A

KÉZIKÖNYVE

A tehetség kézikönyve

Géniusz Könyvek

A Géniusz Könyveket a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által koordinált projektek keretében megjelentetett kötetek alkotják. A sorozat célja, hogy széles körű, átfogó segítséget és eligazítást adjon a tehetséggondozás ügyében tevékenykedő szakemberek és segítők számára.

A tehetség kézikönyve

Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019

Szerkesztőbizottság

Bajor Péter
Balogh László
Bucsi Szabó Zsolt
Polonkai Mária
Révész György Béla

A szerkesztőbizottság főmunkatársai

Győryné Csomó Ildikó
Kollár-Farsang Kitti

Szerzők

Bajor Péter
Balogh László
Bohdaneczky Lászlóné
Dávid Imre
Dávid Mária
Demarcsek Zsuzsa
Dudics Pál
Fodor Szilvia
Fuszek Csilla Éva
Fülöp Márta
Fülöp Márta Marianna
Gajda Attila
Gaul-Ács Ágnes
Győri János
Kárpáti Andrea
Katz Sándor
Kirsch Éva
Klein Sándor
Kovács Kristóf
Kovács Szilvia
Olajos Tímea
Orosz Róbert
Polonkai Mária
Pölcz Ádám
Revákné Markóczi Ibolya
Révész György Béla
Sarka Ferenc
Tóth László
Turmezeyné Heller Erika
Zsolnai Anikó

Lektorok

Heimann Lászlóné Buzsik Ilona
Kovácsné Nagy Emese
Olajos Tímea
Tóth László
Tóth Tamás
Turi Katalin

Szerkesztette

Szabó Zsuzsa

Ábrák, grafikák
Czétényi János

Borítóterv és tipográfia
Czakó Zsolt

Tördelés
Detrich Miklós

Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége
1119 Budapest, Mérnök utca 39.
www.tehetseg.hu

ISBN 978-615-00-6636-3
© A Szerzők, 2019

Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítás, a nyilvános előadás, rádió- és televízióadás, valamint a fordítás jogát, az egyes fejezeteket illetően is.

Felelős kiadó
Bajor Péter, a Matehetsz ügyvezető elnöke

Készült a Nemzeti Tehetség Program (NTP-HTSZ-M-18 és NTP-HTSZ-M19) támogatásával.

EMBERI ERŐFORRÁS TÁMOGATÁSKEZELŐ

EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTÉRIUMA

Nemzeti Tehetség Program

Tartalom

Bevezetés 18
1. fejezet **A HAZAI TEHETSÉGSEGÍTÉS TÖRTÉNETE, EREDMÉNYEI 1990-IG (Tóth László–Sarka Ferenc)** 23
1.1. Tehetségsegítés Magyarországon a középkorban (1526-ig) 23
1.1.1. Kezdeti lépések a tehetségsegítés terén 23
1.1.2. A magyar felsőoktatás helyzete Mohács előtt 25

1.2. Tehetségsegítés a késői reneszánsz és a barokk korban (1526–1772) 25
1.2.1. A kollégiumi típusú iskolák szerepe a tehetségsegítésben 25
1.2.2. Katolikus felsőoktatás, az első, tartósnak bizonyuló magyar egyetem megalapítása 26

1.3. Tehetségsegítés a magyar felvilágosodás korában (1772–1800) 28
1.3.1. Az állami felsőoktatási politika kezdetei 28
1.3.2. A szakképzés fejlesztése 29

1.4. Tehetségsegítés a nyelvújítás idején és a reformkorban (1800–1848) 31
1.5. A szervezett tehetségsegítés alapjainak lerakása a 19. században 33
1.6. Szervezett tehetségsegítés a századfordulótól a második világháborúig 35
1.7. Tehetségsegítés a szocializmusban a rendszerváltásig 39

2. fejezet 44
2.1. 44
2.1.1. Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai **(Balogh László–Révész György)** 44
2.1.1.1. Bevezetés 44
2.1.1.2. A tehetségfogalom mint a tehetségelméletek alapja 46
2.1.1.3. A klasszikus tehetségelméletek bemutatása 48
2.1.1.3.1. Renzulli háromkörös tehetségmodellje 48
2.1.1.3.2. Mönks tehetségmodellje 59
2.1.1.3.3. Tannenbaum (1983) csillagmodellje 59
2.1.1.3.4. Czeizel 2x4+1 faktoros modellje 61
2.1.1.3.5. Piirto piramismodellje (1998) 62
2.1.1.4. A környezet szerepét differenciáltabban bemutató újabb modellek 63
2.1.1.4.1. Sternberg WICS-modellje 63
2.1.1.4.2. Gagnè megkülönböztető tehetségmodellje 65
2.1.1.4.3. Heller: München-modell (a hatékony tanítási környezet modellje) 66
2.1.1.4.4. Betts autonóm tanuló modellje (1986) 67
2.1.1.4.5. Ziegler akciotóp (Actiotope) modellje 68
2.1.1.4.6. Silverman (1998) tehetséggondozási koncepciója 71
2.1.1.4.7. Eyre – Átfogó lépések rendszere 71
2.1.1.5. Öröklés – környezet – gyakorlás a szakértelem megszerzésében 72
2.1.1.5.1. Simonton emergens-epigenetikai modellje 72
2.1.1.5.2. Ericsson – a szakértővé válás útja 72
2.1.1.6. Összefoglalás 74
2.1.1.7. A 21. század új kihívásai 75

2.1.2. Intelligencia és tehetség **(Kovács Kristóf)** 80
2.1.2.1. Intelligencia és/vagy tehetség? 80
2.1.2.2. Általános intelligencia vagy speciális képességek? 81
2.1.2.3. Túl az általános intelligencián 86
2.1.2.4. Elméleti és gyakorlati következmények 88

2.2. ... 95
2.2.1. A tehetségígéretek keresése, azonosítása **(Dávid Mária–Dávid Imre)** ... 95
2.2.1.1. A tehetségazonosítás elméleti alapjai ... 95
2.2.1.2. A tehetséges gyermekek/tanulók felismerésének jelentősége, a tehetségazonosító tevékenység jellemzői, alapelvei ... 98
2.2.1.3. A gyermekek/tanulók megismerésének főbb módszerei ... 104
2.2.1.3.1. Interjú – beszélgetés a gyermekkel, szülővel, a tehetséggondozásban részt vevő más szakemberekkel ... 105
2.2.1.3.2. Dokumentumelemzés: a gyermek/tanuló által készített és/vagy róla készült dokumentáció adatainak elemzése, értelmezése ... 106
2.2.1.3.3. Kérdőívek alkalmazása a tehetség felismerésének folyamatában ... 107
2.2.1.3.4. Megfigyelés, a napi tevékenységek során szerzett tapasztalatok strukturálása, rendszerezése ... 108
2.2.1.3.5. Mérés – a pedagógiai gyakorlatban alkalmazható mérőeszközök ... 108
2.2.1.4. A gyermeki/tanulói személyiség megismerésére irányuló konkrét módszerek ... 109
2.2.1.4.1. Biológiai jellemzők, testi-fizikai állapot megismerésének módszerei ... 109
2.2.1.4.2. Pszichológiai jellemzők, a tehetségjegyek felismerésének módszerei ... 110
2.2.1.4.3. Szociológiai jellemzők megismerésének módszerei ... 114
2.2.1.5. Esetleírás – pedagógiai jellemzés készítése ... 115

2.2.2. A csoportos képességméréseken alapuló tehetségazonosítás alapelvei és gyakorlati kérdései **(Fodor Szilvia)** ... 154
2.2.2.1. A képességmérésen alapuló tehetségazonosítás alapvető nehézségei ... 154
2.2.2.1.1. A tehetség mint fejlődési folyamat ... 155
2.2.2.1.2. Egyenetlenség a fejlődésben: diszszinkrónia ... 155
2.2.2.1.3. A képességek és tehetségterületek sokfélesége ... 155
2.2.2.1.4. Környezeti tényezők és interakciók ... 155
2.2.2.1.5. Programok és értékelési folyamatok ... 156
2.2.2.2. Szükséges-e a tehetségazonosítás? ... 156
2.2.2.3. A tehetségvizsgálatok alapelvei ... 160
2.2.2.4. Út az intézményi tehetségazonosításhoz: kérdések, mielőtt hozzákezdünk ... 162

2.2.3. A versenyek és a versengés szerepe a tehetségek kibontakozásában **(Fülöp Márta)** ... 167
2.2.3.1. Bevezetés ... 167
2.2.3.2. A versengés és a verseny különbsége ... 168
2.2.3.3. Tehetség és versengés ... 169
2.2.3.4. Tehetség és versenyzés ... 170
2.2.3.4.1. A versenyek előnyei ... 170
2.2.3.5. A versenyzés hátrányai ... 171
2.2.3.6. Az adaptív és sikeres versengéshez szükséges pszichés képességek ... 173
2.2.3.6.1. A versengés során keletkező szorongás kezelésének a képessége ... 173
2.2.3.6.2. Kihívás vagy fenyegetés: a teljesítmény és versengési helyzetek értelmezése és keretezése ... 175
2.2.3.6.3. A mentális erő vagy küzdőszellem jelentősége ... 178
2.2.3.6.4. A reziliencia vagy ellenállóképesség szerepe és a versengés kapcsolata ... 179
2.2.3.6.5. A versengési attitűdök, a győzelemmel és a vesztéssel való megküzdés és a reziliencia kapcsolata ... 180
2.2.3.6.6. A győzelemmel és vesztéssel való megküzdés ... 180
2.2.3.6.7. A versengés mint készség fejlesztése ... 183

2.3. A tehetségígéretek fejlődésének általános jellemzői, kiemelten az alulteljesítő és speciális bánásmódot igénylő más tehetségesek fejlődésének sajátosságai **(Olajos Tímea)** ... 186
2.3.1. A tehetségfejlődés időperspektívája ... 186
2.3.1.1. A tehetség kibontakozásának fejlődési és életút-szemlélete ... 186
2.3.1.2. Korai általános és speciális tehetségjegyek; a fejlődés életkori sajátosságai ... 188

2.3.1.2.1. A tehetség korai általános jegyei ... 188
2.3.1.2.2. A tehetségfejlődés főbb jellemzői gyermek- és serdülőkorban ... 188
2.3.1.2.3. A csodagyerekek sajátosságai ... 189
2.3.1.3. A szocio-emocionális fejlődés speciális kérdései: az identitás és moralitás fejlődésének jellemzői tehetséges gyermekek és serdülők körében ... 190
2.3.1.3.1. A morális fejlődés tehetségeseknél ... 190
2.3.1.3.2. A tehetségesek identitásfejlődésének kérdései ... 191
2.3.1.4. Pszichoszociális változók mint a tehetségfejlődés meghatározó faktorai ... 191
2.3.1.4.1. A család hatásai ... 191
2.3.1.4.2. A tehetségfejlődést támogató iskolai légkör és tanári személyiség ... 192
2.3.1.4.3. Pozitív pszichológiai szemlélet az iskolában, kreatív klíma, a mindset szerepe a képességek kibontakoztatásában ... 192
2.3.1.5. A felnőttkori tehetség jellemzői ... 193
2.3.2. A tehetség mint aszinkron fejlődés ... 194
2.3.2.1. Az aszinkron és diszszinkron fejlődés fogalma ... 194
2.3.2.2. Az aszinkrónia típusai és szintjei ... 194
2.3.2.3. A kétszeresen kivételes tehetségek jellemzői, oktatásuk és nevelésük főbb elvei ... 195
2.3.2.3.1. A kétszeres kivételesség fogalma ... 195
2.3.2.3.2. A kétszeresen kivételes személyek személyiségének általános jellemzői ... 195
2.3.2.3.3. A kétszeresen kivételes gyermekek oktatásának és nevelésének főbb alapelvei ... 196
2.3.2.4. A kétszeresen kivételes tanulók speciális csoportjai ... 197
2.3.2.4.1. Tehetség és tanulási zavar ... 197
2.3.2.4.2. Tehetség és ADHD ... 198
2.3.2.4.3. Tehetség és Asperger-szindróma ... 199
2.3.3. Intenzitás és szenzitivitás egy életen át ... 199
2.3.3.1. Intenzitás és szenzitivitás ... 199
2.3.3.2. Fejlődési potenciálok a Dabrowski-féle pozitív dezintegráció tükrében ... 200
2.3.4. Speciális tehetségcsoportok ... 201
2.3.4.1. Alulreprezentált és alulellátott csoportok a tehetséggondozásban ... 201
2.3.4.2. A kreatív tehetségek fejlődésének kérdései ... 202
2.3.4.3. A női tehetség kibontakozásának kérdései ... 203
2.3.4.4. Alulteljesítő tehetségek ... 204

2.4. A komplex tehetségfejlesztő programok kidolgozásának tartalmi szempontjai **(Balogh László)** ... 210
2.4.1. A komplex tehetséggondozás értelmezése ... 211
2.4.2. A tehetséges fiatal erős oldalának fejlesztése ... 211
2.4.3. A tehetséges gyerek, fiatal gyenge oldalának fejlesztése ... 213
2.4.3.1. Gyakran előforduló gyenge oldal: a tehetséges fiatal motiválatlansága ... 213
2.4.3.1.1. A tanulási motívumok rendszere, kapcsolatuk a tehetséggondozással ... 214
2.4.3.1.2. A fejlesztés lehetőségei a hatékony teljesítményértékeléssel ... 215
2.4.3.2. Újabb gyakori gyenge oldal a tehetségeseknél: a hatékony információ-feldolgozási stratégiák hiánya ... 216
2.4.3.2.1. A stratégiahasználat kudarcának okai ... 216
2.4.3.2.2. Az információfeldolgozási stratégiák fejlesztésének pszichológiai alapjai ... 217
2.4.3.2.3. Értelmi képességek fejlesztése és az önálló tanulás ... 218
2.4.3.2.4. A metakognitív készségek ... 218
2.4.3.2.5. A hatékony fejlesztés feltétele: szisztematikus és komplex építkezés ... 219
2.4.3.3. A kreativitás fejletlensége mint a tehetségesek lehetséges gyenge oldala ... 220
2.4.3.3.1. A kreativitás fejletlenségének okai ... 220
2.4.3.3.2. A kreativitás fejlesztésének kiindulópontjai ... 220
2.4.3.4. A tehetségesek személyiségének fejletlenségéből, zavaraiból fakadó főbb problémák ... 221
2.4.3.4.1. Kiemelt jelentőségűek az énkép, önértékelés problémái a tehetségeseknél ... 222
2.4.3.4.2. Kiemelt feladatok a fejlesztésben ... 222

2.4.4. A tehetségfejlesztés légköre, a tehetségesek társas kapcsolatainak lehetséges problémái mint gyenge pontok, a fejlesztés útjai ... 223
2.4.5. Lazító programok hiányából fakadó negatív következmények a tehetségesek fejlődésében, lehetséges megoldásmódok ... 224

