

## Fogalomtár a Tehetségpontok számára

## GÉNIUSZ KÖNYVTÁR

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 segítőiknek.

### A SOROZAT KÖTETEI

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

Orosz Róbert: A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének pszichológiai alapjai

Turmezeyné Heller Erika: A zenei tehetség felismerése és fejlesztése

Kovács Gábor–Balogh László: A matematikai tehetség fejlesztése

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

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

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

Czimer Györgyi–Balogh László: Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése

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

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

Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése

Vancsuráné Sárközi Angéla: Drámapedagógia a tehetséggondozásban

M. Nádasi Mária: Adaptív nevelés és oktatás

M. Nádasi Mária: A projektoktatás elmélete és gyakorlata

Balogh László–Mező Ferenc: Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja

Gyarmathy Éva: Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek

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

Gordon Győri János (szerk.): A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, I.

Gordon Győri János (ed.): International Horizons in Talent Support, I.

Polonkai Mária (összeáll.): Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban

Balogh László–Mező Ferenc–Kormos Dénes

# FOGALOMTÁR

## A TEHETSÉGPONTOK SZÁMÁRA

(Második, módosított összeállítás)



Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2011

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

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



A szakmai tartalomért a szerzők felelősek.

© Balogh László, Mező Ferenc, Kormos Dénes 2011

ISSN 2062-5936

Felelős kiadó: Bajor Péter, a Magyar Géniusz Program projektmenedzsere

Felelős szerkesztő: Polyánszky Piroska

Borítóterv: Kállai-Nagy Krisztina

Nyomdai előkészítés: Jet Set Tipográfiai Műhely

A nyomdai munkálatokat a D-Plus végezte

Felelős vezető: Németh László

Printed in Hungary

## Tartalom

Bevezetés .....	7
Alulteljesítés, alulteljesítő tehetség.....	8
Animációs szolgáltatások .....	8
Asszertivitás .....	8
Csodagyerekek .....	9
Differenciált (egyéni és csoportos) fejlesztés.....	9
Disszemináció.....	12
Egyéni fejlesztési terv.....	12
Együttműködés.....	13
Esetelemző csoport .....	14
Énkép, önértékelés .....	14
Facilitátori szolgáltatások.....	16
Felnőttkor és tehetség .....	16
Gazdagítás, dúsítás.....	16
Gazdagítási modellek.....	17
Géniusz-képzések .....	18
Gyorsítás .....	19
Hatásvizsgálat .....	20
Hálózatfejlesztés .....	20
Iskolai tehetség .....	22
Jó gyakorlat .....	22
Komplex tehetségfejlesztő programok .....	22
Kreativitás .....	22
Legalább konzultáción, kapcsolatfelvételen alapuló együttműködés .....	24
Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program .....	24
Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ) .....	25
Mentor és Géniusz-mentor .....	25
Mentorok szerepe a tehetséggondozásban .....	26
Motiváció és tehetség .....	28
Nemzeti Tehetségsegítő Tanács (NTT) .....	36
Partner, partnerszervezet .....	37
Segítő kapcsolat .....	39
Speciális szerepek a tehetségfejlesztésben .....	40

Statisztika .....	41
Szakmailag korrekt tevékenység .....	41
Szervezeti keretek .....	43
Tanulásfejlesztés .....	43
Tanulásfejlesztés az IPOO-minimum program alapján .....	44
Tanulási zavar .....	45
Tehetség .....	45
Tehetségazonosítás, -felismerés .....	46
Tehetségi diagnosztika .....	47
Tehetségfejlesztési szakértő .....	48
Tehetségfejlődési tényezők .....	48
Tehetséggondozás .....	51
Tehetséggondozó pedagógusok kívánatos jellemzői .....	51
Tehetségmodellek .....	52
Tehetségmodellek csoportosítása .....	64
Tehetségnap .....	66
Tehetségpont .....	66
Tehetségpont akkreditációja .....	67
Tehetségpont regisztrációja .....	67
Tehetségpont területi hatóköre .....	67
Tehetségsegítés .....	72
Tehetségsegítő Tanácsok .....	72
Tehetségsegítő Tanácsok regisztrációja .....	72
Tehetség-tanácsadás.....	73
Tehetségterület .....	74
Tehetségtérkép .....	75
Tudományos kutatás .....	77
Tudományos kutatás publikálása .....	77
Tudományos rendezvény .....	77
Vizsgálóeszközök, módszerek .....	77
Irodalom .....	80

## BEVEZETÉS

Jelen fogalomtár célja, hogy segítse a Tehetségpontok munkáját, a munkatársai közötti szakmai kommunikációt, eligazítást adjon a Tehetségpontok regisztrációja, akkreditációja során használt (esetenként a pályázatokból is visszaköszönő) fogalmak értelmezéséhez.

A fogalomtár főbb szerkesztési szempontjai:

1. A fogalmak tartalmának kibontásában alapvetően a tehetség-szakirodalomra építünk, az esetek többségében ez kiváló keretet jelent a pontos fogalomtisztázáshoz. Természetesen többnyire nem néhány soros, szűkre szabott fogalommeghatározást adunk, hanem törekszünk a fogalmi tartalom legkritikusabb elemeinek bővebb kifejtésére is. Így ebben a bővebb kibontásban az itt közölt információk a gyakorlati tehetségfejlesztő munka különböző fázisaiban közvetlenül is felhasználhatók.
2. A Tehetségpont és a Magyar Génius Program fogalomrendszeréhez közvetlenül kötődő új fogalmak esetében szakirodalmi kapaszkodóink alig voltak, ezért ezekben az esetekben a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács és a Génius Program a témakörben illetékes bizottságai által kidolgozott és elfogadott értelmezést használjuk.
3. Mivel a fogalmak rendszert alkotnak, ezért minden alkalommal jelezzük azt is, hogy a Fogalomtárban megtalálható mely további fogalmak segítenek az adott szócikk értelmezésében.
4. Törekedtünk arra is, hogy kapaszkodókat adjunk a további tájékozódáshoz, ezért a fogalomtárakban szokott gyakorlatot követve további szakirodalmi hivatkozást is közzéteszünk minden témakörnél. Ennek összesített jegyzéke a gyűjtemény végén a felhasznált irodalomban található.

## ALULTELJESÍTÉS, ALULTELJESÍTŐ TEHETSÉG

*Alulteljesítő* az a diák, akinek értelmi képességeihez viszonyítva az elmúlt két hónapban, a közismereti tárgyak többségében szerzett tanulmányi eredményei relatív értelemben gyengék.

*Alulteljesítő tehetséges* az a diák, akinek átlag feletti (115 IQ feletti) intellektuális képességei ellenére az elmúlt két hónapban, a közismereti tárgyak többségében szerzett tanulmányi eredményeinek átlaga 4-esnél gyengébbek (hozzátéve, hogy akár színötös tanulmányi átlag mellett is értelmezhető az alulteljesítés, amennyiben a diák nem a kimagasló képességeinek megfelelő teljesítményekért kapja az ötös osztályzatokat, és nem a képességeinek megfelelő differenciált fejlesztésben részesül).

Alulteljesítő tehetségesek azonosítása: IQ-tesztek eredménye és a közismereti tárgyakban nyújtott minimum az elmúlt két hónapban szerzett tanulmányi eredmények összevetése alapján történhet meg.

Az alulteljesítés kompenzálása: az alulteljesítés egy vagy több problémának (alapzavarnak) a „tüneti” megnyilvánulása. Kezelésekor, megelőzésekor az alapzavart (a kiváltó okokat) szükséges elsősorban azonosítani, majd azokra kell hatni. A legjellemzőbb, egymást nem kizáró okozó tényezők: tanulási motivációval, tanulásmódszertannal, önismerettel, oktatási módszerekkel/tantervekkel, életmódváltozással (pl. szülők válása, iskolaváltás stb.) kapcsolatos problémák.

## ANIMÁCIÓS SZOLGÁLTATÁSOK

Olyan szolgáltatások, amelyek célja maradandó élményt nyújtani az emberek közötti kapcsolatok kiépítésén és játékos programok megvalósításán keresztül. Az animációs szolgáltatást végző személy az animátor. Az animátor feladata: közös tevékenységre való ösztönzés, biztatás, ráhangolás, programok levezetése.

## ASSZERTIVITÁS

Az asszertivitás olyan kommunikációs módszer, amely az önérdeket és mások érdekét harmonikusan kombináló viselkedést, a hosszú távú szociális hatékonyságot segíti, és amelynek elsajátítása a nehezen kezelhető, konfliktusos helyzetekben mindenki számára biztos megoldást jelent. Az asszertív viselkedést tanulással tudjuk elsajátítani. Az asszertivitás megtanulása megoldást adhat, ha valaki úgy érzi, sokszor nem éri el, amit szeretne, ha konfliktushelyzetekben gyakran tapasztal szégyenérzetet, vagy ellenkezőleg, túlzott indulatokat, amelyekben nem tud úrrá lenni.

[Forrás: <http://www.lelkititkaink.hu/asszertivitas.html> (Letöltés: 2010. 11. 30.)]



## CSODAGYEREKEK

Olyan gyerekek, akik az életkoruk alapján várhatóól lényegesen (mindenki számára szembetűnően) nagyobb teljesítményekre képesek egy vagy több tehetségterületen. Példa: Wolfgang Amadeus Mozart zenei téren volt csodagyerekeknek tekinthető már 4 éves korában. Fontos: a) a csodagyerekeknél is tapasztalható fejlődési diszinkronia (vagyis nem minden téren fejlődnek egyforma ütemben!); b) a fejlődési diszinkroniából adódóan nekik is lehetnek „gyenge oldalaik”; c) gyermekkorban általában a reprodukív tehetség mutatkozik meg, a produktív (alkotó) tehetség inkább a felnőttekre jellemző az ő esetükben is; d) szociális környezetük a Savant-szindrómás (a fejlődési rendellenességük ellenére bizonyos területeken kimagasló teljesítményt nyújtó) gyerekeket is csodagyerekeknek tarthatja, az azonban nem igaz, hogy minden csodagyerek Savant-szindrómás.

## DIFFERENCIÁLT (EGYÉNI ÉS CSOPORTOS) FEJLESZTÉS

A differenciálás magától értetődően alapvető aspektusa a hatékony tehetséggondozásnak. A jó képességű gyerekek is igényelnek módosítást a standard tantervhez képest, a kiemelkedő képességűeknek pedig a normáltól lényegesen nehezebb feladatokra is szükségük van. A napjainkban világszerte elterjedt, korszerű tudományos alapokon nyugvó adaptív oktatás is figyelembe veszi ezt, ahogy azt M. Nádasi Mária (2001), a szakterület kiváló hazai kutatója megfogalmazta: „A differenciálás és az egyéni sajátosságokra tekintettel szervezett egységes oktatás együttes alkalmazása közös terminológiával adaptív oktatásnak nevezhető.” (i. m. 40. o.). Ezen szemléletmód alapján a napjainkban ugyancsak elengedhetetlen integráció és a differenciált fejlesztés elve egyaránt egyszerre tud érvényesülni.

Ezen kérdéskörön belül a kiválóság és az egyenlőség vitája az egyik legproblémásabb feszültség, amely átjárja világszerte az iskolákat. A gyakorlatban létfontosságú, hogy az iskolák mind az egyenlőség, mind a kiválóság elvére összpontosítsanak. A hátrányos helyzetű gyermekek környezete nagyon megnehezíti számukra a tanulást. Az ilyen környezetben élő gyermekek esetében nem az a kérdés, hogy miért nem tanulnak, hanem az, hogy hogyan képesek tanulni az útjukban álló akadályok ellenére, és hogyan segítheti ezt az iskola. Ezen túl, a fejlődési fogyatékossgal rendelkező gyermekek vagy az olyanok, akik kevésbé képesek a tanulásra, további segítségre szorulnak. Következésképpen, világszerte nagy figyelem irányul arra a kérdésre, hogy hogyan lehet a hátrányos helyzetű családokban élő és a fogyatékos gyermekeket tanítani; ez központi feladat Magyarországon is.

Ugyanakkor a társadalom fejlődése azon múlik, biztosítjuk-e, hogy az oktatási források egyenlően legyenek elosztva, és a kiválóság kibontakozását is segít-

sék elő. Fontos komolyan venni a kérdéskör átgondolásához Silverman (1994, 3. o.) kijelentését: „a legokosabb diákok visszatartása nem fogja varázslatos módon segíteni a lassabbakat”. Ma gyakran az oktatási eredmények egyformaságára törekszünk ahelyett, hogy egyforma lehetőségeket biztosítsunk minden fiatal számára, a különböző rejtett képességek kibontakozásához.

A differenciált fejlesztés, amely egyrészt egyéni munkára épít, másrészt homogén csoportokban végzett tevékenységre, már több mint 100 éve jelen van a világ országainak oktatási gyakorlatában. Milyen érvek szólnak a képesség szerinti csoportosítás mellett? A képesség és teljesítmény szerinti csoportosítás a kor szerinti csoportosítással szemben hatékonyabb a fejlesztő munkában, mert

- (1) megfelelőbb párosítást nyújt a tehetséges diák fejlődési készenléte és igényei, valamint a képzés között;
- (2) az eltérő képességekkel rendelkező diákok eltérően reagálnak a különböző oktatási stratégiákra és tanítási módszerekre;
- (3) a diákok jobban tanulnak, amikor olyan diákokkal vannak együtt, akiknek kompetenciája az ő szintjükkel megegyező vagy annál egy picivel magasabb;
- (4) a csoportosítás kihívást jelent a diákok számára, hogy kitűnjenek vagy előretörjenek (Benbow 1997).

Ezeket a szempontokat végiggondolva megállapítható, hogy a differenciált fejlesztés nemcsak a tehetségesebb diákok hatékony előrehaladásához szükséges, de minden tanuló optimális fejlődésének feltétele. Az egyéni eltérésekre való reagálás, valamint az eltérő eredmények megengedése önmagában nem hoz létre elitizmust, szegregációt, amely gyakori vád a tehetséges diákok számára indított programokkal szemben. A hatékony fejlesztés magában hordozza az „optimális párosítást” (Robinson–Robinson 1982), vagyis olyan problémák kitűzését a diák számára, amelynek szintje észrevehetően meghaladja azt a szintet, amellyel a diák már megbirkózott, s ez elősegíti fejlődését. A túl könnyű feladatok unalomhoz vezetnek, a túlságosan nehéz feladatok frusztrációhoz. Egyik sem segíti elő az optimális tanulást, vagy motivál a tanulásra. Minden gyermeknek egyformán meg kell adnunk a lehetőséget, hogy tanuljon, és kiteljesítse potenciálját. Az „egyméretű” oktatási rendszer nem hatékony, és nem tesz eleget az esélyegyenlőség elvének. Az esélyegyenlőséget pedagógiai és pszichológiai értelemben úgy kell tekinteni, mint egyforma hozzáférési lehetőséget az egyén számára megfelelő oktatáshoz. Ezt a jogot egyébként Magyarország Alkotmánya és az oktatási törvény is rögzíti! Érdemes Gardner (1991, 92. o.) gondolatát megszívlelni: „A jó

társadalom nem az, amelyik figyelmen kívül hagyja az egyéni eltéréseket, hanem az, amelyik bölcsen és emberségesen kezeli azokat.”

Végezetül egy állásfoglalást idézünk a fenti kérdéskörrel kapcsolatban a Magyarországon manapság gyakori félreértések elkerülése érdekében. A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács (NTT) állásfoglalást adott ki 2009. január 28-án: „Mi a különbség a tehetséggondozás és a szegregáció között?” címmel. Néhány fontos gondolatot idézünk ebből, amelyek bizonyítják, hogy Magyarország legkiválóbb tehetséggondozó szervezetei és szakemberei egyértelműen letették voksukat a differenciált fejlesztés szükségessége mellett, cáfolva azt a hazánkban gyakran elhangzó demagóg, tudománytalan vádat is, hogy „a tehetséggondozás differenciált fejlesztő formái szegregációt, diszkriminációt jelentenek”. Az NTT fenti állásfoglalásának indoklásában a következők olvashatók.

„A tehetséggondozás számos kiváló gyakorlati példája az integrált és az elkülönített megoldásoknak az adott helyzetekhez (pl. lakókörnyezet, iskolában/településen megtalálható lehetőségek stb.) alkalmazkodó kombinációja. Ideális esetben a mindennapi oktatásba beépülve jelennek meg azok az elemek, amelyek a legkülönfélébb tehetségeknek is megfelelnek, de nagyon sokszor ilyen jellegű gazdagító programokra csak elkülönített formában van lehetőség. A tehetséggondozó programok meghatározó eleme a mentorálás, ami lényegét tekintve egy olyan személyes jellegű segítségnyújtási forma, amelyre sok esetben elkülönítetten lehet sort keríteni. Összefoglalva tehát: a sikeres tehetséggondozási gyakorlatok egyszerre alkalmazzák az integratív és elkülönítő elemeket. Rendkívül fontos hangsúlyozni, hogy a tehetséggondozó programokban az elkülönítés a legtöbb esetben átmeneti jellegű és nyitott, azaz a tehetséggondozási folyamatba bármely fiatal bekerülhet akkor, ha egyéni fejlődésében eljutott arra a pontra, amelyben tehetsége megérett a programba való bekerülésre. A tehetséggondozó programoknak felvállalt módon potenciálisan az iskola, a körzet összes diákja az alanya lehet, a tényleges beválogatást igen komplex szakmai vizsgálatok és a programban való részvétel sikerességének gondos mérlegelése kell hogy megelőzze.”

*A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács állásfoglalása:* „A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács támogat és véd minden olyan gyakorlatot, amely megfelel a komplex tehetséggondozás szakmai alapokon álló feltételeinek. E támogatás és védelem kiterjed annak a módszertani elemnek a támogatására és védelmére is, amely a tehetséggondozásban részt vevők elkülönítését jelenti, feltéve, ha ez az elkülönítés átmeneti, befogadó és nyitott. Ugyanakkor a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács elítél minden olyan törekvést, amely saját magát tehetséggondozónak kiáltja ki ugyan, de szakmai alapok nélkül működik, híján van a komplex egyéniségfejlesztés fentiekben részletezett tartalmainak, és tehetséggondozó megjelölését a fiatalok valamely egysíkú módon definiált csoportjának, illetve csoportjainak

egy előnyös helyzetből való egyoldalú és végleges kirekesztésére használja fel”. (Az „Állásfoglalás” teljes szövege megtalálható a [www.tehetsegpont.hu](http://www.tehetsegpont.hu) honlapon.)

Az itt megfogalmazott gyakorlati szempontok, elvek teljesen összhangban vannak az Európai Unió tehetséggondozó gyakorlatával, amelynek lényege, hogy mind az integráció, mind a differenciált fejlesztés gyakorlati fogásait alkalmazni kell a felnövekvő nemzedék képességeinek, személyiségének minél hatékonyabb kibontakoztatásához – teljesen függetlenül attól, hogy valakiben nagyobb tehetség szunnyad-e vagy kisebb! E két szempont szimultán érvényesítése nélkül az iskolai pedagógiai munka nem lehet színvonalas és hatékony egyetlen gyerek számára sem!

[Lásd még: Gazdagítás, Gyorsítás, Komplex tehetségfejlesztő programok, Szervezeti keretek, Egyéni fejlesztési terv! További részletek: Balogh 2006; Balogh-Koncz 2008; Polonkai 2002; Turmezeyné Heller E. 2008]

## DISSZEMINÁCIÓ

Valamely termék eredményeinek terjesztése azért, hogy a ráfordított munka megtérülhessen (forrás: Idegen szavak gyűjteménye: <http://www.idegen-szavak.hu/keres/disszeminacio>). A disszemináció a projektek eredményeinek *terjesztése* annak érdekében, hogy a projekt által kiváltott hatás és ezáltal a projekt megvalósítására fordított források hasznosulása a lehető legnagyobb lehessen. Magában foglalja mind a projektek során megszületett *termékek* (új képzések, tantervek, tananyagok, taneszközök stb.), mind a projektmegvalósítás *tapasztalatainak* (projektmenedzsment, együttműködés, módszertan stb.) átadását. A hazai szakirodalomban egyelőre nem született olyan magyar szakkifejezés, amely kellő pontossággal adná vissza a jelentését, így az angolból átvett szó látszik meggyökeresedni.

[Forrás: Tordai Péter: Az eredmények terjesztése a strukturális alapok esetében In [www.celodin.org/files/hu/5738544757.doc](http://www.celodin.org/files/hu/5738544757.doc)]

## EGYÉNI FEJLESZTÉSI TERV

Az egyéni fejlesztési terv egy adott személy vizsgálati eredményei alapján kidolgozott, az ő személyére szabott fejlesztő beavatkozás dokumentált terve. A dokumentáció a következőket tartalmazza (Sarka Ferenc javaslatai alapján):

- Egyéni fejlesztésbe kerülés indoklása;
- Fejlesztendő területek meghatározása;

- A fejlesztendő területek elődiagnosztikai lehetőségei;
- Célkitűzés (az az állapot, amelyet a fejlesztés végére el szeretnénk érni);
- Sikerkritériumok meghatározása (mikor teljesül a célunk?);
- A fejlesztés tematikája, módszerei;
- A fejlesztés tervezett időtartama (pl. 5 óra, 5 hónap, 1 év);
- A fejlesztés intenzitása (heti hány alkalomról, hány óráról van szó);
- A fejlesztés önkontrollos és/vagy kontrollcsoportos hatásvizsgálati terve.

[Lásd még: Differenciált (egyéni és csoportos) fejlesztés]

## EGYÜTTMŰKÖDÉS

A Tehetségpontokkal szemben támasztott egyik szakmai minimum követelmény a más Tehetségpontokkal (tágabb értelemben: szervezetekkel, magán személyekkel) történő együttműködés. Az együttműködés: két vagy több partner által egy jól definiált cél érdekében végrehajtott, feladatmegosztáson alapuló közös tevékenység.

Az együttműködés típusai a Tehetségpontokkal szemben támasztott szakmai minimumkövetelményeket is figyelembe véve:

- céljuk alapján beszélhetünk a tehetségazonosítással, a tehetséggondozással, a tehetség-tanácsadással, a tehetséggel kapcsolatos rendezvény megvalósításával, és a tehetséggel kapcsolatos tudományos kutatással kapcsolatos együttműködésről;
- az együttműködők száma alapján is lehetséges a tipizálás (pl. két, három stb. együttműködő partner);
- az időbeli intenzitás alapján beszélhetünk alkalmi vagy rendszeres (pl. heti, havi, éves rendszerességgel megvalósuló) együttműködésről;
- az időtartam alapján az együttműködés a néhány másodperctől (lásd pl. a telefonon történő információegyeztetés esetét) az éveken át tartó hosszig terjedhet;
- komplexitása alapján az együttműködés lehet egyszerű célfeladatra (egyetlen információ megkérdezésére) vagy összetett feladatra (pl. komplex, több részfeladatra bontható) irányuló;
- eredményessége alapján mindegyik partner számára eredményes, némely partner számára eredményes, s egyetlen partner szempontjából sem eredményes együttműködések lehetségesek.

Ideális esetben az együttműködés jól dokumentált; e dokumentumból kiderül a partnerek száma és neve, utolérhetősége (valamint hitelesítő igazolása: pl. aláírása, pecsétje); az együttműködés célja, időtartama, intenzitása, eredményessége.

ge; a feladatmegosztás jellege. E dokumentáció a Tehetségpont akkreditációjának szempontjából különösen lényeges!

A partnerek közötti tartósabb és általánosabb jellegű együttműködésről célszerű keretszerződést kötni. A keretszerződés sablonszövege díjmentesen letölthető a [www.kockakor.hu/szolgaltatasok/egyeb honlapról](http://www.kockakor.hu/szolgaltatasok/egyeb_honlaprol).

## ESETELEMZŐ CSOPORT

Olyan csoport, amelynek célja egy „eset”-nek tekintett vizsgálati egység (pl. egyén, csoport, intézmény, eljárás, módszer és/vagy esemény) meghatározott szempontok szerinti bemutatása és/vagy értékelése. Az esetelemzés (egymást nem kizáró módon) lehet:

- előrejelző (prediktív) jellegű (pl. annak elemzése, hogy milyen következményei lehetnek XY tehetséges tanulóra, ha tanulmányait magántanulónként folytatja);
- leíró jellegű (pl. egy tehetséggondozó program részletes bemutatása);
- értelmező jellegű (pl. a meghirdetett tehetségazonosító tevékenység iránti szokatlanul nagy/csekély érdeklődés okainak keresése).

## ÉNKÉP, ÖNÉRTÉKELÉS

A tehetségesek által produkált teljesítmények háttérében álló két (egymáshoz közel álló) háttérváltozó az énkép, illetve az önértékelés. Az énkép az önmagunkról (pl. fizikai képességeinkről, megjelenésünkről, személyiségvonásainkról stb.) vélt tudásunk. Az önértékelés önmagunkhoz való értékelő viszonyulás. Hasonló típusaik különböztethetők meg:

- szűkebb értelemben vett témája alapján megkülönböztethetünk fizikai (például fizikai képességekre, megjelenésre, testalkatra) és pszichés tulajdonságokra (intelligenciára, kreativitásra, nonkognitív személyiségvonásokra) vonatkozó énképet/önértékelést;
- valóságnak (mások által, illetve objektív vizsgálatok által megerősített „valóságnak”) való megfelelése alapján beszélhetünk reális, illetve irreális énképről/önértékelésről. A fejlesztés célja általában a reális énkép/önértékelés kialakítása (az irreális önértékelés önértékelési problémák egyik típusának tekinthető);
- valenciája alapján beszélhetünk pozitív, illetve negatív énképről/önértékelésről. Pozitív énkép esetén beszélhetünk önmagunk elfogadásáról; negatív énkép esetén pedig az önmagunkkal való elégedetlenség fogalmazódik meg. Pozitív önértékelés önmagunk értékesnek tartására utal; a negatív önértékelés (alacsony önértékelés) esetén nem tartjuk magunkat

„elég jónak” (a negatív önértékelés is önértékelési probléma). A fejlesztés célja általában a pozitív énkép/önértékelés kialakítása.

A kiegyensúlyozott személyiség (függetlenül attól, hogy tehetséges-e, vagy sem) pozitív és reális énképpel/önértékeléssel jellemezhető.

A pozitív, de irreális énkép/önértékelés esetében a személy túlértékeli saját lehetőségeit, adottságait, testi-lelki tulajdonságait. A pejoratív értelemben vett „önjelölt tehetségek” esete sorolható ide. A problémát ilyenkor az jelenti, hogy a) a személy nem úgy és/vagy nem azon a tehetségterületen igyekszik az önmegvalósításra, ami számára valódi sikereket hozhatna; b) a szociális környezete körében neveltség, gúny vagy akár elutasítás tárgyává válhat a személy; c) olyan aktivitásokra sarkallhatja („túlvállalhatja”) magát, ami saját és társai testi/lelki egészségét is súlyosan sérti vagy veszélyezteti.

