

PUSKÁS ANDREA

## A TEHETSÉG MINT SPECIÁLIS IGÉNY

### INKLÚZIÓ ÉS DIFFERENCIÁLÁS

Az elmúlt néhány évtizedben az inklúzió kifejezés az egyik leggyakrabban használt fogalomként vált a közoktatásban. Az inkluzív iskolarendszer felé való elmozdulás egyben a speciális osztályok, iskolák ritkításához, megszűnéséhez is vezetett. Az inklúzió nem titkolt politikai és társadalmi célja ugyanis nem más, mint eltörölni azokat a társadalmi, gazdasági, kulturális és környezeti akadályokat, amelyek bizonyos tanulócsoportokat hátrányosan megkülönböztetnek. Legyen az tanulási nehézséggel küzdő vagy akár szociálisan hátrányos helyzetű tanuló, egy helyszínen tanul mindenki, hogy ezáltal egy igazságosabb, sokszínűbb tér jöjjön létre a tanuláshoz, ahol egyenlő eséllyel indul mindenki, s az oktatási folyamat során toleránsabbá, elfogadóbbá válnak a tanulók. Az inkluzív folyamatokkal párhuzamosan viszont megjelent a differenciálás mint követelmény, mely a tanulóközpontú oktatási megközelítéssel összhangban elvárja, hogy minden tanulót a maga tempójában, igényeinek megfelelően oktassanak. A differenciálás arra az alapelvre épül, hogy az egy osztályba járó tanulók különböznek nemcsak kognitív, mentális képességeikben, hanem tanulási stílusban, tempóban, érdeklődési körben, tanulási tapasztalatban, stb. Néha kissé ellentmondásosnak látjuk az a folyamatot, mely során először egy térbe csoportosítunk mindenkit, hogy eltűnjenek a különbségek, majd az adott csoportban minden résztvevő egyéni igényei szerint különböző módszereket, oktatási formákat és megközelítéseket alkalmazunk. Gyakori, hogy egyetlen pedagógusnak egy időben és helyen kell kielégítenie diszlexiás, ADHD-s tanulók, szociálisan hátrányos helyzetű tanulók és kiemelkedő adottságú tanulók igényeit, hogy csak néhány speciális igényt említsünk.

A tanulók közti különbségek, a speciális igények listája egyre csak bővül és miközben a pedagógus gyakran a legfeltűnőbb és legégetőbb problémákat igyekszik oldani a tanórán (pl. viselkedészavart), előfordul, hogy nem jut elég energiája egy egészen speciális igényű tanuló típusra: a tehetségre.

### JÓ ADOTTSÁG VAGY TEHETSÉG?

Minden pedagógus találkozott már pályája során kiemelkedő képességű és teljesítményű tanulókkal. Ezeknek a tanulóknak több megnevezése is használatos: tehetséges, jó adottságú, jófejű, okos vagy éppen zseni. Ahhoz, hogy megfelelően kielégítsük ennek a csoportnak a tanulási igényeit, elsősorban az szükséges, hogy pontosan meghatározzuk, kikről is van szó, és melyek ennek a csoportnak a jellemző jegyei.

Az angolszász szakirodalomban a „tehetséges” szónak több megfelelője is van. Használatos a „gifted”, amely jó adottságokkal rendelkező egyéneket jelöl, akik rendkívüli képességgel vannak megajándékozva (szó szerinti fordításban), illetve a „talented” megnevezés, amely jó képességgel rendelkező egyént jelöl.

J. F. Feldhusen szerint a jó adottságú tanulók rendkívül fejlett mentális képességgel rendelkeznek, általában könnyen és gyorsan tanulnak, logikusan gondolkodnak, érvelnek, könnyen megértik az elméleti kérdéseket és absztrakt fogalmakat, fejlett verbális és/vagy matematikai készségekkel rendelkeznek, kitűnően memorizálnak új információkat. Kognitív korárettségük abban mutatkozik meg, hogy képesek mentálisan olyan szinten működni, ami messze meghaladja az életkorukra jellemző szintet (Feldhusen, 2001). Mások szerint a jó adottságú tanulók kiemelkedő képességei egy bizonyos területen figyelhetők meg, legyen az matematika, zene, idegen nyelvek vagy sport (McGowan et al., 2016).