2.5. Pedagógiai és pszichológiai módszerek, eszközök a tehetségfejlesztő programok megvalósításához ... 236

2.5.1. Gazdagítás, dúsítás **(Balogh László)** ... 237
2.5.1.1. Gazdagítási modellek ... 238
2.5.1.1.1. A Renzulli-féle gazdagító modell ... 239
2.5.1.1.2. A Treffinger-féle modell (1986) ... 239
2.5.1.1.3. A Feldhusen és Kolloff (1979, 1986) által kifejlesztett Purdue háromlépcsős modell ... 239
2.5.1.1.4. A Betts (1986) által kifejlesztett Autonóm tanuló modell ... 239
2.5.1.2. A gazdagítás gyakorlati eszköztára a fejlesztési folyamatban ... 241
2.5.1.2.1. A tanulók gazdagítása a problémamegoldó technikákkal ... 242
2.5.1.2.2. A kritikai gondolkodás fejlesztése mint gazdagítási módszer ... 242
2.5.1.2.3. Kérdezési technikák fejlesztése a gazdagítás részeként ... 243
2.5.1.2.4. A gazdagítás speciálisan tehetséggondozásra használt formái ... 244

2.5.2. Gyorsítás **(Balogh László)** ... 251
2.5.2.1. A gyorsítás leggyakrabban alkalmazott formái ... 251
2.5.2.2. Kutatási érvek a gyorsítás mellett ... 252
2.5.2.3. Irányelvek a gyorsítás alkalmazásához ... 253

2.5.3. A differenciált fejlesztés eszközrendszere **(Balogh László)** ... 258
2.5.3.1. Tehetségesek tanítása integrált osztályban ... 258
2.5.3.2. Az integráció és a differenciálás biztosítása egyszerre a tehetséggondozásban a kooperatív tanulás segítségével ... 259
2.5.3.3. A képesség szerinti csoportosítás szükségessége és formái ... 260
2.5.3.4. Egyéni tehetségfejlesztő programok ... 261
2.5.3.5. Az individualizáció szerepe a tehetségfejlesztésben: pszichológiai és pedagógiai kiindulási pontok ... 261
2.5.3.6. Külföldi példák az egyéni tehetségfejlesztő programok elterjedésére ... 263
2.5.3.7. Ziegler és Heller egyéni tehetségfejlesztő programjának modelljei ... 265
2.5.3.8. Az egyéni tehetségfejlesztő programok készítésének és megvalósításának rendszerszerű folyamata ... 268
2.5.3.9. A tehetségfejlesztés gyakorlatának folyamatmodellje ... 270
2.5.3.10. Összegzés: változatosság a differenciálás tehetséggondozásban alkalmazott szervezeti kereteiben ... 273

2.5.4. Tanácsadás, módszertani segítségnyújtás **(Dávid Mária)** ... 279
2.5.4.1. A tehetség-tanácsadás jellemzői, leggyakoribb problémahelyzetek ... 279
2.5.4.1.1. A tanácsadás, ezen belül a tehetség-tanácsadás meghatározása ... 280
2.5.4.1.2. A tanácsadás modelljei ... 283
2.5.4.1.3. A tanácsadás szintjei és kompetenciahatárai ... 285
2.5.4.1.4. A tehetséggondozás során előforduló leggyakoribb problémahelyzetek ... 290
2.5.4.1.5. A tanulóknak, szülőknek, nevelőknek nyújtott tanácsadás specifikumai és etikai kérdései ... 291
2.5.4.1.6. A tehetség-tanácsadás során alkalmazott főbb módszerek ... 293
2.5.4.2. Az egyéni tanácsadás ... 297
2.5.4.3. A csoportos tanácsadás ... 299

2.6. Főbb tehetségterületek ... 305

2.6.1. Mi a terület, és miért fontos ezt figyelembe vennünk a tehetséges személyek fejlődése és fejlesztése szempontjából? **(Gordon Győri János)** ... 305
2.6.1.1. A terület fogalmi tisztázása, és ennek jelentősége a tehetségtudományban ... 306
2.6.1.1.1. Agyi/neurális hálózati területek ... 306
2.6.1.1.2. Intelligencia és intelligenciaterületek ... 307
2.6.1.1.3. A domain és a field – a tudásterület és a szakmai terület – megkülönböztetése Bourdieu szociológiai és Csíkszentmihályi kreativitási rendszermodelljében ... 308
2.6.1.2. A terület figyelembevétele a tehetséges személyek fejlődésének értelmezésében és gyakorlatában ... 309
2.6.1.3. A terület megragadásának nehézségei ... 310
2.6.1.3.1. Osztályok, alosztályok, csoportok – általánostól a speciálisig ... 311
2.6.1.3.2. Egy terület – több terület – összetett területek – komplex, speciális területek; az egyterületi és a többterületi tehetségek fejlesztésének kérdése ... 311
2.6.1.3.3. Párhuzamos területek; egymásból nyíló területek; területváltások és transzfer ... 312
2.6.1.3.4. Egyéni tehetség és társas tehetség ... 313
2.6.1.4. Tudásterület, szakmai terület, kulturális terület és iskolai tehetségnevelés ... 314
2.6.1.5. Összegzés ... 315

2.6.2. Matematika tehetséggondozás **(Katz Sándor)** ... 318
2.6.2.1. Bevezetés ... 318
2.6.2.2. A matematika tehetséggondozás helye, szerepe a tehetséggondozási rendszerben ... 319
2.6.2.3. A magyar matematika tehetséggondozás hagyományai, a matematika tehetségfejlesztés műhelyei ... 320
2.6.2.4. A matematikai tehetségek felismerése. A matematika, illetve a problémamegoldó gondolkodás iránti érdeklődés felkeltésének és fejlesztésének lehetőségei. A matematika tehetségfejlesztéshez elérhető szakmai anyagok ... 325
2.6.2.5. Javaslatok a hazai matematika tehetséggondozás eredményesebbé tételére ... 330
2.6.2.6. Összegzés ... 331

2.6.3. Tehetségfejlesztés a biológiatudományban **(Revákné Markóczi Ibolya)** ... 333
2.6.3.1. A biológia tudományában tehetséges tanuló jellemzői és azonosítása ... 333
2.6.3.2. A komplex tehetségfejlesztés értelmezése, összetevői a biológia tantárgy területén ... 337
2.6.3.3. A biológiában tehetséges tanulók motiválása ... 339
2.6.3.3.1. Motívumok és biológiatanítás ... 339
2.6.3.4. A biológia tudományokban tehetséges tanulók foglalkoztatásának lehetőségei és módszerei ... 341
2.6.3.4.1. A tehetséges tanuló biológiatudományban végzett kutatótevékenysége ... 341
2.6.3.4.2. A tehetséges tanuló biológiai kutatásának módszerei: kísérletezés ... 343
2.6.3.4.3. A tehetséges tanuló biológiai kutatásának módszerei: modellezés, terepi kutatás, IBL, PBL ... 344

2.6.4. Tehetséggondozás a kémiatudományban a köznevelésben **(Bohdaneczkyné Schág Judit)** 349
2.6.4.1. A kémiából tehetséges tanulók azonosítása ... 350
2.6.4.1.1. A tehetséges tanuló felismerésének lehetőségei a kémiaórán ... 350
2.6.4.1.2. A kémiából tehetséges tanulók más intézményekből történő kiválasztásának lehetséges módszerei ... 351
2.6.4.2. A tehetség gondozása, tanórán kívüli gazdagító programok ... 352
2.6.4.2.1. Szakköri, laboratóriumi foglalkozások szervezése ... 352
2.6.4.2.2. Tehetséggondozás versenyekre történő felkészítéssel ... 352
2.6.4.2.3. Tudományos kutatómunka mentori rendszerben ... 353
2.6.4.2.4. Kémia tehetséggondozó szaktáborok ... 354
2.6.4.2.5. Felkészítés érettségi vizsgára ... 354

2.6.4.2.6. A finommotorikus tevékenység fejlesztése tanulói kísérletek kapcsán 354
2.6.4.3. Képességfejlesztés 354
2.6.4.3.1. Asszociációs gyakorlatok 355
2.6.4.4. Kooperatív technikák alkalmazása a tehetséggondozásban 358
2.6.4.4.1. A kooperativitást megvalósító alapelvek 358
2.6.2.4.2. Az óra előkészítésének és a szervezés fázisainak bemutatása 360
2.6.4.5. A projektmódszer alkalmazása a tehetséggondozásban 360
2.6.4.6. Számítógépes programok a tehetségfejlesztés szolgálatában 363
2.6.4.6.1. A világhálón elérhető egyéb tanítási tartalmak 364
2.6.4.6.2. Az IKT-eszközök használatának jövőbeli lehetőségei 364

2.6.5. Tehetséggondozás a fizika tudományában a közoktatásban **(Dudics Pál–Kirsch Éva)** 366
2.6.5.1. A tehetségről elméletileg fizikus szemmel 366
2.6.5.1.1. A tanulásban tehetségesek 367
2.6.5.1.2. A gondolkodásban tehetségesek 367
2.6.5.1.3. Matematikai készségekben tehetségesek 368
2.6.5.1.4. Gyakorlati tevékenységben tehetségesek 369
2.6.5.1.5. Az eszközkészítésben tehetségesek 369
2.6.5.2. A tehetséges tanulók azonosítása és fejlesztése fizikából 370
2.6.5.2.1. A tehetséges tanulók azonosításának nehézségei 370
2.6.5.2.2. Az elméletben kiemelkedők tehetségazonosítása 371
2.6.5.2.3. Gyakorlati tevékenységben kiemelkedők tehetségazonosítása 372
2.6.5.2.4. A hétköznapok technikái 373
2.6.5.3. A tehetségfejlesztés lehetőségei a fizikatudományban 374
2.6.5.3.1. A tanulásban jók fejlesztése 374
2.6.5.3.2. Gondolkodásban tehetségesek fejlesztése 375
2.6.5.3.3. A matematikában tehetségesek fejlesztése 376
2.6.5.3.4. Eszközhasználatban tehetségesek fejlesztése 377
2.6.5.3.5. Tehetségfejlesztő stratégiák, technikák a fizikatudományban 378
2.6.5.4. További tehetségfejlesztő eszközök a fizikatudományban 379
2.6.5.4.1. Az infokommunikációs technika szerepe 379
2.6.5.4.2. Fizikai feladatok, feladatmegoldások szerepe a tehetségfejlesztésben a fizikatudományban 379

2.6.6. Tehetséggondozás az irodalmi alkotó tevékenységben **(Kovács Szilvia)** 381
2.6.6.1. Az irodalomtanítás és a tehetségfejlesztés lehetőségei 381
2.6.6.1.1. Az irodalmi tehetségfejlesztés munkáját segítő modellek 381
2.6.6.1.2. Válogatás és gazdagítás 382
2.6.6.1.3. A tantermi környezet nyújtotta lehetőségek 385
2.6.6.2. Fejlesztő feladatok 386
2.6.6.2.1. Bevezetés az irodalomba – a tehetségfejlesztés kezdeti lehetőségei 386
2.6.6.2.2. Feladatlap Tóth Krisztina Térkép című novellájának feldolgozásához 387
2.6.6.2.3. Feladatlap Móricz Zsigmond két novellájának értelmezéséhez 391
2.6.6.2.4. Móricz Zsigmond Judith és Eszter című novellájának értelmezése – a gazdagítás és az elmélyítés lehetőségei 393
2.6.6.2.5. A populáris nyelvi regiszter az irodalmi alkotótehetség fejlesztésében – egy szappanopera története 396
2.6.6.3. Összegzés 400

2.6.7. Nyelvi tehetség: anyanyelv, beszédtudomány, idegen nyelv **(Pölcz Ádám)** 401
2.6.7.1. Mi az a nyelvi tehetség? 401
2.6.7.2. A beszédtanítás hagyománya 403
2.6.7.3. Beszéd és nyelv, kompetenciák 405
2.6.7.4. Beszéd- és értelemgyakorlatok mai szemmel: 19. századi válaszok 21. századi kihívásokra 406

2.6.7.5. Tehetségazonosítás, gyakorlati feladatok az anyanyelvi tehetséggondozáshoz ... 408
2.6.7.5.1. Olvassunk, olvastassunk sokat! ... 408
2.6.7.5.2. Hogyan gyakoroltassuk a spontán élőbeszédet? ... 409
2.6.7.5.3. Milyen területeken lehet szükség magasabb szintű nyelv intelligenciára? ... 411
2.6.7.6. Az idegen nyelvi képességek ... 411
2.6.7.6.1. Az idegennyelv-elsajátítás néhány általános jellemzője ... 412
2.6.7.6.2. Hogyan azonosítható az idegen nyelvi tehetség? ... 413
2.6.7.7. Összegzés ... 414

2.6.8. A zenei tehetség felfedezése és fejlesztése **(Turmezeyné Heller Erika)** ... 416
2.6.8.1. A zenei tehetség fogalma ... 416
2.6.8.2. A zenei tehetség azonosításának lehetőségei, eszközei, pszichológiai szempontjai ... 417
2.6.8.2.1. Zenei adottságtesztek ... 417
2.6.8.2.2. Zenei teljesítménytesztek ... 418
2.6.8.3. A zenei tehetség kibontakozását befolyásoló tényezők ... 420
2.6.8.3.1. Az öröklődés szerepe a zenei tehetségben ... 420
2.6.8.3.2. A környezet hatása ... 420
2.6.8.3.3. A szülők szerepe a gyermek zenei fejlődésében ... 421
2.6.8.3.4. Az intézményes zenei nevelés szerepe ... 421
2.6.8.4. A zenei tehetség és képességek fejlesztésének neuropszichológiai háttere ... 421
2.6.8.5. A zenei fejlődést magyarázó modellek ... 422
2.6.8.5.1. Piaget fejlődéslélektani nézeteinek hatása a zenei fejlődés szemléletére ... 422
2.6.8.5.2. A szakértelem modell ... 422
2.6.8.5.3. A fejlődési kumuláció elmélete ... 422
2.6.8.6. A zenei tehetség fejlesztésének főbb gyakorlati aspektusai ... 423
2.6.8.6.1. Differenciálás, gazdagítás a zenei tehetséggondozásban ... 423
2.6.8.6.2. A gyorsítás lehetőségei ... 423
2.6.8.6.3. A motiváció kiemelt jelentősége a zenei tehetség kibontakoztatásában ... 423
2.6.8.7. A zenei nevelés transzferhatása ... 424

2.6.9. A vizuális tehetség **(Kárpáti Andrea–Gaul-Ács Ágnes)** ... 429
2.6.9.1. A gyermekrajztól a képi kifejezésig – a vizuális képességrendszer fejlődéselméletei és tehetségkoncepciói ... 429
2.6.9.1.1. Gyermekrajz, kamasznyelv, vizuális tehetség ... 429
2.6.9.2. A vizuális tehetség felismerése, tehetségdiagnosztikai eszközök a vizuális nevelésben ... 435
2.6.9.2.1. Kreativitást mérő tesztek ... 441
2.6.9.2.2. A portfólió mint a vizuális alkotások értékelési módszere ... 451
2.6.9.2.3. Rajzversenyek ... 454
2.6.9.3. A vizuális tehetség fejlesztése ... 458
2.6.9.3.1. A tehetséggondozó programok típusai ... 459
2.6.9.3.2. Sikeres kortárs vizuális tehetséggondozó programok Magyarországon ... 460
2.6.9.4. Hogyan értékelhető egy vizuális tehetséggondozó program? ... 467

2.6.10. Sporttehetség-gondozás holisztikus szemléletben **(Orosz Róbert)** ... 474
2.6.10.1. Sport, tehetség, és fejlődés holisztikus nézőpontból ... 474
2.6.10.2. Elvárások, megfelelés, teljesítmény, kiteljesedés ... 476
2.6.10.3. Pedagógiai szemléletek hatásai a sportoktatásban ... 478
2.6.10.4. A három legfontosabb mentális tényező – egy sporttehetség-kutatás konklúziói ... 479
2.6.10.5. Teljes embert nevelni elsősorban - Holisztikus fejlesztés vagy az ugyanabból még többet elv? ... 480
2.6.10.6. Komplex sporttehetség-gondozó programok ... 481
2.6.10.7. Tényleg tehetsz érte – Tudatosság és a képességek felszabadítása ... 484

