazható. A DMGT természetesen megvilágítja a természetes képességek vagy adottságok különleges szerepét. Hiszem, hogy léteznek ezek az adottságok, mint a biológiai folyamatokon belül spontán módon fejlődő, erős biológiai gyökerekkel rendelkező egységek¹⁷. Ezen túlmenően nemcsak a kiváló adottság és tehetség közötti döntő különbségtételhez járulnak hozzá, hanem úgy is tekintem őket, mint egy adott tehetségterületet meghatározó tudás és készségek építőköveit. Ugyanakkor mind a négy okozati komponens (G, I, D, E) együttműködik a tehetség megjelenésének elősegítésében.

Ez az átfogó perspektíva (valamint ábrázolt formája) lehetővé teszi, hogy egyszerre egy komponensnél többet is vizsgálhassunk – az egy komponensre szűkített vizsgálatra nemcsak elméleti szakértők (pl. az Ericsson-féle tudatos tehetségfejlesztés, Araújo és Davids és mások környezeti elfogultsága), hanem szakmabeliek és laikusok is hajlamosak. Gondoljunk például az ázsiai kultúrá-

ban testet öltő erőfeszítésre és kitartásra, amiről *Cohen* hozzászólásában, Gladwell (2008) „Rizsföldek és matektesztek” c. művének 8. fejezetében és Amy Chua (2011) nemrég megjelent és sokat vitatott „A tigrisanya...” c. könyvében olvashatunk. A DMGT, ha megfelelően használják és értik, minden, a tehetségfejlesztés folyamata iránt érdeklődő embernek segíthet észben tartani tehetségmegjelenése mögöttes okainak összetett mivoltát¹⁸.

A tehetségfejlesztés folyamatában természetesen mindig, minden komponens részt vesz, bár, az egész folyamatot tekintve eltérő módokon, eltérő erősséggel és eltérő időken. Ezért kell mosolyognom, amikor valaki egy komponensre helyezi a hangsúlyt, mintha az lenne a megfigyelt tehetség EGYETLEN okozati magyarázata. Nézzük meg a következő példát: „cselló, csellóórák és családi támogatás nélkül Yo Yo Ma nem válhatott volna kiváló csellóművésszé” (*Guenther*, 2011, 63. o.). Az ehhez hasonló példák, amelyeket általában valamilyen környezeti hatás illusztrálására hoznak fel, két, egymással összefüggő dolog juttatnak eszembe. Először, a mondat első részét sokféleképp meg lehetne változtatni: „Ha nem lettek volna kivételes zenei képességei, Yo Yo Ma ...,” vagy „ha nem rajongott volna szenvedélyesen általában a zenéért, különösen pedig ezért a hangszerért, Yo Yo Ma ...,” vagy „több ezer óra tudatos gyakorlás nélkül, Yo Yo Ma ...,” vagy „ha nem lett volna elég erős akaratereje ahhoz, hogy fennartsa a kemény gyakorlási rendet, Yo Yo Ma ...”. Másodszor, tudnék mutatni több ezer fiút és lányt, akik évente elkezdnek csellózni tanulni; legtöbbször egy-két év múlva abbahagyja, és csak kevés jut el valaha is professzionális szintre. Röviden tehát, nem csak annyira van szükség ahhoz, hogy valakiből Yo Yo Ma váljon, hogy olyan kedvező környezetbe kerüljön, ahol rendelkezésére áll egy cselló, vehet csellóórákat és támogatja a családja is.

A Yo Yo Ma illusztráció felszínre hozza a tehetségfejlesztés legfontosabb kérdését: „Mi az, ami a különbséget jelenti?” Bárcsak találnék szakterületünkön másik olyan szakértőt is, aki, hozzám hasonlóan, „frontálisan támadja” a megjelenő tehetség minden ismert okozati tényezője relatív fontosságának kényes és összetett kérdését, és nem csak a környezetiekét, mint az EB kutatók. Az elmúlt évtizedben a DMGT-ről megjelent összes írásban érintettem ezt a kérdést (pl. *Gagné*, 2003, 2004, 2009a). Ismétlem, jelen keretek között nincs lehetőség arra, hogy kifejtsem a témát. Egy nemrégiben megjelent összefoglalót idézek csupán, amely bepillantást enged jelenlegi álláspontomba.

„*Mi az, ami a különbséget jelenti? Vannak-e olyan komponensek, amelyek általánosságban véve erőteljesebb hatást gyakorolnak a tehetség jelentkezésére? A szakirodalom áttekintése alapján a következő fordított hierarchiát javaslom a négy komponensen belül: G, I, D, E. Máshol már részletesebben vizsgáltam e hierarchiát (pl. Gagné, 2003, 2004). Az oko-*

zati hierarchia felállítása mellett azonban nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy a legtöbb helyzetben minden komponens döntő szerepet játszik a tehetségfejlesztési folyamatban. Dióhéjban azt mondhatjuk, hogy a tehetség jelentkezése négy okozati komponens komplex koreográfiájának eredménye: egy olyan koreográfiáé, amely minden egyén esetében egyedi.” (Gagné, 2009a, p.76)¹⁹

A tehetségfejlesztés ésszerű magyarázata

Luzzo és Gobet szerint „a DMGT modell a diákok társadalmi hasznosságára koncentrál, és elhagyagolja személyes élményeiket és érzéseiket” (85. o.). Amikor elolvastam ezt a hozzászólást, nem tudtam felidézni a vitaindító cikk egyetlen olyan részét sem, ami alapján a hozzászólók erre a következtetésre juthattak volna, főleg, ha figyelembe vesszük, hogy nem is érték egyet e kijelentésükkel. Azért vettem be ide mégis a kritikájukat, mert döntő fontosságú kérdést tesz fel a tehetséggondozás pártfogását illetően: „Miért fontos fejleszteni minden kiváló adottságú diák tehetségét? Milyen ideológiára kellene támaszkodnunk, hogy megvédehessük a speciális oktatáshoz való jogukat?” E kérdés megválaszolását célzó igyekezetében Borland (1989) két olyan alapvető magyarázatot talált, amivel a szakmabeliek, a tanárok és a szülők a kiváló intellektuális adottságú, tanulmányokban tehetséges (IGAT) diákok számára nyújtott speciális oktatási ellátások fontosságát igazolják. Az első a *nemzeti erőforrások megközelítése*, amely a kiváló adottságú gyermekeket úgy állítja be, mint „egy hatalmas, kimerítetlen erőforrást, amit a közösség érdekében fel kell fedeznünk és ki kell aknázunk” (27. o.). Ez egy kicsit emlékeztet Luzzo és Gobet „társadalmi hasznossági” fókuszára. A második, amit Borland *speciális oktatási megközelítésnek* nevez, kiváló természetes tanulási képességeiken alapul. Borland érvelése szerint nem azért kell felkínálnunk e diákoknak különleges oktatási szolgáltatásokat, mert ők produktív felnőtteknek ígérkeznek, vagy mert megfelelnek valamely szakértő kiváló adottságról készített definíciójának, hanem azért, mert olyan kifejezett tanulási szükségleteik vannak, amelyeket csak különleges, módosított tanmenet biztosításával lehet kielégíteni” (31. o.). Világos, hogy Borland a második megközelítést részesíti előnyben – éppúgy, mint én!