A tehetségkutatás kiemelkedő alakja, Francois Gagné egyértelmű különbséget tesz jó adottságú



| Fotó: Nagy Fanni

(gifted) és tehetséges (talented) tanulók között. A jó adottságok „képességtartományokkal” kapcsolatosak, amelyek kivételes teljesítményt biztosítanak bizonyos területeken – ez a teljesítmény a tehetség (talent). Az adottságok átlagon felüli kompetenciát biztosítanak egy vagy több képességtartományban, míg a tehetség olyan teljesítményt jelent, amely egy vagy több területen egyértelműen átlag feletti (Gagné, 1985). A jó adottságok tehát veleszületett képességeket jelentenek, ez viszont csupán lehetőség, kihasználható, illetve kihasználható potenciál, míg a tehetség már az adottságok gyakorlati megvalósulása. Egyszerűbben fogalmazva, minden tehetséges tanuló jó adottságokkal rendelkezik, de nem minden jó adottságú tanuló lesz tehetséges. Motiváció, befektetett energia hiányában, megfelelő otthoni vagy iskolai körülmények nélkül a jó adottságú tanuló sem feltétlenül képes kiemelkedő teljesítményt nyújtani. Előfordulhat, hogy a magas intellektuális adottságokkal rendelkező tanuló csupán közepes jegyeket szerez, és tanulmányi előmenetele és teljesítménye a gyakorlatban nem tükrözi adottságait. Az ilyen tanulóra szoktuk azt mondani, hogy „elkallódik”.

Gagné a képességek négy tartományát különbözteti meg: intellektuális, kreatív, szocioaffektív és szenzomotoros (Gagné, 1985). Az adottság és tehetség nem csupán a kognitív, intellektuális képességek, az IQ hányados függvénye. Gagné később kiterjeszti felosztását egy ötödik tartománnyal, melyet „egyéb” tartománynak nevez, és ezzel elismeri, hogy a kiemelkedő adottságok gyakorlatilag számos területen megmutatkozhatnak, a még nem mért és kevésbé kutatott területeken is. Ezek a területek olyan képességeket, természetes készségeket vonnak magukhoz, melyek genetikai eredetűek. Az intellektuális képességek a tanulást, olvasást, matematikát vagy az idegen nyelvek tanulását segítik, a kreatív képességek a problémamegoldáshoz szükségesek, például a tudományban megalkotni egy új elméletet vagy tudományos felfedezést, egy eredeti megoldási javaslat megalkotásához. A szocioaffektív, azaz társadalmi képességek a mindennapi kapcsolatokhoz, interakciókhoz szükségesek, az empátiához, másokkal való kommunikációhoz. A szenzomotorikus képességek fizikai képességeket, gyakorlati ügyességeket jelentenek, amelyek például a sportban, zenében, barkácsolásban, tárgyak készítésében szükségesek.

Gagné tehetségmodelljéből kiindulva, Shore és Kanevsky megfogalmazza, miben térnek el a jó adottságú tanulók gondolkodási folyamatai társaikétól:

- Kiterjedtebb tudással rendelkeznek, és azt hatékonyan fel tudják használni,
- Tudatosabban kezelik és értik a gondolkodási folyamatokat,
- Több időt szentelnek a problémamegoldás kognitívan összetett részeinek, majd gyorsan képesek megoldani a problémát és értékelik a megoldásokat,
- Jobban megértik a problémákat, képesek hasonlóságokat találni jelenségek között és összekapcsolódási pontokat feltárni,
- Nemcsak felvetéseik vannak, azokat képesek szisztematikusan értékelni is,
- Rugalmasak a stratégiák és nézőpontok megválasztásában,
- Szeretik a komplex feladatokat és kihívásokat. (Shore és Kanevsky, 1997)

Heacox és Cash szerint a jó adottságú tanuló jellemző jegyei a következők:

- gyors tanulási tempó (kevés ismétlés után is képes megőrizni az információkat),
- fejlett verbális képességek,
- pontos megfigyelési képesség,
- fejlett kritikai gondolkodás, problémamegoldó és döntéshozási képesség,
- innovatív, kreatív ötletei, gondolatai és cselekedetei vannak,
- vállalja a kockázatot,
- érettsége más tempóban alakul ki, mint kortársainál,
- független,
- érzékeny,
- problémái adódhatnak a társas viselkedésben, elszigetelődhet annak köszönhetően, hogy nehezen talál hozzá hasonló érdeklődési körű vagy intellektuálisan hasonló szinten lévő barátot,
- széleskörű érdeklődési köre van,
- bizonyos témák iránt szenvedélyesen érdeklődik. (Heacox és Cash, 2014)