2.6.11. A táncos tehetség felismerése és fejlesztése **(Demarcsek Zsuzsa)** ... 487
2.6.11.1. Bevezető ... 487
2.6.11.1.1. A tánc alaptényezői ... 489
2.6.11.1.2. A tánc célja, hatása ... 490
2.6.11.2. A táncos tehetség azonosítása ... 491
2.6.11.2.1. A táncos képességek ... 491
2.6.11.2.2. A táncos kreativitása ... 492
2.6.11.2.3. A táncos motivációja ... 493
2.6.11.3. A táncos tehetségkoncepció ... 494
2.6.11.4. A táncos tehetség típusa ... 494
2.6.11.5. A táncos tehetségek fejlesztésének lehetséges módszerei ... 496
2.6.11.5.1. Tréning és technika ... 496
2.6.11.5.2. Mentális gyakorlás ... 496
2.6.11.5.3. A mozgáskogníció fejlesztése ... 497
2.6.11.5.4. Az improvizáció ... 497
2.6.11.5.5. A koreográfia ... 498
2.6.11.5.6. A gyenge oldal fejlesztése ... 499
2.6.11.5.7. Lazító programok ... 499
2.6.11.6. A táncpedagógus ... 499

2.6.12. Informatikai tehetség **(Fülöp Márta Marianna)** ... 502
2.6.12.1. Az informatika kompetenciarendszere ... 502
2.6.12.1.1. Digitális kompetencia ... 503
2.6.12.1.2. Informatikai kompetenciák ... 510
2.6.12.1.3. A 21. századi készségek ... 512
2.6.12.2. Tehetséggondozás informatikával ... 515
2.6.12.2.1. Informatikai tehetségek tehetséggondozása ... 516
2.6.12.2.2. Különböző tehetségterületek támogatása informatikával ... 521
2.6.12.2.3. Különleges tehetségesek kibontakozásának segítése informatikával. Egyetemes tervezés ... 522
2.6.12.3. Informatika a 21. század tanulásában, a sikeres- és az alulteljesítő tehetségesek gondozásában ... 523
2.6.12.3.1. A 21. század tanulása ... 523
2.6.12.3.2. Egyénre szabott tanítás-tanulás – Egyéni tanulási utak – Önszabályozó tanulás ... 524
2.6.12.3.3. Tehetségvesztés csökkentése informatikával ... 525
2.6.12.4. Informatikai tehetséggondozó jó gyakorlatok és portfóliók 2018-ban ... 526
2.6.12.4.1. Jó gyakorlatok informatikában tehetségeseknek ... 526
2.6.12.4.2. Jó gyakorlatok informatikával történő tehetséggondozásra ... 528

2.6.13. A vezetői tehetség felismerése és fejlesztése **(Klein Sándor)** ... 535
2.6.13.1. A vezetői kompetenciáról ... 536
2.6.13.2. A vezetői kompetencia korai jelei ... 537
2.6.13.3. A vezetői kompetencia fejlesztése fiatalkorban ... 539
2.6.13.4. A vezetői tehetség felismerése felnőttkorban ... 541
2.6.13.5. A vezetői kompetencia fejlesztése felnőttkorban ... 543
2.6.13.6. Befejezésül ... 543

2.6.14. Spirituális tehetség **(Fuszek Csilla)** ... 547
2.6.14.1. A spirituális tehetség fogalma ... 547
2.6.14.1.1. A kezdetek: Gardner – létezik spirituális intelligencia? ... 547
2.6.14.1.2. Emmons, Sisk és Torrance: Létezik spirituális intelligencia! ... 549
2.6.14.1.3. Hol tartunk most? ... 551
2.6.14.2. Mérhető-e a spirituális intelligencia? ... 552
2.6.14.2.1. Kérdőívek ... 552

2.6.14.2.2. A tehetségterület azonosítása tanárként ... 553
2.6.14.3. A spirituális intelligencia fejlesztése ... 554
2.6.14.3.1. Miért szükségszerű a spirituális tehetség fejlesztése? ... 554
2.6.14.3.2. Eszközök a spirituális intelligencia fejlesztésére ... 556

2.6.15. A szociális tehetség és fejlesztésének lehetőségei **(Zsolnai Anikó)** ... 560
2.6.15.1. Szociális/társas intelligencia, szociális kompetencia ... 560
2.6.15.1.1. Szociális kompetencia ... 562
2.6.15.1.2. Érzelmi intelligencia, érzelmi kompetencia ... 564
2.6.15.1.3. Érzelmi kompetencia ... 564
2.6.15.2. Szociális, érzelmi készségek és képességek ... 566
2.6.15.3. A szociális és az érzelmi kompetencia fejlesztése ... 567
2.6.15.3.1. Szociális és érzelmi tanulás ... 567
2.6.15.3.2. Direkt és indirekt fejlesztés ... 567
2.6.15.3.3. Óvodai és iskolai szociáliskészség-fejlesztő programok Magyarországon ... 568
2.6.15.4. Összegzés ... 571

2.7. Tehetséggondozó tantervek, programok készítésének metodikája **(Polonkai Mária)** ... 575
2.7.1. Bevezetés ... 575
2.7.1.1. A normál tanterv ... 575
2.7.1.2. A tehetségesek számára készítendő tanterv, program ... 577
2.7.2. A tehetséggondozó tantervek, programok készítésének háttere ... 578
2.7.3. A tehetséggondozó tantervek, programok tervezésének alapelvei ... 579
2.7.4. A tehetséggondozó tantervét befolyásoló tehetségsegítési területek ... 580
2.7.5. Tehetségmodellek a tehetségsegítő tantervek, programok feldolgozásához ... 581
2.7.6. A tehetséggondozó tantervek, programok készítésének alapjai ... 582
2.7.6.1. Szempontok a tehetséggondozó tantervek, programok kidolgozásához ... 582
2.7.6.2. A tehetséggondozó tanterv tartalmát előkészítő mátrix ... 583
2.7.6.3. Tehetséggondozó curriculumok készítése ... 584
2.7.7. A tehetséggondozó tanterv, program értékelése ... 585

2.8. A komplex tehetséggondozó programok hatásvizsgálata **(Dávid Mária–Dávid Imre)** ... 595
2.8.1. Alapfogalmak: eredményesség, hatékonyság, hatásvizsgálat ... 595
2.8.2. A pedagógiai hatásvizsgálatok sajátosságai ... 599
2.8.3. A komplex tehetséggondozó programok eredményességi mutatói ... 600
2.8.4. A bemérő és hatásvizsgálatok összefüggései, a hatásvizsgálatok menete és tervezése ... 602
2.8.4.1. A hatásvizsgálat elméleti hátterének körvonalazása ... 604
2.8.4.2. A komplex tehetséggondozó program céljának, fő tevékenységeinek áttekintése ... 604
2.8.4.3. A hatásvizsgálat céljának, tárgyának kijelölése, konkretizálása ... 604
2.8.4.4. A hatásvizsgálati módszerek meghatározása, kontrollcsoport kiválasztása ... 605
2.8.4.5. A céloknak megfelelő adatgyűjtések elvégzése, statisztikai célú adatbázisok létrehozása ... 607
2.8.4.6. Adatok statisztikai elemzése, az eredmények feldolgozása, grafikus ábrázolása ... 607
2.8.4.7. Az eredmények értelmezése, a vizsgálati adatokból nyerhető következtetések megfogalmazása ... 607
2.8.4.8. Szakmai kontroll: a hatásvizsgálat eredményeinek disszeminálása, minél szélesebb körű megvitatása ... 607
2.8.5. A tehetséggondozó programok hatásvizsgálatára irányuló kutatások eredményei ... 608
2.8.5.1. Tehetségpontok hatásvizsgálata ... 608
2.8.5.2. Az Arany János tehetséggondozó program hatásvizsgálata ... 609

3. fejezet **SZAKEMBEREK, SZÉLESKÖRŰ EGYÜTTMŰKÖDÉS** 613
3.1. A fejlesztő szakemberek és a szülők együttműködése a tehetséggondozásban **(Révész György)** 613
3.1.1. Bevezetés 613
3.1.2. Az anya (gondozó)–gyermek kapcsolat: kötődés?kognitív képességek 618
3.1.3. Apa–gyermek kapcsolat és a kognitív képességek néhány összefüggése 620
3.1.4. Kortársi hatások, nemi különbségek 622
3.1.5. A pedagógus–felnőtt modell szerepe a tehetséggondozásban 625
3.1.6. A tehetséggondozást segítő szakemberek: iskolai tehetségkoordinátorok, mentorok, tutorok 628

3.2. A tehetségfejlesztő szakemberek szerepei, együttműködésük **(Dávid Mária–Polonkai Mária)** 635
3.2.1. A tehetség kibontakozását segítő társadalmi mikrokörnyezet – tehetségbarát társadalom . 635
3.2.1.1. A tehetséggondozás intézményrendszere Magyarországon 637
3.2.2. Tehetségsegítő szakemberek szerepei, kompetenciái és kompetenciahatárai 640
3.2.2.1. A pedagógusok szerepe a tehetség felismerésében és fejlesztésében 640
3.2.2.2. A pszichológusok tehetségtámogató tevékenysége 641
3.2.2.3. Fejlesztőpedagógusok a tehetséggondozás szolgálatában 642
3.2.2.4. Mentorok, tutorok és tanácsadók a tehetséggondozásban 642
3.2.2.5. Szponzorok a tehetségkibontakozás elősegítésében 645
3.2.3. Interprofesszionális együttműködés a tehetséggondozásban – a tehetségsegítő esetmegbeszélés 646
3.2.3.1. Az esetmegbeszélés szerepe és jelentősége a tehetségsegítésben 647
3.2.3.2. Az esetmegbeszélés menete, lépései 648
3.2.3.3. Az esetmegbeszélés dokumentálása – eredményességének nyomon követése 648

3.3. Példaértékű, jelenleg működő tehetségterületi fejlesztő programok és komplex programok **(Polonkai Mária)** 651
3.3.1. Programok, oktatási formák, melyek a tanulók/fiatalok „normál” tantervi nevelésén-oktatásán belül szerveződnek 652
3.3.1.1. Az átlagosnál magasabb szintű tanulmányi eredményeket elérő iskolák 652
3.3.1.2. 6 és 8 évfolyamos középiskolai oktatás 653
3.3.1.3. Két tanítási nyelvű oktatási intézmények 653
3.3.1.4. Emelt szintű képzést nyújtó intézmények 654
3.3.1.5. Alapfokú, középfokú művészeti intézmények 654
3.3.1.6. Sporttagozatos iskolák 655
3.3.2. Nem tantervi rendszerbe illeszkedő foglalkozások, tevékenységek 656
3.3.2.1. Versenyek 656
3.3.2.2. Művészeti tevékenységek 656
3.3.2.3. Tudományos tevékenység 657
3.3.2.4. Táborok 657
3.3.2.5 Tehetségpontok 658
3.3.3. Komplex programok a köznevelésben 658
3.3.4. Tehetséges tanulók támogatására irányuló programok 658
3.3.4.1. Állami fenntartású ösztöndíjprogramok 659
3.3.4.2. Önkormányzati működtetésű ösztöndíjprogramok 659
3.3.4.3. Nem kormányzati fenntartású intézmények támogató programjai (pl. civil kezdeményezések, vállalatok, vállalkozások stb.) 659

4. fejezet **TEHETSÉGSEGÍTŐ PROGRAMOK HAZÁNKBAN ÉS MÁS ORSZÁGOKBAN** 661
4.1. Nemzeti programok, keretrendszerek, eredmények, víziók 661
4.1.1. ECHA-képzések **(Polonkai Mária)** 661
4.1.1.1. Képzési programok alakulása 661

4.1.1.1.1. A pedagógusképzés (alapképzés, graduális képzés és posztgraduális képzés) ... 662
4.1.1.1.2. A képzés célja, hazai és nemzetközi háttere ... 663
4.1.1.1.3. A képzés képesítési követelményei ... 663
4.1.1.1.4. A képzés gyakorlati háttere ... 664
4.1.1.2. Képzés adaptációja más felsőoktatási intézményben ... 664
4.1.1.2.1. Az ECHA-diploma hasznosítása ... 665

4.1.2. Arany János Programok **(Polonkai Mária)** ... 666
4.1.2.1. Arany János Tehetséggondozó Program ... 667
4.1.2.1.1. AJTP céljai, tevékenysége, feladatai ... 667
4.1.2.1.2. A program tevékenységei, feladatai ... 667
4.1.2.2. Arany János Kollégiumi Program ... 670
4.1.2.3. Arany János Kollégiumi – Szakközépiskolai (Szakiskolai) Program fő folyamatai, a folyamatok céljai, megvalósítandó tevékenységek ... 673

4.1.3. A Nemzeti Tehetség Program **(Bajor Péter)** ... 676
4.1.3.1. Szakmai és szervezeti előzmények; a Magyar Tehetséggondozó Társaság szerepe ... 676
4.1.3.2. A Nemzeti Tehetség Program létrejötte, céljai, működése ... 678
4.1.3.3. Tehetséggondozás a felsőoktatásban ... 682
4.1.3.4. A Nemzeti Tehetség Program értékei, hatása és további lehetséges szakmai irányai ... 684

4.1.4. A Matehetsz szerepe a Nemzeti Tehetség Programban **(Bajor Péter)** ... 690

4.1.5. Az Európai Tehetségsegítő Hálózat (ETSN) kialakulása és jelentősége **(Fuszek Csilla)** ... 710

4.2. Tehetségsegítési helyzetkép a határon túli magyarok lakta területeken **(Gajda Attila)** ... 716
4.2.1. Tehetségsegítési helyzetkép a határon túli magyarok lakta területeken ... 716
4.2.1.1. Szlovákiai helyzetkép ... 716
4.2.1.1.1. A tehetséggondozás jellemzői a magyarok lakta területeken ... 720
4.2.1.1.2. Példaértékű tehetségpontok bemutatása ... 722
4.2.1.2. Ukrajnai helyzetkép ... 725
4.2.1.2.1. Az ukrajnai oktatási rendszer jellegzetességei a tehetséggondozás tekintetében ... 725
4.2.1.2.2. A tehetséggondozás jellemzői a magyarok lakta területeken ... 726
4.2.1.2.3. Példaértékű tehetségpontok bemutatása ... 728
4.2.1.3. Romániai helyzetkép ... 730
4.2.1.3.1. A tehetséggondozás jellemzői a magyarok lakta területeken ... 734
4.2.1.3.2. Példaértékű tehetségpontok bemutatása ... 737
4.2.1.4. Szerbiai helyzetkép ... 740
4.2.1.4.1. A szerbiai oktatási rendszer jellegzetességei a tehetséggondozás tekintetében ... 740
4.2.1.4.2. A tehetséggondozás jellemzői a magyarok lakta területeken ... 746
4.2.1.4.3. Példaértékű tehetségpontok bemutatása ... 748
4.2.1.5. Egyéb országok tehetséggondozási tapasztalatai a magyar nyelvű oktatás tekintetében ... 750
4.2.1.5.1. Horvátországi helyzetkép ... 750
4.2.1.5.2. Szlovéniai helyzetkép ... 754
4.2.1.5.3 Ausztriai helyzetkép ... 757
4.2.2. Tapasztalatok egyéb országokból ... 760

4.3. Tehetségprogramok: nemzetközi tendenciák a tehetségnevelésben **(Gordon Győri János)** 765
4.3.1. Elméleti alapok ... 765
4.3.1.1. Tehetségmodellek és tehetségkomplexum ... 765
4.3.1.2. Tehetségpedagógiai programok és ezek feltáró kutatása ... 767
4.3.1.2.1. Tehetségpedagógiai programok és egyéb fejlesztő tevékenységek ... 767
4.3.1.2.2. Tehetségpedagógiai programok feltáró kutatása ... 768

4.3.2. Tehetségprogramok a tehetségpedagógia nemzetközi gyakorlatából: néhány ország példája ... 768
4.3.2.1. Kína ... 768
4.3.2.2. Kazahsztán és Észtország ... 770
4.3.2.3. Izrael és Ausztria ... 771
4.3.2.4. Amerikai Egyesült Államok ... 773
4.3.2.5. Törökország ... 775
4.3.3. Összegzés. Visszatérő témák és tendenciák a tehetséggondozás nemzetközi gyakorlatában ... 776

A kötet szerzői ... 786
Jegyzékek ... 797
Kulcsszavak, kifejezések listája ... 797
Ábrajegyzék ... 800
Táblázatjegyzék ... 802

Ajánlás

A Matehetsz tiszteletbeli elnökeként és az Európai Tehetségtanács elnökeként egyaránt nagy öröm a számomra, hogy ez a kézikönyv megszületett. A témalista gazdagsága jól mutatja azt a sokrétű tapasztalatot, amelyet a Kárpát-medencében a magyar tehetségsegítő mozgalom az elmúlt évtizedekben felhalmozott. Nagyon örvendetes, hogy a tehetség igen komplex jelenségét ma már soktucatnyi oldalról tudjuk szakmailag jól megalapozottan megvizsgálni és fejleszteni. A kézikönyv a jó gyakorlatok sokaságát mutatja be. Ezekkel a magyar tehetségmozgalom nagyban gazdagítja Európa és a világ tehetségsegítő közösségét.