A reális negatív énkép/önértékelés kisebbrendűségi érzéshez vezethet. Bár még ennek is lehet teljesítményre motiváló hatása (gondoljunk például a „bizonyítási kényszerként” ismert jelenségre), az általa elért teljesítményekre árnyékot vet az a tény, hogy a személy valójában „nem érzi jól magát a bőrében”. Tehetségesek esetére vonatkozó példa: gondoljunk az intellektuálisan tehetséges, de valóban csúnya emberek fizikai megjelenéssel kapcsolatos reális, ám negatív énképére/önértékelésére. A tehetségesek közvetlen szociális környezetében lévők (pl. átlagos képességű társak) esetében átélt reális negatív énkép/önértékelés a tehetségesek felé irányuló irigység, rosszindulat forrása is lehet – a tehetséggondozásban ismert „légkörjavítás” során őket is be kell vonni, és az ő önértékelési problémáikat is kezelni szükséges.

A negatív, de irreális énképpel/önértékeléssel jellemezhető tehetségeknek önértékelési válságaik lehetnek; önmagukkal kapcsolatos maximalizmusuk miatt még (mindenki számára nyilvánvaló) kiemelkedő teljesítményeik ellenére is irreális és negatív énképpel bírhatnak. Mindez ráadásul egyfajta öngerjesztő folyamatként rendkívül erős motivációs bázist is jelenthet számukra, újabb és újabb (eddiggi kiváló eredményeiket is túlszárnyaló) teljesítményekre sarkallhatja őket. A fejlesztési feladat ilyen esetekben az átlagosnál is nagyobb kihívást jelent, nevezetesen: hogyan oldjuk meg azt, hogy reális/pozitív énképe alakuljon ki valakinek úgy, hogy kimagasló teljesítményekre irányuló motivációja ne csökkenjen, hanem inkább más forrásból (például: a sikereivel szereteteinek való örömszerzés vágyából) nyerjen energiát.

## FACILITÁTORI SZOLGÁLTATÁSOK

Legáltalánosabb értelemben valamilyen folyamatot segítő, serkentő szolgáltatások gyűjtőneve. A szolgáltatást nyújtó személy/szervezet a facilitátor. A facilitátor feladata: problémafelvetés/-meghatározás, -megoldásra ösztönzés, a -megoldás segítése, motiválás. A facilitátor feladata abban áll, hogy a problémafeltáró és problémamegoldó megbeszélések, csoportos döntéshozatali eljárások folyamatát tegye hatékonyabbá. Fontos ugyanakkor, hogy magát a döntést a résztvevők hozzák meg.

## FELNŐTTKOR ÉS TEHETSÉG

A felnőttkori tehetséggondozás néhány pontban különbözik a gyermekkori tehetséggondozástól, például:

- Míg gyermekkorban inkább előrejelző jellegű a tehetségdiagnosztika, addig felnőttkorban gyakran a már felmutatott teljesítmények alapján történő tehetségazonosításról lehet szó.
- Felnőttkorban olyan új tehetségterületek bukkanhatnak fel egy személy esetében, amelyekre gyermekkorában nem utalt semmi.
- Felnőttkorban megtörténhet, hogy például korábbi tehetségterületéből „öregedhet ki” az egykor tehetséges sportoló.
- Sok gyermekkorban megvalósuló iskolai jellegű képzési programnak hátránya, hogy az „iskolai tehetségeket” kiképzzi ugyan, ám e tehetségek – a további tehetséggondozó tevékenység hiánya miatt – felnőttkorban elkalódnak.

A felnőttképzés egy lehetséges eszköz lehet arra, hogy a felnőttkori tehetséggondozás által felvetett speciális problémákat hatékonyan kezeljük.

## GAZDAGÍTÁS, DÚSÍTÁS

A gazdagítás a tehetségfejlesztő munka alapeszköze: ennek keretében a tehetségigéreteknek, adottságaikkal összhangban, folyamatosan többet nyújtunk tehetségük kibontakoztatásához.

Passow (1958) kutatásai adják itt a kiindulópontot: ő a gazdagításnak négy fajtáját különítette el egymástól, ezek ugyancsak támpontul szolgálnak a differenciált gazdagító programok megvalósításához (idézi: Páskuné 2000).

- *Mélységben történő gazdagítás.* Ennek során több lehetőséget kínálunk a tehetséges gyerekeknek tudásuk és képességeik alkalmazására, mint általában a tanulóknak.



- A „*tartalmi gazdagítás*” azt jelenti, hogy a tananyagot a tanulókra szabot-tan szerkesztjük meg, figyelembe véve érdeklődésüket, szükségleteiket, ezeket közben fejlesztjük.
- A „*feldolgozási képességek gazdagítása*” elsősorban a kreatív és kritikus gondolkodás fejlesztését jelenti felfedező, illetve interdiszciplináris tevékenység közben.
- A „*tempóban történő gazdagítás*” a tehetséges gyerekek átlagosnál gyorsabb munkájára épül: ugyanannyi idő alatt többet képesek feldolgozni társaiknál, így kiegészítő elemeket is bevonhatunk a fejlesztő folyamatba. (Lásd: Gyorsítás!)

[További részletek: Balogh 2006; Herskovits 2000, Polonkai 1999; Tóth 2008. Lásd még: Gazdagítási modellek]

## GAZDAGÍTÁSI MODELLEK

Számos szisztematikus gazdagító program modelljét fejlesztettek ki. E modellek mindegyike viszonylag átfogó tervet ad a tehetséges gyermekek azonosítására és a számukra készített programszolgáltatásokra, amelyek alapvetően gazdagító természetűek. Ezek közül mi most hármat mutatunk be vázlatosan, ezek a legelterjedtebbek a pedagógiai gyakorlatban.

A Renzulli-modell talán a legátfogóbb az azonosítás, az adminisztráció, a tanárképzés és a programmegvalósítási struktúra kiterjedt kezelésével (Renzulli 1994; Renzulli–Reis 1986). Háromtípusú programélmény különíthető el:

- (1) Az első típusú gazdagítás általános felfedező élményeket foglal magába, amely „az ismeretnek a hagyományos tantervben nem szereplő, új és izgalmas témáival, ötleteivel és területeivel” ismerteti meg a diákokat (Renzulli–Reis 1986, 237. o).
- (2) A második típusú gazdagítás, a csoportos képzés gyakorlatok, olyan tevékenységekből állnak, amelyeket a kognitív és affektív folyamatok fejlesztésére terveztek. A tevékenységeket minden gyermeknek, nem csupán a tehetségesek számára lehet kínálni.
- (3) A harmadik típusú gazdagítás valós problémák egyéni és kiscsoportos vizsgálatát követeli meg. Speciális azonosítási eljárásokat alkalmaznak a gyermekek kiválasztásához a harmadik típusú gazdagításra – különösen a gyermek nyílt viselkedésének megfigyelésén keresztül, amely tükrözi egy konkrét témához vagy projekthez kapcsolódó aktuális érdeklődését, motivációját vagy viselkedését.

A Treffinger-féle (1986) egyénre szabott programtervezési modell (Individualized Program Planning Model) hangsúlyozza az azonosítási folyamat során összegyűjtött információ intenzív használatát a tehetségesek erősségeire és érdeklődésére épülő, egyénre szabott tanulmányi programok tervezésében. A modell arra is törekvést tesz, hogy fejlessze az önállóság és az önirányítás készségeit a tehetségesekben. Arra fordítja a figyelmet, hogyan kell kezelni és ellátni a tehetségeseket egy általános osztályban.

A Betts (1986) által kifejlesztett Autonóm Tanuló Modell (Autonomous Learner Model) arra tesz kísérletet, hogy eleget tegyen a tehetségesek tanulmányi, szociális és emocionális szükségleteinek, miközben az önállóság vagy autonómia célját tűzi ki maga elé, hogy a tanulók felelőssé váljanak saját tanulmányaikért. A modell biztosítja, hogy a tanuló

- 1) figyelmet fordítson önmagára, mint tehetséges egyénre, valamint a programlehetőségekre;
- 2) gazdagító gyakorlatokban vegyen részt, például vizsgálatokban, kulturális tevékenységekben és terepgyakorlatokban;
- 3) szemináriumokat látogasson a futurizmusról, problémákról és vitás kérdésekről;
- 4) a tanulási készségeket, pályaválasztási ismereteket és interperszonális képességeit egyénileg fejlessze; és
- 5) mélyreható vizsgálatokat folytasson csoportos projektek és mentorálás keretében. Ez a modell különösen erősen összpontosít a tehetséges diákok egyéni fejlődésére.

[A modellek részletes leírása megtalálható: Balogh 2006. Lásd még: Gazdagítás, dúsitás]

## GÉNIUSZ-KÉPZÉSEK

A Magyar Géniuszt Integrált Tehetségsegítő Program keretében újtára indított Géniuszt-képzések (akkreditált felnőttképzések, illetve akkreditált pedagógus továbbképzések) 2011 szeptemberéig kerülnek megszervezésre országsszerte a Tehetségpontok képviselőinek és a magyar tehetségügy szakembereinek.

A Géniuszt-képzések finanszírozása a Magyar Géniuszt Integrált Tehetségsegítő Program – Országos Tehetségsegítő Hálózat kialakítása TÁMOP3.4.4-A/08/1-2009-0001 segítségével valósul meg.

[További információk: <http://www.geniuszportal.hu/content/kerdezz-felelek-geniusz-kepzesekrol>. Lásd még: Magyar Géniuszt Integrált Tehetségsegítő Program]

## GYORSÍTÁS

Már a gazdagítás Passow által kidolgozott és fentebb bemutatott rendszerében feltűnt a „tempóban történő gazdagítás”, amely arra épül, hogy a tehetséges tanulók többet képesek gyorsabban feldolgozni, teljesíteni. Ezt a szempontot kiterjesztették a tehetséggondozás egész rendszerére, és így jött létre a *gyorsítás fogalma*. Ennek lényege, hogy a tehetséges tanulók általában gyorsabban fejlődnek, mint társaik, ezért biztosítani kell részükre azokat a kereteket, amelyek lehetővé teszik az egyéni tempóban (gyorsabban) való haladást. Sokféle formája alakult ki a gyorsításnak, itt a legfontosabbakat soroljuk fel Feger (1997) összegzése alapján:

- *Korábbi iskolakezdés.* Nagy különbségek lehetnek a fejlődésben már a gyerekkorban, és ez alapján nem egyszer előfordul, hogy az általánosan szokásos életkor (6–7 éves kor) előtt elkezd a gyermek iskolai tanulmányait. Természetesen körültekintő iskolaérettségi vizsgálatok jelentik a garanciát a tévedés elkerüléséhez.
- *Osztály-átléptetés.* A gyorsabb fejlődés és ehhez kapcsolódó nagyobb teljesítmény az iskolai évek alatt is jellemezhetik a tehetséges tanulókat. Ha ez minden tantárgyban jellemzi a diákot, és idő előtt képes a követelményeket teljesíteni, akkor élni kell ezzel a lehetőséggel is.
- *D-típusú osztályok.* Ezek lényege, hogy összeválogatott tehetséges gyerekekkel rövidebb idő alatt (például négy év helyett három év alatt) teljesítik az általános iskola felső tagozatának tantárgyi követelményeit (vö. Nagy 1999).
- *Tanulmányi idő lerövidítése.* A tehetséges diák folyamatos magas szintű teljesítménye lehetővé teszi azt is, hogy az egész iskolai időt (8 év, 12 év) rövidebb idő alatt teljesítse.
- *Egyetemi tanulmányok idő előtti elkezdése.* Ez két formában is lehetséges. Az egyik, hogy tanulmányi ideje lerövidítésével a tanuló a szokásos életkor előtt teljesíti a középiskolai követelményeket, így hamarabb felvételt nyerhet a felsőoktatásba. A másik lehetőség, hogy egy-egy speciális szakterületen (pl. matematika, zene) a középiskolai tanulmányok mellett már folytatja egyetemi tanulmányait is.

[További részletek: Balogh 2006]

## HATÁSVIZSGÁLAT

A tehetséggondozó programok hatásvizsgálatának jelentőségét a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács (NTT) hangsúlyozza. A Tehetségpontokkal (az NTT által elismert tehetséggondozó központokkal) szemben támasztott egyik szakmai minimum követelmény szerint lényeges, hogy: „A Tehetségpontok tehetséggondozó tevékenységüket *önkontrollós hatásvizsgálattal is szabályozzák, ellenőrzik*. A hatásvizsgálattal alá nem támasztott tehetséggondozás nem tekinthető bizonyítottnak. A pályázati rendszerben a hatásvizsgálatoknál nagy hangsúlyt kell helyezni arra, hogy az anyagi támogatás oda kerüljön, ahol az bizonyíthatóan »jó helyen« van.”

[Forrás: [www.tehetsegpont.hu](http://www.tehetsegpont.hu) – a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács honlapja; lejtöltve 2008. október 23.]

A tehetséggondozó programokra vonatkozó hatásvizsgálat a programok és/vagy módszerek (tovább)fejlesztését, illetve az egyéni fejlesztési tervek kidolgozását és módosítását lehetővé tevő, szabályozó funkcióval, visszacsatolási lehetőséggel bíró tevékenység. Esetében azt vizsgáljuk, hogy egy adott tehetséggondozó programnak van-e minél objektívebb módon bizonyítható fejlesztő hatása, vagy sem.

[Lásd még: Tehetségazonosítás, -felismerés; Tehetségdiagnosztika. További részletek: Balogh 2006; Mező 2008]

## HÁLÓZATFEJLESZTÉS

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. február 9-én kelt, Tehetségpontok megalkotására vonatkozó felhívásából eredően a hálózatfejlesztés is a Tehetségpontok alapfeladatai közé tartozik. Szemelvények a felhívás szövegéből:

- A Tehetségpontok abban segítenek, hogy: „az intézményi, helyi, térségi és regionális tehetséggondozó kezdeményezések minél intenzívebb kapcsolatrendszer tudjanak kiépíteni egymással, a tehetséges fiatalokkal, a tehetséges fiatalok környezetével (szüleivel, tanáraival stb.), a tehetséggondozásban jártas szakemberekkel, és a tehetséggondozást segítő önkormányzati, egyházi, civil szervezetekkel, vállalkozásokkal és magánszemélyekkel; a tehetséggondozó kezdeményezések minél több emberi és anyagi erőforrást tudjanak bevonni a tehetségsegítés folyamatába.”
- „A Tehetségpontokat bármilyen helyi szerveződéshez (helyi civil szervezet, önkormányzat, iskola, egyházi intézmény stb.) kötni lehet. Rendkívül

lényeges azonban, hogy e szervezet integráljon minden helyi, a tehetséggondozásban megmozgatható erőt, azaz a helyi önkormányzatot, iskolákat (különös hangsúllyal: felsőoktatási intézményeket, ha ilyenek vannak), civil szerveződéseket, egyházakat és (nem utolsósorban) a tehetséggondozást támogató helyi cégeket és magánszemélyeket (mentorokat, tanárokat, szülőket, nyugdíjas szakembereket, támogatókat, segítőket). Ehhez a Tehetségpont kezdeményezőinek rendkívül nagy és igen kreatív hálózatszerző, együttműködési készséget kell felmutatnia. A Tehetségpont nem tölti be feladatát, ha csak az anyaintézmény integrált részeként, a helyi közösség többi szejletét irányító feladatkört kíván betölteni, és nem törekszik minden helyi tehetségsegítő kezdeményezés szolgálatára, koordinációjára. Hasznos lehet, de nem kötelező, hogy a Tehetségpontok munkájában részt vevő intézmények és csoportok egy közös, erre a célra alakuló civil szervezetet (egyesület, alapítvány) alapítsanak.”

- „A Tehetségpontok csak egymással együttműködve, hálózatos formában tudnak létezni, hiszen tevékenységük egyik alapvető eleme a folyamatos információcsere, mind a helyi értékek (tehetséges fiatalok, mentorok, kezdeményezések, jó példák, a segítség bármilyen formája) közvetítése az ország többi részébe, mind pedig a máshonnan származó értékek (ld. fent) befogadása és alkotó alkalmazása az aktuális Tehetségpont környezetében.”
- „A Tehetségpontok hálózatát rugalmas, horizontális kapcsolatokban gazdag, dinamikus hálózatnak és nem faszervezetű, hierarchikus struktúrának kell elképzelni. Ügyelni kell arra, hogy két Tehetségpont egymással való kapcsolatteremtéséhez lehetőség szerint egynél több Tehetségpont közvetítésére ne legyen szükség. Ennek érdekében biztosítani kell azt, hogy a Tehetségpontok vezetői intenzív személyes kapcsolatban legyenek egymással. A Tehetségpontok együttműködésében és terjedésének folyamatában fontos elem a térségi, illetve regionális tehetséggondozó intézmények, kezdeményezések bevonása.”
- „Amennyiben egy régióban (ideértve a határon túli magyarlakta területeket is) a Tehetségpontok száma 3 fölé nő, kezdeményezni érdemes, 5 fölé pedig kezdeményezni kell, hogy a régió Tehetségpontjainak képviselői egyeztető fórumot alakítsanak, és kölcsönös egyetértéssel megbízzák a régiót összefogó, képviselő Tehetségpontot. Biztosítani kell annak a lehetőségét, hogy a helyzet átalakulásával a képviselői feladatkör más Tehetségpontnak is átadható legyen, akár rotációs alapon is. A horizontális kapcsolatok és a Nemzeti Tehetségközpont mellett a régiókat összefogó Tehetségpontok kötik össze egymással is a Tehetségpontokat.”

## ISKOLAI TEHETSÉG

Az iskolai tehetségek (schoolhouse gifted children) azok a tanulók, akik kiváló tanulmányi eredményeket érnek el, és tehetségazonosításuk éppen iskolai eredményességük alapján történik. Az iskolai tehetségek tanulmányaik végzetével, az iskolarendszerből kikerülve azonban nem feltétlenül bizonyulnak tehetségesnek.

## JÓ GYAKORLAT

A tehetségdiagnosztika, -gondozás, tanácsadás, hálózati együttműködés terén hatásvizsgálatokkal alátámasztott és eredményesnek tekinthető egyedi eljárás/módszer vagy programszerű tevékenység.

## KOMPLEX TEHETSÉGFEJLESZTŐ PROGRAMOK

Mindenekelőtt kiemelendő, hogy a fejlesztés során a korábban felsorolt négy tehetség-összetevőre egyaránt kell figyelniünk, tehát a képességek mellett a személyiségtényezők formálásának is nagyon fontos szerepet kell kapnia a programokban. E két főirányon belül további négy általánosan elfogadott alapelve fogalmazható meg a célkitűzésekre vonatkozóan. Fontos a programok tervezésekor a következőkre is figyelni:

- a tehetséges gyerek erős oldalának fejlesztése,
- a tehetséges gyerek gyenge oldalának fejlesztése (csaknem minden tehetséges gyereknél van ilyen, és ez akadályozhatja az erős oldal kibontakozását, például alacsony önértékelés, biztonságérzet hiánya stb.),
- megfelelő „légkör” megteremtése (kiegyensúlyozott társas kapcsolatok pedagógusokkal, fejlesztő szakemberekkel és a társakkal),
- szabadidős, lazító programok, amelyek biztosítják a feltöltődést, pihenést.

[További részletek: Balogh 1999, 2004, 2006; Balogh–Koncz 2008; Endrődiné 2003; Fodorné 2008; Fűkőné 2008; Koncz 2003; Kormos–Sarka 2008; Mező–Mező 2007; Nagy 2003; Polonkai 1999; Titkó 2008; Tóth T. 2008]

## KREATIVITÁS

A kreativitás (alkotóképesség) a modern többtényezős tehetségkoncepciók egyik szükséges, de nem elégséges komponense (Mező–Mező 2003). A kreativitás gyűjtőfogalom, amely számos kreatív részképességet foglal magába. Leggyakrabban idézett részképességek:

- fluencia (folyékonyság, ötletgazdagság): a problémákra adott megoldások számával mérhető;
- originalitás (eredetiség): az újszerű, szokatlan, nem sablonos módszerek, megoldások jelzik;
- flexibilitás (rugalmasság): a nézőpontváltásra való képesség.

Mooney szerint legalább négy aspektusból vizsgálható a kreativitás:

1. A környezet (a hely, a szituáció) felől, melyben a kreatív alkotás felszínre tör. Ebből a szempontból egy környezet akkor tekinthető kreativitást provokáló környezetnek, ha „problémagazdag”, és tág teret enged a problémák kötetlen megoldásainak (megoldási kísérleteinek).
2. A kreatív produktum, az alkotó munka eredménye felől. A kreatív produktum (függetlenül attól, hogy már késztermékről vagy csak a tervezés fázisában lévő dologról van-e szó) lehet valamilyen ötlet, elképzelés, művészi alkotás vagy tudományos elmélet. Irving Taylor (1960) szerint a produktum alapján ötféle kreativitásról beszélhetünk, ezek:
  - Kifejező kreativitás: spontán alkotás, önkifejezés, mely nem feltétlenül eredeti vagy minőségi. Példa: gyerekrajzok.
  - Alkotó, produktív kreativitás: realizisztikus alkotásokat eredményező, ismeretek alkalmazására épülő kreativitás.
  - Feltaláló vagy inventív kreativitás: az ismeretek, a tudás birtokában megjelenő játékos, rugalmas alkotási folyamat, mely távoli asszociációk, szimbolikus folyamatok révén valósul meg, és eredménye egy adott területen belül történő felfedezés lesz.
  - Újító vagy innovatív kreativitás: valamely tudományos vagy művészeti területen megfogalmazott alapelvek megújítása, továbbfejlesztése. A tudományos vagy művészi iskolák képviselőire, követőire jellemző.
  - Teremtő (emergentív) kreativitás: az alkotóképesség olyan különlegesen ritka, magas fokú (zsenialitással jellemezhető) szintje, amely révén egészen új tudományos/művészeti elvek fogalmazódhatnak meg (példa: Einstein, Picasso, Freud).
3. Az alkotó folyamat felől, amely során a produktum létrejön. A kreatív folyamat megragadásának talán legegyszerűbb sémája Davistól (1985) származik. Eszerint a folyamat két lépésben írható le: a) nagy ötlet; b) a nagy ötlet kidolgozása és megvalósítása.

Wallas (1926) a kreatív folyamatról szóló modelljében a kreativitás következő fázisait állította fel: információ-előkészítés (information), lappangás,

inkubáció vagy keltetés (incubation), megvilágosodás (illumination), igazolás (verification).

4. A kreatív személy felől, aki létrehozza a produktumot. Williams szerint (hivatkozik rá: Tóth 2000, 235. o.): „a kimagaslóan kreatív gyermekeket (és felnőtteket) azért nehéz jellemezni, mert tele vannak paradoxonokkal: egyszerűre nyitottak és zárkóztak, bolondosak és komolyak, alkalmazkodók és renitensek, pedánsak és rendetlenek, és így tovább. Hozzáteszi, hogy akár tetszik a szülőnek vagy a pedagógusnak, akár nem, ezek a paradoxonok éltetik a kreativitásukat, így az egyedüli célravezető megoldás, ha alkalmazkodunk hozzájuk”.

A kreativitást általában pozitív, előnyös tulajdonságként kezeljük – ám a hétköznapi pedagógiai gyakorlat során fel-felvillan néhány kellemetlen aspektusa is. Az egyik ilyen sokat emlegetett negatívum a deviancia – a sablonoktól mentes, a szabályokat áthidalni és/vagy megkerülni és/vagy figyelembe sem venni képes magatartásmód. Amilyen jó csengésű, ha valakiről azt állítjuk „Milyen kreatív!”, olyan rosszul hangzik, ha azt mondjuk róla, hogy „Milyen deviáns ez az ember!”.

## LEGALÁBB KONZULTÁCIÓN, KAPCSOLATFELVÉTELEN ALAPULÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS

Két Tehetségpont legalább konzultáción, kapcsolatfelvételen alapuló együttműködést valósít meg akkor, ha egy tehetség témájú ügyben egymással személyesen, telefonon, e-mailben, levélben vagy bármilyen más csatornán keresztül kapcsolatot létesít. Az együttműködést bizonyíthatja: mindkét Tehetségpont egybehangzó nyilatkozata, dokumentációja.

## MAGYAR GÉNIUSZ INTEGRÁLT TEHETSÉGSEGÍTŐ PROGRAM

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács és a Tanács jogi képviselőjét ellátó Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége 2006-tól folyamatosan kifejlesztett egy olyan országos tehetségsegítő hálózat kialakítására irányuló programot, amelynek számos elemét az Új Magyarország Fejlesztési Terv is támogatja Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program néven. Az Integrált Tehetségsegítő Programra jutó támogatás 2009 és 2011 között összesen 3,7 Mrd Ft.

[Lásd még: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége; Nemzeti Tehetségsegítő Tanács. További részletek: NTT honlap: <http://www.tehetsegpont.hu/96-16840.php>]



## MAGYAR TEHETSÉGSEGÍTŐ SZERVEZETEK SZÖVETSÉGE (MATEHETSZ)

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács jogi képviselőjét a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ) közhasznú egyesület látja el.

Az egyesület címe: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 1111 Budapest, Karinthy Frigyes út 4–6. II. em. 1. vagy: 1507 Budapest, Pf. 1.

Az egyesület elnökségének tagjai: Csermely Péter (elnök), Bajzák Eszter, Balogh László, Pakucs János és Sulyok Katalin (alelnökök).

Az NTT <http://www.tehetsegpont.hu/96-11473.php> című honlapjáról letölthetők az alábbi dokumentumok:

- Az egyesületnek a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács megalakulását támogató 1043/2006.(IV.19.) sz. kormányhatározata alapján az Oktatási és Kulturális Minisztériummal kötött megállapodása.
- Az egyesületről és a tagszervezeteiről szóló ismertető.
- Az egyesület Alapszabálya.
- Az egyesület Alkalmassági és Fegyelmi Szabályzata.
- Az egyesület Adatvédelmi és Adatkezelési Szabályzata.
- Az egyesület Befektetési Szabályzata.
- Az egyesület Szellemi Tulajdon Szabályzata.
- Az egyesület Esélyegyenlőségi Terve.
- Az egyesület Fenntarthatósági Terve.
- Az egyesület Etikai Kódexe.

[Lásd még: Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program; Nemzeti Tehetségsegítő Tanács. További részletek: NTT honlap: <http://www.tehetsegpont.hu/96-11473.php>]

## MENTOR ÉS GÉNIUSZ-MENTOR

*Mentor:* olyan pártfogó, tanácsadó, esetleg nevelő, aki egy meghatározott tehetségterületen kiemelkedő ismeretekkel és gyakorlati tapasztalatokkal rendelkezik, és önzetlenül, jellemzően szakmai szempontból segíti a hozzáfordulók tehetségének kibontakozását. A mentor feladata és célja, hogy a legváltozatosabb módon és eszközökkel – információval, útmutatással, követendő példákkal, fejlesztő feladatokkal, személyes beszélgetésekkel, közös munkával stb. – segítse a nála jelentkező tehetség kibontakozását. A mentor és az általa mentorált tehetség között egyedi kapcsolat jön létre, mely keretében lehetséges, hogy a mentor egyszeri, esetleg több találkozó alkalmával, vagy hosszabb idejű együttműködés során gondozza a tehetséget.