A 21. század első két évtizedében egyfajta paradigmaváltás figyelhető meg a jó adottságú és tehetséges tanulók azonosításában és definiálásában. Előtérbe került a tehetség, a jó adottságú tanulók rugalmasabb megközelítése, amely elsősorban a tanulók közti különbségekre helyezi a hangsúlyt, és megfigyelhető egyfajta elmozdulás a tehetség definíciója irányából a tehetség folyamatos kibontakoztatásának lehetőségei, fejlesztése irányába. Ezt az elmozdulást Matthews és Folsom a „rejtély modelltől” a „mester modell” irányába történő elmozdulásnak nevezik, ahol a „rejtély” modell a tanulók veleszületett, öröklött tulajdonságai, adottságai alapján történő besorolást jelenti, a „mester modell” pedig az adottságokat úgy értelmezi, mint a tanulók rendkívül fejlett tantárgy- vagy témaspecifikus képességeit egy adott időszakban (Matthews és Folsom, 2008). A „mester modell” tehát az adottságokat, a tehetséget folyamatként értelmezi, nem pedig kategóriaként, és rámutat arra, hogy az adottságok és a tehetség függ az egyes fejlődési szakaszoktól és számos változó körülménytől. Az egyén mutathat jó adottságokat bizonyos életszakaszban, később viszont ezek gyengülhetnek számos változó függvényében. A tehetség ezen értelmezése nagy hangsúlyt fektet a környezeti tényezőkre, melyek befolyással bírnak az adottságok kiaknázására, fejlesztésére, illetve akár azok teljes háttérbe szorulását is eredményezhetik. Nem utolsósorban pedig a „mester modell” azt az általánosan elfogadott gondolatot cáfolja meg, hogy a tehetséges tanulók gyorsan tanulnak. A „mester modellt” támogató szakemberek hangsúlyozzák, hogy a tanulás minden egyénnél más-más tempóban történhet,

és a jó adottságú tanulóknál is előfordulhat, hogy egy későbbi életszakaszban erősödik meg vagy éppen bontakozik ki tehetségük.

Számos szakember hangsúlyozza, hogy a jó adottságok tehetséggé való fejlesztéséhez elkerülhetetlen a kemény munka, a kitartás, az intenzív erőfeszítések, csupán ezekkel vihető sikerre a tanulási folyamat és alakíthatóak át az adottságok tehetséggé. A tehetség ugyanis nem csupán képességeket jelöl, hanem egyfajta állandó kíváncsiságot, kihívások keresését. Lowe szerint a tehetség nem más, mint hét tényező összjátéka: képesség + lehetőség + támogatás + motiváció + siker + ösztönzés + elismerés (Lowe, 2002).

## GYAKORLATI MEGOLDÁSOK TEHETSÉGES TANULÓK SZÁMÁRA

A gyakorlat sajnos azt mutatja, hogy épp a tehetséges tanulók igényeit hagyják figyelmen kívül, ők azok, akik „amúgy is ügyesek”, akik „maguktól is megtanulják”. Ez nem mindig azért történik, mert a pedagógus nem szeretne velük foglalkozni, hanem gyakran azért, mert az osztályban megannyi speciális igényű tanuló ül, sokan tanulási nehézségekkel küzdenek. Ebből kifolyólag a pedagógus annyi kihívással szembesül naponta, hogy a tehetséges tanulókra nem marad idő és energia. Fontos azonban tudatosítani, hogy a tehetség éppolyan speciális igény, mint a diszlexia vagy az ADHD, az ilyen tulajdonsággal rendelkező tanulók elhanyagolása éppoly etikátlan és kerüendő, mint pl. egy diszlexiás tanuló figyelmen kívül hagyása. Nem beszélve arról, hogy ha a jó adottságú tanuló igényei nincsenek kielégítve, az számos visszafordíthatatlan következményhez vezethet – motivációvesztés, iskolai előmenetel romlása, frusztráció kialakulása, stb. A tehetséges tanulókkal való munkát már a tanterv és oktatási formák megtervezésénél el kell kezdeni, nem elég a tanórák folyamán meghozott ad hoc döntésekre támaszkodni.

Az iskolának nem szabad félnie beavatkozni a megszokott oktatási folyamatba és olyan támogató tanulási környezetet kialakítani, amely segíti a különböző tanulási igények kielégítését és ezáltal hatékonyabbá teszi a tanulási folyamatot.