Szívből gratulálok a szerzőknek, a magyar tehetséggondozásban dolgozó sok-sok tízezer elkötelezett pedagógusnak, mentornak és segítőnek, valamint a Matehetsznek, hogy mindezt az aktivitást a kézikönyvvel is igen jól demonstrálhatóan összefogja immár több mint egy évtizede!

Zárásként hadd hívjam fel a figyelmet a tehetséggondozás egy olyan fontos részére, amelyről sokszor a kelleténél kevesebb szó esik. Igen sokat gondolkodunk azon, hogy kit nevezhetünk tehetségnek, és azon is, hogy mi mindent adhatunk a tehetségeknek, hogy kibontakozhassanak. Ma már nagyszerű fegyvertárral rendelkezünk ahhoz, hogy szinte bármilyen fajta tehetséget segítsünk az útján. Túlzottan keveset gondolkodunk azonban azon, hogy milyen emberek lesznek azok a tehetségek, akik felnőnek a kezeink alatt. Milyen értékeket mutatunk meg nekik mi magunk a saját munkánkkal, a saját életünkkel? Mennyire tudják a tehetségeink mások önzetlen szolgálatának szentelni az életüket? Mennyire tudják befogadni és továbbadni azt a szeretetet, amely nélkül bármelyik sikeres élet vajmi keveset ér? Ebben a könyvben mindegyik fejezet szól erről a szeretetről és erről az értékrendről is valahol a sorokban (vagy a sorok között). Arra kérem azokat, akik e sorokat olvassák, hogy ne csak olvasmányaikban, hanem életük minden pillanatában törekedjenek arra, hogy olyan példát mutassanak a tehetségeknek, amely jó és hiteles.

Hallom az Olvasó kérdését: *Hogyan legyünk példa életünk minden pillanatában? Ez nagyon nehéz!* Valóban nagyon nehéz – akkor, ha a példaadást feladatnak tekintjük. De ha a bensőnkben kiábrázolódó Teljességnek átadjuk a fő helyet az életünkben, akkor egy olyan intenzitású szeretetet tudunk átengedni magunkon, amely a lelkeknek is segít, nem csak az agyaknak vagy a kezeknek. Ebben a Lélek által való nemesedésben kívánok minden Olvasónak és minden magyar tehetségnek nagyon-nagyon sok örömöt!

Csermely Péter

A tehetség kézikönyve elé

A kézikönyveknek nagy hagyománya van minden tudományterületen. Ezek megjelenése az egyes diszciplínákban attól függött, hogy mikor gyűlt össze átfogó és rendszerezett kutatási anyag, amellyel új minőséget lehetett kínálni az olvasók számára, meghaladva a csak az egyes résztémakörök kutatási eredményeinek összefoglalását bemutató szakkönyvek információinak értékét.

Nem véletlen, hogy a tehetségfejlesztés témakörében csak a múlt évszázad utolsó évtizedében kezdtek megjelenni a kézikönyvek a nemzetközi szakirodalomban. Bár a tehetségkutatások tudományos eredményeiről szóló első könyvek már a 20. század elején napvilágot láttak, mégis csak a század végére vált igazán átfogóvá és rendszerezetté a tehetség mibenlétéről és fejlesztéséről szóló tudásunk. E témakörben a kézikönyv megjelentetésének igénye először 1988-ban fogalmazódott meg. A. H. Passow, a World Council on Gifted and Talented akkori elnöke egy müncheni konferencián tartott beszédében hangsúlyozta: a kutatási eredmények és a tehetségfejlesztés gyakorlati tapasztalatai biztos alapot jelentenek egy átfogó témakörű tehetség kézikönyv megjelentetéséhez. Javaslata általános egyetértést váltott ki a világ vezető tehetségkutatói körében, s 1993-ban meg is jelent Heller, Mönks és Passow *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* című korszakos jelentőségű műve (Oxford, New York, Seoul, Tokyo: Pergamon Press). Majd tekintettel a nagy szakmai sikerre 2000-ben megjelent ennek a kötetnek a második, bővített kiadása is, Heller, Mönks, Sternberg és Subotnik szerkesztésében, amely közel ezer oldalon adta közre az akkori legújabb kutatási eredményeket és gyakorlati tapasztalatokat a témakörben, 24 ország több mint száz kutatójának tollából. A magyarországi tehetségkutatás nagy elismerését jelentette, hogy szerkesztői felkérésre közreműködhetett a kötet megírásában egy hazai szakember is. Ezt követően, ahogy egyre gazdagabb ismeretek gyűltek össze a tehetséggondozás egy-egy témakörében, sorban kezdtek megjelenni az egyes résztémakörök kézikönyvei is (pl. TREFFINGER, YOUNG, NASSAB, SELBY, WITTIG (2008). *The Talent Development Planning Handbook*. USA: Corwin Press), melyek ma már gombamód szaporodnak.

Magyarországon lassabban értek meg a feltételek az átfogó, „nagy" tehetség kézikönyv megjelentetéséhez, mint a fentebb említett országokban. Ennek fő oka az volt, hogy hazánkban ugyan voltak már nemzetközi hírű tehetségkutatások a második világháborút megelőző évtizedekben is, de az 1940-es években ezek megszakadtak, s csak az 1980-as évek közepétől indultak meg újra. Az elmúlt három évtizedben – sok külföldi tanulmányúttal és külhoni jeles kutatók szakmai támogatásával – ismét eljutott a magyarországi tehetségkutatás a nemzetközi szintekre, és sorra jelentek meg az értékes publikációk itthon és külföldön egyaránt (vö. http://tehetseg.hu/tehetseg-konyvtar, Géniusz Könyvek; www.mateh.hu, „Tehetség-szakirodalom"; „Tehetség-Bibliográfia").

Ennek a fejlődésnek eredményeként felnőtt itthon egy olyan szakembergárda, amelyikben lehetett bízni, hogy tudásukat összerakva képesek lesznek egy hazai feltételek között jól használható tehetség kézikönyv megírására. Erre a munícióra építve indította el a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége két évvel ezelőtt a *Tehetség kézikönyv* kidolgozásának folyamatát, s készült el mára a mű, eljutva – egyelőre csupán – az elektronikus kiadásig. Természetesen tervezzük a nyomtatott könyv formájában történő megjelentetést is. A kötet megírásában harminc jeles hazai tehetségkutató és gyakorlati szakember működött közre. A tehetségkutatás és tehetséggondozó gyakorlat aktuális kérdésköreit négy nagy fejezet 35 tanulmányában bontották ki a szerzők, a következőkben ezekből emelünk ki érdeklődésfelkeltés céljával néhány résztémakört. A teljes áttekintést a tartalomjegyzék foglalja magában. Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy bizonyos alapvető információk ismétlődhetnek több tanulmányban is. Ennek az az oka, hogy minden egyes tanulmány szerzője teljességre törekedett az adott témakör feldolgozásában, feltételezve, hogy az olvasók

nem a kézikönyv elején kezdik a tájékozódást, hanem célirányosan választanak ki egy-egy írást munkájuknak, érdeklődésüknek megfelelően.

Az *1. fejezet* egyetlen tanulmánya *a hazai tehetséggondozás történeti áttekintését és eredményeit* összegzi a múlt század nyolcvanas éveinek végéig. Különös értéke ennek a munkának, hogy ilyen elemzés eddig még nem készült, s ékesen bizonyítja, hogy mind a kutatásokban, mind a gyakorlati tehetségfejlesztő munkában évszázadokra visszavezethető komoly hagyományaink vannak. Azért zártuk le ezzel az időponttal a feldolgozást, mert a kilencvenes évek elejétől új időszámítás kezdődött a hazai tehetséggondozásban, s az azóta született kutatási eredmények és gyakorlati előrelépések már nyomon követhetők a kötet további fejezeteinek tanulmányaiban.

A *2. fejezet* a legterjedelmesebb, 28 tanulmányt tartalmaz. Ebben kerülnek kibontásra a jelenleg itthon működő tehetségsegítő tevékenységek elméleti alapjai. Természetesen az írások mindegyike nemcsak tisztán tudományos ismereteket foglal magában, hanem ezek gyakorlati felhasználásának lehetőségeire is kitérnek a szerzők – összhangban a kézikönyvekkel szemben támasztott szakmai elvárásokkal.

Elsőként kerülnek bemutatásra itt *a legfontosabb külföldi és hazai tehetségmodellek,* amelyek a kiindulási pontjait jelentik a rendszerszerű tehetségfejlesztő munkának. A tanulmány áttekintést ad a tehetségfogalom kialakulásáról, a tehetségelméletek faktorairól (intelligencia, kreativitás, motiváció), valamint e fogalmak további összetevőiről, s röviden kitér az öröklés–környezet vitára, a gyakorlás szerepére a tehetség kibontakozásában; valamint a latens gátlás, kreativitás és pszichopatológiai sérülékenység problémáira. Ebből a témakörből egy vitatott kérdésnek, *az intelligencia és a tehetség kapcsolatának* tisztázására külön tanulmányt is szántunk, amelyben a szerző a nemzetközi kutatások eddig itthon nem olvasható nagyívű összegzését adja, bizonyítva, hogy az intelligenciavizsgálatok sok értékes információt hoznak a tehetségígéretek felderítésének folyamatában.

A tehetségígéretek keresése, azonosítása is sokat vitatott területe a tehetséggondozó munkának. Ebben a tanulmányban a szerzők külön kitérnek arra a fontos kérdésre: miért van nagy jelentősége annak, hogy kit is tart tehetségesnek a tanár, hogyan definiálja a tehetséges tanuló fogalmát. Részletesen bemutatják a gyermekek megismerésének különféle módszereit, eljárásait: a biológiai jellemzők, a testi adottságok megismerésének, valamint a pszichológiai jellemzők, a tehetségjegyek felismerésének eszköztárát. Ehhez a kérdéskörhöz kapcsolódóan külön tanulmányban kapnak részletes tájékoztatást az olvasók *a csoportos képességméréseken alapuló vizsgálati módszerekről*.

A versenyek és a versengés kiemelt területe a tehetségek kibontakoztatásának. E tanulmány a témakör azon legfontosabb pszichológiai vonatkozásait veszi sorra, amelyek ismerete hozzásegítheti a gyakorlati szakembert a hatékonyabb fejlesztő munkához: olvashatunk egyebek között a személyre jellemző versengési attitűdök jelentőségéről, a versenyzéssel járó stressz kezeléséről, a rezilienciáról, a mentális erőről, valamint a győzelemmel és a vesztéssel való megküzdésről.

A tehetségígéretek általános jellemzőiről szóló tanulmányban bemutatásra kerülnek azon alapelvek és jellemzők, melyek a tehetségfejlődés összetett folyamatában hangsúlyosan érvényesülnek. Az aszinkron fejlődés, valamint a szocio-emocionális jellemzők mellett a pozitív dezintegrációban rejlő fejlődési potenciálokon túl a speciális bánásmódot igénylő tehetségcsoportok (kétszeresen kivételes tehetségek, alulteljesítő tehetségek, kreatív tehetségek, tehetséges lányok) főbb fejlődési és személyiségjellemzőire is kitér az írás.

A komplex tehetségfejlesztő programok kidolgozása tartalmi szempontjainak elemzését bemutató tanulmányban olvashatunk a komplex tehetséggondozás értelmezéséről, majd ennek tartalmi elemei kerülnek sorra: a tehetségesek erős oldalának fejlesztése, az úgynevezett gyenge oldalak erő-

sítése, a megfelelő légkör – kiemelten a társas kapcsolatok kialakítása –, valamint a lazító programok beépítése a fejlesztésbe. A tehetségek komplex fejlesztéséhez elengedhetetlen *a gazdag pedagógiai, pszichológiai eszköztár*. A tudomány mai állása szerint négy nagy csokorba sorolhatók azok az eszközök, módszerek, amelyek leghatékonyabban segítik a tehetségígéretek adottságainak kibontakozását: ezek a gazdagítás, gyorsítás, differenciálás és tehetség-tanácsadás. Nem véletlen, hogy a kötetben ezzel a kérdéskörrel négy tanulmány is foglalkozik, ezen módszeregyüttesek mindegyikének megvannak a maga értékei, azonban a gyakorlatban akkor hatékonyak, ha összekapcsolódva, egységes rendszerben működnek a tehetség keresésében és fejlesztésében. A tehetség nem fejleszthető „általában", a tehetséges személyek fejlesztése során mindig kulcsfontosságú kérdés, hogy milyen területről van szó, amelyen valamely tehetség megnyilvánul. Magának a tehetségterületnek a kérdését azonban – azt, *hogy mit tekintünk területnek, amelyen egy tehetség kibontakozik* – a tehetségkutatások a legutóbbi időkig elhanyagolták. E tanulmány szerzője a legújabb nemzetközi kutatási szakirodalom alapján kísérletet tesz a tehetségterületek fogalomrendszerének egységesítésére, hogy aztán eljusson a két kulcsfogalom, a „tudásterület" és „szakmai terület" jelenségköréhez. A kérdéskör alapvető elméleti és gyakorlati tudnivalóinak összefoglalását követően a tanulmány kitér mindezen témák relevanciájára az iskolai tehetséggondozás terén. A szerző tanulmányának végén olvasható konklúziói alapján *e kézikönyv további fejezeteiben döntően a tantárgyi tehetségnevelés logikáját követe ismertetjük a területi tehetségnevelés alapvető tudnivalóit*.