*Géniusz-mentor*: a Nemzeti Tehetségpont vagy valamely más Tehetségpont által regisztrált mentor. A Tehetségpontok személyes kapcsolat során hitelesítik a mentorok adatait, rátermettségüket, ezt követően kerülhet sor a Géniusz-mentorok regisztrációjára.

## MENTOROK SZEREPE A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

*Kik a tehetségesek mentorai?* Bárki lehet egy tehetséges gyermek mentora, amennyiben érdeklődése és stílusa megegyezik a gyermekével. A tanárok és a szülők gyakran meglepődnek, hogy a gyermekek kiket jelölnek meg mentoraiként. Általános értelemben a mentor egy, a gyermek által elfogadott személy, aki példaképként szolgál az emberi törekvések valamely területén, és aki ösztönzi és tiszteletben tartja a gyermeket. A szerep a hóstól a kollégáig terjed, ám mindig csodálatot és tiszteletet rejt. Pleiss és Feldhusen (1995) rámutatott a mentor, a példakép és a hős közötti különbségre. A hóst távolról csodálják, bármilyen személyes kapcsolat nélkül. A hősök inspirációforrást jelenthetnek vagy érdeklődést kelthetnek a tehetséges gyermekben. A példakép olyan személy, akit a gyermek ismer, és akivel kapcsolatban áll. Végezetül a mentor olyan valaki, akinek intenzív és személyes kapcsolata van a gyermekkel, ezáltal kitartóan befolyásolhatja a gyermeket.

Az iskola szemszögéből, a tehetséges gyermekek mentorait azok a tanárok testesítik meg, akik túl kívánnak lépni az osztálytermi képzésen a közösség kulcsfontosságú egyéneinek fejlesztésében. A gyermeknek ez a közösség egy jelentős tagjához való hozzárendelése mentori kapcsolatot feltételez, ami nem mindig felel meg a gyermek elvárásainak. A fogalmat a tehetséggondozásban lazán használják. A fogalom két dimenzióját kell végiggondolnunk. A tehetséggondozás zsargonjában a mentor egy, általában a közösségből származó, erőforrást jelentő személy, aki kiegészítő oktatási élménnyel képes ellátni a gyermeket valamilyen szakterületen. Ez a személy lehet egy számítógép-elemző, egy művész, vagy egy városi földrajztudós. Hogy a gyermek mentorának fogadja-e el ezt a személyt, az egyéni interpretáció kérdése.

A kiemelkedő egyének fejlődésében a mentoroknak mindig is fontos szerepük volt. A felnőttkori fejlődésről készített kutatások is hangsúlyozzák a mentor fontosságát a személyes élet és a karrier sikereiben egyaránt (Feldman 1991; Levinson–Darrow–Klein–Levinson–McKee 1978; Prilliman–Richardson 1989).

*Milyen szerepet töltenek be a mentorok?* A mentor itt megvitatásra kerülő szerepe a már felvázolt érvelést követi. *Személyes mentor* bárki lehet, akiről a tehetséges diák azt tartja, hogy nagy befolyással van rá. A *forrásszemély* olyasvalaki, akit egy iskolai programban kijelölhetnek egy tehetséges diák mellé.

A *személyes mentor*. Levinson és kollégái (Levinson–Darrow–Klein–Levinson–McKee 1978) kitűnő meglátásokat fogalmaztak meg a személyes mentor szerepére vonatkozóan. A mentor lehet egy *tanár*, aki erősíti a diák készségeit és intellektuális fejlődését. Lehet *szponzor*, aki arra használja befolyását, hogy elősegítse a gyermek fejlődését. A mentor lehet egy új világba vezető *kalauz*, megismertetve a diákokat értékekkel, szokásokkal és forrásokkal. Levinson szerint „Saját értékein, teljesítményén és életmódján keresztül a mentor egy olyan minta lehet, akit a védenecse csodálhat, és utolérni próbál. Tanácsot és morális támogatást nyújthat a stresszes időszakokban” (98. o.).

A kreatív teljesítőkről végzett longitudinális vizsgálatából Torrance (1984) arra az eredményre jutott, hogy a mentorkapcsolat megváltoztatta a társas szintet, ahogy a pártfogolt egyre idősebb lett. Néhány esetben a személyes mentorkapcsolatok versenyjellegűek lettek az idők folyamán, ám mindig barátságosak és tiszteletteljesek maradtak.

Az *erőforrásmentor*. Az iskolai programok kijelölhetnek mentorokat a tehetséges gyermekek oktatásának kiegészítése céljából. Ezek a mentorok általában önkéntes jelentkezők a közösségből, akik meghívják a tehetséges gyermekeket munkahelyükre. Boston (1975) ezt a szerepet úgy definiálta, mint „a diák tanulásának gyakorlatban való meggyökerezése és a mentor részéről a diák részrehajlásának kihasználása” (2. o). Boston (1978) később felhívta a figyelmet arra, hogy nem csupán a gyermek érdeklődésének a mentor szakterületéhez való illesztése fontos, de a tanítási stílus és a tanulási stílus összeillesztése is. A mentor fontos tulajdonságait a következőképpen írta le:

1. Általában, de nem minden esetben felnőtt.
2. Rendelkezik egy speciális készséggel, érdeklődéssel vagy tevékenységgel, amely felkelti a tanuló érdeklődését.
3. Képes a diákokat személyes szempontból eredményes tapasztalatok felé irányítani.
4. Rugalmas, segítve a diákokat a tevékenységek áttekintésére és átértelmezésére.
5. Gyakran példaképe a tanulónak; az életmód és hozzáállás olyan felfogását közvetíti, amely eltér azoktól, amelyekkel a diák általában találkozik.
6. Mindenekfelett a diák mint tanuló és mint egyéniség érdeklődik.

Ezeket a tulajdonságokat és szerepeket akkor kell figyelembe venni, amikor megfelelő közösségi mentorokat keresünk a tehetségesek számára. Mind a személyes, mind az iskolaalapú mentorkapcsolatok alapvető fontosságúak a tehet-

séges gyermekek tehetségének és képességeinek teljes kibontakoztatásához. Pleiss és Feldhusen (1995) kijelentette: „A hatékony mentor tervezett tevékenységekbe vonja be a gyermeket, amelyek úgy vannak időzítve, hogy megfeleljenek a gyermek fejlődési szükségleteinek, és alkalmat szolgáltat védencének, hogy reflektáljon élményeire és beépítse azokat” (160. o).

Az erőforrásmentorok munkájának egy másik hatékony kerete egy egyetem vagy főiskola. Purdue Mentor Program címen egy magas szinten kidolgozott modellt alkotott meg a Purdue Egyetem (Ellington–Haeger–Feldhusen 1986). A „pártfogoltnak” nevezett diákokat a tehetséges gyermekek egy csoportjából választják ki azzal a céllal, hogy szükségleteiket az egyetemi közösség konkrét mentoraihoz társítsák. Mentoronként kettő–négy pártfogolt alkot egy mentorcsoportot. Amikor a mentorokat kiválasztják, egy képzésen kell részt venniük egy következetes és magas minőségű kapcsolat elősegítése céljából, amely a mentort érzékennyé teszi a tehetséges pártfogoltak szükségletei iránt. Ez a modell kitűnő eredményekkel dicsekedhet az átfogó értékelési beszámolók szerint. A szerzők a következő konklúzióra jutottak: „A mentorálási folyamat lehetőséget ad a tehetséges fiatalok számára, hogy megismerkedjenek a különböző foglalkozásokkal, és segíti őket a pályaválasztásban. A mentorálás arra is motiválja a fiatalokat, hogy a tehetségüknek megfelelő területeken terjesszék ki érdeklődésüket és tevékenységeiket. Eszközfunkcióként szolgál abban a tekintetben, hogy a pártfogoltak a területről értékes információt szereznek mentoraiktól. Az is egyértelmű, hogy a mentorok értékes bepillantást nyernek a fiatalokról a mentorálási tapasztalatokon keresztül.” (Ellington–Haeger–Feldhusen 1986, 5. o.)

## MOTIVÁCIÓ ÉS TEHETSÉG

Az alábbiakban a motívumok rendszeréről, illetve a tehetségesek motivációjának speciális kérdésköreiről lesz szó, ezek elengedhetetlenek az ide kapcsolódó fogalomrendszer értelmezéséhez.

1. *A motívumok rendszere:* a komplex tehetségmodellek értelmezése szerint meghatározó a tehetség kibontakozásában a motivációs elemek szerepe. Többféle elnevezéssel került ez be a modellekbe: „feladat iránti elkötelezettség”, „emocionális aspektus”, „motiváció”, „nem intellektuális tényező” stb., és az alapértelmezése egységesen az az energetikai bázis, amely a teljesítményhez a kiemelkedő képességek mellett elengedhetetlen.

A motiváció kérdéskörével sok szerző foglalkozott, jól rendszerezi a korábbi kutatási eredményeket Balogh Brigitta (2002). Motiváció minden cselekvésre, viselkedésre készítő belső tényező. A motiváció erősségétől függően változik az

élőlény aktivitása, mindenféle viselkedésének szervezettsége és hatékonysága is (vö. Tóth 2000).

A késztetések rendszerében megkülönböztetünk alapvető, elsődleges motívumokat, melyek az állati és az emberi viselkedést egyaránt jellemzik, szükségesek az életben maradáshoz. Másrészt megkülönböztetünk magasabb rendű motívumokat, melyek elsősorban az emberre jellemzőek.

*Az elsődleges motívumokkal* ismerkedünk meg először. Ezek az alábbiak:

- szükségletek,
- homeosztatikus késztetések,
- drive,
- érzelmek,
- vágyak.

*A szükséglet* elsősorban fiziológiai folyamatokra utaló kifejezés. Olyan hiányállapotot jelöl (folyadékhiány, táplálékhiány stb.), amelynek pszichikus vetülete a szükségérzet (éhség, szomjúság stb.), és a hiány megszüntetéséhez vezető cselekvésre késztet (táplálék-, folyadékfelvétel stb.).

*Homeosztatikus késztetések:* a szervezet belső környezetének egyensúlya nagyon fontos. Ez a belső egyensúlyi állandóságot biztosító folyamat a homeosztázis. Az egyensúlytól való eltérés esetén a szervezet olyan mechanizmusokat indít el, amelyek helyreállítják az egyensúlyt. Ezek egy része automatikus szabályozású, másik részük akaratlagos cselekvésen keresztül valósul meg.

*Drive* akkor lép fel, ha valamilyen hiányállapot vagy belső egyensúlyi állapot helyreállítását belső, automatikus szabályozással nem lehet helyreállítani. Ilyenkor erős késztetés jelentkezik, amely specifikusan olyan cselekvésre, viselkedésre késztet, ami szükségleteinket kielégíti. Legalapvetőbb az éhség, szomjúság, ürítési, szexuális és utódápolási, alvási és védekezésre irányuló késztetések, illetve az általános aktivitás drive és a kutató-tájékozódó drive. A kutató-tájékozódó drive-ot kíváncsiságként vagy explorációként is emlegetik.

Az általános aktivitás drive a mozgás iránti igényben nyilvánul meg. Ez nemcsak a fizikai mozgásra, hanem a szellemi aktivitásra is vonatkozik. A testi mozgás igénye fiatalabb korban erőteljesebb, így tanárként az alsó tagozatos gyermekeknél figyelhetjük meg legerőteljesebben. A hiperaktivitásban szenvedő tanulóknál pedig komoly tanulási problémákat is okozhat.

A kutató-tájékozódó motívum az élőlényt arra indítja, hogy megvizsgálja, felfedezze, átkutassa, megismerje környezetét. Állatoknál ez döntően helyváltoztató (lokomóciós) mozgásokban mutatkozik meg, embernél a manipulációs

tevékenységekben. Ez a késztetés nagyon erős minden embernél, és tulajdonképpen az egész megismerő tevékenység, ismeretszerzés motivációs alapját képezi, hiszen a szilárdná vált exploráció már maga az érdeklődés, tudásvágy. Mi lehet az oka, hogy e késztetés ereje ugyanakkora lehet, mint az éhség vagy a szomjúságé? Kísérletileg igazolták, hogy ez a késztetés a központi idegrendszer aktivitási szintjének fokozódását eredményezi. A szervezet optimális pszichés működéséhez egy optimális idegrendszeri aktivitás szükséges. Amennyiben ez hiányzik, az élőlény törekszik az ideális szint elérésére. Ez eredményezi a fenti explorációs tevékenységeket.

Az *érzelmek* is cselekvésre készítetnek bennünket. Értékelő, minősítő lelki jelenségek. Ebben tükröződik szubjektív viszonyunk a valósághoz. Primer érzelmek a testi öröm és fájdalom érzése. Ezek veleszületnek az emberrel. A magasabb rendű érzelmek a tapasztalás, tanulás útján alakulnak ki. Ilyen például a félelem többféle formája, mint a konkrét, szimbolikus, szeparációs, büntetéstől való félelem.

A félelemmel rokon érzés a szorongás. A szorongás tartóssá vált félelemérzés, amely a veszélyhelyzet vagy az őt okozó tényező, jelenség elmúltával sem szűnik meg. Oka közvetett és távoli. Amennyiben tartósan jellemzi az egyént, személyiségjeggyé válik. A szorongó tanulót könnyű felismerni, mert a szorongás olyan tipikus tüneteket okoz, mint körömrágás, dadogás, izzadás, pirulás és szervi diszfunkciók (pl. gyomorfekély, vastagbélgyulladás). A szorongó tanuló állandó feszültséget él át, teljesítménye általában képességének szintje alatt marad. A túlzottan felerősödött, teljesítményromboló szorongás káros, ezt a szakirodalom debilizáló szorongásként említi. Ugyanakkor bizonyos enyhe mértékű szorongás hasznos lehet azért, hogy emeli az idegrendszeri aktivitást, és ez a kellően enyhe feszültség motiváló hatású. A feszültség megteremti az idegrendszer optimális működési szintjét, és ezáltal az emberi teljesítményt növeli. Ez a facilitáló szorongás. Kísérleti kutatások az érzelmek motiváló hatása és a cselekvés hatékonysága között fordított U alakú összefüggést mutattak ki. Az alacsony és a túlzottan magas érzelmi intenzitás esetén kevésbé hatékony a viselkedés, míg a közepesen erős érzelmek közepesen erős motiváló hatására a legcélszerűbb, a legszervezettebb, a leghatékonyabb a teljesítmény, legsikeresebb a viselkedés.

*Vágy:* Az előzetes tapasztalatok alapján kialakult vonzódást vágnak nevezzük, amely motiváló hatású. Az ember tapasztalatában kapcsolat jön létre valamely késztetés és annak kielégítésére szolgáló tárgy vagy helyzet között. Később ezeknek az elérésére vágyunk, s amire vágyunk, viselkedésünk céljává válik. A gyerek, aki megtapasztalja a tanári dicséret örömét, később vágyini fog rá.

Az elsőrendű motívumok áttekintése után lássuk a *magasabb rendű motívumokat!* Ezek a következők:

- szándék,
- akarat,
- kompetenciamotívum,
- teljesítménykészítés.

**Szándék:** A cselekvés elhatározása után fellép egy feszült lelkiállapot, amely mindaddig fennáll, amíg el nem végezzük a kitűzött cselekvést. Ezt a jellegzetesen feszült lelkiállapotot szándékfeszültségnek nevezzük. A szándék jelentőségét Zeigarnik, szovjet pszichológusnő kísérlete szemlélteti. Azok a cselekvések, amelyeket nem fejezünk be teljesen, feszültséget hagynak bennünk, és sokkal jobban is emlékezünk rájuk. A befejezetlenségből fakadó feszültséget Zeigarnik-effektusnak nevezzük. Szándékra olyan esetekben van szükség, amikor más motiváló hatás nem létezik, vagy gyenge.

**Akarat:** Ezt a fogalmat egyrészt akkor használjuk, amikor a cél elérése érdekében valamilyen gátlást, ellenállást kell leküzdenünk, másrészt konfliktusszituációban történő döntésnél, választási helyzetben, amikor ellentétes vagy egyenlő intenzitású motívumok hatnak egyidejűleg. Tehát az akarati cselekvés olyan céltudatos, jellegzetes humán tevékenység, amely külső vagy belső akadályok legyőzésére irányul.

Az iskolai tanulás során gyakran olyan nehézségekbe ütközik a tanuló, amelyet le kell győzni. Máskor több, a tanulás ellen ható motívum is él a gyermekben, mást szeretne csinálni: például játszani, szabadban lenni stb. Ilyenkor van szükség az akaratra. Sőt, nem elég az akarat, kitartás is kell. Ezt gyakran a szorgalommal azonosítjuk. Könnyen felismerhető az akarat a gyermekben, s ezt tanárként értékelni kell olyan esetekben is, ha magas szintű teljesítményhez nem vezet.

**Kompetenciamotívum:** A motívumok két csoportját különböztetjük meg, az eszközjellegű (instrumentális) vagy céljellegű (önjutalmazó) motivált viselkedést. Eszközjellegű egy cselekvés, ha ezzel valamilyen célt, külső jutalmat akarunk elérni. Céljellegű, ha maga a tevékenység elvégzése szerez örömet, és ez maga a jutalom. A kompetenciakészítés az önjutalmazó motivált viselkedések körébe tartozik. Ez azzal a törekvéssel azonos, hogy az ember képes legyen környezetében hatékonyan cselekedni, arra hatást gyakorolni. Benne van az aktivitás és az explorációs motívum is, de minőségileg új. Elképzelt, eltervezett cselekvés sikerre végrehajtásáért érzünk örömet. Tehát benne van a célképzet és a siker. Az ön-

álló, autonóm lényé válásban központi jelentősége van. A kompetenciamotívumról jövő visszajelzések növelik önbecsülésünket és társas megítélésünket. Mindennapos munkánk során tapasztaljuk, hogy a szociális és fizikai környezetben hatékony tanulónak nagyobb az önbizalma.

A kompetenciakészítésnek az egyik legfontosabb hajtóerőnek kellene lenni az iskolai tanulásban. Ehhez viszont azt kell elérnünk, hogy a tanítás ne pusztán ismeretátadás legyen, hanem a tanuló aktív cselekvésen keresztül sajátítsa el az ismereteket és a készségeket, amelyeket ezáltal a gyakorlatban alkalmazni képes. Így, mind az elsajátítás, mind az alkalmazás során megtapasztalja saját hatékonyságát.

*Teljesítménymotiváció:* a sikerek elérésére, a teljesítmény állandó emelésére, mások teljesítményének meghaladására vonatkozó készítés. Atkinson kutatásai a legismertebbek ezen a területen. Azokat a feladathelyzetekben mutatott viselkedéseket vizsgálta, ahol a cél elérése bizonytalan. Ilyen esetekben két ellentétes hajtóerő áll fenn: a cél elérésének és a kudarc elkerülésének motívuma. Ezek egymástól független dimenziók. Ennek a két motívumnak az erőssége, egymáshoz való viszonya befolyásolja a teljesítménykészítés erejét. A sikermotívum alapja a kompetenciára, önmegvalósításra sarkalló készítés, a kudarcckerülés hátterében a büntetéstől való félelem húzódik meg. Feladathelyzetekben szociális környezetünk minősít, jutalmaz vagy büntet. Így a feladathelyzetekben fellépő szorongás és a kudarcckerülő motívum kialakulása előzetes tapasztalatainktól függ. Azok a gyerekek, akiket akár a szülők, akár a tanárok sikertelenségeikért gyakran büntettek, szorongóvá, kudarcckerülővé válnak, míg azoknál, akiket spontán kezdeményezéseikért, sikereikért jutalmaztak, a sikermotívum lesz erősebb. Ennek megfelelően az embereknek két jellemző csoportját különböztetjük meg. Az egyikbe a sikerorientáltak tartoznak, akikre jellemző, hogy szeretik próbára tenni ügyességüket és szeretnek kockáztatni. Ezek az emberek közepes nehézségű feladatok esetén motiváltak leginkább a feladatmegoldásra. A másik csoportba a kudarcckerülőök tartoznak, akikre jellemző, hogy bizonytalanok önmagukban. Az ebbe a csoportba tartozók a nagyon nehéz és a nagyon könnyű feladatokat választják szívesen. Mindezt a kudarc elkerülése végett, hiszen a nagyon könnyű próbákban a siker biztosra vehető, a nagyon nehezeknél viszont a sikertelenség miatt nem kell szégyenkezniük.

A tanulási szituáció része a pedagógus is. Így hatással van az ő lelkesedése vagy közömbössége. Akármilyen érdekes a probléma, ha a gyerek azt érzi, hogy a tanárt nem érdekli, az érzelmi azonosulás révén elapad a kíváncsisága.

A tanulási motívumok feltárásában kiemelt szerepe volt Kozéki Bélának (1980), aki a pedagógiai és pszichológiai folyamatokat, valamint a motivációs rendszer sajátos dinamikus szerkezetét együttesen ragadja meg. A tanulási mo-



tivációt olyan dinamikus elemek összefüggéseként kezeli, mely affektív, kognitív és effektív interakciós folyamatban fejlődik. Ezek az interakciós folyamatok az egyén és a környezete között jönnek létre. Így szerinte a tanulási motiváció területei:

- *Érzelmi kapcsolatok (affektív összetevő)*. A nevelés vagy meleg, emberi kapcsolatokra ösztönző, vagy hideg, elutasító, inkább szembefordulásra készítő.
- *Tapasztalatszerzés, értelmi ösztönzés (kognitív összetevő)*. A nevelés nyílt, aktivitásra, önálló ismeretszerzésre ösztönző, vagy zárt, korlátozó, gátló, inkább passzivitást elősegítő.
- *Morális (effektív összetevő)*. A nevelés erős, felelősségvállalásra, akaratra ösztönző, kölcsönös bizalmon és tiszteleten alapuló követelmény betartására ösztönöz – vagy gyenge és engedékenységgel, bizalmatlansággal, alkalmanként tehetetlen durvasággal a felelősségvállalás alóli kibúváásra készítő hatása van.

Így a tanulók iskolai motivációját a következő összetevőkkel mérhetjük.

1. Követő (affektív/szociális) dimenzió:
  - melegség: a gondoskodás, az érzelmi melegség szükséglete,
  - identifikáció: az elfogadottság szükséglete, főleg a nevelők részéről,
  - affiliáció: az odatarozás szükséglete, főleg egykorúakhoz.
2. Érdeklődő (kognitív/aktivitási) dimenzió:
  - independencia: a saját út követésének a szükséglete,
  - kompetencia: a tudásszerzés szükséglete,
  - érdeklődés: a kellemes közös aktivitás szükséglete.
3. Teljesítő (morális/önintegratív) dimenzió:
  - lelkiismeret: bizalom, értékelés szükséglete, önérték,
  - rendszükséglet: az értékek követésének a szükséglete,
  - felelősség: önintegráció, morális személyiség és magatartás szükséglete.

Az iskolai tanulási motívumok összetevőit Réthyné (1988) egy vizsgálat során a következő jellemzőkkel mérte:

1. *A tanulás érzelmi-szociális dimenziója*:
  - érzelmi viszony az iskolához,
  - érzelmi viszony a tanulási munkához,
  - érzelmi viszony a társakhoz,
  - érzelmi viszony a közösséghez,
  - érzelmi viszony a tanárokhoz,
  - motivációs alapszint.

2. *Megismerési (kognitív) összetevő:*
  - érdeklődés,
  - aktivitás,
  - kitartás,
  - szorgalom.
3. *Önintegrációs, morális (effektív) összetevő:*
  - a normák, értékek viselkedésbeli megnyilvánulása.

A szerző (vö. Réthyné 2003) újabb vizsgálataiban a tanulási motívumoknak a következő főbb kategóriarendszerét különítette el:

- a tanulás társadalmi és egyéni jelentőségének felismerése,
- megismerési, érdeklődési motívumok,
- külső motívumok,
- kedvezőtlen, elkerülő motívumok.

Ezek mindegyike fontos szerepet játszik a tehetség kibontakozásában.

## 2. *A tehetségek motivációjának speciális kérdéskörei*

2.1. *Dabrowski (1937) „túlingerlékenységi elmélete”:* a tehetséges gyerekekkel és felnőttekkel folytatott tanulmányokra épül. A vizsgálatok alapján azt állapította meg, hogy a tehetségesekre jellemző a túlingerlékenység; ennek a következő öt formáját különítette el:

- Pszichomotoros túlingerlékenység: energiatúltengés, az érzelmi feszültség pszichomotoros kifejezése.
- Érzéki túlingerlékenység: fokozott érzéki és esztétikai élvezet, az érzelmi feszültség érzéki kifejezése.
- Intellektuális túlingerlékenység: az agy fokozott tevékenysége, a nehéz kérdések és problémamegoldások kedvelése, körültekintő gondolkodás.
- Képzleti túlingerlékenység: a képzelet szabadjára engedése, képzelt világban élés, spontán képek használata az érzelmi feszültség kifejezésére, az unatkozás rossz türése.
- Érzelmi túlingerlékenység: felfokozott érzések és hangulatok, erős szomatikus kifejezés, erős affektív kifejezés, szoros kötődésekre való képesség, önmagunk iránti jól differenciált érzelmek.

Későbbi kutatások (Piechowsky 1986) hangsúlyozták, hogy a túlérzékenység formái nem a kimagasló teljesítmény specifikus területei, inkább olyan jellemzők, amelyek a tehetséget táplálják, gazdagítják és felerősítik. Ezt figyelembe kell venni a tehetséges gyerekek fejlesztésénél, hiszen ezen sajátosságok figyelmen kívül hagyása, esetenként radikális „fegyelmezése” akadályai lehetnek a tehetség

kibontakozásának. A pedagógusnak meg kell találnia azokat az egyéni fejlesztési módszereket, amelyekkel kialakítható az egyensúly a tehetséges tanulók magatartásában a túlingerlékenység és a szociális konformitás között.

*2.2. Tehetséges diákok endogén szükségletei.* A tehetséges diákok endogén szociális-emocionális szükségleteivel és jellegzetességeivel foglalkozó kutatásokban gyakran előforduló probléma, hogy ezek a gyermekek egyenetlen fejlődésen mennek keresztül; ezt diszszinkroniának nevezik (Terrassier 2000). Ez nyomkövethető azokban az eltérésekben, amelyek általános vagy konkrét képességszintjükben, valamint fejlődésük olyan más aspektusaiban mutatkozik meg, mint a fizikai képességek vagy a szociális és emocionális fejlődés. A területen sokan vannak azon a véleményen, hogy az aszinkron fejlődés önmagában egy szükségletet képvisel, függetlenül a diák környezetétől.

Egy másik gyakran említett, a szakirodalomban leírt szociális-emocionális szükséglet néhány tanuló maximalizmusra való hajlamából fakad (Webb–Meckstroth–Tolan 1982). A maximalizmus elégedetlenség az egyén ideális és tényleges teljesítménye között fennálló eltérés miatt. Ezt a jellemvonást úgy is jellemzik, hogy az egyén túlságosan magas elvárásokkal rendelkezik saját teljesítményét illetően. Problémák számos megnyilvánulását tulajdonították a maximalizmusnak, mint például a magas stressz-szintet, befejezetlen projekteket, valamint az egészséges kockázattal járó viselkedés felvállalásának elutasítását.