Wai és Benhow szerint a hagyományos oktatói folyamatba történő beavatkozásnak három formája alakult ki az elmúlt néhány évben a tehetséges tanulók oktatásának területén: felgyorsítás (vagy akceleráció), csoportosítás és gazdagítás (Wai és Benhow, 2021). A felgyorsítást kvantitatív differenciálásnak, a gazdagítást pedig kvalitatív differenciálásnak is nevezik (Moltzen, 2006).

A felgyorsítás olyan oktatási intervenció, mely során a tanuló magasabb szintű csoportba, osztályba, illetve évfolyamba kerül, mint ahova az életkora alapján kerülne. Közép-Európában az ilyen jellegű intervenció gyakorlatilag nem létezik, sokkal inkább nyugati országokra jellemző, javarészt amerikai kutatók foglalkoznak a témával. Az évfolyam-átugrás helyett a tananyag léptékét is fel lehet gyorsítani speciális tanterv kidolgozásával a tehetséges tanulók számára, miközben azok a hagyományos osztályban, évfolyamban maradnak.

A képességek szerinti csoportosítás azon az elven alapszik, hogy a tanulók homogén tanulási környezetből többet profitálhatnak, mivel találkoznak intellektuálisan és akadémiai előmenetelben hozzájuk hasonló társaikkal, s ezáltal nagyobb szellemi és oktatási kihívásokkal. Kisebb az elszigeteltség veszélye és a nagyobb kihívásokat jelentő, igényesebb tananyag motiválabb a tehetséges tanulók számára. Kutatások igazolják, hogy ha a tehetséges tanulók rendszerint hamarabb befejezik a pedagógus által kiadott feladatot, mint az osztálytársaik, és a maradék időben nem kapnak nagyobb kihívást jelentő feladatokat, tehát ha a tanóra tempója nincs hozzáigazítva a tehetséges tanulók tempójához, az hosszú távon frusztrációhoz és motivációvesztéshez vezet (Moltzen, 2006).

### A képességek szerinti csoportosítás fajtái:

- Speciális iskolák – állami és magániskolák tehetséges gyerekek részére, bár számuk korlátozott és indokoltságuk komoly társadalmi vitát szül.
- Speciálisan kialakított osztályok – számos iskolában működik a tehetségterületek alapján kialakított osztály, így jönnek létre a matematikaosztályok, rajz-



| Fotó: Nagy Fanni

és kreatív foglalkozással kapcsolatos osztályok, sportosztályok, stb., melyek egy adott területen tehetséges tanulókat gyűjtik össze.

- „Kiragadás” programok – ebben az esetben a tehetséges tanulók vegyes osztályokban tanulnak, és hetente néhány órára kihívják őket az osztályból, hogy hasonló tehetséges társaikkal külön foglalkozzanak velük, kiegészítő tananyagot kapnak egy bizonyos tantárgyból. Az ilyen programokat joggal bírálják, hiszen ez csak pótmegoldás, nem elégíti ki a tehetséges tanulók igényeit, a tehetséges tanulók nemcsak szerda 7. és péntek 6. órában tehetségesek, hanem egész héten.
- Átcsoportosítások bizonyos tantárgyakhoz – ennél a megoldásnál a tehetséges tanulók heterogén osztályba járnak, viszont bizonyos tantárgyaknál az évfolyam tanulóit újracsoportosítják képességeik szerint. Ez lehetővé teszi, hogy az adott csoportok a saját tempójuknak megfelelően haladjanak. Ez a megoldás természetesen csak olyan iskolákban lehetséges, ahol egy évfolyamban több osztály is van.
- Évfolyamokon átívelő csoportosítás – ez a fajta csoportosítás szintén a tanulók képességei alapján történik, viszont ebben az esetben figyelmen kívül hagyja az évfolyamokat. Akár több tantárgyhoz is kialakíthatóak olyan csoportok, melyekbe különböző évfolyamokból járnak tanulók, például matematikára kialakul egy csoport, ahova harmadikosok és negyedikesek együtt járnak, képességeik szerint.

A képesség szerinti csoportosításnak Gross szerint számos előnye van. Kutatásai bizonyítják, hogy az azonos képességű tanulói csoportban a tanulók tanulmányi előmenetele konzisztensebb és jelentősen jobb, mint a kevert képességű osztályban, a tanuláshoz fűződő viszonyuk pozitívabb és lényegesen motiváltabbak (Gross, 2006, 132).