Ennek többféle oka van: egyrészt nyilvánvaló, hogy a leendő és a már gyakorló pedagógus olvasókat, tehetségnevelőket elsősorban ez a metszet érdekli, és ebben tudják leginkább hasznosítani a kézikönyvünkben olvasottakat, másrészt a pedagógiai praxis történeti alakulása miatt is a tantárgy-pedagógiák terén gyűlt össze a legtöbb jól körvonalazott tehetségpedagógiai tudás és tapasztalat az elmúlt évszázadok során. Ugyanakkor a kötetbe az elemzések közé olyan komplex tehetségterületek is bekerültek, amelyek túlmutatnak az iskolai tantárgyi kereteken: *tizennégy speciális tehetségterület fejlesztő munkájának az elméleti alapjait és főbb gyakorlati módszereit* ismerheti meg az olvasó.

Az iskolai tantárgyakhoz kötődők: anyanyelv, biológia, fizika, informatika, irodalom, kémia, matematika. Tantárgyakat meghaladó, „komplexebb" tehetségterületek: menedzser-vezetői, spirituális, sport, szociális, tánc, vizuális művészetek, zene. A tehetséggondozó programokat alkalmazó intézmények, szervezetek hosszú távra megfogalmazott stratégiái, valamint a tehetséggondozó szakemberek munkája megkívánja a tehetséggondozó programok jól átgondolt, szakmailag megalapozott tervezését, ehhez keretet jelentenek *a tehetséggondozó tantervek*. Az ezzel a kérdéskörrel foglalkozó tanulmány információi annak a szemléletnek a kialakítását segítik elő, mely szemlélet meghatározza a képességfejlesztés, a differenciálás, a motiválás, az aktivizálás pedagógiai hatékonyságát. Ugyanakkor az itt kibontott gondolatok segítenek válaszolni a gyakorlatban felmerülő kérdésekre, amelyek a tanulók fejlesztésével, tudásuk, személyiségük változtatásával vannak összefüggésben.

Nyilvánvalóan szükség van az eredményesség megítéléséhez *a tehetséggondozó programok hatásvizsgálatára* is. Az ezzel foglalkozó írásunk célja: szakmai iránymutatást nyújtani a komplex tehetséggondozó programok hatékonyságvizsgálatának tervezéséhez, lebonyolításához és értékeléséhez, valamint összefoglalót adni a hatásvizsgálatok lényegéről, a friss hazai szakirodalmak jegyzékével pedig támogatni az érdeklődő pedagógusok további tájékozódását.

A kézikönyv *3. fejezete* a tehetségfejlesztésben szerepet vállalók széles körű együttműködésének elengedhetetlen voltát igyekszik bizonyítani három tanulmány keretében. Nem véletlenül került ezek között első helyre *a fejlesztő szakemberek és a szülők együttműködése*. A tanulmány kiinduló gondolata, hogy bár a tehetséggondozás legfontosabb színtere az iskola, de a család szerepe is meghatározó. Így a szerző áttekinti a prenatális hatásoktól, a korai anya–gyerek, apa–gyerek kapcsolatok témánk szempontjából meghatározó jellegzetességeit, fejlődésre gyakorolt hatásait.

Szakmai érvekkel bizonyítást nyer, hogy a szülők és a pedagógusok (mentorok, tutorok, külső szakemberek) együttműködése elengedhetetlen a tehetség kibontakozásának folyamatában.

A tehetségfejlesztő szakemberek szerepei, együttműködése című tanulmány bemutatja a tehetségbarát társadalom jellemzőit, a tehetséggondozás intézményrendszerét, a tehetségsegítő szakemberek (pedagógusok, pszichológusok, fejlesztő pedagógusok, mentorok, tutorok, tanácsadók, szponzorok) szerepeit és kompetenciáit, valamint az interprofesszionális együttműködések és az esetmegbeszélések szerepét.

Az intézmények példaértékű tevékenységéről szóló tanulmány azokat a hazai tehetséggondozó programokat mutatja be, amelyek a tehetséggondozó tevékenységekben a sokféleséget, a minden igény kielégítését, a komplex és egyéni fejlesztéseket segítik. Ezek a programok szerveződhetnek a „normál" tantervi oktatáson belül, nem tantervi rendszerben, komplex programokban, valamint tehetséges tanulók támogatására irányuló külön programokban.

A *4. fejezet* tanulmányai a jelenleg itthon és külföldön működő tehetségsegítő programokat mutatják be hét tematikus szempont szerint. A *nemzeti programok, keretrendszerek, eredmények, víziók* című fejezet a pedagógusképzési programoknak, az ECHA-képzések kialakulásának, az Arany János Programoknak, illetve az Európai Tehetségsegítő Hálózat (ETSN) kialakulása körülményeinek és jelentőségének elemzésére vállalkozik. Ehhez fűztük hozzá a mára már jelentős nemzetközi elismerést is kiváltó Nemzeti Tehetség Program ismertetését, valamint a Matehetsz által megvalósított legfontosabb programok bemutatását.

A tehetségsegítés a határon túli magyarlakta területeken című tanulmányban a hazai tehetséggondozás eddigi elemzése kiegészül a határon túli magyar közösségek ilyen célú tevékenységének bemutatásával. A szomszédos országok régebben – részben vagy egészében – az Osztrák–Magyar Monarchia részei voltak, de önállósodva bizonyos intézményi rendszereik megmaradtak, ugyanakkor jelentősen át is alakultak. E fejezet megpróbálja összegyűjteni a környező országok tehetséggondozásában tapasztalható hasonlóságokat és különbségeket, ezen tehetséggondozó rendszerek sikereiből, jó példáiból számtalan pozitív tapasztalat meríthető, hasznosítható, ezekre próbál a szerző rávilágítani.

A nemzetközi tendenciák a tehetségnevelésben tanulmány a következő kérdésköröket veszi szemügyre világszintű kitekintésben: tehetségkomplexum, tehetségpedagógiai programok, egyéb tehetségpedagógiai fejlesztő tevékenységek, a tehetséges gyerek paradigma, a tehetség fejlődésének folyamatelvű paradigmája, a tehetségfejlesztés mint összetett differenciációs folyamat paradigmája. Öt ország élen járó, más-más típusú tehetséggondozó rendszeréről külön elemzésben is olvashatunk, ezek is támpontul szolgálhatnak a hazai gyakorlatunk fejlesztéséhez.

Már e néhány kiemelt gondolat is jelzi, hogy hallatlanul összetett folyamat a tehetségígéretek felderítése, valamint fejlesztésükre komplex programok készítése és megvalósítása – sok közreműködő együttes tevékenységét megkívánva.

A kézikönyv szerkezete

Alábbiakban a kézikönyv szerkezetének legfontosabb jellemzőit soroljuk fel:

- A kézikönyv fejezeteit, alfejezeteit decimálisan számoztuk.
- A négy fő fejezeten belül az alcímek a 6. címfokig jelennek meg, de ezeket a tartalomjegyzék csak a 5. címfokozatig mutatja.
- A páratlan oldalak fejlécében az adott tanulmány szerzőjét jegyeztük, a páros oldalakon pedig ún. futó élőfejet alkalmaztunk, amely mindig – negyedrendű címig bezárólag – az adott aktuális fejezet címét mutatja.
- Minden fejezet és a legtöbb alfejezet
  - egy rövid bevezetővel kezdődik, amelyből kiderül, milyen témát tárgyal az adott rész,
  - a bevezetőt az adott egység kulcsszavai követik. Ezeket a kulcsszavakat a kötet végén *Kulcsszójegyzékben* összegeztük,
  - a fejezetek végén, *Irodalom* címszó alatt megtalálhatók a szövegbeli hivatkozások.
- A kötetben 67 ábra és 29 táblázat található. Ezekről a kötet végén található *Ábrák,* illetve *Táblázatok jegyzéke* ad számot.
- A szövegben a kötet más fejezeteire, alfejezeteire, ábrákra vagy táblázatokra történő hivatkozás *kurzívval* lett szedve.
- A fejezetek végén *összegzés* vagy *kitekintés* segíti az olvasottak értelmezését, feldolgozását.
- Kiadástechnikai okokból a nyomtatott változatban a színes ábrák, táblázatok a köteten belül egy csoportban, külön íven szerepelnek, az elektronikus verzióban viszont értelemszerűen a helyükön.
- A kötet szerzőit a könyv végén, külön fejezetben mutatjuk be.

Az elektronikus kiadványról

A kötet első kiadása csak elektronikus formában jelenik meg pdf, epub és mobi verzióban.

- A pdf-változat hűen követi a nyomtatott verzióra kialakított tipográfiát, mely B5-ös (176*250 mm) méretű oldalakra lett tervezve. Ennek kisméretű mobileszközön történő olvasása nehézkes lehet.
- Az elektronikus kiadványban valamennyi linket (ezek az irodalomban gyakran, de a szöveg közben – akár belső hivatkozásként is – szép számmal szerepelnek) ellenőriztük. A kiadás időpontjában ezek helyesen működtek. Amennyiben az olvasó újkeletű hibát fedez fel, kérjük jelezze az info@tehetseg.hu címen.
- A mobi (Kindle) és epub formátumok e-book olvasókra lettek optimalizálva. Megjelenésük egyszerűbb, de az olvasókészülék a felhasználó igényeinek (a kívánt betűmértnek, oldaltükörnek megfelelően) biztosítja az oldalak áttördelését.
- A táblázatok – konzisztenciájuk megőrzése érdekében – grafikaként kerültek az elektronikus anyagba, ezért azok adatai, szövegei nem jelölhetők ki.

Könyvünket abban a reményben adjuk közre, hogy a benne foglaltak széles körű, a külföldi kutatásokat és tapasztalatokat is integráló, elméleti és gyakorlati kapaszkodókat adnak ehhez a felelősségteljes munkához, s egyben jelentősen segítik a korszerű tehetséggondozás elterjedését, a Nemzeti Tehetség Program minél magasabb szintű megvalósítását.

2019. június 20. *A Szerkesztőbizottság*

Tóth László–Sarka Ferenc

1. fejezet A HAZAI TEHETSÉGSEGÍTÉS TÖRTÉNETE, EREDMÉNYEI 1990-IG

Jelen írás az első széles idősávú összegzése a hazai tehetségtörténetnek. Géza fejedelemtől kezdve tárgyalja a tehetségsegítést a katolikus és református egyház támogatása mellett a gazdag főurak patrónusi munkáján át az állam szerepvállalásáig az egyes korok néhány kiváló személyisége életének felvillantásával. Szó esik a tehetségsegítés tudományos megalapozásáról és az ebből fakadó gyakorlati kezdeményezésekről is. A tanulmányt a második világháború utáni ellentmondásos kor tehetségvonatkozású bemutatása zárja.

1.1. Tehetségsegítés Magyarországon a középkorban (1526-ig)

1.1.1. *Kezdeti lépések a tehetségsegítés terén*

Közvetlenül a keresztény Magyarország létrejötte előtt Géza fejedelem volt az az uralkodó, aki felismerte, hogy a magyarok választ elé kerültek: (1) vagy folytatják tovább a kalandozásokat (rablóhadjáratokat), és akkor a keresztény Német-római Császárság és a szintén keresztény Bizánci Birodalom felmorzsolja a törzsi magyarságot, vagy (2) a kereszténység útjára lépnek, és csendben betagozódnak Európa keresztény államai közé. Géza ez utóbbit tartotta járható útnak. Ő maga megkeresztelkedett, s ezt várta el a pogány magyarságtól is. Hitt abban – miként később fia, István is –, hogy csak tanult emberek tarthatják fenn a nemzetet, illeszthetik be Európába azt. E hitét bizonyítja, hogy 996-ban bencés kolostort alapított Szent Márton-hegyén (Pannonhalma) azzal a céllal, hogy a tehetséges ifjakból képzett emberek váljanak, így papok, katonák, várurak, bírók. Ez volt az első iskola magyarhonban.

Géza kérésére I. Ottó német-római császár hittérítőket küldött a magyar fejedelemségbe, egy püspököt és számos papot. Ezzel megkezdődött a hittérítés. Géza ebben nem ismert könyörületet, miként később a fia, István sem, akit Géza tudatosan készített fel az uralkodásra. Amikor István örökölte a fejedelemséget (Géza 997-ben halt meg), rögvest háborúkat indított azon törzs- és nemzetségfők ellen, akik vele szembeszegültek, és sorra meg is nyerte azokat. Istvánt 1000. december 25-én vagy 1001. január 1-jén koronázták királlyá III. Ottó német-római császár támogatásával és a pápa jóváhagyásával. Ezzel kezdetét vette az egyház- és államszervezet kiépítése, mivel István mindkettőnek a feje volt, munkálataihoz pedig „apostoli" hatalmat, azaz szabad kezet kapott a pápától. Ekkortól kezdve tekintjük Istvánt a magyar királyság megalapítójának (https://mult-kor.hu/cikk.php?id=535).

Szent István korában és a továbbiakban is a plébánia volt az az egyházi egység, amely az egyházi feladatok mellett az alapfokú műveltséget is közvetítette a plébániai iskolák működtetésével. Ezeknek kezdetben a falusi papság utánpótlását kellett biztosítaniuk, a középkori papság így jórészt a gyakorlatban szerezte meg egyházi ismereteit. A szertartások elsajátítása mellett tanítottak itt írás-olvasást, egyházi zenét és éneklést, valamint latin nyelvet. A tanítványok döntően a jobbágyok gyermekei közül kerültek ki, akik előtt így megnyílhatott a magasabb iskoláztatás lehetősége. Később az iskolákban olyanok is tanulhattak, akik nem készültek papi pályára, ők gyarapították a világi írástudók, a deákok számát.

A püspökök tanácsadó testületei, a káptalanok működtették a káptalani iskolákat, amelyek feladata elsősorban a magasabb képzettségű klerikusok kinevelése volt. A tananyag és az oktatás

módja nagyjából megegyezett a kolostori iskolákban használtakkal. Elemi szinten énekelni, írni-olvasni, számolni tanultak a diákok, de mindezt sokkal alaposabban, mint a plébániai iskolákban.

Középszinten a „hét szabad művészetet" gyakorolták, és ez a hét tantárgy jelentette a tudományok rendszerét. A tudományok elsajátítása a következő fokozatokban történt: elsőként oktatták a grammatikát, amely a helyes latin írás és olvasás tudományát jelentette; a retorika az ékesszólás művészete volt, ami az oklevelek fogalmazását is magában foglalta; a dialektika a vitatkozásra, a logikus gondolkodásra tanította a diákot. Ezután az aritmetika (számtan) következett, ide tartozott az egyházi naptár összeállítása, az egyházi ünnepek kiszámításának módja is, az asztronómia (csillagászat) tudománya ugyanehhez nyújtott segítséget. A geometrián belül az elemi mértani ismereteket sajátították el, de ide tartoztak az alapvető földrajzi és természetrajzi ismeretek is. A geometria nélkülözhetetlen volt az építészetben. A muzsika (lat. musica) a zenei képzést tökéletesítette, egyházi zenét, fúvós és húros hangszerek használatát tanították.