A tehetséges gyermekek egy másik, gyakran tárgyalt endogén szükséglete túlzott önkritikára való hajlamuk eredménye (Anderholt–Elliot 1987). Ez a szükséglet azon magatartásukból származik, hogy erős önkritikát gyakorolnak, ha nem sikerül ideális teljesítményt elérniük. Mivel emellett lehetnek maximalista hajlamaik is, önértékelésük gyakran nagyon lehangoló, és túlzott önkritikához vezet.

Végezetül, a tehetséges tanulók egy gyakran emlegetett jellemzője a multipotencialitás (Silverman 1993). Ez arra vonatkozik, amikor sok tehetséges tanuló nagyon ígéretesnek mutatkozik, és nagy érdeklődést mutat számos területen. Sok területen sikeresnek lenni nagyon nehéz, és rengeteg idő és nagyfokú elkötelezettség szükséges minden egyes területhez. Egyesek szerint a multipotencialitás gyakran problémává válik a tehetséges tanulók szociális-emocionális életében, mivel magasabb szintű stresszhez és érzelmi felkavarodáshoz vezethet.

*2.3. Tehetséges tanulók exogén szükségletei:* az exogén szükségletek a kultúrában, egy adott környezet normái és elvárásai között létező ember tulajdonságaiából származnak; nem az egyénnek magának a különálló jellemvonásai. Mielőtt belekezdnenk ezen szükségletek megtárgyalásába, figyelembe kell vennünk, hogy a megelőző endogén karakterjegyek és az ebből következő szükségletek

szintén fennállhatnak az iskolai környezetben. Mivel minden iskola egyéni karakterrel és szociális milióval rendelkezik, nehéz pontosan megjósolni, hogy egy tehetséges tanuló milyen mértékben fog boldogulni vagy küzdeni egyéni szociális-emocionális felépítése következtében (Cross–Coleman–Terhaar–Yonkers 1991). Érdemes azonban bemutatni a tehetséges tanulók élményei között megmutatókozó hasonlóságokat, valamint azt, hogy ezek hogyan alakulnak ki az idő folyamán. Talán a leggyakoribb példája annak, hogy egy tehetséges gyermek karaktervonásai szociális-emocionális szükségletekhez vezetnek, abból fakad, hogy tudományos tevékenységekben kívánnak részt venni, ugyanakkor egy olyan környezettel állnak kölcsönhatásban, amely nem fogadja el az olyan gyermekeket, akik nagyon komolyan veszik a tanulást (Cross–Coleman–Stewart 1995). Ez a kölcsönhatás a szociális emocionális tartomány bármely alábbi szükségletének kialakulásához vezethet: az elfogadtatás szükséglete, a más tehetséges tanulókkal való kapcsolatteremtés szükséglete, vagy a teljesítmény elismerésének szükséglete. Röviden, a vizsgálatok azt mutatták, hogy az exogén szükségletek a tehetséges gyermek pszichológiai vagy intellektuális tartományainak karaktervonásaiból alakulnak ki, ahogy kölcsönhatásba kerül egy környezettel. Ezért ugyanazok a tulajdonságok, amelyekkel egy adott tehetséges gyermek egy másik környezetben rendelkezik, egy új környezetben esetleg nem manifesztálódnak szociális-emocionális szükségletekként.

## NEMZETI TEHETSÉGSEGÍTŐ TANÁCS (NTT)

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanácsot a magyarországi és határon túli, tehetségsegítéssel foglalkozó civil szervezetek az alábbi célok érdekében hozták létre:

- A Tanács állandó lehetőséget ad arra, hogy a magyarországi és határon túli magyar tehetségsegítéssel foglalkozó civil szervezetek (a továbbiakban: Szervezetek) egyeztessék álláspontjukat, hazai és külföldi példák tanulmányozásával, szakmai fórumok megszervezésével, támogatási lehetőségek megszerzésével, új támogatási formák átgondolásával, valamint pályázatok kiírásával segítsék és alakítsák a magyar tehetséggondozás rendszerének további fejlődését.
- A Tanács a kormány 1043/2006.(IV.19.) sz. határozata alapján állandó és szervezett formát kínál a fenti Szervezetek és a kormányzat párbeszédére, a Szervezetek igényeinek megfogalmazására, a kormányzat tehetségsegítéssel kapcsolatos terveinek véleményezésére, és ilyen irányú munkájának társadalmi ellenőrzésére.
- A Tanács állást foglal és véleményt nyilvánít a tehetségek segítésével kapcsolatos kérdésekben, e véleményt a médiában megjelenti.

- A Tanács lehetőséget teremt arra, hogy a Szervezetek a róluk szóló információkat közös weboldalon ([www.tehetsegpont.hu](http://www.tehetsegpont.hu)), kiadványokban, regionális információs pontokon (Tehetségpontok), regionális fórumokon és a médiában közreadják.
- A Tanács a fenti tevékenységében különös hangsúllyal támogatja, segíti a tehetségek felismerésének, kiválasztásának, segítésének, ők és mestereik elismerésének különböző formáit, az ezeket oktató programokat, valamint a tehetséges fiatalok kapcsolatépítését, önszerveződését és társadalmi felelősségvállalását.

A Tanács tehát civil kezdeményezésre létrejött olyan független szervezet, amely munkájában koordináló, irányt mutató, esetenként szervező feladatokat lát el.

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács jogi képviselőjét a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége közhasznú egyesület látja el.

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács titkársága a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége székhelyén található: Magyar Géniusz Projektiroda, 1111 Budapest, Karinthy Frigyes út 4–6. II. em. 1.

[Lásd még: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program; Tehetségpont. További részletek: NTT honlap: <http://www.tehetsegpont.hu/96-11462.php>]

## **PARTNER, PARTNERSZERVEZET**

Partnereknek (szervezeti forma esetén: partnerszervezeteknek) tekinthetők mindazok a szakemberek, szakmai szervezetek, természetes személyek, közösségek, jogi személyiséggel rendelkező és nem rendelkező civil és egyéb szervezetek, gazdasági társaságok, akik szakmailag, erkölcsileg és anyagilag, közvetlenül vagy közvetetten támogatják a tehetségsegítés különböző formáit.

A partnerek három fő csoportra oszthatók:

*a) Szakmai partnerek.* Szakmai partnereknek tekintjük azokat, akik részt vesznek a tehetségsegítés szakmai alapfeladataiban, illetve bekapcsolódásuk hozzájárul a tevékenységrendszer gazdagításához. Különösen fontos szerepük lehet a beavogatásban, a fejlesztésben, a tanácsadásban, a képzésben, a tehetségek produktumainak hasznosulásában, a tehetségesek és közösségeik segítésében, és a hálózatfejlesztésben. Szakmai partnerek lehetnek:

- tehetségpontok, tehetséggondozó műhelyek,
- közoktatási, szakképző intézmények, felsőoktatási intézmények,
- nem önkormányzati fenntartású intézmények,

- térségi szakmai szolgáltató központok,
- szakmai civil szervezetek,
- természetes személyként közreműködő szakemberek,
- mentorok,
- határon túli magyar tehetségsegítő szervezetek, más külföldi szakmai szervezetek.

b) *Társadalmi partnerek.* Társadalmi partnereknek tekintjük azokat, akik

- *illetékes döntéshozóként* szakmapolitikai-politikai megrendelést, támogatást adhatnak a programok elindításához (állami szervek, önkormányzati testületek, szakbizottságok, meghatározó szakmapolitikai szereplők),
- *helyi társadalmi szereplőként* megfogalmazzák igényüket a programok elindítására, illetve támogatóként állnak a már működő kezdeményezések mellé. Ilyenek például: egyházak, szülői szervezetek, civil szervezetek, közvéleményt formáló erővel bíró magánszemélyek, tehetséges fiatalok szervezetei.

c) *Gazdasági partnerek.* Részvételük hozzájárulhat az erőforrások bővítéséhez. A tehetséges fiatalok produktumainak hasznosulása közvetlen és közvetett formában is gazdasági előnyöket jelenthet a gazdaság szereplői számára. Gazdasági partnerek lehetnek:

- kamarák,
- egyéni és társas vállalkozások,
- gazdasági társaságok és azok különböző szintű szervezetei,
- támogató magánszemélyek,
- térségi fejlesztési társulások.

A programhoz való kapcsolódás formáit és tartalmát tekintve a partnerek lehetnek:

- a) *Funkcionális partnerek (közvetlen partnerek):* akik már ismerik a tehetségsegítő kezdeményezéseket, konkrét szakmai vagy társadalmi tevékenységgel, támogatási formával jelenleg is kapcsolódnak a működő vagy kialakítás alatt lévő programokhoz.
- b) *Potenciális partnerek (lehetséges partnerek):* akik beazonosítása megtörtént, tájékoztatást követően, előzetesen nyilatkoztak részvételi vagy támogatási szándékukról, de konkrét tevékenységben megmutatkozó együttműködés még nem alakult ki.
- c) *Háttérpartnerek (tervezett partnerek):* olyan lehetséges szakmai, társadalmi vagy gazdasági partnerek, akik megkeresése még nem történt meg, nem rendelkeznek információkkal a programról, de részvételük tovább erősíthetné a

program szakmai lehetőségeit, erőforrásait, valamint társadalmi beágyazottságát.

A partneri hálózat építése folyamatos feladat, ami egyrészt a már funkcionális partnerek motiváltságának, aktivitásának fenntartására, másrészt a potenciális partnerek funkcionális pozícióba kerülésének segítésére, és a háttérpartnerek fokozatos megnyerésére irányul.

Fontos, hogy a partnerek ne csak formálisnak érezzék a részvételüket, hanem valódi részesei lehessenek a tehetségsegítés folyamatának, a hálózat bővülésének (pl. meghívás a Tehéségnapra, meghívás a Tehetségsegítő Tanács ülésére, Partneri Klub működtetése, megjelenítésük a tehetségterképen).

[További részletek: Kormos D. 2010]

## SEGÍTŐ KAPCSOLAT

A tehetséggondozás esetében a segítő kapcsolat: a) a tehetségesek számára társas támaszt, megértő, elfogadó és tanácsadó szerepet ellátó személyre (kvázi mentorra) utal; b) a tehetséges és a segítő közötti viszonyra utaló kifejezés.

A segítő személy lehet rokon, barát, pedagógus, pszichológus, illetve bárki más, akit a tehetséges személy elfogad. A segítő személytől általában elvárják, hogy a Rogers által a humanisztikus pedagógiában/pszichológiában leírt három feltételt meg tudja valósítani a hozzá forduló tehetségesekkel kapcsolatban:

- Empátia: a segítő képes legyen beleélni magát a másik személy élethelyzetébe; képes legyen a segítséget kérő „szemüvegén át látni a világot”. Ez egyrészt azért fontos, hogy a segítő megérthesse, mi a konkrét probléma, mi lehet annak oki háttere; másrészt azért lényeges (különösen az empátia kinyilvánítása), hogy a segítséget kérő személy bizalommal fordulhasson a segítőhöz.
- Hitelesség: a segítő verbális kommunikációja (pl. beszéde, szavai) és non-verbális kommunikációja (pl. hanghordozása, mimikája, gesztikulációja, testbeszéde) ne mondjon egymásnak ellent, hanem „egybehangzó” (kongruens) legyen. Ennek hiányában a segítséget kérő személy elveszti bizalmát a segítővel szemben.
- Feltétel nélküli elfogadás: a segítő képes legyen a másik személyét elfogadni (még akkor is, ha annak egyes nézeteit, cselekvéseit nem fogadhatja el), s ezt az elfogadást képes legyen kommunikálni a másik felé (még akkor is, ha annak aktuális viselkedését – pl. e viselkedés ön- vagy közveszélyes volta miatt – nem fogadhatja el). Ez egyrészt azért fontos, hogy tovább fo-

kozza a segítõbe vetett bizalmat; másrészt azért lényeges, hogy a segítõ esetleges ellenszenvé, fenntartása ellenére is képes legyen a lehetõ legnagyobb mértékben a másik hasznára válni.

A segítõ kapcsolat akkor ideális, ha nem (csak) megoldja a tehetségesek problémáit, de arra is megtanítja õket, hogy hogyan elõzhetik meg, illetve kezelhetik õnmaguk e problémáikat.

## SPECIÁLIS SZEREPEK A TEHETSÉGFEJLESZTÉSBEN

Sokirányú, a hagyományostól gyakran eltérõ feladatkör megoldása vár azokra az iskolákra, amelyek zászlajukra tűzik a hatékony tehetséggondozás jelszavát. E feladatok sikeres teljesítésére akkor van esély, ha a tantestületen belül jól körülhatároljuk a funkciókat. Ennek kialakult egy rendszere, amely sikeresen mûködik nagy hagyományokkal rendelkező tehetséggondozó iskolákban. (vö. Eyre 1997). A külföldi és hazai tapasztalatok alapján a *tantestületen belül a következõ munkamegosztás ajánlott*.

- Programvezetõ (igazgató, igazgatóhelyettes): általános áttekintés, bátorítás, segítség, ellenõrzés, a téma napirenden tartása.
- Munkaközösség-vezetõk: átfogó programok készítése, tanórai és tanórán kívüli gondozás, folytonosság és elõrehaladás, forrásanyagok biztosítása, hatékonyság ellenõrzése.
- Tehetséggondozó koordinátor: össziskolai azonosító és ellenõrzõ programok készítése, órán/iskolán kívüli tevékenységek koordinálása, mentorprogramok irányítása, versenyek szervezése.
- Tehetség-tanácsadó szakember (erre képzett pedagógus vagy pszichológus): problémás helyzetekben – elsõsorban egyéni és kiscsoportos formákban – konzultációs keretek között segíti a tehetségprogram megvalósítását. Munkájának három fõ iránya van: tanácsadás a gyermekeknek, a közremûködõ pedagógusoknak, valamint a szülõknek. A tehetség-tanácsadói munka elemzése részletesen megtalálható Mező (2004) könyvében.
- Mentor: olyan szakember, aki közvetlenül és folyamatosan irányítja egy-egy tehetséges diák tevékenységét. Ez a személy tanulmányi tervezési célokat és pszichoszociális célokat is szolgálhat, mivel a mentor példaképet is jelent a tanuló számára. A mentor lehet fõállású pedagógus az iskolában, aki csak ezzel foglalkozik; más tanórákat nem tart. Ugyanakkor részmunkaidõben is lehet ezt a tevékenységet végezni, illetve külsõ szakemberek is sikeresen láthatják el ezt a feladatkört. A hatékony tehetségfej-



lesztés e szerepkör felhasználása nélkül ma már nehezen képzelhető el, Magyarországon most van elterjedőben.

- Egyes szaktanárok: közreműködés a programok kidolgozásában, tehetséges tanulók azonosítása, egyéni szükségletek és érdeklődés felderítése és fejlesztése, tanórai és órán kívüli gazdagítás.

[További részletek: Balogh 2006, Balogh–Koncz 2008; Koncz 1999]

## STATISZTIKA

A tehetségdiagnosztika során nyert számszerűsíthető adatok, feldolgozását leíró és/vagy matematikai statisztikai szinten elemezhetjük.

A leíró statisztikák az adatok gyakoriságának, középértékének (pl. átlagának) számszerű jellemzésére valók. Leíró statisztikát alkalmazunk például, amikor egy táblázatban bemutatjuk a vizsgálati adatok (teszteredmények, tanulmányi átlagok stb.) százalékos alakulását. A hétköznapi pedagógiai munka során a leíró statisztikai szint a megszokott.

A matematikai statisztikai szintű elemzés komolyabb matematikai felkészültséget igénylő adatelemzési eljárások összefoglaló neve. A tehetségdiagnosztikában alkalmazható két nagy csoportjuk: a különbségvizsgálatok (például: a fejlesztés előtt és után mért eredmények összevetése), illetve a kapcsolatvizsgálatok (például: két változó – mondjuk az IQ és tanulmányi átlag – együtváltozásának megállapítása). A matematikai statisztikai vizsgálatokat manapság szoftverekkel végzik. Az internetről ingyenesen letölthető egyik ilyen szoftver neve: R. Az R hivatalos oldala a <http://www.r-project.org>, ahol számos információt találunk az R-környezetről, valamint itt található meg az operációs rendszerünknek megfelelő telepítőt is. Matematikai statisztikai szintű elemzésre van szükség például tudományos publikációkban, tehetséggondozó programunk hatékonyságának tudományos igényű bizonyításakor, továbbá tehetségdiagnosztikai eszközeink megbízhatóságának és érvényességének tesztelésekor.

[Részletek: Mező 2008]

## SAKMAILAG KORREKT TEVÉKENYSÉG

A tehetségazonosítás, -gondozás és tanácsadás esetén szakmailag korrekt tevékenység általános kritériumai: objektív, megbízható és érvényes vizsgálatokra törekszik; jól dokumentált (a dokumentáció alapján mások által is reprodukálható, nyomon követhető). A „jól dokumentáltság” nemcsak a Tehetségpont munkatársai számára lehet irányadó, hanem külső szakértők (pl. a Tehetségpon-

tok Akkreditációs Bizottsága) számára is segít megítélni azt, hogy a Tehetségpont szakmailag korrekt tevékenységet fejt-e ki a tehetségdiagnosztika, -gondozás és tanácsadás terén.

- A tehetségdiagnosztikára vonatkozó dokumentáció (Mező 2008) tartalmazza az alkalmazott tehetségkonceptiót, a vizsgálható tehetségterületeket, a vizsgálatok módszereit, eszközeit, változóit (azok lehetséges értékeit/értéktartományait, küszöbértékeit, s ezen értékek esetén teljesítendő cselekvési tervet); a vizsgálatok általános menetét, ütemezését, a feladatok elvégzését koordináló felelős személy nevét, utolérhetőségét; a tehetségazonosítás technikai és pénzügyi tervét, költségvetését; valamint a vizsgált személyek számát, a vizsgálati minta összetételét, a vizsgálatok eredményét személyenként (az adatvédelmi jogokat figyelembe véve) és szükség esetén csoportszinten.
- A tehetséggondozásra vonatkozó dokumentáció tartalmazza az alkalmazott tehetségkonceptiót, a tehetséggondozó program által fejlesztett főbb változókat; a tehetséggondozó program tematikáját, ütemtervét; a tehetséggondozó programba beválogatott személyek számát és jellemzőit, a beválogatás menetét; a tehetséggondozó program önkontrollos (előteszt-fejlesztés-utóteszt jellegű) hatásvizsgálatának módszereit, eszközeit, menetét, sikerkritériumait, eredményét; a tehetséggondozó programot készítő, illetve ténylegesen megvalósító személyek nevét, utolérhetőségét, legalább a gondozóprogram idejére szóló alkalmazásról és/vagy megbízásról és/vagy önkéntes munka felajánlásáról szóló szerződéseket/nyilatkozatokat; a tehetséggondozó program költségvetését; szükség esetén egyéni fejlesztési terveket készítenek.
- A tehetség-tanácsadásra vonatkozó dokumentáció azt tartalmazza, hogy az elmúlt időszakban milyen témákban tudta felvállalni (s a jövőben milyen témákban fogja tudni felvállalni) a közvetlen tanácsadást a Tehetségpont, és konkrétan ki(k) látták el a tehetség-tanácsadói tevékenységet; milyen témákban tudott közvetett tanácsadást (továbbküldés más tanácsadó szolgáltatóhoz) nyújtani, és konkrétan kikhez (személyekhez, szervezetekhez, Tehetségpontokhoz) küldte tovább a klienseket (hány főt) az indirekt tanácsadás esetén; milyen gyakorisággal, időbeli keretek között és szervezeti formában látott el tanácsadó feladatot eddig, és szándékozik-e ezen változtatni a jövőben; hogyan dokumentálta a tanácsadási folyamatot, hogyan ellenőrizte a tanácsadói tevékenység hatékonyságát, és mi lett ennek a konklúziója; melyek voltak a gyakran felmerülő témák/problémák a tanácsadásban és milyen cselekvési terv, forgatókönyv alakult ki ezek megoldásával kapcsolatban; milyen, a tehetség-tanácsadás témáihoz kapcsolódó

papírformátumú és/vagy elektronikus adatbázisokat, segédleteket, útmutatókat talált praktikusnak tapasztalatai alapján; a tehetség-tanácsadói feladatok elvégzését koordináló felelős személy nevét, utolérhetőségét; a feladatokat elvégzők nevét; a tehetség-tanácsadás költségvetését; a tehetség-tanácsadásban részesült személyek számát és mintaváltozóik – pl.: nem, életkor, szerep (diák, szülő, pedagógus, intézmény, civil szervezet, Tehetségpont stb.) – alakulását; a megoldott, folyamatban lévő, megoldatlan esetek statisztikáját, rövid okkutató elemzését.

## SZERVEZETI KERETEK

Hagyományosan a *tanóra* a tehetség felismerésének és fejlesztésének a terepe, azonban a gyakorlat bizonyította, hogy csak ebben a szervezeti keretben nem lehet megoldani a hatékony iskolai tehetséggondozást. Leginkább azért nem, mert a tanóra kevésbé teszi lehetővé az egyéni differenciálást, mint a *tanórán és iskolán kívüli* szervezeti formák. A lényeg itt is az, hogy csak rendszerben tud hatékonyan működni a tehetséggondozás, és ennek a legfőbb elemei a következők:

- a tanórai differenciálás különféle formái (minél több kiscsoportos, nívócsoportos és egyénre szabott munka!),
- speciális osztály,
- fakultáció,
- délutáni foglalkozások (szakkör, blokk, önképzőkör, edzések stb.),
- hétfégi programok,
- nyári kurzusok,
- mentorprogram stb.

Ezek mindegyike hatékony lehet: a célkitűzésekkel, a programmal, a tanulók jellemzőivel összhangban kell közülük választani. Természetesen fontos, hogy a tanórai és tanórán (iskolán) kívüli formákat kapcsoljuk össze a hatékonyság érdekében, ebben a tekintetben is csak *egységes rendszerben* lehet sikeres a tehetséggondozás.

[További részletek: Balogh 2006; Balogh–Koncz 2008; Polonkai 2002; Tóth 2000]

## TANULÁSFEJLESZTÉS

A tanulásfejlesztés és a tehetséggondozás kapcsolata három pontban foglalható össze:

1. a tehetséges tanulók olyan különlegesen hatékony tanulási módszereket, stratégiákat alkothatnak és alkalmazhatnak olykor, amelyek társaik számára is átadhatók;
2. a kimagasló intellektuális képességek nem járnak automatikusan együtt a hatékony tanulási stratégiák alkalmazásával (vö.: Balogh és mtsai 1993; Mező 2010) – vagyis tanulásfejlesztésre még az intellektuális téren tehetségesek esetében is szükség lehet;
3. a művészeti téren, illetve a sport terén tehetségesek olykor kevesebb időt tudnak az otthoni, (legalább részben) önálló tanulásra fordítani – ez pedig iskolai eredményességük, iskolai karrierjük rovására mehet. Esetükben az időtákarékos és ráadásul értő tanulási módszerek átadása (a Feger-féle tehetséggondozási célrendszerben – Feger 1993) a tehetségükkel összefüggő gyenge oldal támogatásának, illetve Renzulli-féle második típusú gazdagításnak tekinthető (Renzulli–Reis 1986).

A tanulásfejlesztés két főbb iránya:

1. direkt (vagyis: tanulás-módszertani) fejlesztés. Kifejezetten a tehetséggondozás céljait szolgáló, 10 éves kortól ajánlott tanulás-módszertani fejlesztő program az „IPOO-minimum” program (Mező 2010).
2. indirekt fejlesztés (a tanulóhoz szükséges alapvető intellektuális képességek – pl. figyelem, emlékezet, gondolkodás – fejlesztése). A „Képességfejlesztés digitális tananyaggal” című kiadvány a [www.kockakor.hu](http://www.kockakor.hu) weblapról ingyenesen letölthető.

[Lásd még: Gazdagítási modellek; Tanulásfejlesztés az IPOO-minimum program alapján]

## TANULÁSFEJLESZTÉS AZ IPOO-MINIMUM PROGRAM ALAPJÁN

Az „IPOO-minimum program” tanulásmódszertani fejlesztőprogram egyének vagy 4–25 fős létszámú csoportok számára. Időtartama: 10–30 óra. Célja: a produktív (kreatív) tanulás módszereinek átadása (Mező 2010). Életkori ajánlás: 10 éves kortól ajánlott, de a felnőttképzésben, sőt PhD-képzésben résztvevők számára is javasolható. Hatásvizsgálata: önkontrollos hatásvizsgálat révén történik.

## TANULÁSI ZAVAR

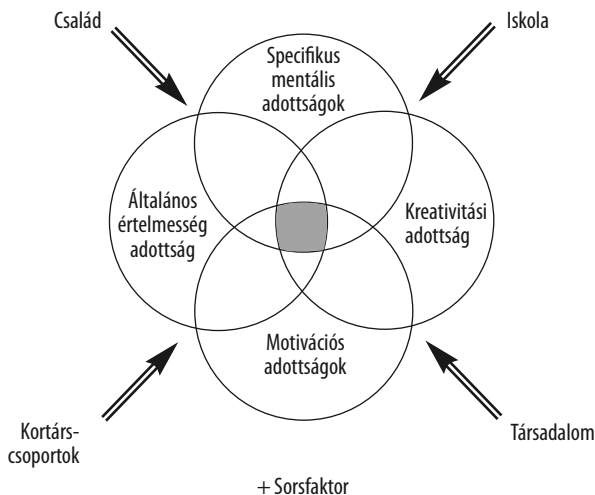
A „tanulási zavar” gyűjtőfogalom, amely a figyelem, beszéd, olvasás, írás, számolási készségek elsajátításának és használatának akadályozottságában nyilvánul meg. A zavarokat központi idegrendszeri diszfunkció okozza. Nem magyarázható érzékszervi, illetve értelmi fogyatékossgal. Alternatív megnevezések még: POS (pszichoorganikus szindróma); MCD (minimális cerebrális diszfunkció, tengelyszindróma, szenzoros integrációs zavar, részképességzavar, parciális teljesítményzavar, neurogén tanulási zavar, szériális gyengeség, diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, tanulási rendellenesség, tanulási nehézségek, specifikus tanulási zavarok.

[Lásd: Gyarmathy 2007]

## TEHETSÉG

A tehetséget leíró teóriákból sokféle látott napvilágot (vö.: Balogh 2006; Herskovits–Gefferth 2000). Ma legáltalánosabban a Renzulli-féle (1978), illetve Magyarországon a Czeizel-féle (1997, 2003) az elfogadott.

Itt most a Czeizel-féle modellt mutatjuk be (1. ábra); a Renzulli-modell a „Tehetségfejlődési tényezők” címszó alatt szerepel).



1. ábra. A Czeizel-féle 2×4+1 faktoros tehetségmodell

Ezek a modellek a tehetség négy összetevőjét emelik ki:

- átlag feletti általános képességek,
- átlagot meghaladó speciális képességek,
- kreativitás,
- feladat iránti elkötelezettség, motiváció.