Ezt a kérdést tizedik parancsolatomban hoztam fel: „Álmodj... tágra nyitott szemmel!” (Gagné, 2007). Alább idézem tartalmi összefoglalását.

A 10. parancsolat óva inti a tehetséges fiatalokat, tanáraikat és szüleiket attól, hogy csukott szemmel álmodozzanak hírnévről és kiválóságról. A példa nélküli kiválósághoz vezető hosszú úton a fiatal, tehetséges gyer-

mekeknek sok I és E akadályt kell legyőzniük, valamint szembe kell nézniük azzal, hogy mennyire korlátozott a kiválóság definíciója. A „tágra nyílt szemmel” való álmodás nemcsak azt jelenti, hogy végig tudatában kell lenniük ezeknek a fontos akadályoknak, hanem azt is, hogy észre kell vennünk: léteznek valamivel szerényebb, de ezzel együtt kívánatos teljesítményi célok is. Arra is bátorít továbbá, hogy a személyes adottságok aktualizálását versenyen kívül is követhetjük, én-orientáltabb életcélok felé irányítva őket (114. o.)

Alternatív fejlesztési célok

Néhány hozzászóló megkérdőjelezi az ATD modell második jellemzőjeként ajánlott, kihívást jelentő kiválósági célokat. Nézzük a legrelevánsabb hozzászólásokat, amelyeket ebben a témában találtam. „Van egy olyan kérdés, amit nemigen tárgyalnak sem a modellel kapcsolatban, sem pedig a méltányossággal kapcsolatos vitában, ez pedig az, hogy mi a tehetségfejlesztés végcélja.” (Cohen, 38. o.) „Ahelyett, hogy az iskolai tanulmányaiban próbálnánk a tehetségét gazdagítani, fontos szempont a kreativitás fejlesztése. Ide tartozik, hogy segítségünk a fiataloknak megtalálni azt a területet, amelyet szenvedéllyel művelhetnek, bátorítsuk őket, hogy keményen dolgozzanak és elkötelezettek legyenek a gyakorlatban, ami kreatív-produktív adottsághoz vezethet.” (Cohen, 38. o.) „Véleményem szerint nem a tanulmányi tehetség szakterületünk egyetlen témája. Sokkal fontosabb, hogy figyeljük gyermekeinket, hallgassuk meg őket, és adjunk meg nekik minden támogatást ahhoz, hogy a legjobbat hozzák ki képességeikből.” (Cohen, 38. o.) „A tehetségfejlesztésnek tehát nem a legjobb teljesítményre és működésre kellene koncentrálnia, hanem arra, hogy a legnagyobb fejlődést ériük el, tekintettel önmagunkra, „másokra” és a természetre.” (Weyringer & Patry, 120. o.) „Egy hatékony tanulmányi tehetségfejlesztő program nem csupán egy bizonyos területen tanúsított kiválóság eléréséhez szükséges készségeket célozza, hanem a teljes személyiséget.” (Wood, 124. o.)

Reflektálásaimat négy észrevételre korlátozom. Először, nem tudok egyetérteni azzal, hogy az ATD modell kiválósági céljait bármi mással helyettesítsük. Bár azzal egyetértetek, hogy „nem a tanulmányi tehetség szakterületünk egyetlen témája”, az a véleményem, hogy az elsődleges cél minden diák számára, beleértve a tehetségjelölteket is, az alap- és középfokú oktatás általános tantárgyain belüli tanulmányi teljesítmény fejlesztése marad. Máskülönben mi értelme lenne annak a rengeteg energia- és időbeli befektetésnek, amit megszámlálhatatlan szakértő a nemzeti tanterv megtervezésével tölt, sokszor részletes tárgyalásokba bocsátkozva még a legapróbb változtatásokról is? Másodszor, ne feled-

jék a bírálók, hogy a DMGT specifikusan *TEHETSÉG*fejlesztési modell/elmélet, amit mint lényeges jellemzőt, minden DMGT-vel kapcsolatos publikációmban hangsúlyozok. Lássunk egy példát. „A DMGT egy tehetségfejlesztési modell. NEM olyan modell, amely az egyén teljes személyiségfejlődését ábrázolja és nem célja az erkölcsi vagy etikai fejlődés vizsgálata, és a személyiség érési folyamatának tanulmányozása sem” (Gagné, 2009a, 75. o.). Nem tudom tehát jogosnak elismerni *Cohen* azon vádját, hogy nincs megnevezve „a tehetségfejlesztés célja”. A tanulmányi kiválósági célok megnevezése, mint a megfelelő ATD program második jellemzője, elég világos végcélnak tűnik.

Harmadszor, amikor *Cohen* azon javaslatát olvastam, hogy a tanulmányi tehetség fejlesztése helyett a kreativitás fejlesztését tűzzük ki célul, Renzulli befolyását éreztem, az „iskolai adottság” és „kreatív-produktív adottság” Renzulli általi megkülönböztetése alapján (Renzulli, 2005). Nem tudok egyetérteni az „ahelyett” szó használatával *Cohen* mondatának elején, mert a tanulmányi kiválósági cél elvetését sugallja, márpedig ez a cél a lényeg, ahogyan fentebb hangsúlyoztam. Sőt, azt sem értem, miért kellene a kettőt szembeállítani (vagy-vagy alapon) ahelyett, hogy mindkettőt párhuzamosan követnénk az ATD program gazdagított tanmenetének keretén belül. Egyébként ez lenne a Renzulli általi megkülönböztetéssel kapcsolatos fő kritikai észrevételem is. Végül pedig, csak részben értek egyet *Cohen* azon állításával, miszerint „a kiemelkedő emberek a kreatív alkotómunkájuk által váltak híressé, nem pusztán azért, hogy jók voltak valamiben” (38. o.). Fel tudok sorolni például néhány emi-nens ügyvédet, aki inkább a kivételes elemzési képességének és meggyőző erejének köszönheti hírnevét, mintsem kreativitásának; olyan újságírókat, akik sokkal inkább jó ítéelőképességük és bölcsességük révén váltak elismertté, mintsem az írásbeli kreativitásuk miatt; olyan színészeket, akik mások alkotásainak interpretálásában értek el kiválóságot; olyan zenészeket, akik zeneszerzők alkotásainak bemutatásában tanúsítanak kiváló technikai képességeket és kifejezésbeli érzékenységet stb. Másképpen fogalmazva, a tehetség szintű kreatív alkotás néhány tevékenységi területre korlátozódik csupán, mint a tudomány, műszaki területek, irodalom, zeneszerzés, koreográfia vagy képzőművészetek. Fontosabb tanulmányok rámutattak továbbá (pl. Park, Lubinski & Benbow, 2008; Subotnik és mtsai, 1993; Terman & Oden, 1959), hogy a tehetséges egyének túlnyomó többsége, még a legnagyobb tehetségeket tekintve sem válnak „eminenssé” semmilyen jelentős módon. A megfelelően meghatározott eminencia – amelynek definiálása Galtonnak sikerült igazán (Galton, 1892/1962) – nagyon kevés egyén sajátja. Tehát, ahogy tizedik parancsolatomban rámutattam, „nagyon kevés hely van a csúcson” (Gagné, 2007, 113. o.).