Felső szinten orvosi ismereteket, mechanikát, történelmet, bölcseletet, teológiát (hittudomány), jogi ismereteket oktattak, gyakorolták a hangjegyírást, és néhány helyen görög és arab nyelvet is lehetett tanulni. Az iskolák könyvtárára különös gondot fordítottak. A fegyelem a kor szellemének megfelelően igen szigorú volt, a testi fenyítés bevett szokásnak számított. Az egymást sűrűn követő ünnepek jelentették a szünetet, ez volt az ideje a közös kirándulásoknak is. Európában több helyütt a káptalani iskolákból alakultak ki az egyetemek.

Mint már említettük, az első magyar iskola, a 996-ban alapított bencés kolostor Szent Mártonhegyén (Pannonhalmán) bizonyítja Géza fejedelem és később István király bölcs előrelátását, hogy csak tanult emberek tarthatják fenn a nemzetet, amely ezáltal Európa részévé válhat. Az ezt követő évszázadokban sok egyszerű, de tehetséges gyermekből lett pap, tanár, tudós, katona. Az egyház segítségével emelkedhettek ki abban a korban a tehetségük révén a szegénysorból (MARTINKÓ, 2006). Lássunk két példát erre:

Bakócz Tamás (1442–1521) bíboros, esztergomi érsek, a magyarországi reneszánsz egyik jellegzetes alakja. Erdődön született, apja jobbágy volt. Tanulmányait Szatmárnémetiben a dominikánusoknál kezdte, egyetemi tanulmányait 1464-től Krakkóban folytatta, majd Páduában végezte. A boroszlói táborozáskor (1474) Mátyás király felfigyelt rá, a kancelláriába került, Mátyás titkára (1483–1490) és bizalmas tanácsadója lett. 1486-tól 1491-ig győri püspök volt. Ulászló uralmának első éveiben széles körű hatalomra tett szert; „második király" volt. 1491-ben egri püspök és főkancellár, 1498-ban esztergomi érsek lett. 1514-ben Budán kihirdette a pápai bullát, amelynek hatására megindult a parasztság és a plebejusok gyülekezése Budára. A sereg vezetésével Dózsa Györgyöt bízta meg. A paraszthábor után az 1515-ös országgyűlés megbélyegezte. Ulászló halálát követően (1516) már csak reprezentatív feladatokat látott el, visszavonultan élt haláláig Esztergomban.

Szalkai László (1475–1526) egy mátészalkai jobbágy varga fia volt. Sárospatakon az Ágoston-rendiek iskolájában tanult. 1494-ben került a királyi udvarba, 1500-ban Bornemisza János szolgálatába állt, majd fokozatosan emelkedett a ranglétrán: 1513-tól 1522-ig váci püspök, 1516–1525-ben kincstartó, 1518-tól 1526-ig kancellár, 1520-ban kalocsai érsek, 1522–1524-ben egri püspök, 1524–1526-ban esztergomi érsek és főkancellár. 1524-ben Báthori Istvánnal együtt az udvari párt feje lett. A mohácsi csatában esett el.

1.1.2. *A magyar felsőoktatás helyzete Mohács előtt*

A 11–13. században Nyugat- és Dél-Európában sorra jöttek létre az egyetemek a tanulni vágyó tehetséges ifjak által választott tanárok körüli spontán tömörüléssel. A Rajnától keletre és az Alpoktól északra azonban a felsőfokú tanulmányokat folytatni akaróknak nem volt más választásuk, mint a peregrináció, azaz a külföldi egyetemjárás.

Régiónkban 1348-ban, Prágában alakult az első ismert univerzitás. Ezt követte az 1364-es krakkói, majd az 1365-ös bécsi egyetemalapítás. Magyar szempontból kezdettől fogva Bécs a legjelentősebb szomszédos egyetem, ahol hamar megalakult az önálló magyar akadémiai nemzet, s ettől kezdve szinte folyamatos a magyar hallgatók jelenléte az osztrák városban. Prága iránt már a 14. században, Krakkó iránt a 15. század második felétől nőtt meg a magyar hallgatók érdeklődése. Volt olyan időszak, amikor Krakkóban a diákok egynegyede magyar volt (https://www.kfki.hu/~cheminfo/hun/olvaso/histchem/legenda/egyetem/felso1.html).

Bár hazánkban is ekkor alapították az első egyetemet (PÉCS, 1367), azonban ez rövid életűnek bizonyult, néhány évvel az alapítása után a király megszüntette a támogatását.

Magyarország követte az európai fejlődést, s külföldi peregrinusai révén is igyekezett lépést tartani a kor tudományának előrehaladásával. A magyar fejlődés sajátossága éppen az, hogy középkori uralkodóink többszöri kísérlete ellenére sem sikerült olyan állandó egyetemet létrehozni, amely túlélhette volna a török támadást, és fenntarthatta volna a belföldi egyetemi képzés lehetőségét (https://www.kfki.hu/~cheminfo/hun/olvaso/histchem/legenda/egyetem/felso1.html).

1.2. Tehetségsegítés a késői reneszánsz és a barokk korban (1526–1772)

1.2.1. *A kollégiumi típusú iskolák szerepe a tehetségsegítésben*

A 16–17. századi magyarországi állapotok új, korszerű, teljes szervezetű egyetem vagy egyetemek alapítására nem adtak lehetőséget. Az elemi osztályok elvégzése után a polgárság előkelőbb rétegéhez tartozó családok gyermekeit a klasszikus műveltséget adó gimnáziumi osztályokba íratták be. Nem volt kicsi azonban már az a nemesi és polgári eredetű réteg sem, amelynek a méltóságához illő pályafutáshoz, a szaporodó állami és városi hivatalok betöltéséhez s természetesen az egyházi, papi hivatáshoz magasabb fokú ismeretekre volt szüksége. Az új típusú iskolákban tehát – a hiányzó egyetemet pótlandó – olyan akadémiai jellegű osztályokra is szükség volt, ahol legalább a felsőfokú ismeretek leglényegesebb elemeit összefoglalták. Az adott társadalmi, politikai helyzethez való alkalmazkodásból és az említett igények kielégítése céljából jött létre Magyarországon az az igen tartósnak bizonyult iskolafajta, amelyet a szakirodalom kollégium típusú iskolának nevez. E főiskolai tagozatokkal is rendelkező iskolák elnevezése a reformátusok esetében kollégium, az evangélikusoknál legtöbbször líceum, míg a katolikusoknál – főleg a jezsuita iskolák esetében – akadémia volt. A protestánsok ilyen iskolái a hazai igények jelentős részét kielégítették, de akik tanulmányaikat legfelső fokon kívánták befejezni, az itteni akadémiai osztályok elvégzése után külföldi protestáns egyetemeken tanultak tovább (https://www.kfki.hu/~cheminfo/hun/olvaso/histchem/legenda/egyetem/felso1.html).

A protestáns kollégiumokban és líceumokban a felsőbb ismeretek oktatása szervezetileg nem vált el teljesen az iskolák többi részétől, tudományos fokozatok szerzésére sem nyílt lehetőség. Ami egyetlen esetben sem hiányzott a protestáns kollégiumok képzési rendszeréből, az a teológiai ismeretek oktatása volt, mivel ezek az egyházak különös fontosságot tulajdonítottak az általános műveltségben a vallási ismereteknek. Ennek megfelelően a nem teljes rendszerű kollégiumban elmaradt a klasszikus egyetemek hagyományos filozófiai (bölcsészeti) alapképzése, de nem hiányzott a teológia. Ez a megoldás azonban csak speciális felekezeti igényeket elégíthetett ki, de nem

tekinthető még az egyetemi képzés első fázisának sem (https://www.kfki.hu/~cheminfo/hun/olvaso/histchem/legenda/egyetem/felso1.html).

A katolikus iskolák, akadémiák esetében elsősorban a jezsuita rend 1599-ben összeállított oktatási szabályzatának, a *Ratio Studiorumnak* hatására a főiskolai, egyetemi képzést sokkal határozottabban választották el a középfokú oktatástól. A jezsuita akadémiák lényegében két fakultásból álló, csonka egyetemek voltak, ahol a hároméves előkészítő jellegű filozófiai, bölcsészeti alapképzést a négyéves teológiai kurzus követte. Ezek az akadémiák tudományos fokozatot adhattak, és egyben előképzést arra, hogy más európai egyetemen a felsőfokú tanulmányokat folytatni lehessen. Ennek megfelelően a magyarországi katolikusok számára – ha nem is olyan mértékben, mint a protestánsok esetében – a külföldi egyetemjárás ugyancsak fontos maradt a vizsgált korszakban (https://www.kfki.hu/~cheminfo/hun/olvaso/histchem/legenda/egyetem/felso1.html).

Az ország legismertebb református kollégiumai a 16. század hatvanas éveiben alakultak, esetenként evangélikus kezdeményezésekre, másutt önálló iskolaként, amelyek kezdetben egyáltalán nem nyújtottak felsőfokú képzést. Debrecen kollégiuma 1538-ban, Sárospatak és Pápa későbbi híres református iskolái 1531-ben jöttek létre, de felsőbb akadémai osztályaikat csak később nyitották meg. Debrecenben 1588 után már külön anyakönyvben vezették a bölcsészeti és teológiai osztályok hallgatóinak névsorát. A református kollégiumokban ezeket a diákokat jellegzetes ruhájukról *tógátus* diákoknak nevezték. Ők alkották a *Coetust,* a diákok közösségét, amelynek vezetőit saját maguk közül választották. E tógátus diákokból kerültek ki a külföldön is tanult akadémisták. Sárospatak csak a 17. század elején emelkedett a teljes szerkezetű felsőfokú képzést végző kollégiumok sorába
(https://www.kfki.hu/~cheminfo/hun/olvaso/histchem/legenda/egyetem/felso1.html).

1.2.2. *Katolikus felsőoktatás, az első, tartósnak bizonyuló magyar egyetem megalapítása*

A 17. század első felében a katolikus felsőoktatás nagy pártfogót kapott Pázmány Péter, a magyar ellenreformáció s a barokk irodalom egyik legkiválóbb képviselőjének a személyében. Pázmány 1635. május 12-én írta alá a nagyszombati Jezsuita Egyetem alapítólevelét. Az alapító 100 ezer forintnyi vagyonát adományozta az egyetem céljaira, megteremtve ezzel a működés gazdasági alapjait. A két fakultásból álló univerzitás a jezsuita rend szokásos szabályai szerint alakult meg, s ez a kezdeményezés végre tartósnak is bizonyult. Az egyetem egészen 1777-ig működött Nagyszombat városában, s akkor került át az ország fővárosába, Budára. A mai budapesti egyetemek közül több is a Pázmány által alapított univerzitásból fejlődött ki (https://www.kfki.hu/~cheminfo/hun/olvaso/histchem/legenda/egyetem/felso1.html).

A továbbiakban néhány kiváló magyar férfi életrajzát mutatjuk be röviden, ezeken keresztül érzékeltetve a kor adta lehetőségeket a legtehetségesebbek számára.

Oláh Miklós (1493–1568) Nagyszebenben született. Anyai ágon magyar, apai ágon román származású humanista és történész, aki a Magyar Királyság területén tevékenykedett. Esztergomi érsek, Hont vármegye főispánja, királyi helytartó.Oláh Miklós II. Ulászló udvarában nevelkedett, majd valamikor 1535 és 1537 között Habsburg Mária magántitkára lett, ugyanakkor Németalföld régense is. Politikai pályáját 1542-ben kezdte. Húsz évvel később, 1562-ben először pécsi, majd esztergomi kanonok, később, 1553-tól haláláig, a magyar katolikus egyház legmagasabb méltósága, esztergomi érsek volt. Oláh Miklós nevéhez fűződik a nagyszombati Jezsuita Akadémia alapítása (1554), s ennek bibliotékájaként az első egyetemi könyvtár, a mai ELTE Egyetemi Könyvtár elődjének 1561-es létrehozása is.

Bornemisza Péter (1535–1584) gazdag pesti családból származott. Családját a törökök Pest és Buda fosztogatása során megölték. A hatéves korában árván maradt kisfiút a rokonsága menekítette ki. A gyerek azután ide-oda hányódott különböző felvidéki udvarházakban. A gyorsan fejlődő, műveltségre szomjas ifjút pártolta a módos rokonság, iskolákba járhatott. Kassai diákként áldozata lett egy diákcsínynek, emiatt börtönbe került, de megszökött, és elhagyta Kassát. Tizennyolc évesen nekiindult a vakvilágnak. Három évig rejtőzködött lutheránus otthonokban. Tanult, ahol tanulhatott, olvasott, ahol olvashatott, és verseket írt. Főleg persze vallásos énekeket. De annyit tapasztalt már, hogy az istenes szövegekbe is bejutott a társadalomkritikából: népnyúzó urakról, országot herdáló hatalmasokról. Huszonegy éves korában aztán elhatározta, hogy külföldre megy még többet tanulni. Ekkor írta *„Siralmas énnékem…"* kezdetű búcsúversét. Ez a mindössze tizennyolc soros költemény, amelyben háromsoronként tér vissza a refrén: „Vajjon s mikor leszön jó Budában lakásom!", a Balassi Bálint előtti egész magyar költészet legszebb, legjobb, legművészibb költői alkotása. Bornemissza végigbolyongta Magyarországot (egy ideig Balassi Bálint nevelője is volt), valószínűleg többeknek is megmutatta a műveit, mert a tehetségeseket gyámolítani kész reneszánsz urak továbbsegítették. Nem is kerülhette el Sárvárt, a reneszánsz legkiválóbb magyar művészetpártfogójának, Nádasdy Tamásnak az otthonát. Nádasdynak pedig teljesen mindegy volt, hogy a nála tisztelgő deákember miféle hittételeket vall. Neki csak az volt a fontos, hogy pártfogoltja tehetséges legyen. És ha ott akart élni, az ő közelében, méltó munkákkal látta el; ha tanulni kívánt külföldi egyetemeken, pénzzel és hatékony ajánlásokkal segítette. Így jutott el Bornemisza Péter előbb az itáliai Pádua szabad szellemű főiskolájára, majd a németországi Wittenbergbe, a lutheri tanok tudományos fő fészkébe. Itáliai világi tudnivalókban és németországi teológiában megerősödve érkezett Bécsbe. Itt ismerkedett meg az *Elektra* témájával. S az immár latinul, németül, olaszul és görögül jól tudó huszonhárom éves író-költő megteremtette a magyar nyelvű reneszánsz irodalom legkitűnőbb alkotását, a *Tragoedia magyar nyelven, az Sophocles Elektrájából* című drámát, amelynek Móricz Zsigmond – aki átdolgozta – a *Magyar Elektra* címet adta, és amelyik egészen a *Bánk bánig* összehasonlíthatatlanul a legjobb magyar dráma volt. 1578-ban perbe fogták az *Ördögi kísértetek* című művének kiadása miatt, és elítélték. De ezúttal is sikerült megszöknie a börtönből, és Detrekő várában talált menedékre. Hátralévő éveiben itt és a közeli Rárbokon dolgozott. Itt is halt meg 1584-ben (http://mek.niif.hu/01100/01149/html/bornemis.htm
Letöltés ideje: 2018.03.20.)