Az átlag feletti általános képességek közé tartozik például a magas szintű elvont gondolkodás, fejlett anyanyelvi képességek, jó memória, hatékony információfeldolgozási stratégiák stb. Ezek szerepe természetesen más és más az egyes speciális tehetségterületeken.

A speciális képességek adják meg a tehetség jellegzetességét. Ezekből sokféle van, a Gardner-féle (1983) csoportosítás általánosan elfogadott. (Lásd a „Tehetségterület” c. részt.)

A kreativitás is több elemből épül fel: originalitás, flexibilitás, fluencia, problémaérzékenység stb. Ez az összetevő is meghatározó a tehetség funkcionálásában, hiszen a tehetségre egyebek között éppen az jellemző, hogy problémahelyzetekben új megoldásokat talál, ami kreatív képességek nélkül elképzelhetetlen.

A feladat iránti elkötelezettség olyan személyiségtényezőket foglal magába, amelyek a magas szintű teljesítményhez az energiát biztosítják: érdeklődés, versenyszellem, kitartás, emocionális stabilitás stb. A képességek bármilyen magas szintre is fejlődnek, e háttértényezők fejlettsége nélkül nincs magas szintű teljesítmény.

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007 januárjában a következő egyszerűsített fogalomleírást fogadta el: „Tehetőségesnek tehát azok tekinthetők, akik kiváló adottságaik – a négy fenti összetevő ötvözeteként – alapján magas szintű teljesítményre képesek az élet valamely tevékenységi területén”. (Balogh 2007, 3. o.)

## TEHETSÉGAZONOSÍTÁS, -FELISMERÉS

A tehetségazonosítás az a folyamat, amelynek során felderítjük az emberekben rejlő tehetségígéretet. Sokan tartják ezt a területet a tehetséggondozó munka legkritikusabb pontjának. Nem véletlenül, hiszen ha nem találjuk meg az igazi tehetségeket, nem lehet hatékony a leggondosabban összeállított program sem. Másrészt azért is kritikus elem ez, mert nagyon nehéz korrekt módon azonosítani a tehetséget. Ennek a feladatnak a megoldása körültekintő munkát kíván a szakemberektől.

Az alábbiakban megfogalmazzuk *a legfőbb szempontokat a tehetségazonosítás értelmezéséhez, ezek segítségével szolgálnak a gyakorlati munkához* (Balogh 2000a).

- Az azonosításhoz a korábban jelzett Renzulli-, illetve Czeizel-féle modell ad kapaszkodókat; mind a négy összetevőre figyelniük kell az azonosítási folyamatban.
- A ki nem bontakozott, szunnyadó tehetség rejtőzködik, gyakran ezért is nehéz felismerni: ezért óvatosnak kell lenniük a „nem tehetséges gyerek” megbélyegző titulussal.
- A képesség és a teljesítmény két különböző dolog: gyakori az alulteljesítő tehetséges tanuló, ugyanakkor a jó tanulmányi eredmény nem mindig rejt tehetséget.
- A pszichológiai vizsgálati módszerek (tesztek) segítséget nyújthatnak az azonosításhoz, de önmagukban nem tévedhetetlenek, így nem jelenthetnek egyedüli megoldást.
- A pedagógus és a gyerek folyamatos együttes tevékenysége ad legtöbb kapaszkodót a tehetség felismeréséhez.
- Minél több forrásból szerzünk az azonosítandó személyre vonatkozó információkat teljesítményéről, képességeiről, annál megbízhatóbb az azonosítás. A következő módszerek együttesen biztosítják a komplexitást:
  - tanár, fejlesztő szakember jellemzése,
  - tesztek és felmérések,
  - kérdőívek – általános és tantárgyak szerinti,
  - iskolapszichológusok véleménye,
  - szülői jellemzés,
  - tanulóársak jellemzése.

Természetesen itt csak a tehetség felismerésének, azonosításának az alapproblémáit érintettük, ennél jóval gazdagabb ez a problémakör. További információk szerezhetők e munkához hazai könyvekből (vö: Balogh 2003, 2004, 2006, 2008; Dávid 1999, 2008; Ferku–Mező 2003; Gyarmathy 2006; Mező–Miléné–Püspöki 2003; Polonkai 2003; Tóth 1996, 2003.)

[Lásd még: Tehetségszűrés]

## TEHETSÉGDIAGNOSZTIKA

A tehetséggel kapcsolatos lelki, viselkedésbeli, teljesítménybeli, környezeti tényezők vizsgálatát nevezzük tehetségszűrésnek. A tehetségszűrés főbb céljai, alanyai és a vizsgálatok által megválaszolható kérdések jellege az alábbi:

Kire/mire vonatkozik a tehetségdiagnosztika?	A tehetségdiagnosztika célja		
	Tehetségazonosítás	Beválogatás	Hatásvizsgálat
Egy adott személyt középpontba állító diagnosztika:	Tehetőséges-e valamilyen a vizsgálati személy?	Milyen tehetséggondozó programba válogatható be a vizsgálati személy?	Egy adott személy esetében hatékony volt a tehetséggondozó program?
Kisebb-nagyobb csoportokra fókuszáló diagnosztika:	Kik felelnek meg az alkalmazott tehetség-konceptió kritériumainak (kik a tehetségesek a vizsgálati csoport tagjai közül)?	Kik felelnek meg az alkalmazott tehetség-konceptió és a tehetséggondozó program kritériumainak?	Egy adott vizsgálati csoport esetében hatékony volt a tehetséggondozó program?
Tehetséggondozó programra fókuszáló diagnosztika:			Általában véve milyen hatása van a vizsgált tehetséggondozó programnak?

[Lásd még: Tehetségazonosítás, -felismerés; Hatásvizsgálat. További részletek: Balogh 2006, Mező 2008]

## TEHETSÉGFEJLESZTÉSI SZAKÉRTŐ

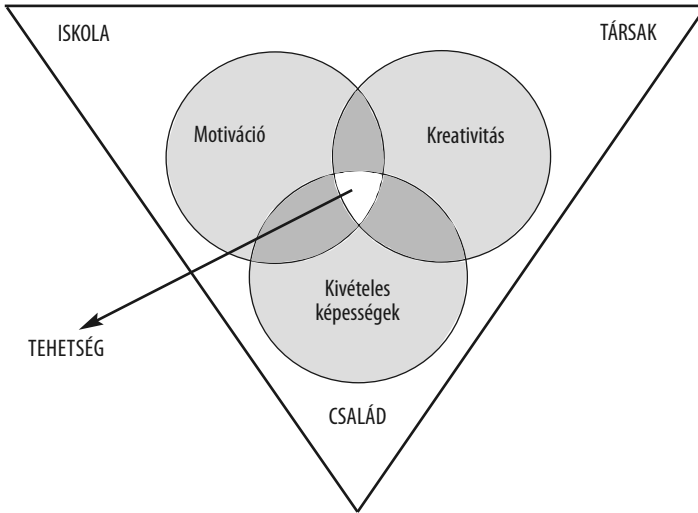
Mivel új típusú feladatok egész sora jelenik meg a tehetségfejlesztő programok kapcsán, ezért a sikeres munkához elengedhetetlen a szakemberek *folyamatos továbbképzése*. Ehhez Magyarországon 1997 óta rendelkezésre állnak a szervezeti keretek. Van kétéves posztgraduális pedagógusi szakvizsga-program „Tehetség és fejlesztése” elnevezéssel, és működik a szakirányú végzettséget nyújtó, ugyancsak négy féléves „*Tehetségfejlesztési szakértő*” posztgraduális képzés is. Újabban elindult a Master szintű tanárképzésben a „Tehetségfejlesztő tanár” is. Tehetségfejlesztési szakértőknek azokat tekintjük, akik a fenti három képzés valamelyikében posztgraduális vagy MA-diplomát szereztek.

[További részletek: Balogh 2002b, 2006]

## TEHETSÉGFEJLŐDÉSI TÉNYEZŐK

Az idők során egyre nagyobb empirikus támogatást nyertek azok az elméleti feltételezések, amelyek a tehetséghez szükséges faktorok interakcióját vizsgálták. Ez vezetett *Mönks* többtényezős tehetségmodelljéhez. A kivételes képességek, a motiváció és a kreativitás összetevőikön kívül ez a modell a családot, az iskolát és a társakat is bevonja mint társadalmi pilléreket (2. ábra).





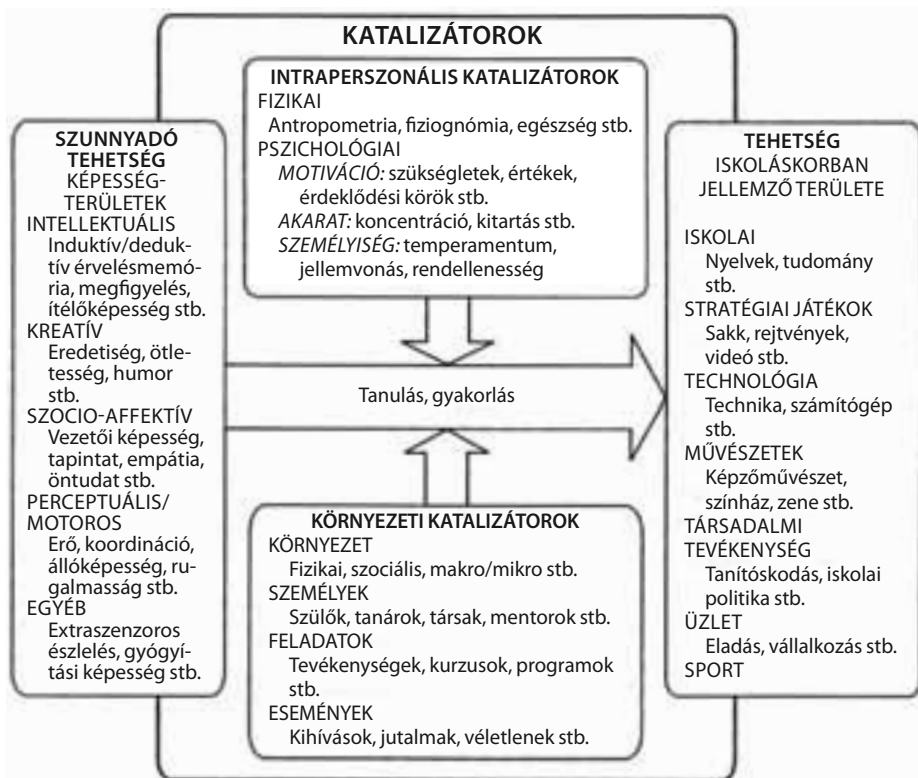
2. ábra. Mönks–Renzulli komplex tehetségmodellje

A társadalmi pillérek közül a család játssza a legfontosabb szerepet a tehetség nevelésében. A család tudja biztosítani azt, hogy a gyermek egészségesen és (lelkileg) kiegyensúlyozottan nőhessen fel. Másrészt arra is van példa, hogy a család nem ismeri fel, vagy nem ismeri el a gyermek potenciális tehetségét, és ez negatívan befolyásolhatja a gyermeket. Az iskola szintén fontos pillér. Beleértjük mind a vezetést, mind a tantestületet. A tanárok között van, aki odafigyel a tehetségekre, és van, aki ignorálja őket az osztályában. A szerző véleménye szerint azonban amennyiben az iskolavezetés tisztában van a tehetséggondozással kapcsolatos problémákkal, az az egész iskola légkörére kihat, és pozitív hozzáállást eredményez. Így a tanárok könnyebben állnak elő a tehetséges gyermekek igényeinek kielégítését célzó saját kezdeményezésekkel. A harmadik pillért a társak jelentik. Társaknak azokat a gyerekeket nevezi Mönks, akik hasonló fejlettségi fokon állnak. A nem azonos szinten álló osztálytársak komolyan gátolhatják a tehetséges gyermek intellektuális, de leginkább pszichológiai fejlődését. A tehetséges tanulót gyakran tartják beképzeltnek vagy strébernek, ami aztán alulteljesítéshez és személyiségbeli torzulásokhoz is vezethet (Mönks–Knoers 2004).

Mönks a tehetség fogalmát a következő leírással adja meg: „A tehetség három személyiségjegy interakciójából jön létre. Ennek a három jegynek (motiváció, kreativitás, kivételes képességek) az egészséges fejlődéséhez megértő, támogató társadalmi környezetre van szükség (család, iskola, társak). Más szóval: a hat

faktor pozitív interakciója a tehetség megjelenésének előfeltétele.” (Mönks-Knoers 1997, 192. o.)

Az előzőekben jelzett tehetség-összetevőket nem készen kapjuk születésünk által, ezek hosszas fejlesztő munka eredményeként formálódhatnak. E fejlődési folyamatot és a benne szerepet játszó legfontosabb tényezőket foglalja össze a *Gagné-féle (1985) modell*. Amint látható, soktényezős, tehát a tehetség fejlesztésének folyamatán és a képességeken kívül nem kevés elemnek kell megélnie, fejlődnie ahhoz, hogy a szunnyadó tehetségből teljesítményképes, kibontakozott tehetség alakuljon ki. Azt a sokak által megfogalmazott tételt is világosan mutatja a 3. ábra, hogy az iskolának, a pedagógusnak és más fejlesztő szakembereknek kiemelt szerepe és felelőssége van a tehetségek felkutatásában és kibontakoztatásában.



3. ábra. F. Gagné tehetségfejlődési modellje

## TEHETSÉGGONDOZÁS

Az a folyamat, amelyben a szisztematikusan felderített tehetségigéreteket fejlesztjük a gazdagítás, gyorsítás, differenciálás eszközrendszerével, komplex programok keretében.

[Lásd: Gazdagítás, dúsítás; Gyorsítás; Differenciált fejlesztés; Komplex tehetségfejlesztő programok. További részletek: Balogh 2004, 2006, 2008; Balogh–Herskovits–Tóth 2000; Balogh–Koncz 2008; Balogh–Koppány 2003; Balogh–Polonkai–Tóth 1997; Turmezeyné–Balogh 2009; Herskovits 2000; Kormos 2003, Mező 2004; Mező–Miléné 2003; Mönks 2003; Orosz–Bíró 2009; Páskuné 2008; Polonkai 1999; Sarka 2003; Tóth 2003, 2008; Titkó 2003]

## TEHETSÉGGONDOZÓ PEDAGÓGUSOK KÍVÁNATOS JELLEMZŐI

A kutatók azt találták, hogy az olyan tanárok, akik nem rendelkeznek semmilyen speciális felkészüléssel vagy háttérrel a tehetséggondozás területén, érdektelenek, de akár ellenségesek is a tehetséges diákokkal szemben (Wiener 1960). Az olyan tanárok azonban, akik rendelkeztek némi tapasztalattal a tehetségprogramokban folyó munkában, vagy továbbképzéseken vettek részt a tehetségesekről, sokkal lelkesebb hozzáállást mutattak. A vizsgálatok szerint az általános osztályokban tanító tanárok gyakran negatív hozzáállással tanítottak, és tele voltak tévhitekkel a tehetséget illetően. Ezt a mi méréseink is bizonyították (vö.: Balogh–Bóta–Dávid 1999).

A szakemberek általában egyetértenek abban, hogy a tehetségeseket oktató sikeres tanárok a következő személyiségjegyekkel rendelkeznek (Seeley 1997):

- Érettség és tapasztalat; magabiztosság.
- Magas szintű intelligencia.
- A szakma iránti érdeklődés, amely intellektuális jellegű.
- Magas szintű igény a teljesítés iránt; vágy az intellektuális fejlődésre.
- Kedvező hozzáállás a tehetséges diákok iránt.
- Szisztematikusság, képzelőerő, rugalmasság és kreativitás a hozzáállás és reagálás tekintetében.
- Humorérzék.
- Hajlandóság arra, hogy a tanulás „elősegítői”, ne „irányítói” legyenek.
- Kapacitás a kemény munkára; hajlandóság arra, hogy több időt és erőfeszítést áldozzanak a tanításra.
- Az általános ismeret széles háttere; a szakértelem konkrét területei.
- Hit az egyéni eltérésekben, és azok megértése.

Habár ezek a karaktervonások minden tanár számára kívánatosak lennének, ismételtén úgy jelennek meg, mint a tehetségeket oktató tanárok számára elengedhetetlenek. Maker (1975) a lista szűkítésére tett kísérletében két abszolút szükséges karakterjegyet jelölt meg a tehetségeket oktató tanárok esetében: (1) magas szintű intelligencia és ismeret az általa tanított tárgyat illetően, és (2) érzelmi érettség erős énfogalommal párosítva.

Nagyon sokat írtak már a tehetséges tanulók jó tanárainak készségeiről és képesítéseiről. Seeley (1997) elvégezte a tehetségesek oktatásához szükséges tanári kompetenciák felmérését. Ebben a vizsgálatban egy kérdőívet küldtek ki a tehetséggondozásban részt vevő egyetemeknek, igazgatóknak és tanároknak. 21 lehetőség közül a válaszadók a következő öt kompetenciát jelölték meg mint legfontosabbakat:

1. Magasabb szintű kognitív tanítás és kérdezés.
2. Tantervmódosító stratégiák.
3. Speciális tantervfejlesztési stratégiák.
4. Diagnosztikus-előíró tanári készségek.
5. Diák-tanácsadási stratégiák.

Ezek minimumkövetelményekként biztos fogódzókat jelentenek a pedagógusok számára a sikeres tehetséggondozó munkához.

[További információk: Koncz 1999; Tóth 2000; Turmezeyné 2008]

## TEHETSÉGMODELLEK

A tehetségmodellek a tehetséget alkotó összetevőket, változókat összegző definíciók. Elméleti jellegük ellenére gyakorlati jelentőséggel bírnak, mert meghatározzák a tehetségazonosítás, -gondozás főbb területeit. A szakirodalomban gyakran tesznek különbséget a modellt alkotó tényezők száma alapján az egytényezős (történetileg is korábban létrejött) és a többtényezős (modernebb) felfogások között:

**1. Egytényezős tehetségmodellek.** Az egytényezős tehetségmodelleknek két fő típusát különböztetjük meg: az egyik, amely az intelligenciát hangsúlyozta, mint a tehetség egyedüli alapját, a másik, amely a kreativitást jelölte meg a tehetség meghatározó tényezőjeként. Az intelligenciára építő főbb egytényezős modellek a következők:

*1.1. Spearman elmélete.* Spearman (1904) kifejtette, hogy létezik egy általános kondíció vagy képesség, amit általános intelligenciának nevezett (g-faktor). Ez a jel mára erősen megvetette gyökereit a pszichológiai és pedagógiai gyakorlatban, és az általános kondíció, avagy intelligenciamérték, illetve a később megfogalmazott specifikus tényezők ellenpontozására használjuk. A tehetségevelés oktatói számára az általános intelligencia mértéke fontos adatokkal szolgál a gyermek természetéről, fejlődéséről és oktatási igényeiről. A 140-et meghaladó általános IQ-jú gyerekek egészen más feladatokat kívánnak a tanároktól, fejlesztő szakemberektől, mint a 115–140-es IQ-jú gyermekek. Alapvetően mindkét csoportot a *tehetségesek* kategóriájába soroljuk!

*1.2. Thurstone és az elsődleges mentális képességek.* A legelső, és elméletileg legalaposabban átgondolt emberi intelligencia- és képességmodellt L. L. Thurstone (1938) vezette be. Elsődleges mentális képességelméletében Thurstone azt állította, hogy hét elsődleges intelligenciátényező vagy intellektuális képesség létezik. Az elmélet Spearman (1927) és mások faktoranalízis néven ismert statisztikai munkáin alapult. Az alábbi, Thurstone által meghatározott hét faktor mint specifikusképesség-koncepció vagy intelligenciakomponens a mai napig érvényes marad. Ezek a tehetséges gyermekek felismeréséhez és fejlesztéséhez is támpontul szolgálnak.

- A *szókincs folyékonyága* az a képesség, amivel valamilyen ösztönzés hatására sok szó jut eszünkbe.
- A *verbális felfogás* az a képesség, amivel a szavak jelentésére következtünk. Ezt a képességet megértésnek is nevezhetjük, és vonatkozhat egy szóra vagy kifejezésekben, mondatokban előforduló szókapcsolatokra.
- A *számok*, azaz a számolási képesség minden aritmetikai feladatban részt vesznek. Ezért amikor a gyermekek összeadnak, kivonnak, szoroznak, osztanak, törtszámokat egyszerűsítenek, százalékot számolnak vagy problémákat oldanak meg, a számintelligenciájukat használják.
- A *memória* alapvetően az új anyag egyszerű vagy gépies memorizálására utal, mind verbális, mind képi formában. Az emlékezés képességét az iskolai szakemberek gyakran lényegtelennek tartják, ennek ellenére Thurstone és követői az intelligencia egyik alapvető aspektusának tekintették.
- Az *indukció* a verbális, numerikus vagy képi anyag megvizsgálására, és abból egy általánosság, szabály, koncepció vagy elv levezetésére való képesség.
- A *térbeli percepció* az a képesség, amivel a térben lévő tárgyakat látjuk, és azokat különböző elrendezésben vizualizáljuk.

- A *percepció sebessége* az utolsó faktor vagy képesség. Ez az a képesség, amivel az apró aspektusokat vagy a képek, levelek, szavak stb. elemeit a lehető leggyorsabban felismerjük.

Thurstone további elsődleges mentális képességteszteket fejlesztett ki, amelyeket sok iskolában használtak. A hét elsődleges mentális képesség közelebbbről való megtekintése bizonyos párhuzamokra derít fényt a jelenleg népszerű Gardner-féle (1983) többszörös intelligenciával, amely eredeti formájában a nyelvi, zenei, logikai-matematikai, térbeli, mozgásos, interperszonális és intraperszonális intelligenciákat foglalja magában.

*1.3. Cattell-féle folyékony és kikristályosodott intelligencia.* R. B. Cattell (1943) a faktoranalízisből kiindulva fejlesztette ki a folyékony és kikristályosodott intelligencia fogalmait. A folyékony intelligencia az az alapvető és általános, intelligenciatesztek által mért intelligencia, ami azt a képességet mutatja, amely segítségével helyesen, deduktív és induktív módon tudunk érvelni. A kikristályosodott intelligencia az az intelligencia, amit a tanulók napi szinten használnak problémamegoldásra, továbbá az iskolai feladatok és a saját kulturális környezetük realitásainak kezelésére. Cattell (1971) és fő tanítványa, John Horn (Horn 1988; Horn–Cattell 1966) széles körű és ismételt faktoranalízisekre alapozva, nagy mennyiségű és ismételt faktoranalízis-tanulmányokon keresztül dolgozták ki modelljüket, az alábbi alapvető intelligenciakomponenseket azonosítva. Ezek még differenciáltabban jelölik meg az általános intellektuális képességek elemeit, mint Thurstone rendszere.

1. *Folyékony érvelés:* az a képesség, amivel induktívan, deduktívan, konjunktívan és diszjunktívan érvelünk, összefüggéseket felismerünk, következtetéseket levonunk.
2. *Akkulturális ismeret:* az a készség vagy képesség, amivel az egyén kultúrájának tudásalapját gondolkozásra, érvelésre és problémamegoldásra használja.
3. *Vizuális feldolgozás:* az a képesség, ami a tárgyak térbeli, elforgatott vagy különböző perspektívákból való vizualizálására vonatkozik.
4. *Hallás utáni felfogás:* hangminták percepciója.
5. *Felfogási sebesség:* a válaszadás gyorsasága, minden intelligens viselkedés alapvető jellemzője.
6. *Helyes döntéshozás sebessége:* problémák gyors megoldására való képesség.

7. *Rövid távú memória:* az inger utáni közvetlen információ-visszahívásra való képesség.
8. *Hosszú távú memória:* az információnak egy tárolt helyről való visszahívására való képesség.
9. *Vizuális szenzoros észlelés:* nagy mennyiségű információ tudatban tartása vagy pásztázási képessége.
10. *Hallásszenzoros észlelés:* a rövid időn belül kapott nagy mennyiségű hallásstimulációra való válaszadás képessége.

Horn és Cattel (1966) szerint a tehetséges tanulók mind különbözőek, de az érvelés, a memóriefunkciók és a feldolgozási sebesség terén gyakran magas intelligenciáról tesznek tanúbizonyságot; ezek a legmeghatározóbbak az intellektuális tehetségben. Mentális kiválóságuk a veleszületett, öröklött képességek és kulturálisan meghatározott élmények interaktív terméke.

*1.4. Terman koncepciója.* A 20. század tehetségkutatásának egyik legfontosabb szereplője egy amerikai pszichológus, Lewis Terman volt a Stanford University-n. 1910 és 1920 között dolgozta ki fő kutatásának előkészítését, amiben 100 tehetséges gyermek adatait gyűjtötte össze. Ezzel a kutatással két célja volt. Először is a tehetséges gyermekek azonosítására keresett módszereket. Másodszer azt akarta vizsgálni, hogy a gyermekkori tehetség összefügg-e azzal a kimagasló teljesítménnyel, amit a gyermek később, felnőttként potenciálisan elérhet. Érdekelte továbbá, hogyan lehet az intelligenciát mérni, ezért tanulmányozta a Binet-tesztet. Tanítványa, Childs segítségével 1912-ben kiadta a Binet-teszt egy átdolgozását. Mivel az átdolgozáson többen közösen dolgoztak, ezért Terman ezt a verziót Stanford–Binet-tesztnek nevezte el. A Stanford–Binet-teszt az intelligenciamérés standard tesztjévé vált és maradt több mint 50 éven keresztül. Termannek meggyőződése volt, hogy az USA jövője a legtehetségesebbek felfedezésén és gondozásán múlik. Azt vallotta, hogy az intelligencia öröklődik, és hogy a szülők viszik át gyermekükre a tehetséget. Szerinte nem „képeztek” elég tehetséges gyereket. Felismerte azt is, hogy sok, a tehetséges gyermekekre vonatkozó közhiedelem téves. Nem igaz például, hogy minden tehetséges gyerek fizikailag gyenge vagy szociálisan kiegyensúlyozatlan. Gondolatai bebizonyításaként Terman 1922-ben egy nagyon alapos longitudinális pszichológiai tanulmányba kezdett. Célja az volt, hogy minél több tehetséges gyermeket azonosítson, majd életük alakulását nyomon kövesse. Azzal kezdte a kutatást, hogy felkérte a tanárokat, hogy azonosítsák az osztály legokosabb és legfiatalabb tanulóit. Ezek a gyermekek (3–19 év) egy csoportos intelligenciateszten vettek részt. A legjobb

eredményt elért 10% a Stanford–Binet-teszt egy részét is elvégezte. A 130 vagy afelett teljesítő diákokkal ezután Terman a teljes tesztet is elvégeztette. Ha legalább 135 volt az eredményük, akkor bekerültek a kutatás vizsgálati alanyai közé. A minta 1528 gyermekből állt: 672 lányból és 856 fiúból. A legtöbb gyermek 8–12 év között volt.

A gyermekeken végzett tesztek alapján Terman az alábbi eredményre jutott.