Negyedszer, a fenti megjegyzéseim nem jelentik azt, hogy nem pártolom az idézett három hozzászóló által javasolt párhuzamos célokat. Semmi kétség afelől, hogy a szülőknek és oktatóknak meg kellene próbálniuk támogatni többek között a személyes érést és a közügyekre való fogékonyságot is. De mivel ezeket a párhuzamos célokat más okozati hatások együttese befolyásolja – egyébként nem csak környezeti hatások! – és ezek más dinamikával működnek, nem vehetjük be őket magába a DMGT modellbe. Elképzelhetünk esetleg egy másik személyiségfejlesztési modellt, a DMGT-hez hasonló szerkezettel, amelynek várt végeredménye azonban valamiféle személyes és társadalmi érettség lenne. Az okozati hatások között szerepelnének persze a természetes képességek is, de ezúttal nem építőkövek lennének, „csak” katalizátorok. Az építőkövek lehetnének például genetikai kötődésű temperamentumhoz kapcsolódó predispozíciók, amelyek fokozatosan alakulnának át a megfelelő személyiségjegyekké (*Araújo* és *David*s egyet nem értésének ellenére). Természetesen ez a hirtelen felszökő kreatív gondolatsugár alaposabb megfontolást igényelne. Talán terítekre kerül majd egyszer egy új projekt formájában, amikor öreg leszek!

Konklúzió

Jelen válaszom csiszolási fázisában rendszeresen vissza kellett lapoznom a kommentárokhoz, hogy ellenőrizzem idézeteim pontosságát. Minduntalan találtam újabb állításokat, amelyek arra csábítottak, hogy azokat is vegyem be és tárgyaljam meg a válaszomban. Szerencsére ellenálltam. Semmi kétség afelől, hogy kimaradt sok értékes hozzászólás, de azt hiszem, belekerült a lényege annak, amiről szólni akartam. Remélem, hogy legalább mindenkit pontosan idéztem. Mindenképp ez volt a célom, mivel a kommentátorok számára ugyanolyan frusztráló lehet, mint számomra, ha pontatlan idézetet tulajdonítok nekik. Ismételten őszinte köszönetemet fejezem ki minden hozzászólónak nagylelkű hozzájárulásáért.

Jegyzetek

- ¹ A vitaindító cikk, a hozzászólások és a jelen válasz letölthetők a www.iratde.org/journal/issues (Issue 1/2011) weboldalról. Azok az olvasók, akiknek nem sikerül hozzáférniük bármelyik hivatkozott tanulmányhoz, keressenek meg e-mailben és nagyon szívesen küldök elektronikus másolatot bármelyik munkámról. A könnyebb olvashatóság kedvéért a kommentárokat csak a szerzők nevével (dőlt betűvel szedve) idézem; a teljes referenciák a Felhasznált irodalom részben találhatóak.

- 2 Csak egyetlen példát találtam olyasmire, amit „verbális agresszióknak” neveznék: *Dracup* hozzászólásának utolsó bekezdését. Ezzel kapcsolatban csak ennyit mondanék: Lehet, hogy „szélsőséges nézetemet” valóban annyira „kevésbé találta meggyőzőnek”, mint a „minden gyermek kiváló adottságú” állítást, de ha az összes többi hozzászólást is elolvassa, lehet, hogy egyedül marad meg nem győzött mivoltában!
- 3 Ahogy főleg a *II. részben* fogják látni, külön jeleztem, amikor olyan hozzászólóktól idéztem, akiknél keveredik az egyenlőség, egyenlőtlenség, méltányosság, illetve méltánytalanság fogalma. Természetesen, ahol lehet, az oda illő kifejezéseket fogom használni.
- 4 *Dracup*hoz hasonlóan (vö. 45. o.) *Liu* is úgy véli, „elavultak” az 1. táblázatban megjelenített statisztikai adottság/tehetség aránytalansági adatok „és a jelenlegi helyzet talán egészen más” (83. o.). Figyelmükbe ajánlom azt a tényt, hogy ezeket a statisztikai adatokat szakterületünk egyik legjobb kézikönyvének legfrissebb kiadásában találtam (Colangelo & Davis, 2003). Használhattam volna kissé frissebb, de lényegileg összehasonlításra alkalmas adatokat is (vö. Gentry, Hu & Thomas, 2008, 197. o.), de ezek nem voltak táblázat formátumba rendezve. Hadd tegyem hozzá, hogy a téma különféle, friss kiadványokban vissza-visszatérő tárgyalása megerősíti, hogy a helyzet nem változott. Worrell (2009) például leszögezi: „Közhelyszerű megjegyezni, hogy az afroamerikai, amerikai indián és spanyol ajkú fiatalság alulreprezentált a tehetséggondozó (GATE) programokban az iskolakorú gyermekek populációján belüli arányaikhoz viszonyítva” (149. o.).
- 5 Biztosra vettem, hogy vitaindító cikkemben különbséget tettem a „program” és az „ellátás” vagy „szolgáltatás” terminusok között, mivel általában különbséget szoktam tenni használatukkor. Az ATD koncepciómmal kapcsolatos szóbeli prezentációimban nemrég vezettem be ezt a terminológiai különbségtételt. A következőkről van szó: A „program” terminus tehetségfejlesztő ellátások vagy szolgáltatások strukturált sorozatát jelenti, amely ideális esetben a teljes általános és középfokú (K-12) oktatást lefedi, vagy legalább egy teljes szintet (általános vagy középiskola). Az egyetlen kivétel ez alól a „tehetséggondozó program(ok)” [gifted program(s)] kifejezés, amit azért használok, mert mindenütt jelen van a szakirodalomban és, mert közismert a jelentése, bár a kifejezés valójában csak ellátásokra vagy szolgáltatásokra vonatkozik.
- 6 Nagyon érdekesnek tartom, hogy senki sem tárgyalja az oktatás minden szférájában tapasztalt, folyamatosan jellemző ázsiai felülreprezentáltságot (lásd az „ázsiaiak kivételével” kifejezést a következő pontban), bár a jelenségnek már az egyszerű jelenléte is – éppúgy, mint a közlekedőedények

esetében – bizonyos fokú automatikus *alul*reprezentáltságot okoz a többi etnikai csoportban. A jelenség szintén fontos kérdéseket vet fel a szociális tényezők méltányosságával/méltánytalanságával kapcsolatban. A jelenség részletes vizsgálatát a szakértőkre hagyom: egyrészt kutassák fel a *felül*reprezentáltság forrásait, másrészt pedig e konkrét jelenséget a méltányossági kérdés szélesebb összefüggéseiben is vitassák meg.