A gazdagítás a tehetséges tanulónak olyan oktatási lehetőségeket biztosít, amely lehetővé teszi, hogy a tananyagot mélyebben, részletesebben, komplexebb formában sajátítsa el, és megoldás lehet olyan oktatási intézményekben, ahol akcelerációra vagy képességek szerinti csoportosításra nincs lehetőség vagy akarat. Míg az akceleráció a tanulás tempójával kapcsolatos, a gazdagítás inkább a minőségre, elmélyülésre összpontosít. Fontos tudatosítani, hogy ez a fajta megoldás a tehetséges tanulók számára akkor működik, ha nem ugyanazon feladattípusból adunk többet, hanem olyan jellegű feladatokat biztosítunk, amelyek lehetőséget adnak analízist, szintézist végezni, összefüggéseket, analógiákat megalkotni, bekapcsolják és fejlesztik a kritikus gondolkodást. Az interdiszciplináris oktatási tartalom nagyobb kihívást biztosít a tehetséges tanulóknak, például az angol mint idegen nyelv órán tudományos témákkal lehet foglalkozni, grafikonokat rajzolni, statisztikákat értelmezni, nyomozást folytatni, stb.

## ZÁRÓ GONDOLATOK

Rendkívül fontos, hogy a tehetséggondozás ne csak délutáni szakkör formájában valósuljon meg az iskolákban. A jó adottságú tanulók tehetséggé fejlesztése elsősorban ott kezdődik, hogy a tehetséget mint speciális igényt értelmezzük. A jó adottságú tehetséggé fejlesztésében kulcsszerepe van annak, hogyan kezeli az iskola a tehetséges tanulókat, képes-e speciális programokat, újszerű oktatási formákat, akár homogén oktatási környezetet biztosítani, vagy olyan módszereket alkalmazni, amelyek ösztönzőleg hatnak a kiemelkedő képességű tanulókra és kielégítik tanulási igényeiket.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Feldhusen, John F. (2001): Education for Gifted and Talented Children. IN: Smelser, Neil J. – Baltes, Paul B., editors-in-chief. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Oxford, Elsevier, 4208–4213., ISBN-13: 978-0080430768.
- Gagné, Francoys (1985): *Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions*. In: *Gifted Child Quarterly*, Vol 29, No. 3, 103–112., ISSN: 0016-9862.
- Gross, Miraca U. M. (2006): To group or not to group. Is that the question? In: Smith, Chris M. M., ed.. *Including the Gifted and Talented: Making Inclusion Work for More Gifted and Able Learners*. London and New York, Routledge. Taylor and Francis Group. 119-137., ISBN13: 9-78-0-415-36110-1.
- Heacox, Diane – Cash, Richard M. (2014): *Differentiation for Gifted Learners: Going Beyond the Basics*. Minneapolis, Free Spirit Publishing, ISBN-13: 978-1-57542-440-8.
- Lowe, Hilary (2002): *Excellence for all: Able pupils in urban secondary schools*. In: *Support for Learning*, Vol 17, No 2, 88-94., ISSN: 1467-9604.
- Matthews, Dona J. – Folsom, Christy (2008): Making connections: cognition, emotion and a shifting paradigm. In: Balchin, Tom – Hymer, Barry – Matthews, Dona J., eds. *The Routledge International Companion to Gifted Education*. London and New York, Routledge Taylor & Francis Ltd, 18-25., ISBN-13: 978-0415461375.
- McGowan, Mark R. – Runge, Timothy J. – Pedersen, Jason A. (2016): *Using Curriculum-Based Measures for Identifying Gifted Learners*. In: *Roeper Review*, Vol 38, No 2, 93–106., ISSN: 02783193.
- Moltzen, Roger (2006): Can 'inclusion' work for the gifted and talented? In: Smith, Chris M. M., ed. *Including the Gifted and Talented: Making Inclusion Work for More Gifted and Able Learners*. London and New York, Routledge. Taylor and Francis Group, 41-55., ISBN13: 9-78-0-415-36110-1.
- Shore, B. M. – Kanevsky, L. S. (1993): Thinking processes: Being and becoming gifted. In: Heller, K. A. – Mönks, F. J. – Passow, A. H., eds. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford, Pergamon. 133-147., ISBN-13: 978-0080413983.
- Wai, Jonathan – Benbow, Camilla P. (2021): Educational interventions on behalf of the gifted: Do they have lasting impacts on development? In: Vantassel-Baska, Joyce, ed. *Talent Development in Gifted Education: Theory, Research, and Practice*. London and New York, Routledge. Taylor and Francis Group, 115-130., ISBN: 978-0-367-90395-4.