- az orvosi és antropológiai adatokból arra következtetett, hogy a tehetséges gyerekek nagyobbak, mint társaik,
- a tehetségesek személyiségjegyei felsőbbrendűek, mint kortársaiké,
- iskolai teljesítményük jobb, mint társaiké,
- az azonosított gyerekek IQ-ja átlagosan 150.

Mivel ezen egyének 95%-ával Terman több mint 25 éven keresztül tartotta a kapcsolatot, és egész sor utólagos tesztet végeztetett velük, gyakran nevezik ezeket az alanyokat Terman-gyermekeknek vagy Termite-oknak. Azt akarta vizsgálni, hogy hogyan alakul e gyermekek élete, hogy ki lesz sikeres, és ki nem. Terman adatbázisai a társadalomtudomány egyik legnagyobb adatbázisának számítanak. Amikor Terman belekezdett ebbe a longitudinális tanulmányba, meg volt róla győződve, hogy a tehetség csak az intelligenciától függ. Szerinte a magas intelligencia a siker garanciája. Azt vallotta, hogy ami egyszer a miénk, az mindig a miénk marad. Életének és kutatásának alakulásával azonban fel kellett hagynia eredeti hipotézisével. Saját empirikus adatai végül meggyőzték, hogy az intelligencia önmagában nem elég a tehetség megmagyarázásához. Felismerte azt is, hogy az egyén környezete és személyisége hatással vannak a fejlődésére. Ezek a faktorok alapvetően meghatározzák azt, hogy sikeres lesz-e az illető az életben (Terman–Oden 1947; Minton 1998).

*1.5. Gardner sokoldalú intelligencia elmélete.* Gardner *Frames of Mind* (Az elme keretei) c. könyvében (1983) mutatja be sokoldalú intelligencia elméletét. Az elődök gondolataira és kutatására, valamint saját kutatásaira építve Gardner arra a következtetésre jut, hogy nem létezik egy bizonyos, mindent átfogó intelligencia (ami az IQ mérésével a világon mindenhol tesztelhető lenne), mivel annak számos különböző megjelenési formája van. Későbbi könyvében (*The Unschooling Mind*, Iskolázatlan elme, 1991) hét egymástól független emberi intellektuális képességet különít el, amit humán intelligenciáknak nevez (a modell részletesen kibontva a „Tehetségterület” címszónál olvasható).

*1.6. Sternberg információfeldolgozási modellje.* A számítógépek, a mesterséges intelligencia és az emberi intelligencia modellezésének mai korában természetesnek tűnik, hogy az emberi intelligencia információfeldolgozási modellje ki-



alakulhatott. Sternberg munkáját az emberi intelligencia fő, a pszichológiai és pedagógiai világot uraló információfeldolgozási modelljeként tartják számon. A Sternberg-modell (1991) hármas alapú intelligenciaszerkezetet javasol, amely három alapvető információfeldolgozási képességből áll: metakomponensekből, teljesítménykomponensekből és tudásszerzési komponensekből.

- A *metakomponensek* nagyban hasonlítanak a metakogníció folyamataira. Tervezésből, ellenőrzésből és értékelési funkciókból állnak. Ezek az al-funkciók a következőkből tevődnek össze: (1) a létező problémák felismerése, (2) a problémák természetének tisztázása, (3) a problémamegoldás megtervezése, (4) a megoldási stratégia kiválasztása, (5) a megoldási folyamat mentális reprezentálása, (6) a tevékenység mentális erőforrásainak összehívása, (7) a megoldási folyamat ellenőrzése, és (8) a problémamegoldó sorozat végén a sikeresség elbírálása.
- A *teljesítménykomponensek* azok a mentális folyamatok, amelyek a metakomponensi tevékenységeket viszik véghez. Ezek a készségek vagy képességek ismeretterületenként változnak. Alacsonyabb szintű mentális operációkként tartjuk őket számon, és természetükből kifolyólag automatikusabbak, mint a nagyban kognitív metakomponensek.
- Az *ismeretszerzési komponensekbe* a szelektív kódolás, a szelektív kombináció és a szelektív összehasonlítás tartozik. A szelektív kódolás az a képesség, amivel a lényeges információt azonosítjuk, azt a hosszú távú memóriában tároljuk, és a lényegtelen információt kiselejtezzük. A *szelektív kombináció* az információnak sémákká, gestalttá, fogalommá, ötletté stb. való átalakításának a folyamata. (A hosszú távú memória könnyebben elérhető és használható, ha az információt megfelelően, egymáshoz kapcsolódó tömbökbe rendezzük.) A *szelektív összehasonlítás* az a képesség, amivel a jelen és a múltbeli információk közötti összefüggéseket feltárjuk, és egy adott információhoz az épp aktuális problémákhoz viszonyított jelentőségét felismerjük.

Sternberg körültekintő módon felhívta rá a figyelmet, hogy az intelligens viselkedés kontextusfüggő. Azaz jobban viselkedhetünk olyan környezetekben, amiket megszoktunk, amiket igényeink szerint átalakíthatunk, vagy amiket mint számunkra legmegfelelőbbeket magunk választhatunk. Így egy adott iskolában, osztályban, adott tanár vagy osztálytársak jelenlétében felállított feltételek és állapotok nem biztos, hogy a tehetséges tanuló számára is az ideális környezetet jelentik.

Az imént felsorolt egyénezős tehetségmodellek – sokszor inkább: intelligenciamodellek – az értelmi képességgel rokonították a tehetség fogalmát. Az intelligencia mellett azonban a kreativitás, az alkotóképesség is hangsúlyos sze-

rephez jutott a 20. század második felében a tehetség meghatározásában – többek között létrejöttek a kreativitás meghatározó szerepét hangsúlyozó egytényezős modellek (ilyen pl. a Scheifele-modell, miszerint: tehetség = kimagasló kreativitás). A kreatív képességek alapkonceptióját Guilford és Hoepfner (1971) alkotta meg, ez azóta is általánosan elfogadott. Ők kutatásaik alapján a következő elemeket különítették el a kreativitás fogalmában.

- A gondolkodás folyékonysága (*fluencia*). Ez három altényezőből áll: a szótalálás gyorsasága, az asszociációk gyorsasága és a fogalomalkotás gyorsasága.
- A gondolkodás rugalmassága (*flexibilitás*). Ez a változó igényekhez való alkalmazkodást, a gondolkodás mozdulatlanságából való szabadulást, a spontán átváltási képességet jelenti.
- Az eredetiség (*originalitás*) a fantázia ereje, amely arra irányul, hogy elszakadjon az adott szituációtól, és új asszociációs kapcsolatban struktúrálja a helyzetet.
- Az újrafogalmazás (*redefiniálás*) azt jelenti, hogy a megszokott eljárásokat felülvizsgáljuk, átalakítjuk.
- A kidolgozás (*elaboráció*) azt a képességet jelenti, hogy az egyén mennyire tudja a felmerülő ötleteket megvalósítani.
- A problémaérzékenység (*szenzitivitás*) a problémák észrevételének, megfogalmazásának a képességét jelenti.

(A kérdéskör részletesen tanulmányozható a „Kreativitás” címszónál.)

**2. Többtényezős tehetségmodellek.** Az egyoldalú megközelítések (intelligencia, kreativitás) után természetes volt, hogy megtörténik ezen elemek szintetizálása és újabb tényezők feltárása a tehetség összetevőinek értelmezésében. Az alábbiakban néhány fontos elképzelést mutatunk be ezen komplex modellek közül.

**2.1. A Renzulli-féle triász.** A tehetséget leíró komplex teóriákból sokféle látott napvilágot. Az első, és ma is a legáltalánosabban elfogadott a Renzulli-féle (Renzulli 1978). Ez a modell a tehetség három összetevőjét emeli ki (4. ábra):



### Általános teljesítményterületek

Matematika • Képzőművészet • Természetan • Filozófia • Társadalomtudományok • Jog • Vallás • Nyelvek • Zene • Élettudományok • Mozgásművészet

### Specifikus teljesítményterületek

Karikatúra • Csillagászat • Közvélemény-kutatás • Ékszertervezés • Térképkészítés • Koreográfia • Életrajz • Filmkészítés • Statisztika • Helytörténet • Elektronika • Komponálás • Kertépítészet • Kémia • Demográfia • Mikrofényképezés • Várostervezés • Légszennyezés korlátozása • Költészet • Divattervezés • Szövés • Drámaírás • Reklám • Jelmeztervezés • Meteorológia • Bábozás • Marketing • Játéktervezés • Újsáírás • Elektronikus zene • Gyermekgondozás • Fogyasztóvédelem • Főzés • Ornitológia • Bútortervezés • Navigáció • Genealógia • Szobrászat • Vadvilág kezelése • Mezőgazdasági kutatás • Állati tanulás • Filmkritika

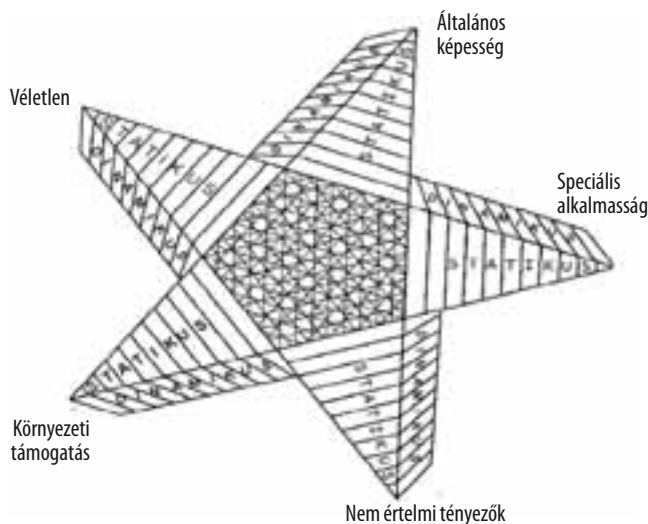
4. ábra. Renzulli háromkörös modellje

Renzulli a tehetség fogalmáról, fejlesztéséről álláspontját a következőképpen foglalta össze (Renzulli–Reis 1985, 28. o.): „*A tehetség olyan viselkedésformákból áll, amelyek az emberi vonások három alapszoportjának interakcióját tükrözik. Ez a három alapszoport az átlagon felüli általános és/vagy specifikus képességek, magasfokú feladat iránti elkötelezettség és kreativitás.* A tehetséges viselkedést felmutató emberek azok, akik ezekkel a jegyekkel rendelkeznek, vagy ki tudják őket fejleszteni, és azokat az emberi teljesítmény bármilyen potenciálisan értékes területén hasznosítják. Azok az egyének, akik rendelkeznek ilyen interakcióval vagy képesek annak kialakítására a három terület között, az oktatási lehetőségeknek és szolgáltatásoknak széles skáláját igénylik, és ez utóbbiak gyakran hiányoznak a normál iskolai programból.”

2.2. *Mönks többtényezős tehetségmodellje.* Egyre nagyobb empirikus támogatást nyertek az idők során azok az elméleti feltételezések, amelyek a tehetséghez szükséges faktorok interakcióját vizsgálták. Ez vezetett Mönks többtényezős tehetségmodelljéhez, amely a Renzulli-féle modellel épít, továbbfejlesztve azt (ma már Mönks–Renzulli-modellként emlegetik világszerte). A kivételes képességek, a motiváció és a kreativitás összetevőkön kívül ez a modell a családot, az iskolát és a társakat is bevonja mint társadalmi pilléreket. (A modellt részletesen lásd a „Tehetségfejlődési tényezők” címszónál.)

2.3. *Czeizel Endre 2×4+1 faktoros modellje.* A hazai kutatók közül kiemelésre érdemes Czeizel Endre (1997) *2×4+1 faktoros modellje*. Ebben a szerző integrál minden olyan tényezőt, amely a fejlesztő munkában meghatározó szerepet játszik. A szerző a Renzulli-féle háromkörös modellből indul ki, amikor a tehetség összetevőit meghatározza, továbbfejlesztve azt: az átlagon felüli képességek körében különválasztja az általános intellektuális képességeket és a speciális mentális képességeket; természetesen ő is fontosnak tartja a kreativitást és a motivációs tényezőket. A környezeti tényezők a Mönksnél található háromról ugyancsak négyre módosulnak: Czeizel a társadalom közvetlen szerepét is hangsúlyozza (elvárások, lehetőségek, értékrend stb.) a tehetségesek kibontakozásában a család, iskola és kortárs csoportok mellett. Értelmezésében kilencedik faktorként jelenik meg a sors, amely az élet-egészség faktora: a tehetség kibontakozásához szükség van bizonyos élettartamra és megfelelő egészségi állapotra is. A modellt részletesen lásd a „Tehetség” címszónál!

2.4. *Tannenbaum csillagmodellje.* Tehetségelméletében Tannenbaum (1983) azt állítja, hogy mind a belső, avagy személyes, mind a külső, avagy környezeti tényezőkre szükség van. Ezeket a tényezőket egy csillagdiagrammban ábrázolja. A tehetség akkor fejlődik, ha mind az öt elem hat egymásra. A tehetséget grafikusán a csillag öt ágának metszete jelöli (5. ábra).



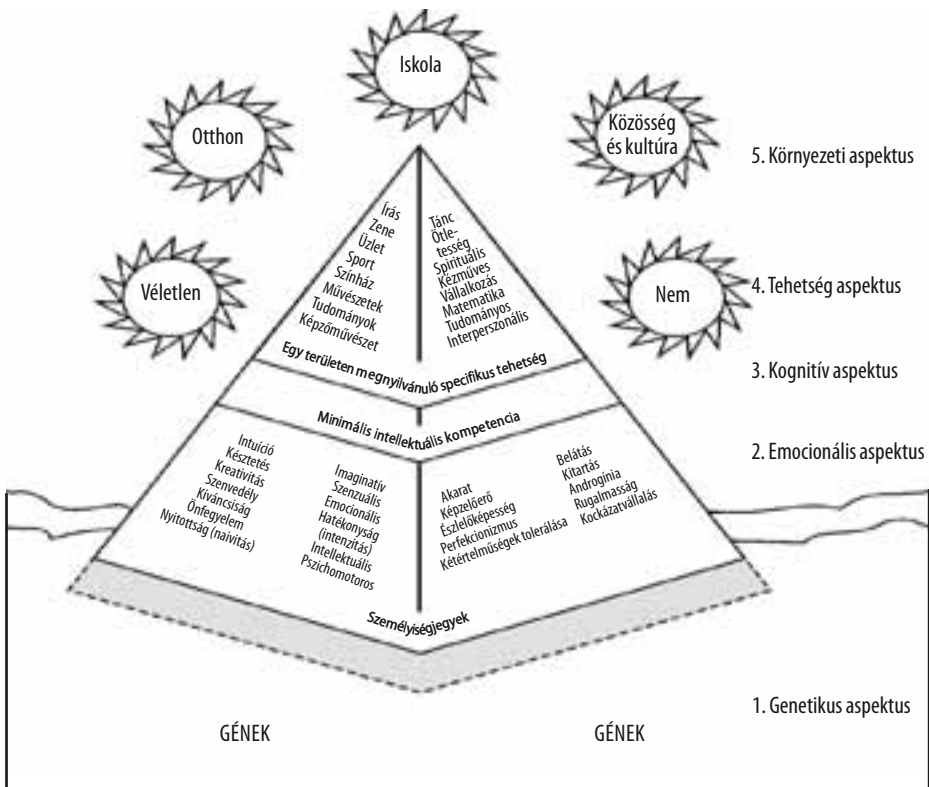
5. ábra. Tannenbaum csillagmodellje

Az öt elemet a következőképpen definiálják:

- Általános képességek: ez a g-faktor megfelelője, azé az általános intelligenciáé, amit az IQ-tesztekkel mérnek.

- Speciális képességek: olyan speciális tehetség, amivel a személy rendelkezik, és amiért környezete nagyra becsüli, mert az kivételes, speciális.
- Nem intellektuális tényezők: ezek azok a személyes képességek, amik nem kapcsolhatók az intelligenciához, hanem egy személy karakteréhez, egyéni jellemvonásaihoz kötődnek (önkép, motiváció, feladat-orientáció stb.).
- Környezeti tényezők: pl. a gyerek családja, iskolája, barátai. Gyakran van szükség rájuk a tehetség fejlődésének jó irányba való tereléséhez. Ez nagyon fontos feladat mind a szülők, mind a tanár részéről.
- Szerencse: erről a faktorokról legtöbbször elfeledkezünk, pedig ugyanolyan jelentős. A szerencsetényezők definíciójuktól fogva az ember életének legkevésbé kiszámítható eseményeit jelölik, mégis nagy jelentőségük van a tehetség megvalósításában és a potenciálok kifejezésében.

2.5. *Piirto tehetséggondozási piramismodellje.* Különösen a tehetség összetevői, de a fejlődést befolyásoló tényezők is részletesen kidolgozott rendszerben jelennek meg Piirto (1999) tehetséggondozási piramismodelljében (6. ábra).



6. ábra. Piirto tehetséggondozási piramisa

A genetikai alapok egyértelműek. Az emocionális aspektus azokat a személyiségjegyeket összegzi, amelyek általában jellemzik a kiemelkedő teljesítményt nyújtókat. A szerző a legjelesebb tehetségkutatók vizsgálataira építve összegzi ezeket a tulajdonságokat, hozzátéve, hogy a lista nem teljes, és természetesen vannak vitatott pontjai is. Ugyanakkor tényként állapítja meg, hogy a felnőttek hatékonyságukat a személyiségüknek köszönhetik, és a sikeres felnőttek ezen jellemzők zömével rendelkeznek. A kognitív aspektusban a minimális intellektuális kompetencia jelenik meg. A szerző Renzullira hivatkozva azt fogalmazza meg, hogy az intelligenciatesztben elért átlagon felüli pontszám elég a tehetség manifesztációjához. A tehetség aspektusa a modellben azokat a speciális területeket jelöli meg, amelyeken konkrétan kibontakozhat a gyerek tehetsége a képzőművészettől a sporton és kézművességen át az interperszonális szféráig. Végül a környezeti aspektust a „napocskák” fémjelzik. Döntőnek a szerző a három fő napot (otthon, iskola, közösség és kultúra) jelöli meg, a másik kettő a gyermek nemére és a véletlen adta lehetőségekre utal. Ezek mindegyike befolyásolja, hogy a tehetség kibontakozik-e vagy elsorvad.

2.6. *Gagné modellje a szunnyadó és a megvalósult tehetségről.* François Gagné, kanadai pszichológus a szunnyadó tehetség fogalmát az adottságokkal asszociálja. Ezen a veleszületett emberi képességeket érti. Heller, Mönks és Passow (1993, 27. o.) szerint „A szunnyadó tehetség olyan kompetencia, amely az emberi adottságok valamilyen területén vagy területein jelentősen felülmúlja az átlagot.” Gagné következőképpen definiálja a megvalósult tehetséget (1991, 66. o.): „Különböző adottságok és interperszonális, valamint környezeti katalizátorok interakciójának fejlődési terméke.” Gagné differenciált modellje ábrázolja (3. ábra), hogy a talentum különböző adottságok alkalmazása az adott területen szerzett ismeretekre és képességekre. Ez a folyamat környezeti katalizátorok (család, iskola, közösség), valamint interperszonális katalizátorok (többek között motiváció, önbizalom) segítségével jön létre. Természetesen az adottságoknak talentummá való átalakulásában nagy szerepe van a rendszeres tanulásnak, a gyakorlásnak és a képzésnek is. Gagné modelljét következőképp lehet egy konkrét példán értelmezni: Mozartnak jó kreatív és zenei képessége volt (aptitude). Ha nem lett volna elég motivációja és önbizalma (interperszonális katalizátor), hogy ötévesen zongorázzon, hegedüljön és zenét szerezzen, akkor nem lett volna akkora zenei talentum belőle. Ezen túl a családja (környezeti katalizátor) biztosította, hogy ezt az adottságát tanulással és gyakorlással jól ki tudja fejleszteni. A tényezők ezen interakciója volt a biztosíték rá, hogy Mozart azzá a zenei zsenivé vált, akit mindnyájan ismerünk. A modellt részletesen lásd a „Tehetségfejlődési tényezők” címszónál.

2.7. *Sternberg WICS-modellje.* Sternberg (2004) új megközelítésben értelmezte a tehetséget, elsősorban a tehetségesek tulajdonságainak feltárása céljából. A WICS-modell egy lehetséges közös alap a tehetséges egyének azonosítására. Ez a modell egy máshol felvetett (Sternberg 2003), a vezetési képességre kidolgozott modell kiterjesztése. A WICS mozaikszó, a következők rövidítéséből adódik:

1. **Bölcsesség (Wisdom – W):** A bölcsesség Sternberg szerint talán a legfontosabb tulajdonság, amelyet a tehetségesekben keresnünk kell. Az emberek lehetnek intelligensek és kreatívak, de nem bölcsek. Azok az emberek, akik kognitív képességeiket gonosz vagy akár önző célokra fordítják, vagy akik figyelmen kívül hagynak más embereket, lehet, hogy nagyon okosak – ám ugyanakkor buták is. Sternbergnek a bölcsességről alkotott egyensúlyelmélete szerint a bölcsességet úgy lehet definiálni, mint az intelligencia és a kreativitás alkalmazását, ahogy azt az értékek közvetítik egy közös jó cél elérése érdekében az (a) intraperszonális, (b) interperszonális és (c) extraperszonális érdekek egyensúlyán keresztül, (a) rövid és (b) hosszú távon, annak érdekében, hogy egyensúly jöjjön létre (a) a meglévő környezetekhez való alkalmazkodás, (b) a meglévő környezet alakítása és (c) új környezetek kiválasztása között. A bölcsesség nem egyszerűen a saját vagy valaki más önérdekeinek maximálását jelenti, hanem a különböző önérdekeknek (intrapersonális) a mások érdekeivel (interperszonális), valamint a kontextus olyan más aspektusaival (extraperszonális) való kiegyensúlyozását, mint például valakinek a városa, országa, környezete vagy akár istene. Rendelkezhet valaki gyakorlati intelligenciával, de ezt használhatja rossz vagy önző célokra is. Bölcsességgel az ember természetesen a saját jó céljaira is törekszik, de ugyanakkor közös célokat is próbál mások számára elérni. Ha valaki motivációja az, hogy maximálja bizonyos emberek érdekeit és minimalizálja másokét, akkor a bölcsesség nem játszik szerepet. Ha valaki bölcs, akkor közös jóra törekszik, felismerve, hogy ez a közös jó bizonyos emberek számára jobb, mint más embereknek.
2. **Intelligencia (Intelligence – I):** Az intelligenciának számos definíciója létezik, habár általában úgy definiálják, mint az egyén képességét a környezetéhez való alkalmazkodásra és a tapasztalatokból való tanulásra. Az intelligencia definíciója itt egy kicsit összetettebb, és Sternberg sikeres intelligenciaelmélete épül. E definíció szerint a (sikeres) intelligencia:
  - az ember életcéljainak elérése az adott szociokulturális kontextusban,
  - az erősségek kamatoztatásával és a gyengeségek javításával vagy kompenzálásával,
  - a környezetekhez való alkalmazkodás, azok formálása és kiválasztása céljából,
  - az analitikus, kreatív és gyakorlati képességek kombinációján keresztül.

3. **Kreativitás (Creativity – C):** A szerző újszerű értelmezésben használja a fogalmat: a kreativitás nem egy olyan tulajdonság, amely a történelmi „nagyokra” korlátozódik – a Darwinokra, a Picassókra és a Hemingway-ekre. Ehelyett ez valami olyan, amelyet mindenki használhat. A kreativitás nagymértékben döntéshozatal. A kreativitás befektetéselmélete szerint a kreatív gondolkodók olyanok, mint a jó befektetők: alacsony áron vesznek, és magas áron adnak el. Míg a befektetők a pénz világában tesznek így, a kreatív emberek az ötletek világában. A kreatív emberek ötleteket találnak ki, amelyek olyanok, mint az alulértékelt részvények (alacsony ár-kereset arányú részvény), és a nagyközönség általában mind a részvényeket, mind az ötleteket elutasítja. Amikor kreatív ötleteket vetnek fel, azokat gyakran bizarrnak, haszontalannak vagy akár bolondságnak tartják, és összességében elvetik őket. Az őket felvető egyénre gyanakvással, sőt talán még megvetéssel és gúnnnyal is tekintenek.
4. **Szintetizálás (Synthesized – S):** A holnap tehetségeseinek kiválasztásában a szerző szerint a három fontos tényező van, amelyet figyelembe kell vennünk: az intelligencia, a kreativitás és a bölcsesség – szintetizálva, hogy hatékonyan működjenek együtt. Ezek nem az egyedüli tulajdonságok, amelyek számítanak. A motiváció és az energia például szintén nagyon fontosak, a komplex közelítésmód elengedhetetlen a tehetség értelmezésében.

A modell szerint a bölcsesség, az intelligencia és a kreativitás a jövő tehetséges vezetőinek elengedhetetlen tulajdonságai. E három tulajdonság szintézise nélkül valakiből a társadalom rendes tagja válhat, akár még jó is, de semmiképpen nem kiemelkedő.

## TEHETSÉGMODELLEK CSOPORTOSÍTÁSA

A *Tehetségmodellek* címszónál olvasható áttekintés mutatja, hogy a tehetség definíciói és modelljei számos, egymástól különböző összetevőből, komponensből jönnek létre. Ugyanitt a komponensek mennyisége alapján történt meg a modellek csoportosítása; az alábbiakban a tartalmi csoportosításra láthatunk példát. A tehetség vizsgált elméletei négy csoportban foglalhatóak össze a tehetség fogalmának értelmezése, valamint a tehetség kifejezőmódja szerint (Mönks–Mason 1993):

1. **Kapacitásmodellek.** Ennek a gondolatnak a legjelentősebb képviselője mégis Lewis Terman, leginkább véghezvitt kísérletei (és longitudinális tanulmánya) miatt. A Terman-féle kontribúció általános támogatása miatt sok tehetségkutató ebből a kapacitásorientált módszerből indult ki. Így sok olyan megköze-



lítés alakult ki, ami az intelligencia tesztelésére helyezte a hangsúlyt, vagy amely az intelligenciát olyan általános, állandó adottságként ismerte el, ami a tehetséget meghatározza.