- 7 Először is *VanTassel-Baska* a következő szavakat adja a számba: „az Egyesült Államokban a tehetséggondozásban felmerült méltánytalansági probléma, amely az afroamerikaiak és spanyol ajkúak *alul*reprezentáltságára vonatkozik, nem releváns, mert ezek a csoportok más területeken is *alul*reprezentáltak, mégsem panaszkodik emiatt senki” (107. o.). Ez az általam leírtak nagymértékben torzított megjelenítése. Ahogy jelen válaszom elején, az összefoglalóban, újból világosan kifejtettem, az általam tárgyalt méltánytalansági kérdés nem magára az *alul*reprezentáltságra vonatkozik, hanem a kiválasztási eljárások vélt igazságtalanságára. A kommentár a perspektívámat rendkívüli mértékben – és igazságtalanul – torzította. Ebből az alapvető félreértelmezésből következően a további kijelentések is valótlan színezetet kapnak. Például, *VanTassel-Baska* szerint állítólag azt írom, hogy „a tehetséggondozásban a kisebbségi diákok (az ázsiaiak kivételével) eloszlásában tapasztalható méltánytalanság eltűrhető, amíg senki sem emel panaszt miatta” (107. o.). Itt ismét azt mondhatom, hogy az általam említett „panaszok” nem „az eloszlásban tapasztalt méltánytalanságra” vonatkoznak, ahogy a hozzászóló tévesen állítja, hanem a kiválasztási eljárások vélt igazságtalanságára.

Másodszor, a hozzászóló helytelenül vezeti be a „fordított méltánytalanság” fogalmát (további részletekért vö. a főszöveget).

Harmadszor, *VanTassel-Baska* állításával ellentétben nem „állítom” – a „contend” szónak a használata ebben a szövegösszefüggésben inkább „elmond”, mintsem „állít” vagy „magyaráz” jelentésű – hogy a szélső tartománybeli torzításnak köszönhetően súlyosabbnak érzékeljük a problémát. Egyszerűen csak leírtam egy olyan, szigorúan tényszerű statisztikai jelenséget, aminek a legtöbb oktató és szakértő nincs tudatában, bár fontos hatása van a statisztikai megjelenítésre olyan területeken, amelyek átlagtól eltérő viselkedéseket vagy jellemzőket vizsgálnak, mint ahogy a mi területünk is.

Negyedszer, *VanTassel-Baska* egy másik állításával ellentétben, nem zárom ki az előrehozott tanulmányi lehetőségek (AP) kurzusait vagy más gyorsító eszközöket. A gyorsítás valójában az ATD modell első jellemzőjében – gazdagított tanmenet – burkoltan, a hatodikban – rugalmas előreha-

adás – pedig explicit módon szerepel. Mindössze azt mondtam, hogy ezek az ellátások (lásd 5. pont, fent) nem nevezhetők ATD *programoknak*, mert nem valósítják meg az egyik fontos ATD jellemzőt: a legalább néhány évig biztosított kontinuitást. Kifejezetten figyeltem arra, hogy rámutassak: ezek az ellátások fontos szerepet játszhatnak, kiegészítései lehetnek az ATD programnak (vö. Gagné, 2011, 16. o.).

Ötödször, *VanTassel-Baska* az állítólagos két fő megállapításom közül az elsőt torzítva idézi, a következőképp: „hogyan aránytalanságot el kellene tűrni, és el is tűrik a meritokrácia leple alatt” (107. o.). A tolerancia kérdését a főszevegben tárgyalom.

⁸ Az MSOI dokumentum 25 rövid, az intelligencia természetéről és méréséről, az IQ-pontszámok érvényességéről, valamint az egyéni és csoportkülönbségek eredetéről és állandóságáról szóló állítást tartalmaz. A nyilatkozatot a *Wall Street Journal* 1994. december 13-i számában adták közre. Az alább idézett első három állítás pontosan leírja az általános intelligencia fogalmát.

1. Az intelligencia egy nagyon általános mentális képesség, amely, többek között, tartalmazza a logikus gondolkodás, tervezés, problémamegoldás, elvont gondolkodás, valamint az összetett fogalmak megértésének, a gyors tanuláshoz és a tapasztalatból való tanuláshoz a képességeit. Nem egyszerűen könyvből való tanulásról, leszűkítetten tanulási készségről vagy tesztekben való ügyességről van szó. Az intelligencia sokkal inkább annak a szélesebb és mélyebb értelemben vett képességét tükrözi, hogy megértjük, ami körülvesz minket, tudunk „kapcsolódni” a dolgokhoz, „értelmezni” tudjuk őket és „ki tudjuk találni”, hogy mit tegyünk.
2. Az így meghatározott intelligencia mérhető, és az intelligenciatesztek jól mérik. Az intelligenciateszt minden pszichológiai teszt és értékelési mód közül a legpontosabbak (technikai értelemben megbízható és érvényes) egyike. Nem méri, és nem is célja, hogy mérje, a kreativitást, jellemet, személyiséget vagy más, egyének közötti fontos különbségeket.
3. Bár különböző típusú intelligenciatesztek léteznek, mindegyik ugyanazt az intelligenciát méri. Vannak olyan tesztek, amelyek szavakat vagy számokat használnak és konkrét kulturális ismereteket (pl. szókincs) igényelnek. Vannak másfélék, amelyek szavak vagy számok helyett formákat vagy mintákat használnak és csupán egyszerű, univerzális fogalmak (sok/kevés, nyitva/zárva, fel/le) ismeretét teszik szükségessé (Gottfredson, 1997, 13. o.).