Pázmány Péter (1570–1637) esztergomi érsek, a magyarországi katolikus megújulás vezető alakja, egyházi író. Apja és anyja egyaránt hitvalló protestánsok voltak. Pázmány Nagyváradon született. Margit asszony a fiú 12 éves korában meghalt, apja pedig rövidesen újranősült. Új felesége, Toldy Borbála ismertette meg a kamaszodó Péterrel a katolikus tanokat. 1580-ban még Váradon tanul, majd a kolozsvári jezsuita gimnázium diákja. Kiváló előmenetele miatt a jezsuiták külföldi utazást ajánlottak neki. 1588-ban a krakkói jezsuita kollégium novíciusa lett, Bécsben bölcseletet, Rómában pedig teológiát tanult. 1601-ben elöljárói a sellyei rendházba küldték, hogy hazájában mint hithirdető működjék a katolikus vallás emelésének érdekében. Ugyanebben az évben Kassán és Nyitra vármegyében is dolgozott, nagy sikerrel. Szónoklatai hatására több főúr a jobbágyaikkal együtt rekatolizált. 1603-tól a Grazi Egyetemen teológiát tanított három évig. 1607-ben másodszor küldték hazájába, ahol Forgách esztergomi érsek vette udvarába. 1616-ban esztergomi érsekké nevezték ki. Miután meg volt győződve arról, hogy a protestantizmus elterjedését a papság erkölcsi és műveltségi hanyatlása idézte elő, úgy gondolta, hogy csakis erkölcsös, művelt és buzgó papság képes a protestantizmusnak határt szabni, és a tiszta hitet fenntartani. 1619-ben Nagyszombatban az ifjúság számára nevelőintézetet és papnevelőt alapított, majd 1623-ban Bécsben is egyet, amely ma is működik, és alapítójának a nevét (Pázmáneum) viseli. 1629-ben VIII. Orbán pápa bíborossá nevezte ki. 1635-ben Nagyszombatban 100 ezer forintnyi tőkével egyetemet alapított teológiai és bölcsészeti karral (jogutódjai az Eötvös Loránd Tudományegyetem és a Pázmány Péter Katolikus

Egyetem) (http://enciklopedia.fazekas.hu/palyakep/magyar/Pazmany.htm
Letöltés ideje: 2018.03.20.).

Zrínyi Miklós (1620–1664) kivételes tehetségű katonai stratéga, politikus, költő, nyelvtehetség és hazafi. Ő és öccse gazdag főnemesi család sarjaként született. Bár nagyon korán elveszítették szüleiket (alig voltak öt, illetve hat évesek), neveltetésüket maga a Habsburg uralkodó, II. Ferdinánd felügyelte. Hivatalos nevelőjük a veszprémi püspök, Sennyei István volt, de Pázmány Péter esztergomi érsek is sok időt töltött a nemes ifjak okításával. Tanulmányaikat otthon kezdték, majd a jezsuiták grazi, bécsi és nagyszombati intézeteiben folytatták. Az idősebb Miklós 16 évesen nyolc hónapos tanulmányutat is tehetett Itáliában, végigjárva Róma, Nápoly, Firenze és Velence városait. Ezekben az években derült ki: Miklósnak hihetetlen tehetsége van a nyelvek elsajátítására. Hat nyelven beszélt, még több nyelven olvasott. Zrínyi műveltsége is párját ritkította, amit az is bizonyít, hogy hihetetlenül gazdag házikönyvtárat hozott létre. Zrínyi 1646-ban már tábornok volt, 1647-ben pedig – 27 évesen – hivatalosan is horvát bánná, a déli végek főparancsnokává nevezték ki. Az első nagyobb győzelmét is 1647-ben aratta, a Muraközt dúló török csapatokat verte szét Légrádnál. 1651-ben visszafoglalta a törököktől Kis-Komáromot. Az 1640-es és 1650-es években kiemelkedő költői és írói munkásság jellemezte Zrínyi Miklós életét. 1645–1646 telén írta meg nagy eposzát, a *Szigeti veszedelmet,* amelyben dédapja hőstettének állított halhatatlan irodalmi emléket. Kisebb prózai művek után 1660–1661-ben írta utolsó nagy prózai munkáját, *Az török áfium ellen való orvosság* címmel, amelyben az összefogásra és harcra igyekezett mozgósítani. Mivel törökellenes hadvezérként Bécstől nem kapott támogatást, megromlott a viszonya a bécsi udvarral. Habsburg-ellenessé vált, szervezkedni kezdett Bécs ellen. Így Bécsnek kapóra jött, hogy egy vadászaton egy vadkan halálra sebezte. Zrínyi udvara a barokk főnemesi kultúra egyik kiemelkedő központja volt. A kortársi feljegyzések kiemelték Csáktornya művelt, kulturális otthon jellegét. Zrínyi vonzotta a tanulni vágyó fiatalokat, de a politikával foglalkozó nemességet is. Irodalmi munkásságát tekintve a 17. század, sőt a régi magyar irodalom egyik legnagyobb alkotója, s egyben a század legkiválóbb hadvezérei közül való volt (https://turul.info/magyarok/zrinyiahadvezeres-kolto).

1.3. Tehetségsegítés a magyar felvilágosodás korában (1772–1800)

Bessenyei György *Ágis tragédiája* című művének megjelenésétől, 1772-től számítjuk a magyar felvilágosodás kezdetét. Ebben a korban már volt magyar egyetem, ennek ellenére a peregrináció, a külföldre járás nem szűnt meg, mivel sokan azt tartották, hogy igazán korszerű ismereteket csak külföldi egyetemeken lehet szerezni. A kor kétségkívül egyik legnagyobb hatású lépése az volt, hogy az állam beavatkozott az oktatásba, mégpedig minden szinten.

1.3.1. *Az állami felsőoktatási politika kezdetei*

A 18. század közepére elsősorban Nyugat-Európában, de Közép- és részben Kelet-Európában is napirendre került a feltörekvő polgárság igényei és a feudális abszolutizmus közötti ellentmondás feloldási lehetőségének kérdése. Az erősödő polgárság a felvilágosodás ideológiájának szellemében a feudális előjogokkal szemben az egyén szabadságát, méltóságát, törvény előtti egyenlőségét hirdette. Gazdasági téren – érdekeinek megfelelően – a tőkés fejlődés útjában álló feudális akadályok lebontását követelte, az oktatásügyben pedig az iskolázás és művelődés szabadságát hirdette meg, méghozzá a józan ész, a „ratio", a hasznosság elvének figyelembevételével. Mint ismeretes, Európa abszolút monarchiái a 18. század közepén megpróbálták államaik berendezését a kor követelményeihez igazítani, mégpedig úgy, hogy az óhatatlanul szükséges változások a rendszer alap-

vetően feudális jellegét ne érintsék. E sajátos kompromisszum hívta életre a felvilágosult abszolutizmust, amelyben a központosított feudális állam maga számolta fel a tőkés fejlődés néhány akadályát, s elsősorban a gazdaságpolitika terén tett engedményeket a hatalmat követelő polgárságnak. Ezen a ponton ugyanis bizonyos mértékben találkoztak a polgárság és a feudális állam érdekei, minthogy a tőkés gazdasági fejlődés új állami jövedelemforrásokat is megnyitott. (https://www.kfki.hu/~cheminfo/hun/olvaso/histchem/legenda/egyetem/felso1.html)

A felsőoktatás szempontjából igen lényeges kérdés, hogy ez az irányzat addig még nem tapasztalt, különös figyelmet fordított az oktatásügyre. Az iskola többé már nem az egyház érdekszférájába tartozó intézmény volt, hanem az állam politikájának megvalósításában az első, méghozzá rendkívüli fontosságú lépcsőfok lett. (https://www.kfki.hu/~cheminfo/hun/olvaso/histchem/legenda/egyetem/felso1.html)

A magyar felsőoktatás történetében a jezsuita rend feloszlatásától a szabadságharcig tartó időszakot az állandó reformok, részben megvalósult vagy teljesen félretett reformkísérletek jellemzik. Szokás e periódust a két *Ratio Educationis* korának nevezni, az ez idő alatt megjelent két legfontosabb oktatásügyi rendelettel jellemezve a kort.
(https://www.kfki.hu/~cheminfo/hun/olvaso/histchem/legenda/egyetem/felso1.html)

1.3.2. *A szakképzés fejlesztése*

A Habsburg birodalmi, illetve állami neveléspolitika fő jellemzői a felvilágosult abszolutizmus elvének fokozatos előtérbe kerülésével, Mária Terézia uralkodásának második felében, az 1770-es években kristályosodtak ki. A nevelés hasznosságának elve – bizonyos időbeli eltolódásokkal – az oktatás valamennyi szintjén érvényesült. Az osztrák tanügyi reformok először a magyarországi felsőoktatásban éreztették hatásukat, s éppen a nagyszombati, illetve az 1777-ben Budára költöztetett tudományegyetemen. Az orvosi kar 1769-ben történt felállítása is a szakoktatás irányába megtett lépés volt. Nagy jelentősége volt a nagyszombati Egyetemi Nyomdának is, amely a Kárpát-medence valamennyi nemzetisége számára készített kiadványokat. (https://www.kfki.hu/~cheminfo/hun/olvaso/histchem/legenda/egyetem/felso1.html)

Az 1735-ben megalapított selmecbányai bányatisztképző intézetet 1763-ban kezdték akadémiává fejleszteni, s a folyamat eredményeként 1770-re Európa egyik legkorszerűbb ilyen típusú intézete működött a régi bányavárosban. A mérnöki tudományok 1782-ben a budai, majd a pesti egyetemen kaptak önálló intézetet Institutum Geometrico-Hydrotechnicum néven. Az állatorvosokat 1787-től szintén a pesti egyetem keretében szervezett Institutum Veterinariumban készítették fel. A mezőgazdasági szakemberek képzésére elsősorban magánkezdeményezések születtek: így Tessedik Sámuel inkább középfokú szarvasi gazdasági iskolája 1780-ban, majd a már egyértelműbben felsőfokú Georgicon Keszthelyen 1797-ben, mely a felvilágosult reformerek közé tartozó Festetics Györgynek volt köszönhető. Ebbe a sorba illeszkedik az 1808-ban Selmecbányán létrehozott Erdészeti Intézet is, s végül idetartozik az Albert Kázmér herceg által életre hívott magyaróvári Gazdasági Intézet 1818-tól.
(https://www.kfki.hu/~cheminfo/hun/olvaso/histchem/legenda/egyetem/felso1.html)

Mint e rövid felsorolás is mutatja, a 18. század végén, illetve a 19. század elején a reáltudományok csaknem mindegyike, ha változó színvonalon is, de önálló tanintézethez jutott Magyarországon.
(https://www.kfki.hu/~cheminfo/hun/olvaso/histchem/legenda/egyetem/felso1.html)

A továbbiakban röviden bemutatjuk a kor néhány kiemelkedő emberének életét, demonstrálva, miképp segítette, illetve gátolta tehetségük kibontakozását a kor szelleme, a felvilágosult abszolutizmus.

Bessenyei György (1747–1811) Bercelen, Szabolcs megyében született, református nemesi családban. 1755–1760 között a sárospataki kollégiumban tanult, majd apja birtokán gazdálkodott. 1765-ben innen került Bécsbe, Mária Terézia nemesi testőrségébe. Nyolc éven át szolgálta a királynőt. Az udvarban ébredt rá önmaga műveletlenségére és hazája kulturális elmaradottságára. Megfeszített munkával igyekezett pótolni tudásbeli hiányosságait. Tanulmányai során felismerte, hogy a polgári nemzetté válás nem választható el a nemzeti művelődés, közműveltség intézményeinek (nemzeti nyelv, nemzeti tudományos társaság, nemzeti irodalom és dráma) létrejöttétől. Az 1770-es évek elején kezdett írni. Írt lírai költeményeket, filozófiai összegzéseket, számos drámai alkotást és utópikus államregényt is. 1773-ban saját kérésére megvált a testőrségtől, és a magyar protestánsok ügyvivője lett a királyi udvarnál. A protestáns egyházak hagyományosan a nemzeti értékek őrzői voltak iskoláikban, ám a *Ratio Educationis* (1777) alapján a magyarországi egyházi iskolák – mint a Habsburg Birodalomban egységesen mindenütt – az állami közoktatás hatáskörébe kerültek. Bessenyei felvilágosult nézeteivel összhangban a kormány politikájával értett egyet, így szembekerült egyházával. Előbb katolizált, majd idővel a vallással kapcsolatos nézeteit a felvilágosodás deista**,** felekezetekhez nem kötődő felfogása alakította. Mária Terézia haláláig az udvarnál viselt hivatalt, de II. József trónra lépése után kegyvesztett lett. 1787-től haláláig Pusztakovácsiban, a Berettyó partján gazdálkodott. Életének ezt a felét a „bihari remete"-ként a szellemi élet központjaitól távol, elszigetelten töltötte. Bár ekkor is számos művet írt, munkáit mégsem próbálta megjelentetni, hiszen írásai már korábban is többször fennakadtak a cenzúrán. Életművének jelentős hatása volt a magyar felvilágosodás későbbi szerzőire, műveiben olyan fontos problémákat vetett föl, melyek a következő században is a magyar közélet nagy kérdéseinek számítottak (http://enciklopedia.fazekas.hu/palyakep/magyar/Bessenyei.htm
Letöltés ideje: 2018.03.20.).

Batsányi János (1763–1845) Politikus költő, akit sokkal inkább foglalkoztatott az irodalom társadalomátalakító hatása, mint a művészet önmagáért való gyönyörűsége. Hitte a francia eszmék megvalósíthatóságát, s azt, hogy a forradalom hatására valóban jobb világ köszönt Európára. A jakobinus diktatúra vérfürdőinek híre talán el sem jutott hozzá. Két híres versét, *A franciaországi változásokra* (1789) és *A látó* (1791) címűeket előbb írta, minthogy a forradalmi terror erőszakos eseményei felszínre kerülhettek volna. Iskoláit Keszthelyen, Veszprémben, Sopronban és Pesten végezte, ahol jogot tanult. Rövid ideig Orczy Lőrincnél volt házitanító, majd Kassán, a királyi kamaránál kapott állást (1787). Itt ismerkedett meg Kazinczy Ferenccel és Baróti Szabó Dáviddal. Lapjuk, a kassai *Magyar Museum,* az első magyar szépirodalmi folyóirat, 1788-ban jelent meg. Kazinczy és Batsányi azonban nem tudtak megegyezni a lappal kapcsolatos vitáikban, és a szerkesztőközösség hamarosan felbomlott. A lapot Batsányi egyedül vitte tovább. Versei miatt 1793-ban elbocsátották állásából, majd a következő évben Martinovics Ignác vallomása alapján letartóztatták. Bár a vádpontokat nem tudták rábizonyítani, a bíróság egyéves várfogságra ítélte. 1796-ban szabadult, és Bécsben telepedett le. Itt ismerkedett meg későbbi feleségével, Baumberg Gabriellával. 1809-ben Napóleon elfoglalta Bécset, és kiáltványt intézett a magyarokhoz, melyben a Habsburgok elleni fegyveres ellenállásra szólította fel a nemzetet. E kiáltvány szövegezését Batsányi végezte. Az orosz hadjáratról visszavonuló francia sereggel együtt Párizsba ment, ahol rövid ideig Napóleon kegydíjából élt. 1815-ben az osztrák hatóságok letartóztatták, egy évig Spielbergben raboskodott, de a bíróság újra felmentette. A szabad mozgásban azonban korlátozták, Linzbe száműzték, azzal a meghagyással, hogy soha nem léphet magyar földre. Itt élt visszavonultan feleségével, és itt is halt meg. 1843-ban a magyar Akadémia levelező tagjává választották
(http://enciklopedia.fazekas.hu/palyakep/magyar/Batsanyi.htm
Letöltés ideje: 2018.03.20.).