2. *A kognitív komponensek modelljei.* Ez a típusú modell az információ feldolgozását helyezi előtérbe. Az ilyen modell például azt a különbséget vizsgálja, amely a tehetséges és az átlagos tanulók tanulási és információfeldolgozási módjai között létezik. Ennek a modellnek egyik legkiemelkedőbb képviselője Robert Sternberg. Intelligencia-elméletének egyik alapköve a feladat kivitelezésénél alkalmazott megértés és eredetiség. Ennek akkor kisebb a jelentősége, ha a válasz jó. Ebből kifolyólag fontos az, hogy hogyan jutottunk el a megoldáshoz. Másként fogalmazva a problémamegoldó képességnek nagy jelentősége van.
3. *Teljesítményorientált modellek.* Ezek a modellek az egyénnek a kivételes teljesítményre lehetőséget adó potenciálja és a valójában nyújtott teljesítmény közötti összefüggést helyezik előtérbe. Ezen modellek kétségkívül legjelentősebb példája Joseph Renzulli háromkörös tehetségfogalma. Az ilyen típusú modell szerint a gyermekben lévő potenciál nem per definitum fog kifejlődni. Lehetséges például, hogy nem is veszik észre, hogy a gyerek tehetséges (sem otthon, sem az iskolában, sem társadalmi környezetében). Vagy az is lehet, hogy a gyermeknek egyszerűen nem lesz rá lehetősége, hogy képességeit kamatoztassa. Egyértelmű, hogy a magas intelligencia nem egyedüli lényeges tényezője a tehetségorientált modelleknek, a többi elemnek is jelen kell lenniük a környezetben, hogy a tehetséges gyermekek fejlődhessenek.
4. *Szociokulturális orientáltságú modellek.* Ezek szerint a modellek szerint tehetség csak akkor létezik, ha kedvező a viszony az egyéni és környezeti tényező között. Szerintük nem létezik genetikai stabilitás, sem pedig szociokulturális stabilitás. Az ilyen modellek figyelembe vehetik például a szerencsetényezőt, mint ahogy azt Tannenbaum elmélete is teszi. Más szóval a környezet befolyásának hatásait hangsúlyozzák a tehetség fejlődésében. Mönks és Czeizel többtényezős tehetségmodellje szintén erre a típusra példa.

A magas szintű teljesítmény és az azt elősegítő feltételek biztosítása nagymértékben függ az oktatáspolitikától. Ha egy ország oktatáspolitikája csak az átlagos és gyenge képességű tanulókra irányul, a tehetséges gyerekeknek arra kevés lehetőségük van, hogy az iskolarendszerben kifejlesszék tehetségüket. Ez annyit jelent, hogy ha a hatalmon lévőknek nem érdeke, hogy speciális tantervet és szervezeti kereteket fejlesszenek ki a tehetséges tanulók számára, akkor a tehetségnek egyszerűen nem lesz rá alkalma, hogy manifesztálódjon.

## TEHETSÉGNAP

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács minden évben, minden régióban meg kívánja szervezni a régió Tehetségnapját, amelyen a tehetségek segítségével foglalkozó helyi szervezetek és szakemberek találkozhatnak a régió tehetséges fiataljaival, illetve a tehetséges fiatalok hozzátartozóival, ismerőseivel. E napok alkalmat adhatnának arra is, hogy személyes kapcsolatok épüljenek ki az országos tehetségsegítő kezdeményezések képviselői és a régió lakói, képviselői között.

[Forrás: NTT honlap: <http://www.tehetsegpont.hu/96-11564.php>]

## TEHETSÉGPONT

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács mind Magyarországon, mind a határon túli magyarlakta részekén kezdeményezi és támogatja Tehetségpontok<sup>®</sup> megalapítását. A Tehetségpontok abban segítenek, hogy

- az érdeklődő fiatalok kapjanak hatékony segítséget tehetségük felismeréséhez és kibontakoztatásához, minél teljesebb és minél személyesebb információhoz jussanak a különböző tehetséggondozó lehetőségekről;
- az intézményi, helyi, térségi és regionális tehetséggondozó kezdeményezések minél intenzívebb kapcsolatrendszer tudjanak kiépíteni egymással, a tehetséges fiatalokkal, a tehetséges fiatalok környezetével (szüleivel, tanáraival stb.), a tehetséggondozásban jártas szakemberekkel, és a tehetséggondozást segítő önkormányzati, egyházi, civil szervezetekkel, vállalkozásokkal és magánszemélyekkel, és hogy
- a tehetséggondozó kezdeményezések minél több emberi és anyagi erőforrást tudjanak bevonni a tehetségsegítés folyamatába.

[Lásd még: Tehetségpont regisztrációja; Tehetségpont akkreditációja; Nemzeti Tehetségsegítő Tanács. Forrás: NTT honlap: <http://www.tehetsegpont.hu/96-12219.php>]

## TEHETSÉGPONT AKKREDITÁCIÓJA

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács által regisztrált Tehetségpontok szolgáltató tevékenységének, valamint megfelelő hálózati aktivitásuknak az alapja működésük szakmai hitelessége. Ennek megalapozásához és fejlesztéséhez a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége a Tehetségpontok működésének akkreditálásával is szeretne segítséget nyújtani. Az akkreditációra a regisztrált Tehetségpontok jelentkezhetnek be. A Tehetségpontok akkreditációjának fő célja:

- a) elismerni a működő Tehetségpontok eddig elért eredményeit, meglévő szakmai értékeiket,
- b) szakmai segítséget nyújtani a Tehetségpontok működésének személyi és szakmai megalapozásához, illetve további fejlődéséhez,
- c) hozzájárulni a Tehetségpontok tehetségsegítő tevékenységének minőségi fejlődéséhez.

Az akkreditációt követően a Tehetségpontok:

- a) az akkreditáció tényét, valamint minősítési eredményét (Regisztrált Tehetségpont, Akkreditált Tehetségpont, Akkreditált Kiváló Tehetségpont) közlő tanúsítványt kapnak,
- b) az akkreditáció minősítési eredményét tanúsító táblát kapnak,
- c) speciális szakmai szolgáltatásokban (szakmai információk, továbbképzések, kiadványok, tanácsadás) részesülnek.

[További részletek: NTT honlap: <http://www.tehetsegpont.hu/96-20444.php>]

## TEHETSÉGPONT REGISZTRÁCIÓJA

A Tehetségpontoknak megalakulásukat regisztráltatniuk kell a [www.tehetsegpont.hu](http://www.tehetsegpont.hu) honlapról letölthető űrlappal. A Tehetségpont megjelölés védjegyoltalom alatt áll. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy a Tehetségpont megjelölés és logó csak a Nemzeti Tehetségsegítő Tanácsnak a Tehetségpont regisztrációra vonatkozó kérelmét elfogadó értesítése után használható.

[Lásd még: Tehetségpont. További részletek: NTT honlap: <http://www.tehetsegpont.hu/96-12219.php> és <http://www.tehetsegpont.hu/96-11464.php>]

## TEHETSÉGPONT TERÜLETI HATÓKÖRE

A Tehetségpont területi hatókörét a regisztráció alkalmával a Tehetségpontot létrehozók határozzák meg. E határozat meghozatalakor azonban célszerű fi-

gyelemben venni az egyes hatókörökhöz tartozó szerepeket (feladatköröket) és személyi, illetve szakmai minimumkövetelményeket. Ideális esetben a Tehetségpont már a regisztrációkor tudja teljesíteni a hatóköre függvényében a számára előírt személyi és szakmai minimumkövetelményeket, bár ez nem kötelező. Ugyanakkor a regisztrációt követő három év során e követelményeket a Tehetségpontnak teljesítenie kell. A minimumkövetelményeknek való megfelelés a háromévenként történő Tehetségpont akkreditációs eljárása során kerül ellenőrzésre. Amennyiben egy Tehetségpont nem tudja az akkreditáció során teljesíteni a területi hatóköre alapján elvárt minimum követelményeket, akkor az akkreditáció eredményeként megmarad Regisztrált Tehetségpontnak és/vagy a Tehetségpont Akkreditációs Bizottság javasolhatja a hatókör módosítását. A hatókör módosítása révén – ha az új hatókörhöz kapcsolódó minimumkövetelményeket a Tehetségpont teljesíteni tudta – más hatókörrel ugyan, de lehetővé válik az „Akkreditált Tehetségpont”, vagy „Akkreditált Kiváló Tehetségpont” minősítés megítélése (lásd: a „Tehetségpont regisztrációja” és a „Tehetségpont akkreditációja” címszavakat).

Területi hatókörét tekintve legalább háromféle Tehetségpontot célszerű megkülönböztetni, valamint negyedik, egyedülálló elemként a Nemzeti Tehetségpontot.

1. *Helyi/települési/intézményi Tehetségpont. Szerepe:*

- a tehetségazonosításban: helyi/települési/intézményi szinten végzi az azonosítást,
- a tehetséggondozásban: helyi/települési/intézményi szintű tehetségfejlesztő foglalkozásokat, tehetséggondozó szaktáborokat szervez és tart,
- a tehetségtanácsadásban: helyi/települési/intézményi szintű tanácsadási feladatokat végez,
- a hálózatfejlesztésben: összehangolja a helyi erőforrásokat, a helyi intézményi és civil kezdeményezéseket, biztosítja a helyi tehetséggondozó munkához szükséges feltételeket, összehangolja az iskolai, intézményi, civil szervezeti és egyéb iskolai, tanórai, tanórán kívüli, iskolán kívüli intézményi és nem intézményi tehetségfejlesztő munkát. Kapcsolattartás más helyi/települési/intézményi, kistérségi, regionális Tehetségpontokkal és a Nemzeti Tehetségponttal.

A helyi/intézményi/települési Tehetségpont személyi minimumkövetelményei:

- Tehetség témában legalább 30 órás akkreditált továbbképzést végzett pedagógus munkatárs/tag alkalmazása és/vagy a tehetségazonosítást, -gondozást, tehetségtanácsadást érintő pedagógiai feladatok ellátásáról szóló,

mindkét fél részéről aláírt keretszerződés legalább egy pedagógussal, aki a tehetség témában legalább 30 óras akkreditált továbbképzést végzett.

- Diplomás pszichológus (lehetőleg a pedagógiai-pszichológia és a tehetség témákban jártas) munkatárs alkalmazása és/vagy a tehetségazonosítást, -gondozást, tanácsadást érintő pszichológiai feladatok ellátásáról szóló, mindkét fél részéről aláírt keretszerződés legalább egy pszichológussal, pszichológiai szolgáltatást nyújtó szervezettel.

Szakmai minimumkövetelmények: tehetségazonosítás, tehetséggondozás, tehetség-tanácsadás, tehetség-hálózati együttműködés.

## 2. *Kistérségi Tehetségpont. Szerepe:*

- a tehetségazonosításban: segítségnyújtás a kistérségben tehetséggondozással foglalkozó szervezeteknek a tehetségazonosításban, tehetségazonosítás a kistérségben, a kistérség szakszolgálatának (Nevelési Tanácsadó) bevonása a tehetségazonosításba,
- a tehetséggondozásban: fejlesztési tervek kidolgozása, lektorálása; a kistérség szakszolgálatának (Nevelési Tanácsadó) bevonása a tehetséggondozásba,
- a tehetség-tanácsadásban: kistérségi szintű tehetség-tanácsadás,
- a hálózatfejlesztésben: a kistérség tehetséggondozó szakembereinek összefogása, iskolai intézményi mentorok munkájának összehangolása. Kapcsolattartás más helyi/települési/intézményi, kistérségi, regionális Tehetségpontokkal és a Nemzeti Tehetségponttal.

A kistérségi Tehetségpont személyi minimumkövetelményei:

- Tehetségfejlesztő szakértő pedagógus munkatárs alkalmazása és/vagy a tehetségazonosítást, -gondozást, tanácsadást érintő pedagógiai feladatok ellátásáról szóló, mindkét fél részéről aláírt keretszerződés legalább egy tehetségfejlesztő szakértő pedagógussal vagy azt biztosító szervezettel.
- Diplomás pszichológus (lehetőleg a pedagógiai-pszichológia és a tehetség témákban jártas) munkatárs alkalmazása és/vagy a tehetségazonosítást, -gondozást, tanácsadást érintő pszichológiai feladatok ellátásáról szóló, mindkét fél részéről aláírt keretszerződés legalább egy pszichológussal, pszichológiai szolgáltatást nyújtó szervezettel.

Szakmai minimumkövetelmények: tehetségazonosítás, tehetséggondozás, tehetség-tanácsadás, tehetség-hálózati együttműködés.

### 3. *Regionális Tehetségpont*. Szerepe:

- a tehetségazonosításban: segítségnyújtás a régióban tehetséggondozással foglalkozó szervezeteknek a tehetségazonosításban, tehetségazonosítás a régióban,
- a tehetséggondozásban: regionális szintű fejlesztési tervek kidolgozása és megvalósítása, segítségnyújtás kistérségi, helyi/települési/intézményi szintű tehetséggondozó programok kidolgozásához, lektorálásához,
- a tehetség-tanácsadásban: regionális szintű tehetség-tanácsadás,
- a hálózatfejlesztésben: a régió tehetséggondozó szakembereinek összefogása. Kapcsolattartás más helyi/települési/intézményi, kistérségi, regionális Tehetségpontokkal és a Nemzeti Tehetségközponttal. Tanácskozások, konferenciák szervezése.

A regionális Tehetségpont személyi minimumkövetelményei: tehetségfejlesztő szakértők alkalmazása/megbízása, illetve felsőoktatási intézmények szakembereinek, pedagógiai és pszichológiai tanszékek oktatóinak bevonása (együttműködési készségükről és tehetség-tanácsadásban játszott szerepükről mindkét fél részéről aláírt keretszerződés szóljon).

Szakmai minimumkövetelmények: tehetségazonosítás, tehetséggondozás, tehetség-tanácsadás, tehetség-hálózati együttműködés, tehetségre irányuló tudományos kutatás, tehetségre irányuló tudományos rendezvény szervezése/társ-szervezése, illetve részvétel más szervezetek ilyen rendezvényein.

4. *Nemzeti Tehetségpont*. A Nemzeti Tehetségpont kialakításának igénye a Tehetségpontok hálózatosodásának természetes következménye. A működési területek és feladatkörök meghatározása már évekkel ezelőtt elkezdődött. A korábbi gondolatok, valamint a 2011 januárjában már közel 400 (regisztrált és regisztrációs folyamatban lévő) Tehetségpont megalakulásának és működésének tapasztalata alapján a Nemzeti Tehetségpont tervezett feladatköre az alábbiak szerint alakul:

- I. Szolgáltatások a Tehetségpont-hálózat tagjai részére
  - a) hálózatfejlesztés (építés, minősítés, monitorozás),
  - b) mediálás, konfliktuskezelés,
  - c) szakember-közvetítés,
  - d) online kezelési felületek kifejlesztése, ügyintézésük biztosítása.
- II. Nemzeti Tehetségügyi Adatbázis (funkciók és feladatok) vezetése
  - a) adatbázis-építés és -kezelés (Tehetségpont, képzési programok, tehetségek, megtartott képzések, partnerek, mentorok, szponzorok, önkéntek)

sek, Tehetségsegítő Tanácsok, jó gyakorlatok, Tehetségbónusz-résztvevők),

- b) adatszolgáltatás (honlapon történő megjelenítés, működtetés, Tehetségterkép naprakész változatának fenntartása, jogosultságdifferenciált) szűrési és keresési lehetőségek az egyes adatbázisokban, statisztikák készítése, igazolás pályázók részére (pl. Tehetségpontok státusza honlapon keresztül),
- c) pályázatfigyelés (kidolgozás, indítás, lebonyolítás, tanácsadás),
- d) tehetségek életpálya-követése (programok, felkészítés, motiválás: ösztönzők kifejlesztése, elhelyezkedés támogatása).

### III. Képzések – Ismeretterjesztés – Kiadványok

- a) képzések (PAT – 30 órás pedagógus-továbbképzések szervezése; FAT – rövidebb felnőtt-továbbképzések szervezése, disszemináció (pl. pedagógusképzés irányában),
- b) ismeretterjesztés (széles körben) többféle eszközzel (Tehetségkép kialakítása, fejlesztése, alakítása, tehetségtoleráló és -támogató légkör kialakítása, családi tehetségsegítés támogatása),
- c) kiadványok (papíralapú és digitális terjesztéssel, hírlevél készítésével, tudományos és ismeretterjesztő kiadványok, oktatást és tanulást segítő kiadványok, már kész szakmai anyagok beszerzése és terjesztése).

### IV. Kommunikáció

- a) hálózatokon belül (hírlevelekkel, honlapon keresztül, hálózati konferenciákon, fórumokon keresztül),
- b) kifelé (médiakommunikáció, társadalmi párbeszéd),
- c) ügyfélszolgálat (személyesen, telefonon, email-en közvetlen kapcsolat egyéneknek és szervezeti képviselőknek egyaránt, információszolgáltatás tehetséggondozás és -segítés érdekében, egyedi esetek, problémák segítése és megoldása).

### V. Koordináció

- a) szakértői munkacsoportok (szakértői részvétel a szakpolitika területein (pl. NEFMI, külügyek, gazdaság) – állami és civil feladatok közötti kapcsolati tőke koordinációja (a tehetségek segítésében: Tehetségpont-hálózaton belül és kívül, hazai és külföldi vetületben, kiemelt partnerek felé (állami intézmények, kezelő szervek).
- b) tapasztalat-allokáció (a Tehetségpont-hálózat tagjai közötti megosztás elősegítése, hálózaton kívüli gyakorlatok felderítése, beemelése, külföldi gyakorlatok gyűjtése, hazai tehetségügy képvisellete külföldön).

## VI. Kutatási és elméleti munka

- a) kutatási koordináció (jelenkori igények által indokolt témák meghatározása, kutatásban részt vevő szakemberek felkérése, tehetség témákban kutató szakemberek és műhelyek közötti kapcsolattartás, folyamatban lévő kutatási témák figyelemmel kísérése, folyó projektek közötti szinergiák, együttműködések elősegítése a kapacitások hatékonyabbá tétele érdekében),
- b) országos rendezvények szervezése (tehetségnapok, tehetségkonferenciák, műhelybeszélgetések, szakmai fórumok).

## TEHETSÉGSEGÍTÉS

Bármilyen (tanácsadási, nevelési, oktatási, pénzügyi, menedzsment stb. jellegű) tevékenység, amelynek célja vagy általában a tehetségügy (intézményi, helyi, társadalmi szintű) előremozdítása, vagy egy meghatározott személy/csoport tehetségének kibontakoztatása.

## TEHETSÉGSEGÍTŐ TANÁCSOK

A Tehetségsegítő Tanácsok feladata, hogy intézményi, helyi, térségi, megyei vagy regionális szinten összefogják az adott terület tehetségsegítő kezdeményezéseit, és egyeztető, döntéshozó, véleményformáló fórumként kialakítsák az adott területen folyó tehetségsegítő tevékenységek optimális együttműködését. A Tanácsokban a tehetségsegítés iránt elkötelezett (szak)emberek, a területen működő tehetségsegítő szervezetek képviselői, illetve a tehetségek segítését az adott területen támogató magánszemélyek és szervezetek képviselői kaphatnak helyet.

A Tanácsok szerveződhetnek területi elv szerint helyi (intézményi/települési) szinten, térségi (több települést együttműködését érintő) szinten, regionálisan (egy vagy több megyére kiterjedően), országosan. Tehetségsegítő Tanácsok alakulhatnak tematikusan is, egy meghatározott szakterületen végzett tehetségsegítés szervezésére, koordinálására. Tematikus Tehetségsegítő Tanácsok megszervezése elsősorban regionális vagy országos szinten történik.

[Forrás: NTT honlap: <http://www.tehetsegpont.hu/96-15388.php>]

## TEHETSÉGSEGÍTŐ TANÁCSOK REGISZTRÁCIÓJA

A formális megalakulást követően a tehetségsegítő a [www.geniuszportál.hu](http://www.geniuszportál.hu) honlapról letölthető adatlap kitöltésével és a honlapon jelzett címre történő elküldésével megtörténik a bejelentés a Tehetségsegítő Tanács megalakulásáról.



A Tehetségsegítő Tanács ezután visszajelzést kap az adatlap beérkezéséről. Egy végső adategyeztetés után (amennyiben arra szükség van egyáltalán) a Tehetségsegítő Tanács megkapja a regisztrációt igazoló dokumentumot, majd felkerül a Teheségtérképre.

## TEHETSÉG-TANÁCSADÁS

A tehetség-tanácsadás arra szolgál, hogy tisztázza a tehetséggel kapcsolatos problémákat és gondokat, a tehetséges személyek azonosításával, gondozásával és kutatásával kapcsolatban célokat tűzzön ki, segítse e célokat megvalósítani, a tehetségügyet legjobban szolgáló döntéseket meghozni, és megfontolt, célirányos tevékenységet folytatni. A tehetség-tanácsadás specifikus jegyei:

1. A tehetség-tanácsadó a tehetségazonosítás, -gondozás és -kutatás körében járatos, szakirodalmi tájékozottsággal és szakmai kapcsolatokkal rendelkező főiskolai vagy egyetemi szintű pedagógiai és/vagy egyetemi szintű pszichológiai képzettséggel rendelkező személy.
2. A tanácsot kérő személy lehet: a) a (tehetséges)diák; b) a szülők; c) a tehetségesekkel foglalkozó pedagógus kolléga; d) az intézményvezető; e) (oktatás)politikai döntéshozó, képviselő; f) a tehetség témakörrel ismerkedő egyéb személy.
3. A tehetség-tanácsadás tartalma szerint két nagyobb csoportba sorolható:
  - a) a tehetséggel szorosan összefüggő területek: tehetség-identifikáció, tehetséggondozás;
  - b) a tehetséggel lazábban összefüggő, de lényeges területek. Például: tanulási problémák, kreativitás, motiválás, pályaorientáció, életvezetési problémák stb.
4. A tehetség-tanácsadó sem pszichiátriai, sem pszichológiai tanácsadást (terápiát) nem folytathat – hacsak nincs erre feljogosító képesítése. Kompetenciája elsősorban a tehetséggel kapcsolatos ügyek informatív megközelítésére terjed ki, mely gyakran kiegészül a pedagógiai (pszichológus tanácsadó esetében lélektani) szinten történő beavatkozással.
5. A tehetség-tanácsadónak nem lehet feladata minden probléma és mindenki más problémájának megoldása. A tehetség-tanácsadó legfontosabb feladatai:
  - a) a tehetséggel kapcsolatos (diákot, szülőt, pedagógust, intézményvezetőt vagy intézményt, társadalmat érintő) problémahelyzetek vagy nagyszerű lehetőségek önálló felismerése, és saját kezdeményezésre történő megelőzése, kezelése vagy kiaknázása;

- b) ha diákok, szülők, pedagógusok vagy intézményvezetők tehetséggel kapcsolatos problémákkal fordulnak hozzá, akkor feladata lehet: 1. felvilágosítás nyújtása; 2. ideális esetben a problémamegoldás megvalósítása; 3. a szakmai kapcsolatok működtetése; és 4. szakirodalmi javaslat révén hozzájárulás a megoldáshoz;
- c) a tehetség-tanácsadói tevékenységhez szükséges szakmai kapcsolatok építése, ápolása, adott esetben mozgósítása (hálózatfejlesztés). Lényeges szakmai kapcsolatok lehetnek például: tehetség-tanácsadó kollégák, tehetségkutatók, pályaaorientációs területen dolgozók, pszichológusok, alsó-, közép- és felsőfokú oktatási intézmények, tehetséggondozásra alkalmas civil szervezetek, potenciális mentorok, pedagógiai intézetek, nevelési tanácsadók, gyermek-ideggondozó intézetek, iskolaorvosok és más egészségügyi szakemberek stb;
- d) a tehetség-tanácsadói tevékenységhez szükséges szakirodalmi tájékozottság folyamatos biztosítása, valamint a tanácsadói gyakorlatban felmerülő problématerületeken való önképzés, információgyűjtés és -rendszerzés;
- e) a tehetséges személyek érdekvédelme a lehetőségek adta határokon és fórumokon belül;
- f) a tehetséggel kapcsolatos társadalmi szemléletformálás elősegítése; a saját eredmények közzététele mind a szakmai, mind a laikus közönség számára.

[További részletek: Mező 2004]

## TEHETSÉGTERÜLET

Gardner *Frames of Mind* c. könyvében (1983) mutatja be sokoldalú intelligenciaelméletét. Az elődök gondolataira és kutatására, valamint saját kutatásaira építve Gardner arra a következtetésre jut, hogy nem létezik egy bizonyos, mindent átfogó intelligencia, mivel annak számos különböző megjelenési formája van. Későbbi könyvében, a *The Unschooling Mind*-ban (1991) hét egymástól független emberi intellektuális képességet különít el: logikai-matematikai, nyelvészeti, testi-kinesztetikus, térbeli, zenei, interperszonális, intraperszonális. Ezek alkalmasak a speciális tehetségterületek elkülönítésére is, kiindulási pontként a főbb tehetségfajták megkülönböztetéséhez.

Gardner állítása szerint: „Minden ember legalább hétféle módot alkalmaz a világ megértésére és megismerésére. Ezen analízis szerint a világot mindenki a nyelv, a matematikai-logikai elemzés, a térbeli megjelenés, a zenei gondolkodás vagy a test segítségével (amit problémamegoldásra vagy tárgyak készítésére használ), valamint mások vagy önmaga, saját létének megfigyelésén keresztül is-

meri meg. Más szóval, az emberek egymástól egyrészt abban a tekintetben különböznek, hogy e hét komponens között hogyan oszlik meg az ún. intelligenciaprofiljuk. Másrészt pedig abban a tekintetben különböznek, ahogyan ezeket a komponenseket használják, ahogy azokat kombinálják a különböző feladatok megoldására, különböző problémák kezelésére, bármilyen téren elért fejlődésükre.” (Gardner 1991, 12. o.). Az 1996-os bécsi European Council for High Ability (ECHA) konferencián tartott beszédében Gardner az intellektuális képességek két további formájával egészíti ki a listát: a természeti és az egzisztenciális komponensekkel. Beszéde közben ezt a listát egy további, tizedik elemmel bővítette: az érzelmi intelligenciával.

Mindezek alapján a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének Tehetségpont-akkreditációjához a következő tehetségterületek elkülönítését alkalmazzuk (zárójelben példát is adunk arra, hogy milyen típusú tevékenységek tartoznak az egyes tehetségterületekhez. A tevékenységek komplex jellegük miatt nem mindig sorolhatók egyértelműen az egyes területekhez, de az alábbi példák segíthetik a besorolást):

- *logikai–matematikai* (pl. matematikai szakkör, IQ-klub, sakk és más logikai tevékenységek, tanulási stratégiák fejlesztése, illetve a máshova nem sorolható közismereti tantárgyakhoz kötődő gazdagító programok),
- *természeti* (pl.: mindenféle természettudományos témakörű foglalkozás, természetjárás),
- *nyelvészeti* (pl.: anyanyelvi és idegen nyelvi programok),
- *testi-kinesztetikus* (pl.: sportprogramok, tánc, mozgáskultúra),
- *térbeli-vizuális* (pl.: képzőművészeti, filmművészeti foglalkozások, kézügyességet igénylő szakmai tevékenységek, népi mesterségek),
- *zenei* (pl.: mindenféle ének-zenei program),
- *interperszonális* (pl.: drámafoglalkozások, színjátszás, kommunikációs foglalkozások, vezetői kompetenciák fejlesztése),
- *intrapersonális* (pl.: önismereti foglalkozások).

Meg kell jegyezni azonban, hogy ez sem teljes körű áttekintés, hiszen a szakemberek egyetértenek abban, hogy annyiféle tehetség van, ahányféle emberi tevékenység. Ennek teljes rendszerezése szinte elképzelhetetlen (vö.: Gyarmathy 2006).