- 9 *Wellisch és Brown* szerint Callahan és Eichner a következőt állítják: „az IQ- és más teljesítményteszteket manapság csak a legvégső esetben használják az intellektuális adottságok bizonyítására” (115. o.). El nem tudtam képzelni, hogy a tehetséggondozás prominens szakértői ilyen kijelentést tettek volna. Ezért megnéztem a hivatkozott weboldalt, ahol semmilyen hasonló állítást nem találtam. Ehelyett megtaláltam viszont az alább idézett állítást egy „Mit várhatunk az IQ-tesztelés eredményeként?” című részben: „Az IQ a legjobban képes arra, hogy általánosságban előre jelezze az iskolai teljesítményt és a tanulási sikert, ennél fogva az intelligenciatesztek általi értékelést gyakran használják a gyermekek kivételes általános intellektuális képességeinek azonosítására.” (Callahan & Eichner, 2011). Ez az idézet pontosan ellentmond annak, amit Wellisch és Brown idéztek!
- 10 Ez a következtetés közvetlenül ellentmond *Dracup* egy, az IQ- és teljesítménymérésekkel kapcsolatos megjegyzésének. *Dracup* a következőt állítja: „Lehet ugyan, hogy ezek a leggyakoribb eszközök, de nem szükségszerűen a legjobbak” (47. o.). Nem nevezi meg ugyanakkor, hogy mely eszközök lennének jobbak. Természetesen, ahogy korábban rámutattunk, a „legjobb” előrejelzési képesség függ az előrejelzendő eredmény típusától. Ha tanulmányi kiválósági célokról van szó, nem tudok elképzelni e két eszköznél jobb előrejelzési mutatókat.
- 11 *Cobley és McKenna* megkérdőjelezi a tanárok és kutatók azon képességeit, hogy „pontosan és megbízhatóan tudják mérni a 'természetes képességeket' és 'kompetenciákat' (34. o.). Nem tudok egyetérteni a tanárok, mint a tehetséggondozó programokhoz szükséges információforrások ilyen kemény megítélésével. Kutatási eredmények szerint (pl. Gagné, 1994; Hoge & Cudmore, 1986; Siegle & Powell, 2004) a jól képzett tanárok meglehetősen pontos listát tudnak készíteni a kiváló adottságú vagy tehetséges diákokról. Természetesen szükségük van ehhez egy világos leírásra arról, hogy milyen jellemzőket keressenek a diákokban, aminek előfeltétele a világos célkitűzések megléte.
- 12 Ez a virtuális példa párhuzamba állítható egy Új-Dél-Walesben (Ausztrália) jelenleg is folyó vitával. A vita abban gyökerezik, hogy a fiatal ázsiaiak sokkal jobban teljesítenek a szelektív iskolák helyi hálózatába történő felvételi vizsgákon. Ezáltal elsőbbségük van a „legjobb” szelektív iskolák kiválasztásában, aminek az az eredménye többek között, hogy az egyikben, a rendkívül elismert James Ruse Mezőgazdasági Középsiskolában, a diákok 90%-a ázsiai.
- 13 *Balogh* sokkal szélesebb kiválasztási megközelítést ajánl, amelynek köszönhetően „aluteltjesítő, de tehetséggyanús diákok is bekerülnek prog-

ramjainkba” (30. o.). Szívből üdvözlöm ezt a sokat ígérő megközelítést, amely úgy tűnik, kiküszöböli az alulteljesítés okait. Az azonban nem világos számomra, hogyan sikerül elősegíteniük, hogy az alulteljesítők be tudjanak illeszkedni egy ATD programba. Hogyan tudják megvalósítani a modell mind a hat jellemzőjét, különösen a rendkívül tömörített tananyagot? De, ha mindez valóban sikerül programjukban, sokkal szélesebb nyilvánosságot kellene teremteniük a programmal kapcsolatban.

- 14 Két, a DMGT ellen irányuló erősen bíráló értékelés nem az előbbi ideológiai tendenciához tartozik. Az első esetében *Dracup* a következőket jelenti ki: „Van egy nagy problémám ezzel a kijelentéssel kapcsolatban [ez a vita-indító cikkemből vett egy idézetre vonatkozik, 2011, 10. o.], ami egyébként Gagné érvelésére általában is vonatkozik: összekeverednek a teljesítmények és eredmények mérési eszközei a képességek és potenciálok mérési eszközeivel.” (45. o.). A *Dracup* által használt „conflation” szó jelentése, tudomásom szerint, „összekapcsol, összeolvad, fuzionál”. Először is, ilyen „összeolvadást” vagy „összekeveredést” nem találtam a *Dracup* által idézett mondatokban. Másodszer, ezt a kifogást rendkívül furcsának találtam, miután mindenki tudja, hogy a DMGT az egyetlen olyan tehetségfejlesztési elmélet, amely világosan megkülönbözteti a kiváló képességeket (adottság) a kiváló teljesítménytől (tehetség), és minden erőfeszítést megtesz, hogy elmagyarázza, hogyan mérhetjük mindkettőt az egyes megjelenési formáikban: a különböző adottság-tartományokban (domain of giftedness) és tehetségterületeken (field of talent) (vö. Gagné, 2004, 2009a).

Egy másik hozzászóló, *Koichu*, kételyét fejezi ki azzal kapcsolatban, hogy „a természetes képességek vagy veleszületett adottságok befolyását valamilyen művelettel el lehet különíteni a környezeti tényezők befolyásától” (80. o.). Bajban vagyok ennek a kijelentésnek az értelmezésével. Bár azzal egyetértenék, hogy az oktatás terén végzett legtöbb empirikus tanulmány egyszerre egy független változó vizsgálatára korlátozódik, több tucat olyan tanulmányt tudnék idézni, amelyek épp azt kísérlik meg – és gyakran sikerrel járnak –, hogy két vagy több változó relatív okozati hatásait elkülönítsék. Egy személyes publikációnk (Gagné & St Père, 2002) elején közzétett irodalmi áttekintésben olyan tanulmányokat vizsgáltunk, amelyek megpróbálták mérni az IQ (Természetes képességek változó) és a „motiváció” (Intrapersonális változó, Motivációként vagy Akaratként mérve) relatív hatását a tanulmányi teljesítményre (Kompetenciák változó). A továbbiakban egy québeci középiskolában végzett hasonló empirikus tanulmányt írtunk le. Hasonló tanulmányok száza állnak rendelkezésre.

- 15 A *The New York Times* egy rovatvezetője, David Brooks, egyike volt azon kevés újságíróknak, akik rávilágítottak az „elmebaj-hipotézisre”. Így ír:

Röviden szólva, a rendelkezésünkre álló bizonyíték arra utal, hogy Loughner egy, a szó általános értelmében vett politikától igen távol álló világba volt bezárva. A tucsoni mézárólásról szóló kezdeti tudósítások és kommentárok elfedték azonban ezt a bizonyítékot. Mind a tudósítások, mind a kommentárok teljesen más magyarázatok irányába csúszttak, mely utóbbiak szerint Loughner ámokfutásának felbujtói a Tea Party mozgalom, a bevándorlás elleni mozgalom és Sarah Palin voltak (Brooks, 2011).

- 16 A következő szöveg, melynek címe *A Critique of Richard Snow's Aptitude Theory* (Richard Snow hajlam-elméletének bírálata), kivonat egyik publikálatlan kéziratomból.

Annak érdekében, hogy biztosítsam Snow hajlam-definíciója alaptételeinek hű bemutatását, alig változtattam a szerző (az *Educational Psychologist* folyóirat egy 1992-es sarkalatos cikke alapján), illetve Snow gondolatait megvitató kollégáinak megfogalmazásán (a fent említett Snow emlékének szentelt könyv alapján).

Snow definíciója. Snow hajlam-definíciója erősen a Gibson affordanciák-fogalmára támaszkodik. Snow a következőképp definiálja ezeket. Egy helyzet *affordanciái* mindazt jelölik, amit ez a helyzet kínál az egyénnek – mindazt, amit nyújt, legyen ez jó, vagy rossz. A terminus az egyén és a helyzet egymást kiegészítő mivoltára utal, mint egy ökológiai fülkében. A fülke egy olyan hely vagy szűk értelemben vett környezet, amely megfelel az egyén számára: olyan helyzetkomponensek kombinációja, amibe az egyén „beleillik”. Ennek a definíciónak alapján Snow szerint *a hajlamok affordanciák, ami azt jelenti, hogy az egyén és a környezet együttesének olyan tulajdonságai*, amelyek megjelenítik egy helyzet lehetőség-struktúráját és az abba a helyzetbe beleillő egyén hatékonyság-struktúráját a tanulásra felkínált lehetőségek kihasználását illetően. Másképpen fogalmazva a hajlam a belső környezet (az egyén) és a külső környezet (az oktatási kezelési helyzet) közötti *interfész*. Amikor a belső és a külső környezet teljesen egymáshoz illenek, a hajlambeli különbségek láthatatlannak. Amikor azonban a külső környezet megerőltető, a belső környezet korlátozó tulajdonságai (disszonancia) hajlam-különbségek formájában megjelennek az interfészen. Az oktatási kezelési áttervezés célja, hogy meghíúsítsa ezeket a belső korlátozó tényezőket (disszonanciát), vagy a külső környezet átalakítása, vagy a belső környezet megváltoztatása (disszonancia felszámolása közvetlen tréning módszerével) révén.

A kollégák értelmezése. Egy, a Snow hajlam-elméletéről szóló, a szerző emlékére kiadott könyvben [vö. Talbert & Cronbach, 2002], a szerzők közléseknak egy korai hajlam-definíciót, amely egy kissé eltér a fentiek-től. Először is megemlítik, hogy Snow szerint a hajlam terminus a következőt kellene, hogy jelentse: alkalmas (megfelelően „felszerelt”) lenni egy bizonyos feladat elvégzésére vagy egy bizonyos helyzetben való munkára. A későbbiekben megjegyzik, hogy a hajlam fogalma különösen közel áll a készenlét („készenlét az olvasáshoz”), a megfelelés (egy célnak vagy helyzetnek), a fogékonyság (kezelésre vagy rábeszélésre) és a hajlamosság (pl. balesetre való hajlamosság) fogalmaihoz. Végül a következőt bocsátják előre: „Ebben a könyvben a hajlam fogalmát az egy bizonyos helyzetben vagy konkrét területen történő tanulásra vagy teljesítésre való készenlét fokának jelölésére használjuk.”

Kommentár. Ez a rövid kommentár Snow hajlam-elméletével kapcsolatos véleményem felszínes bemutatásánál is kevesebbre vállalkozik. Egy- valamit leszögezhetek: erősen nem értek egyet az előző bekezdésekben kifejtett nézetekkel. Alapvetően elfogadhatatlan számomra a hajlam ennyire széles és inkluzív értelmezése. Anastasi és más mérési szakértők nehezményezték, hogy a hajlam fogalma mennyi felesleges jelentést kapott. Snow elméletét magam úgy láttam, mintha szándékosan felesleges jelentések gyártására hívták volna életre. Konkrétabban, nem tudok egyetérteni azzal a hajlam-értelmezéssel, amely magában foglalja a környezet szempontjait is (mivel a hajlamot az egyén és környezet együttesének tulajdonságaiként értelmezi). Saját definícióm szigorúan intraperszonális jellemzőket foglal magában. Másodszor, nem tudok egyetérteni egy olyan definícióval, amely a hajlamot szinte a készenlét szinonimájává teszi. Amint később látni fogjuk, a készenlét sokkal szélesebb fogalom, mint amilyen tág jelentést magam a hajlamnak kívánnék adni. Harmadszor pedig nem tudok egyetérteni egy olyan definícióval, amely szorosan összekapcsolja a hajlamot a „megfeleléssel”, „fogékonysággal” és főleg „hajlamossággal”. Ha megpróbálok elképzelni például egy „balesetre való hajlamot”, libabőrözök a hátam! Ezek az asszociációk feleslegesen szélesítik a fogalom jelentését. Negyedszer, még azt sem tudom elfogadni, hogy a Snow-féle definíciónak az a része, amelyben intraperszonális jellemzők szerepelnek, tartalmaz motivációs (akarati) és személyiségi (affektív) összetevőket.

¹⁷ A DMGT legújabb frissítésének részeként (DMGT 2.0, Gagné, 2009a) három különböző „alagsori szintet” javasoltam a DMGT változókat jellemző viselkedési fenotípusok alá: (a) genotipikus alapok, (b) fiziológiai

(endo)fenotípusok és (c) anatómiai (exo)fenotípusok. Azt a prezentációt a következő megállapítással zártam:

Ebben a szakaszban arra szeretnék rávilágítani, hogy a természetes képességek se nem velünkszületettek, sem pedig hirtelen jelennek meg a személy korai – vagy későbbi – fejlődése során. Épp úgy, mint bármely más képesség, a természetes képességeknek is fokozatosan kell kifejlődniük, döntően az ember korai éveitől. Ezek azonban spontán módon fejlődnek ki, a tipikus tehetségfejlesztési folyamat strukturált tanuló és gyakorló tevékenységei nélkül. (75. o.)

- 18 E komplexitás illusztrálásaképp egy rendkívül tehetséges fiatal, vak, klasszikus gitárművész rövid életrajzát elemeztem (Reader's Digest), aki a vietnami háború kellős közepén született (Gagné, 2000). Céлом az volt, hogy bemutassam, milyen hasznos eszköz tud lenni a DMGT a különböző, a kiválóság felé vezető utat kikövező okozati hatások elkülönítésére.
- 19 Az EB kutatók minden bizonnyal észrevették, hogy az E katalizátorok hierarchiám legalacsonyabb létrafokán szerepelnek. E helyezés részletes indoklását a hivatkozott szakirodalomban, főleg a Gagné, 2004 írásomban találják. Azóta újabb érvet vezettem be az E komponens alacsony helyezésének indoklására. A DMGT régebbi változataiban a környezeti katalizátorok egy központi nyíl alatt helyezkedtek el, amely nyíl grafikailag a fejlesztési folyamatot, mint az adottságok tehetségekké való fokozatos átalakulását illusztrálták. A modell 2.0 frissített változatában (vö. Gagné, 2011, 2, ábra), az I az E katalizátorok felé került át, ami által utóbbiak részlegesen az intraperszonális katalizátorok mögé kerültek. Ez a részleges átfedés azt a döntő jelentőségű szűrő szerepet jelöli, amit az I komponens tölt be a környezeti hatásokat tekintve. Némi korlátozott, a fejlesztési folyamatra (baloldali vékony nyíl) gyakorolt közvetlen E hatástól eltekintve szinte minden környezeti inger az egyén szükségleteinek, érdeklődésének és személyiségvonásainak szűrőjén kell, hogy átmenjen. Minden ember – sőt, minden élőlény – folyamatosan kiválasztja, mely ingereknek szentel figyelmet.