## TEHETSÉGTÉRKÉP

A Teheségtérkép a tehességondozás terén (az azonosítás, fejlesztés, tanácsadás, hálózati együttműködés során) végzett tevékenységekről, szervezeti keretekről felméréssel készített és folyamatos frissítés alatt álló dokumentum, amely

adatokat, tényeket összesít, mutat be; tájékoztatja a téma iránt érdeklődőket; nyilvántartja a kiemelkedő tehetséggondozó műhelyeket, és a Tehetségpontokat; rögzíti és közzéteszi a témában elért eredményeket, bemutatja a szakembereket.

A Tehetségtérkép a tehetséggondozás terén fontos információgyűjtő, feldolgozó és tájékoztató szerepet lát el:

- adatbázisa átfogja a teljes Kárpát-medence tehetségsegítő hálózatát,
- tájékoztatást nyújt a téma iránt érdeklődőknek,
- folyamatosan követi a tehetségsegítés szakmai tartalmának gazdagodását, a hálózati együttműködés fejlődését,
- nyilvántartja a kiemelkedő tehetségsegítő műhelyeket, a jó gyakorlatokat, a Tehetségpontokat és a Tehetségsegítő Tanácsokat,
- rögzíti és közzéteszi a tehetségügygel kapcsolatban elért eredményeket,
- felsorolja a szakembereket, mentorokat, partnereket, tehetségbarátokat.

A Magyar Génius Program által működtetett Tehetségtérkép (lásd: <http://geniuszportal.hu/tehetsegterkep>) célja, hogy kereshető formában megjelenítse az interneten a hazai és határon túli tehetségsegítő kezdeményezések lehetőség szerint teljes körét. E tehetségtérképen a Tehetségpontok adatai mellett megtalálhatók a követésre érdemes tehetségsegítő jó gyakorlatok leírásai, és a már megalakult Tehetségsegítő Tanácsok adatai is. Az adatok köre folyamatosan bővül, a Tehetségpontokon kívül hamarosan megtalálhatók lesznek a tehetséggondozó partnerszervezetek adatai is. A térképes megjelenítés célja, hogy ki-ki könnyebben informálódhasson a lakóhelyéhez legközelebbi tehetségsegítő műhelyekről, szolgáltatásokról. A térképet részletes keresővel ellátott adatbázis egészíti ki, melynek segítségével célcsoport (életkor) és a tehetségsegítő kezdeményezés elhelyezkedése (megye) szerint szűkíthető a tematikus (szabadszavas) keresés találati listája. Mint e Tehetségtérkép honlapján olvasható: „A Tehetségtérkép reményeink szerint egyszerre segíti a tehetséges gyermekeket, fiatalokat és szüleiket, pedagógusaikat abban, hogy szakmailag megalapozottan működő, magas színvonalú tehetséggondozó intézményeket, jó gyakorlatokat találjanak érdeklődési területüknek, illetve tehetségterületüknek megfelelően lakóhelyük közelében.”

[További részletek: Magyar Géniusz Portál: <http://geniuszportal.hu/tehetsegterkep>]

## TUDOMÁNYOS KUTATÁS

Legáltalánosabb értelemben egy vizsgálati kérdés megválaszolása objektív (tárgyilagos), megbízható (pl. ismételt mérésekkel hasonló eredményre vezető), érvényes (pl. valóban az adott kérdés eldöntésére irányul a vizsgálat) és más kutatók által is reprodukálható (a kutatási dokumentáció alapján megismételhető) mérések által.

[További részletek: Tomcsányi Pál (2000): Általános kutatómódszertan. Szent István Egyetem, Gödöllő]

## TUDOMÁNYOS KUTATÁS PUBLIKÁLÁSA

Egy tudományos kutatás tervéről, helyzetéről, eredményéről szóló tudományos és/vagy ismeretterjesztő stílusban írt, lektorált:

- könyv (amely rendelkezik ISBN-, és szükség esetén ISSN-számmal),
- szakmai folyóiratban megjelent tanulmány (mely folyóirat rendelkezik ISSN- és ISBN-számmal),
- tanulmányokat/fejezeteket közlő szerkesztett kiadvány vagy időszaki kiadvány (ISBN- és szükség esetén ISSN-számmal ellátva),
- ISBN- (és szükség esetén ISSN-számmal rendelkező) CD-, DVD-termékek.

Az ISBN- és az ISSN-számokkal kapcsolatban lásd: Országos Széchényi Könyvtár [http://www.oszk.hu/index\\_hu.htm](http://www.oszk.hu/index_hu.htm) honlapját.

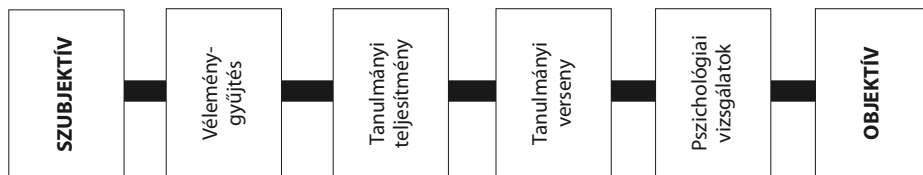
Amennyiben egy kiadónak leadott, lektorált, de még nem megjelent műről van szó, akkor esetenként a kiadó erre vonatkozó igazolása segítheti a mű tudományos publikációnak történő elfogadását.

## TUDOMÁNYOS RENDEZVÉNY

Tudományos kutatások előkészítéséről, folyamatáról, eredményeiről beszámoló konferencia, szakmai értekezlet.

## VIZSGÁLÓESZKÖZÖK, MÓDSZEREK

A (prediktív, előrejelző jellegű) tehetségdiagnosztika főbb módszereit egy szubjektív-objektív dimenzió mentén helyezhetjük el (megjegyzendő, hogy a tehetség tudományos jellegű kutatásában ezeken kívül még genetikai vizsgálatok is alkalmazhatók. Ezek azonban a hétköznapi pedagógiai gyakorlattól távol állnak):



E módszerek mellett és ellen felhozható jellegzetesebb érvek a következők:

Véleménygyűjtés	<p><i>Érvek:</i> viszonylag olcsó, gyors, számos tehetségterületről informáló lehetőség. Számos különböző információs forrásból (pl. az adott személytől, a családtól, a pedagógusoktól, a kortársaktól) származhatnak az adatok. Esetenként a vélemények nem egyszeri találkozó (pl. tesztfelvétel) alapján, hanem többéves, valódi élethelyzetekben történő együttműködés (pl. tanár–diák viszony) tapasztalatai alapján formálódnak.</p> <p><i>Ellenérvek:</i> rendkívül szubjektív eredményt nyújt. Nemcsak a személyeslézés hibáiból adódó torzulásokra, hanem szándékosan elkövetett véleménytorzításokra is számítani lehet. A kitűzött vélemények a közösségeken belül konfliktusokat, személyi ellentéteket is okozhatnak.</p>
Tanulmányi teljesítmény	<p><i>Érvek:</i> viszonylag olcsó, gyors, tömegesen rendelkezésre álló adatokból építkező, a tantárgyak világát tekintve számos tehetségterületről informáló lehetőség.</p> <p><i>Ellenérvek:</i> az osztályzatok az iskolák közötti összehasonlításra alkalmatlan mutatók; sokszor a szubjektív tanári vélemények által determináltak; az alulteljesítő tehetséges tanulók nem érvényesülhetnek, ha csak az osztályzatok alapján válogatunk; az iskolán kívüli tehetségterületek esetében nem mérvadók; elsősorban az iskolai tehetségek („school-house gifted children”) azonosíthatók általuk.</p>
Tanulmányi versenyek	<p><i>Érvek:</i> számos (akár iskolán kívüli) tehetségterületen, akár országos vagy nemzetközi viszonylatban is egységes értékelési szisztéma alapján lehet válogatni a tanulmányi versenyek révén.</p> <p><i>Ellenérvek:</i> a tanulmányi versenyekre elsősorban a tanulmányi osztályzatok révén már feltűnt tehetségek jutnak el, az alulteljesítők szinte soha. A tanulmányi versenyek alapján történő tehetséggondozás háttérben álló burkolt koncepció nehezen védhető (ti., hogy „tehetséges”, aki megnyeri a versenyt; „tehetségigéret”, aki legalább addig eljutott, hogy részt vegyen a versenyen; „nem tehetséges”, aki nem vesz részt a tanulmányi versenyen. A tanulmányi versenyfeladatok nem feltétlenül alkalmasak a kiemelkedő képességek, az átlag feletti kreativitás, és a feladat iránti elkötelezettség (mint a modern tehetségkonceptiókban gyakran előforduló komponensek) vizsgálatára. Általában igen költségigényes eljárás.</p>
Pszichológiai vizsgálatok	<p><i>Érvek:</i> számos olyan tehetségterület vizsgálatára is alkalmas, amelyre az előző módszerek alkalmatlanok. A teszteléses eljárások az előzőekhez képest objektívebb és megbízhatóbb információkat adhatnak. Egyes vizsgálatok csoportosan, gyorsan is felvehetők. A vizsgálatok többször is megismételhetők, sok esetben egymással felcserélhető ekvivalens formák is rendelkezésre állnak, s a kultúrafüggetlen, illetve esetenként a kultúrafüggő eljárások esetében nemzetközi összehasonlítás is lehetséges.</p> <p><i>Ellenérvek:</i> gyakran költség- és szakemberigényes eljárások. A pszichológiai eljárások sem egyformán objektívek (pl. egy önjellemző kérdőív feltételezi, hogy a kitöltő személy őszintén válaszol és/vagy reális önismerettel rendelkezik és/vagy nem „vaktában”, figyelmetlenül tölti ki a kérdőívet – ezekre azonban nincs garancia). Egyes vizsgálatok csak egyénileg végezhetők el, ráadásul igen lassan.</p>

További részletek:

- a tehetségdiagnosztikában alkalmazott (képesség- kreativitás-, motiváció-, személyiség-, tanulás-) vizsgálatok részletes bemutatását lásd: Mező 2008.
- Pedagógusok által is használható kérdőívek, becslőskálák (instrukcióval, feladatokkal, megoldókulccsal) gyűjteménye: Tóth 2004.

## IRODALOM

- Anderholt-Elliot, M. (1987): *Perfectionism: What is bad about being too good?* Minneapolis, Free Spirit Press.
- Balogh Brigitta (2002): Iskolai motiváció. In Balogh L.–Koncz I.–Tóth L. (szerk.): *Pedagógiai pszichológia a tanárképzésben*, FITT Image-Debreceni Egyetem, Budapest.
- Balogh L. (szerk.) (1999): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh L. (2002a): Az iskolai tehetséggondozás kritikus pontjai. In Pinczésné (szerk.): *A tanítóképzés jelene*. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen, 33–57.
- Balogh L. (2002b): Tehetségfejlesztő szakpedagógus-képzés a Debreceni Egyetemen. In *Magyar Tehetséggondozó Társaság Almanach*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest, 221–230.
- Balogh L. (2003): Tehetségjellemzők az Arany János Tehetséggondozó Program tanulóinál. In Balogh L.–Koppány L. (szerk.): *15 év a tehetségekért: elmélet és gyakorlat*. Mád, 68–96.
- Balogh L. (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh L. (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Kiadó, Budapest.
- Balogh L. (2007): Elméleti alapok a tehetséggondozó programokhoz. In *Tehetség*, 1, 3–5.
- Balogh L. (2008): Iskolai tehetséggondozó programok pszichológiai hatásvizsgálata. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 219–232.
- Balogh L.–Koncz I. (szerk.) (2008): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest.
- Balogh L.–Koppány L. (szerk.) (2003): *15 év a tehetségekért: elmélet és gyakorlat*. Mád.
- Balogh L.–Bóta M.–Dávid I. (1999): Tehetőséges tanulók – pedagógusok – iskolai fejlesztés. In Balogh L. (szerk.): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 9–51.



- Balogh L.–Dávid I.–Nagy K.–Tóth L. (1993): Tanulási technikák és önismeret fejlesztése speciális programokkal tehetséges iskolai tanulóknál. In Balogh L.–Herskovits M. (szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai (elmélet és módszerek)*. KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen, 133–146.
- Balogh L.–Herskovits M.–Tóth L. (szerk.) (2000): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh L.–Polonkai M.–Tóth L. (1997): *Tehetség és fejlesztő programok*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.
- Benbow, C. P. (1997): Grouping Intellectually Advanced Students for Instruction In: Van-Tassel Baska (Ed.): *Gifted and Talented Learners*, Denver, Love, 261–278.
- Betts, G. T. (1986): The Autonomous Learner Model for the Gifted and Talented, In Renzulli, J. S. (ed.): *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT.
- Boston, B. O. (1975): *The Sorcerer's Apprentice*. ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, Reston, VA.
- Boston, B. O. (1978): *Developing a Community Based Mentorship Program for Gifted and Talented*. US Department of Health, Education and Welfare, Office of Gifted and Talented, Washington, DC.
- Cattell, R. B. (1943): The Measurement of Adult Intelligence. *Psychological Bulletin*, 4, 153–193.
- Cattell, R. B. (1971): *Abilities: Their Structure, Growth and Action*. Houghton Mifflin, Boston.
- Cross, T.–Coleman, L.–Stewart, R. (1995): The Social Cognition of Gifted Adolescents: An Exploration of the Stigma of Giftedness Paradigm. *Roeper Review*, 16 (1), 37–40.
- Cross, T.–Coleman, L.–Terhaar-Yonkers, M. (1991): The Social Cognition of Gifted Adolescents in Schools: Managing the Stigma of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted* 15, 44–55.
- Czeizel E. (1977): *Sors és tehetség*. Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest.
- Czeizel E. (2003): Tehetség és genetika. In Balogh L.–Koppány L. (szerk.): *15 év a tehetségekért: elmélet és gyakorlat*. Mád, 43–55.
- Dabrowski, K. (1937): Psychological Basis of Self-mutilation. *Genetic Psychology Monographs*, 19, 1–104.
- Dávid I. (1999): A tehetséges tanulók azonosításának módszerei. In Balogh L. (szerk.): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 52–77.
- Dávid I. (2008): A tehetség azonosításának elméleti háttere és gyakorlati nehézségei a hazai gyakorlat tükrében, In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 23–36.

- Davis, G. (1985): Creativity forever. In Davis, G. A.–Rimm, S. B. (eds): *Education of the Gifted and talented*. Prentice Hall Inc., Anglenwood, Cliffs, New Jersey, p. 216.
- Ellington, M. K.–Haeger, W. W.–Feldhusen, J. F. (1986): The Purdue Mentor Program: A University-based Mentorship Experience for Gifted Children, *G/C/T* 9. 2–5.
- Endrődi Zoltánné (2003): Tehetség gondozás a Koroknay Dániel Általános Iskolában. In Balogh L.–Koppány L. (szerk.): *15 év a tehetségekért: elmélet és gyakorlat*. Mád, 185–199.
- Eyre, D. (1997): *Gifted Children in Schools*. David Fulton Publishers, London.
- Feger, B. (1993): Tehesség gondozó programok. Gondolatok a tervezéshez és végrehajtáshoz. In Balogh L.–Herskovits M.–Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai*. KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen, 69–86.
- Feger, B. (1997): Tehesség gondozó programok. In Balogh L.–Polonkai M.–Tóth L. (szerk.): *Tehetség és fejlesztő programok*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen. 47–57.
- Feldman, D. H. (1991): Why Children can't be Creative? *Exceptionally Education Canada*, 1 (1), 43–51.
- Ferku I.–Mező F. (2003): *Tanárok a tehetségről*. Megyei Pedagógiai, Közművelődési Intézet és Továbbképző Központ, Nyíregyháza
- Fodor Istvánné (2008): Valóságtérkép az iskolai tehesség gondozásról. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehesség gondozás*. Professzorok az Európai Magyarországgért, Budapest, 243–252.
- Fűkőné Szatmári M. (2008): Tehesség gondozás a taktaharkányi Apáczai Csere János Általános Iskolában. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehesség gondozás*. Professzorok az Európai Magyarországgért, Budapest, 235–242.
- Gagné, F. (1985): Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. *Gifted Child Quarterly*, 3, 17–25.
- Gagné, F. (1991): Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. In Colangelo, N.–Davis, G. A. (eds): *Handbook of Gifted Education*. Allyn and Bacon, Boston, MA. 64–80.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.
- Gardner, H. (1991): *The Unschooled Mind*. Fontana Press, London.
- Goertzel, V.–Goertzel, M. (1962): *Cradles of Eminence*. Little Brown, Boston.
- Guilford, J. P.–Hoepfner, R. (1971): *The Analysis of Intelligence*. McGraw-Hill, New York.
- Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség (fogalma, összetevői, típusai, azonosítása)*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

- Gyarmathy Éva (2007): *Diszlexia – A specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Heller, K. A.–Mönks, F. J.–Passow, A. H. (1993): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford.
- Herskovits Mária (2000): A tehetségfejlesztés különböző útjai – nemzetközi körkép. In Balogh L.–Herskovits M.–Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 129–142.
- Herskovits Mária–Gefferth Éva (2000): A tehetség meghatározásai és összetevői. In Balogh L.–Herskovits M.–Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 23–28.
- Horn, J. L. (1988): Thinking about Human Abilities. In Nesselrode, J. R.–Cattell, R. B. (eds): *Handbook of Multivariate Experimental Psychology*. Plenum, New York, 645–685.
- Horn, J. L.–Cattell, R. B. (1966): Refinement of the Theory of Fluid and Crystallized General Intelligence, *Journal of Educational Psychology*. 57, 253–270.
- Koncz I. (1999): *A pedagógus szerepe a tehetségfejlesztésben*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.
- Koncz I. (2003): A kiterjesztett tehetséggondozás rendszere és tartalmi elemei. In Balogh L.–Koppány L. (szerk.): *15 év a tehetségekért: elmélet és gyakorlat*. Mád, 56–61.
- Kormos D. (2003): A tehetséggondozás térségi hálózati programja BAZ megyében. In Balogh L.–Koppány L. (szerk.): *15 év a tehetségekért: elmélet és gyakorlat*. Mád, 18–34.
- Kormos D. (2010): *Módszertani segédlet a Tehetségtanácsok megalakításához, működtetéséhez*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Kormos D.–Sarka F. (2008): Átfogó megyei hálózati program a tehetséggondozásra: Borsod-Abaúj-Zemplén megye. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 277–292.
- Kozéki B. (1980): *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Levinson, D.–Darrow C. N.–Klein E. B.–Levinson, M. H.–McKee, B. (1978): *Seasons of a man's Life*. Alfred and Knopf, New York.
- M. Nádasi Mária (2001): *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs.
- Maker C. J.(1975): *Training Teachers for the Gifted and Talented: A Comparison of Models*. Reston, VA. Council for Exeptional Children
- Mező F. (2004): *A tehetség-tanácsadás kézikönyve*. Tehetségvadász Stúdió, Debrecen.
- Mező F. (2010): *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. Kocka kör, Debrecen.

- Mező F. (szerk.) (2008): *Tehetségdiagnosztika*. Kocka Kör – Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen.
- Mező F.–Mező K. (2003): *Kreatív és iskolába jár!* Kocka Kör, Debrecen.
- Mező F.–Mező K. (2007): *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján*. Kocka Kör, Debrecen.
- Mező F.–Miléné Kisházi E. (2003): *Művészhelyességek azonosítása és gondozása*. BAZ Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet, Miskolc.
- Mező F.–Miléné Kisházi E.–Püspöki P. (2003): *Művészhelyességek azonosítása és gondozása*. In Balogh L.–Koppány L. (szerk.): *15 év a tehetségekért: elmélet és gyakorlat*. Mád, 117–135.
- Mi a különbség a tehetséggondozás és szegregáció között?* A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2009. január 28-i állásfoglalása, [www.tehetssegpont.hu](http://www.tehetssegpont.hu)
- Minton, H. L. (1998): *Lewis M. Terman: Pioneer in Psychological Testing*. University Press, New York.
- Mönks, F. J. (2003): *Tehetséggondozás Európában*. In Balogh L.–Koppány L. (szerk.): *15 év a tehetségekért: elmélet és gyakorlat*. Mád, 35–42.
- Mönks, F. J.–Boxtel, H. W. (1985): *Gifted Adolescence: a Developmental Perspective* (Magyarul olvasható: A Renzulli-modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban). In Balogh L.–Herskovits M.–Tóth L. (szerk.) (2000): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 67–82.
- Mönks, F. J.–Knoers, A. M. P. (1997): *Ontwikkelingspsychologie*. (7th ed.) Van Gorcum, Assen.
- Mönks, F. J.–Knoers, A. M. P. (2004): *Fejlődéslélektan*. Urbis Kiadó, Budapest.
- Mönks, F. J.–Mason, E. J. (1993): *Development theories and Giftedness*. In Heller, K. A.–Mönks, F. J.–Passow, A. H. (eds): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford, 89–101.
- Nagy K. (1999): *Tehetségfejlesztő program a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Tagozatos Általános Szakiskola és Kollégiumban*. In Balogh L. (szerk.): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 215–219.
- Nagy K. (2003): *15 éves a Magyar Tehetséggondozó Társaság Kelet-Magyarországi Tagozata*. In Balogh L.–Koppány L. (szerk.): *15 év a tehetségekért: elmélet és gyakorlat*. Mád, 9–13.
- Orosz R.–Bíró Zs. (2009): *A siker kapujában: a labdarúgó tehetség pszichológiája*. Kékbolygó Tehetségpont, Debrecen.
- Páskuné Kiss Judit (2000): *A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra*. PhD-értekezés, Debreceni Egyetem, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék.

- Páskuné Kiss Judit (2008): Az iskolán kívüli iskolarendszerű oktatás szerepe a tehetséggondozásban. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarországért, Budapest, 97–116.
- Piechowsky, M. (1986): The Concept of Developmental Potential. *Roeper Review*, 8 (3), 190–197.
- Piirto, J. (1999): *Talented Children and Adults. Their Development and Education.*, Prentice-Hall, New Jersey.
- Pleiss, M. K.–Feldhusen, J. F. (1995): Mentors, Role Models and Herois in the Lives of gifted Children. *Educational Psychologist*, 30(3), 159–169.
- Polonkai Mária (1999): Tehetségfejlesztő iskolai programok készítésének szempontjai. In Balogh L. (szerk.): *Tehetség és iskola*. KLTE, Debrecen, 178–214.
- Polonkai Mária (2002): Differenciálás a tanulásszervezésben. In Balogh L.–Koncz I.–Tóth L. (szerk.): *Pedagógiai pszichológia a tanárképzésben*. FITT Image – Debreceni Egyetem, Budapest, 125–152.
- Polonkai Mária (2003): Képességmutatók az Arany János Tehetséggondozó Programban részt vevő tanulónál. In Balogh L.–Koppány L. (szerk.): *15 év a tehetségeért: elmélet és gyakorlat*. Mád, 97–105.
- Prillaman, D.–Richardson, O. (1989): *Leadership Education: Developing Skills for Youth*. NY, Trillium Press, Monroe.
- Renzulli, J. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60., 180–184.
- Renzulli, J. S. (1994): *Schools for Talent Development*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT.
- Renzulli, J. S.–Reis, S. M. (1985): *The Schoolwide Enrichment Model: a Comprehensive Plan for Educational Excellence*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT.
- Renzulli, J. S.–Reis, S. M. (1986): The Enrichment Triad. In Renzulli (ed.): *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT. 216–266.
- Réthy Endréné (1988): *A tanítási-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Robinson, N. M.–Robinson, H. B. (1982): *The Optimal Match: Devising the Best Compromise the Highly Gifted Students*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Sarka F. (2003): Új kihívások a tehetséggondozásban. In Balogh L.–Koppány L. (szerk.): *15 év a tehetségeért: elmélet és gyakorlat*. Mád, 106–116.
- Seeley, K. R. (1997): Competencies for Teachers of Gifted and Talented Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 3, 7–13.
- Silverman, L. (1993): *Counseling the Gifted and Talented*. Love, Denver.

- Silverman, L. K. (1994): *Gifted Education: An Endangered Species. Empowering Partnerships Fulfilling Potential*. Association for the Gifted, Indiana.
- Spearman, C. (1904): General Intelligence, Objectively Determined and Measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201–293.
- Spearman, C. (1927): *The Abilities of Man*. Macmillan, New York.
- Sternberg, R. J. (1991): Giftedness according to the Triarchic Theory of Human Intelligence. In Colangelo, N.–Davis, G. (eds): *Handbook of Gifted Education*. Allyn and Bacon, Boston. 45–54.
- Sternberg, R. J. (2003): WICS as a Model of Giftedness. *High Ability Studies*, 14, 109–137.
- Sternberg, R. J. (2004): WICS-Redux: A reply to my commentators. *High Ability Studies*, 15, 109–112.
- Tannenbaum, A. J. (1983): *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives*. Macmillan, New York.
- Taylor, C. W. (1988): Various approaches to and definitions of creativity. In Sternberg, R. J. (ed.): *The nature of Creativity*. Cambridge University Press, Cambridge. 99–124.
- Taylor, I. A. (1960): The nature of the creative process. In Smith, P. (ed.): *Creativity: An examination of the creative process*. Hastings Hall, New York.
- Terman, L. M.–Oden, M. H. (1947): The Gifted Child Grows up: Twenty-Five Years' Follow up of a Superior Group. *Genetic Studies of Genius*. Vol. 4. Stanford, Stanford, CA.
- Terrassier, J. (2000): Diszszinkronia – egyenlőtlen fejlődés. In Balogh L.–Herskovits M.–Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 93–104.
- Thurstone, L. L. (1938): *Primary Mental Abilities*. University of Chicago Press, Chicago.
- Titkó I. (2003): A Comenius-Bega Nemzetközi Tehetségprogram iskoláinak beszámolói. In Balogh L.–Koppány L. (szerk.): *15 év a tehetségekért: elmélet és gyakorlat*. Mád, 140–145.
- Titkó I. (2008): Tehetseggondozás a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziumában. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetseggondozás*. Professzorok az Európai Magyarországért, Budapest, 265–276.
- Torrance, E. P. (1984): The role of creativity, in identification of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28, 153–156.
- Tóth L. (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth L. (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth L. (2004): *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

- Tóth L. (2008): A tanórán kívüli (iskolai és iskolán kívüli) fejlesztés: gazdagítás, gyorsítás, individualizáció. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 79–96.
- Tóth L. (szerk.) (1996): *Tehetségkalauz*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Tóth T. (2008): Tehetséggondozás az Árpád Vezér Gimnázium és Kollégiumban. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 253–264.
- Treffinger, D. J. (1986): Fostering Effective, Independent Learning through Individualized Programming. In Renzulli, J. S. (ed.): *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT. 429–460.
- Turmezeyné Heller Erika (2008): Integráció és differenciálás egyszerre a tehetséggondozásban – kooperatív tanulás. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.) (2008): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 67–78.
- Turmezeyné Heller Erika–Balogh L. (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör – Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen.
- Wallas, G. (1926): *The Art of Thought*. Harcourt Brace, New York.
- Webb, J.–Meckstroth, E.–Tolan, S. (1982): *Guiding the Gifted Child*. Ohio Psychological Publishing, Columbus.
- Wiener, J. (1960): A Study of the Relationship between Selected Variables and Attitudes of Teachers toward Gifted Children. University of California, Los Angeles.