Felhasznált irodalom

- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Araújo, D., & Davids, D. (2011). Talent development: From possessing gifts, to functional environmental interactions. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 23-26.
- Baker, D. (2011). Stability of racial differences in gifted education: The case for stereotype threat. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 27-28.
- Balogh, L. (2011). Theory and practice in one conception. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 29-31.
- Barbe, W. B., & Renzulli, J. S. (Eds.). (1975). *Psychology and education of the gifted* (2nd ed.). New York: Halsted Press.
- Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (1996). Inequity in equity: How "equity" can lead to inequity for high-potential students. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2, 249-292.
- Berthelot, J. (1987). *L'école de son rang* [A school for one's social class]. Montréal: Centrale de l'Enseignement du Québec [Quebec's largest teachers' union].
- Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Borland, J. (1999). The limits of consilience: A reaction to François Gagné's "My convictions about the nature of abilities." *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 137-147.
- Borland, J. H. (1989). *Planning and implementing programs for the gifted*. New York: Teachers College Press.
- Brody, L. E. (2009). Personalized programs for talent development: The Johns Hopkins model for meeting individual needs. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (pp. 93-105). Waco, TX: Prufrock Press.
- Brooks, D. (January 10, 2011). The politicized mind. *The New York Times*. Retrieved from: <http://www.nytimes.com/2011/01/11/opinion/11brooks.html?scp=1&sq=loughner%20op%20ed&st=Search>
- Callahan, C., & Eichner, H. (2011). *I.Q. tests and your child*. Retrieved February 5, 2011, from: <http://www.nagc.org/index.aspx?id=960>.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chua, A. (2011). *Battle hymn of the tiger mother*. New York: Penguin Press.
- Cobley, S., & McKenna, J. (2011). Implementation concerns for Gagné's vision of academic talent development. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 33-36.
- Cohen, L. M. (2011). Whose cultural lens? End points, creativity, opportunities and barriers. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 37-40.
- Colangelo N., & Davis, G. A. (Eds.). (2003). *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students (Volume I)*. Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. O. (1985). *Educating able learners: Programs and promising practices*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Dimaano, L. J. (2011). Resolving inequity from meritocracy in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 41-43.
- Dixon, F. A., & Moon, S. M. (Eds.). (2006). *The handbook of secondary gifted education*. Waco, TX: Prufrock.
- Dracup, T. (2011). An alternative English perspective on equity in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 45-49.
- Duan, X. (2011). Culture free identification of gifted children: Based on elementary cognitive tasks. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 51-52.
- Feldhusen, J. F. (1992). *Talent Identification and Development in Education (TIDE)*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
- Fiebig, J. N. (2011). Reflections on a new model program for academic talent development: Towards a fair and nondiscriminatory assessment method in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 53-55.
- Ford, D. Y. (2003). Equity and excellence: Culturally diverse students in gifted education. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 506-520). Boston: Allyn & Bacon.
- Freeman, J. (2011). A wish for the gifted and talented. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 57-58.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.
- Gagné, F. (1994). Are teachers really poor talent detectors? Comments on Pagnato and Birch's (1959) study of the effectiveness and efficiency of various identification techniques. *Gifted Child Quarterly*, 38, 124-126.
- Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 109-136.

- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook for research on giftedness and talent* (2nd ed., pp. 67–79). Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 60–74). Boston: Allyn & Bacon.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119–147.
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51, 93–118.
- Gagné, F. (2009a). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (pp. 61–80). Waco, TX: Prufrock Press.
- Gagné, F. (2009b). Debating giftedness: Pronat vs. Antinat. In L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 155–198). Dordrecht, Netherlands: Springer Science & Business Media.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21, 81–99.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22.
- Gagné, F., & St Père, F. (2002). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 30, 71–100.
- Galton, F. (1892/1962). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. New York: Meridian Books.
- Gentry, M., Hu, S., & Thomas, A. T. (2008). Ethnically diverse students. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 195–212). Waco, TX: Prufrock.
- Gladwell, M. (2008). *Outliers: The story of success*. New York: Little, Brown.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence*, 24, 13–23.
- Grassinger, R. (2011). One swallow does not make a summer: Expansions on Gagné's six constituent elements for talent development programs. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 59–61.
- Guenther, Z. C. (2011). Ethnic and socio-economic discrimination – Which prevails? *Talent Development & Excellence*, 3(1), 63–65.
- Harder, B. (2011). Meritocratic principles are not enough – Ways toward a fair fostering of talent development. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 67–68.
- Heinbokel, A. (2011). Gifted programs need the option of acceleration. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 69–70.
- Hemery, D. (1986). *The pursuit of sporting excellence: A study of sport's highest achievers*. London: Willow Books.
- Hoge, R. D., & Cudmore, L. (1986). The use of teacher-judgment measures in the identification of gifted pupils. *Teaching & Teacher Education*, 2, 181–196.
- Hoogeveen, L. (2011). Academic talent development for every talented student. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 71–73.
- Hotze, E. (2011). The neglected gap between diagnosis and implementation. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 75–77.
- Jarvin, L., & Subotnik, R. (2006). Understanding elite talent in academic domains: A developmental trajectory from basic abilities to scholarly productivity/artistry. In F. A. Dixon & S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 203–220). Waco, TX: Prufrock.
- Jensen, A. R. (1998). *The “g” factor: The science of mental ability*. Westport, CT: Praeger.
- Kerr, B. (Ed.). (2009). *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent*. Los Angeles: SAGE.
- Koichu, B. (2011). On the role of basic assumptions in the debate on the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 79–82.
- Liu, Q. (2011). Equality of access in ATD programs: The more appropriate method and criteria. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 83–84.
- Luzzo, D., & Gobet, F. (2011). The neglected importance of emotions. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 85–87.
- MacDonald, D. J. (2011). Debating the applicability of Gagné's talent development model in the sport domain. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 89–90.
- MacFarlane, B., & Stambaugh, T. (Eds.). (2009). *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.
- McKechnie, J. L. (Ed.). (1983). *Webster's new universal unabridged dictionary*. (Deluxe 2nd ed.). New York: Dorset & Baber.
- Olszewski-Kubilius, P. (2009). The idea of talent development: How we got there and where we are going. In B. MacFarlane & T.

- Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (pp. 81–91). Waco, TX: Prufrock Press.
- Park, G., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2008). Ability differences among people who have commensurate degrees matter for scientific creativity. *Psychological Science, 19*, 957–961.
- Passow, A. H. (Ed.). (1979). *The gifted and talented: Their education and development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Paul, A. M. (2010). *Origins: How the nine months before birth shape the rest of our lives*. New York: Free Press.
- Pérez, L. F. & Beltrán, J. A. (2011). Minorities and giftedness. *Talent Development & Excellence, 3*(1), 91–92.
- Persson, R. S. (2011). Straight talking gifted and talented education. *Talent Development & Excellence, 3*(1), 93–94.
- Pinker, S. (2008). *The sexual paradox*. Toronto: Vintage.
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (Eds.). (2008). *Critical issues and practices in gifted education: What the research says*. Waco, TX: Prufrock.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths & interests. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed., pp. 323–352). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246–279). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1991). The reform movement and the quiet crisis in gifted education. *Gifted Child Quarterly, 35*, 26–35.
- Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., McMillen, K. S., Eckert, R. D., & Little, C. A. (2009). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Reutlinger, M., & Till, K. (2011). The environmental impact. *Talent Development & Excellence, 3*(1), 95–96.
- Robbins, A. (2006). *The overachievers: The secret lives of driven kids*. New York: Hyperion.
- Serenity Prayer (2011). Retrieved February 5, 2001 from: <http://answers.yahoo.com/question/index?qid=20080213144828AAbPuTe>
- Shavinina, L. (Ed.). (2009). *International handbook on giftedness*. Dordrecht, Netherlands: Springer Science & Business Media.
- Shore, B. M. (2011). Gifted-program provision is at least as serious a challenge as identification. *Talent Development & Excellence, 3*(1), 97–99.
- Siegle, D., & Powell, T. (2004). Exploring teacher bias when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly, 48*, 21–29.
- Snow, R. E. (1992). Aptitude theory: Yesterday, today, and tomorrow. *Educational Psychologist, 27*, 5–32.
- Snow, R. E., & Lohman, D. F. (1984). Toward a theory of cognitive aptitudes for learning from instruction. *Journal of Educational Psychology, 76*, 347–376.
- Stanley, J. C. (1979). Educational non-acceleration: An international tragedy. In J. J. Gallagher (Ed.), *Gifted children: Reaching their potential* (pp. 16–43). Jerusalem, Israel: Kollek & Sons.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Subotnik, R., Kassan, L., Summers, E., & Wasser, A. (1993). *Genius revisited: High IQ children grown up*. Norwood, NJ: Ablex.
- Talbert, J. E., & Cronbach, L. J. (Eds.). (2002). *Remaking the concept of aptitude: Extending the legacy of Richard E. Snow*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1959). *The gifted group at mid-life (Genetic studies of genius, Vol. 5)*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terrassier, J.-C. (2011). Priority to early identification: Better prevention than remediation. *Talent Development & Excellence, 3*(1), 101–102.
- Tooby, J., & Cosmides, L. (1992). The psychological foundations of culture. In J. M. Barkow, L. Cosmides, & J. Tooby (Eds.), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp. 19–136). New York: Oxford University Press.
- Tourón, J. (2011). Equality and equity in educational systems: A universal problem. *Talent Development & Excellence, 3*(1), 103–105.
- Treffinger, D. J., & Selby, E. C. (2009). Levels of service: A contemporary approach to programming for talent development. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed., pp. 629–654). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- United Nations, ICRC (2011). Retrieved February 5, 2011, from: <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>
- VanTassel-Baska, J. (2011). Inequity in opportunity to learn: A talent development reality. *Talent Development & Excellence, 3*(1), 107–110.

- Wallace, B. (2011). Inclusion and differentiation for children with high potential. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 111–113.
- Wellisch, M., & Brown, J. (2011). Where are the underachievers in the DMTG's academic talent development? *Talent Development & Excellence*, 3(1), 115–117.
- Weyringer, M. & Patry, J. –L. (2011). Setting the questions – Enlarging the problem. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 119–121.
- Whitmore, J. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wikipedia, TPS (2011). Retrieved February 5, 2011, from: http://en.wikipedia.org/wiki/Tall_poppy_syndrome
- Wood, D. (2011). Academic talent development: For all or only some? *Talent Development & Excellence*, 3(1), 123–125.
- Worrell, F. C. (2009). Providing gifted and talented education to underrepresented minority youth: One legacy of Joyce VanTassel-Baska. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (pp. 149–160). Waco, TX: Prufrock Press.
- Zhang, J., & Chu, Y. (2011). DMGT: Not the last straw that breaks the camel's back. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 127–129.

A SOROZAT KÖTETEI

1. M. Nádasi Mária: Adaptív nevelés és oktatás
2. Revákné Markóczi Ibolya–Futóné Monori Edit–Balogh László: Tehetségfejlesztés a biológiatudományban
3. Vancsuráné Sárközi Angéla: Drámapedagógia a tehetséggondozásban (2. kiadás)
4. Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése
5. Czimer Györgyi–Balogh László: Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése
6. M. Nádasi Mária: A projektoktatás elmélete és gyakorlata
7. Balogh László–Mező Ferenc: Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja
8. Orosz Róbert: A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének alapjai
9. Turmezeyné Heller Erika: A zenei tehetség felismerése és fejlesztése
10. Kirsch Éva–Dudics Pál–Balogh László: A tehetséggondozás lehetőségei fizikából
11. Mező Ferenc–Kiss Papp Csilla–Subicz István: Képzőművész tehetségek gondozása
12. Gyarmathy Éva: Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek
13. Bohdaneczkyne Schág Judit–Balogh László: Tehetséggondozás a közoktatásban a kémia tudományban
14. Inántsy-Pap Judit–Orosz Róbert–Pék Győző–Nagy Tamás: Tehetség és személyiségfejlesztés
15. Kovács Gábor–Balogh László: A matematikai tehetség fejlesztése
16. Csernoch Mária–Balogh László: Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén
17. Gordon Győri János (szerk.): A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, I.
18. Gordon Győri János (ed.): International Horizons in Talent Support, I.
19. Bodnár Gabriella–Takács Ildikó–Balogh Ákos: Tehetség-menedzsment a felsőoktatásban
20. Balogh László–Mező Ferenc–Kormos Dénes: Fogalomtár a Tehetségpontok számára
21. Polonkai Mária (szerk.): Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban
22. Mönks, F. J.–Ypenburg, I. H.: Ha tehetséges a gyermek...
23. Pappné Gyulai Katalin–Pakurár Miklósné: A debreceni példa
24. Dávid Imre: „Jó szóval oktasd...”
25. F. Gagné: A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből
26. Demeter József (szerk.): A Kárpát-medencei tehetséggondozás jó gyakorlatai
27. Gordon Győri János (szerk.): A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, II.
28. Gordon Győri János (ed.): International Horizons in Talent Support, II.
29. H. Nagy Anna (szerk.): Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz

30. Harmatiné Olajos Tímea–Pataky Nóra–K. Nagy Emese: A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása
31. Balogh László–Bolló Csaba–Dávid Imre–Tóth László–Tóth Tamás: A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben
32. Kiss Albert: Kreatív természettudományi tehetséggondozás
33. K. Nagy Emese: Gondolkodásfejlesztés táblajátékkal
34. Dávid Imre–Fülöp Márta–Pataky Nóra–Rudas János: Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok
35. Dávid Mária–Gefferth Éva–Nagy Tamás–Tamás Márta: Mentorálás a tehetséggondozásban
36. Bagdy Emőke–Kövi Zsuzsanna–Mirnics Zsuzsanna: Fény és árnyék
37. Polonkai Mária (szerk.): Gazdagító programpárok
38. Tizenkettő nem egy tucat!
39. „általa híres e föld” – Balogh László köszöntése