Kazinczy Ferenc (1759–1831) A Bihar megyei Érsemlyénben született, nemesi családban. Tanulmányait Sárospatakon végezte, filozófiát, jogot, teológiát hallgatott. Joggyakornokként dolgozott Kassán, Eperjesen és Pesten 1779–1784 közt. Pesti tartózkodása idején jozefinista volt. 1784-ben Orpheus álnéven a miskolci szabadkőműves páholy tagja lett. 1786-tól hivatalt vállalt Kassán, tíz északkeleti vármegye iskoláinak felügyelője volt. 1794-ben belépett a Martinovics által szervezett *Reformátorok Titkos Társasága* nevű titkos szabadkőműves páholyba. Még ebben az évben letartóztatták, a jakobinusok perében először halálra és jószágvesztésre, majd bizonytalan idejű várfogságra ítélték. Hat és fél évig raboskodott. A fogság éveiben tanult, írt és fordított. 1801 júniusában szabadult. 1804-ben feleségül vette Török Sophie-t, és Bányácskára költöztek, melyet *Széphalom*nak nevezett el. Zemplén megye levéltárosa lett napi tíz garas fizetéssel. 1828-ban Pestre utazott az Akadémia előkészítése ügyében, de nem kapta meg a titkári állást. 1830-ban az Akadémia tagjává választották. Anyagilag szinte teljesen tönkrement a családját sújtó állandó pereskedésben. 1831-ben a felvidéki kolerajárvány egyik áldozataként halt meg. Széphalmi házának kertjében temették el. Kazinczyt mint a kor híres nyelvújítóját és irodalmárát szokás számon tartani, mégsem ez emelte őt igazán naggyá, hanem izgató, terjesztő és munkáltató képessége. Irodalmi agitátori tehetség volt, akinek a tevékenysége eszköze és tárgya a nyelv, tere az irodalom. Ez a vezéri adománya valósággal a géniusz mértékében és erejével jelentkezett, ami csak a legnagyobb és legnemesebb fantaszták sajátja
(http://enciklopedia.fazekas.hu/palyakep/magyar/Kazinczy.htm
Letöltés ideje: 2018.03.21.).

1.4. Tehetségsegítés a nyelvújítás idején és a reformkorban (1800–1848)

Ebben a korszakban a pesti tudományegyetem munkáját még a bécsi tanulmányi bizottságtól való teljes függés jellemezte. Az egyetem választott vezetői a rektor és a kari dékánok voltak, de a tulajdonképpeni vezetői jogokat a király által kinevezett elnök és a kari igazgatók birtokolták. Az egyetemi autonómia teljes mértékben formalitás maradt csupán (PUKÁNSZKY, NÓBIK, *A magyar iskoláztatás története a 19–20. században: Közép és felsőoktatás.*
http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Magyar_isk_tortenete/iii4_kzp_s_felsoktats.html Letöltés ideje: 2018.03.22.). A tanulmányok nyelve a latin volt. E tekintetben csak az 1844. évi 2. törvény hozott némi változást: elrendelte, hogy bizonyos tárgyakat magyarul tanítsanak. A bölcsészkaron a filozófiai, fizikai és matematikai előadások egészen 1849-ig latin nyelven folytak (PUKÁNSZKY ÉS NÓBIK). A második *Ratio* rendelkezése nyomán a két évfolyamos bölcsészkarra a hatosztályos gimnázium elvégzése után (tehát legalább tizenöt éves korában) léphetett a fiatalember Ez a fakultás – a középkori hagyományoknak megfelelően – nem volt egyenrangú a többivel: a teológiai, a jogi és az orvosi kar előkészítését szolgálta. Éppen ezért minden egyetemi hallgatónak eredményesen el kellett végeznie a filozófiai fakultás stúdiumait (PUKÁNSZKY ÉS NÓBIK). A továbbiakban e kor néhány kiválóságának életét ismertetjük, rajtuk keresztül bemutatva tehetségük kibontakozásának útját az akkori feltételek közepette.

Katona József (1791–1830) Kecskeméten született, iparos, nem nemesi családban. Szülei, bár maguk iskolázatlan emberek voltak, fontosnak tartották, hogy legidősebb fiúgyermeküket taníttassák. Gimnáziumi osztályait befejezve Katona József jogi tanulmányokat kezdett. Egyetemi tanulmányai során nem ért el különösebben jó eredményeket, viszont számos egyetemi társához hasonlóan színészként csatlakozott a pesti magyar színtársulathoz. A színészet mellett egyetemi évei alatt a történelem foglalkoztatta, korai drámái is főként történelmi tárgyúak voltak. 1815-ben tett ügyvédi vizsgát, és ebben az évben készült el *Bánk bán* című történelmi drámájának első változata, amit aztán 1819-ben átdolgozott. Ezután drámát többet nem írt. Pesti ügyvédek irodájában dolgozott mindaddig, amíg 1820-ban rövid ideig önálló irodát nem működtetett. Ez a vállalkozása

kudarccal végződött, viszont sikeres pályázata alapján ugyanebben az évben szülővárosában alügyésszé választották. 1826-ban városi főügyész lett. Zárkózott, magányos életet élt, színjátszással, irodalommal hivatásszerűen nem foglalkozott. Még nem volt negyvenéves, amikor egy nap, a hivatalába tartva összeesett; szívroham végzett vele. Katona József jó példa arra, hogy azt a drámaíró zsenit, aki évtizedekkel megelőzi a korát, a kora nem érti meg. Katona tudta, hogy jelentőset alkotott, de tehetetlen volt a közömbösséggel szemben. A cenzúra a drámát nem engedte előadni. Könyv alakban megjelenhetett, amit viszont senki nem olvasott. Később Széchenyi és maga Vörösmarty is elítélően nyilatkozott a műről, amely csak akkor lett igazi közönségsiker, amikor Erkel Ferenc 1861-ben operát írt belőle. Azóta a *Bánk bán* nemcsak nemzeti drámánk, hanem nemzeti operánk is
(http://enciklopedia.fazekas.hu/palyakep/magyar/Katona.htm
Letöltés ideje: 2018.03.22.).

Eötvös József (1813–1871) Apjáról az volt a közvélemény, hogy Magyarország legellenszenvesebb embere. Elődei nemzedékről nemzedékre a Habsburg-önkényt készségesen kiszolgáló arisztokraták voltak. De édesanya finom érzékű és kultúrájú német arisztokrata asszony volt, házitanítója pedig, Pruzsinszky József, aki egykor részt vett a Martinovics-mozgalomban, egyenesen a börtönből került az úri házhoz nevelőnek. Az anyja Goethe és a német szentimentalizmus szeretetét, az érzelmes önzetlenség eszményét oltotta belé, tanítója pedig a francia felvilágosodás szellemét. Iskolatársaitól pedig megtudta, hogy apja nemzeti közgyűlölet tárgya. Közben bámulatosan jó tanuló volt, aki mindig többet tanult, mint amennyire tanították. Tizenöt éves korában már költőnek tudja magát. Tiszteletteljes látogatást tesz Kazinczynál, aki szívélyesen fogadja. A fiatal Eötvös az elegánsan szentimentális Kazinczyban és követőiben találja meg első példaképeit. Az egyetem elvégzése után ugyan egy ideig megpróbál hivatalnokoskodni, de nem karriert akar, hanem szolgálni a népet, amely méltán gyűlöli az apját. Az irodalmat is ennek a feladatnak a szolgálatába akarja állítani. Személyes oka is van, hogy szakítson az arisztokrata világgal: szerelmes egy polgárlányba, de az otthoni ármánykodások elszakítják tőle. Nincs többé kibékülés, elhagyja az atyai házat, elhagyja a hivatalt. Két évig utazgat Európában. Látóköre európai távlatokig bővül. Amikor hazajön, 26 évesen megírja első nagy regényét, *A karthauzit*. Ez a filozófiával teli szentimentális regény jelenti a magyar társadalmi regényirodalom kezdetét. Eötvös mindenekelőtt közéleti férfi, ám közéleti mondanivalóit is legnagyobb erővel irodalmi úton fejezi ki. Költő, regény- és drámaíró, filozófus, publicista, kitűnő szónok. Magamagával szembeni igénye, hogy példamutató legyen embertársai számára. Idővel példás férj és példás apa, majd maga neveli nagy emberré méltó fiát, Eötvös Lorándot, a későbbi nagy fizikust és demokrata államférfit. Eötvös oktatási miniszteri feladatot vállal a forradalmi kormányban, de a szeptemberi fordulat után leköszön, és családjával Bajorországba távozik. Csak 1851-ben tér haza, de politikailag inaktív. A kiegyezés utáni kormányban azonban ismét szerepet vállal, ismét oktatási miniszerként. Négy regénye közül a legjentősebb *A falu jegyzője* valójában egy széles társadalomrajz. Vele kezdődik a magyar realista regény. Halálakor Magyarország tudta, hogy egyik legnagyobb fiát vesztette el. Hírén, jelentőségén, műveinek értékén mit sem rontott az azóta múló idő. Nagy államférfi, nagy politikai gondolkodó, nagy író volt
(http://mek.oszk.hu/01100/01149/html/eotvos.htm
Letöltés ideje: 2018.03.22.).

Vörösmarty Mihály (1800–1855) Kápolnásnyéken, katolikus nemesi családból született. 1811 őszéig otthon tanult, azon túl a ciszterciek székesfehérvári gimnáziumában iskolázott. Jó előmenetelű, csendes, szelíd gyermek volt; sem szállásadóinak, sem tanárainak nem lehetett rá panaszuk. Anyja korán szívébe oltotta a vallásosságot, atyja komoly gondolkodásra szoktatta. Szülei 1816 őszén a kegyesrendiek pesti gimnáziumába vitték, itt végezte a hatodik osztályt. A következő évben súlyos

csapás érte: atyja meghalt, s a család csakhamar érezni kezdte a szegénység minden baját. Megtakarított pénzüket, házukat, szőlőjüket fölemésztették a kiskorú gyermekek nevelésének költségei, az özvegy nyomorogni kezdett, gyermekei szétszóródtak. Vörösmarty a maga erejére utalva, nevelőséget vállalt Perczel Sándor családjánál 1817 őszén, egyúttal beiratkozott a pesti egyetemre. A hároméves filozófiai szak elvégzése után 1820-ban Pestről Tolna megyébe költözött tanítványaival. Két évet töltött a Perczel család börzsönyi birtokán, ez idő alatt elvégezte jogi tanulmányait. Titokban mély szerelemre gyulladt tanítványainak nővére, Perczel Etelka iránt, de érezte, hogy egy olyan szegény ifjú, mint ő, sohasem vezetheti oltárhoz a gazdag és előkelő úri leányt. 1823 őszén újra átvette a Perczel-fiúk nevelését, velük együtt Pestre ment, főlesküdött jegyzőnek a királyi táblához. Csak 1826-ban vált meg tanítványaitól, ekkor már okleveles ügyvéd volt, országos nevű költő. Hosszú ideig tartó nevelősége megérlelte benne a vágyat a független életre, költői tervei visszariasztották az ügyvédi pályától. A *Zalán futásával* 1825-ben fényes sikert aratott, költeményeit magasztalták, de anyagi helyzete nem javult. Nehéz helyzetében váratlan szerencse érte: Károlyi István pesti nyomdász, a *Tudományos Gyüjtemény* kiadója, megkínálta a folyóirat szerkesztésével, s évi nyolcszáz forint tiszteletdíjat adott számára. 1828 januárjától kezdve öt éven át szerkesztette a folyóiratot. Ez az állása nemcsak tekintélyét emelte, hanem módot adott költői terveinek megvalósítására is. Mikor a Magyar Tudományos Akadémia 1830-ban megalakult, mindjárt fizetéses rendes taggá választották. *Vérnászával* 1833-ban megnyerte az Akadémia első drámai pályadíját, munkái gyűjteményét az 1834. évi akadémiai nagyjutalom felével tüntették ki. Kazinczy Ferenc és Kisfaludy Károly halála után reá szállott az irodalmi vezérség. Ezt követően írta a *Szózat* című, nagy hatású versét (1836). Az 1830-as évek vége felé Vörösmarty Mihály úgy állt nemzete előtt, mint a legnagyobb tehetség minden addig fellépő magyar költő között. Dicsőségével nem járt együtt anyagi jólét, erős küzdelmet vívott a megélhetésért, a családi élet boldogsága azonban kárpótolta gondjaiért. Nejét, Csajághy Laurát, 1843 tavaszán vette feleségül. A szabadságharc alatt mindvégig híven támogatta a nemzeti kormányt, így a világosi katasztrófa után bujdosni kényszerült. A sok izgalom tönkretette, megtört lélekkel vonult vissza szülőföldjére. Falusi gazda lett, szűkös viszonyok között éldegélt nejével, fiával és két leányával. Betegsége miatt végre kénytelen volt Pestre költözni: itt halt meg ötvenöt éves korában, temetése valódi nemzeti gyászünnep volt (https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/MagyarIrodalom...
Letöltés ideje: 2018.03.23.).

1.5. A szervezett tehetségsegítés alapjainak lerakása a 19. században

A hazai intézményesített tehetséggondozó mozgalom a 19. században, a reformpedagógia, a pszichológia fellendülésének időszakában alapozódik meg. A reformkor művelt értelmisége arra a felismerésre jutott, hogy a nép általános műveltségének emelésével, kiművelt emberfők sokaságával, a kiváló képességek megbecsülésével foglalhatja el Magyarország a méltó helyét az európai kultúrában. A kiegyezést követően Eötvös és Trefort minisztersége alatt európai tapasztalatszerző utakra küldtek ki „tanférfiakat", hogy az európai fejlett országok eredményeit adaptálhassák. Harsányi (1994) szerint gyermektanulmányozás – később pedológia – néven vált ismertté az a pedagógiai, pszichológiai áramlat, amelyből aztán kinőtt a gyermeklélektan, a neveléslélektan, a pszichopedagógia, az eddigiektől jelentősen eltérő „új iskola", „munkaiskola", végső soron pedig a tehetségvédelem. Hozzánk erről a mozgolódásról először egy igen jelentős pedagógiai szakíró, Felméri Lajos hozott hírt Nyugatról.

Felméri Lajos (1840–1894) Előbb sárospataki főiskolai, majd kolozsvári egyetemi tanár, szakíró. Több mint százharminc éve, 1879–1880-ban Trefort Ágoston miniszter kiküldte őt az angol iskolázási rendszer tanulmányozására, melyről 1881-ben kétkötetes, hetedfélszáz oldalas munkában – *Az iskolázás jelene Angolországban* – számolt be. További munkáiban már megtaláljuk a tehetség, a

képességek eredetének azt a ma is érvényes felfogását, amely szerint ezek az örökletes alapon, gyakorlás, nevelés által kifejlesztett emberi értékek. A gyermektanulmányozás az ő nyomdokain indult el hazánkban (TÓTH, 2013).

Fáy András (1786–1864) A reformkor kiemelkedő alakja, akinek „a józan, gyakorlati életben tájékozódó polgár" a művelődési, nevelési ideája. A tehetség harmonikus fejlesztésének – Pestalozzi által megfogalmazott – gondolatáról a következőképpen ír: „A nevelés során a gyermek képességeinek fejlesztésére különös gondunk legyen, hogy azoknak az öntevékenység révén való gyarapításával egyetértő aránya elősegíttessék." Álláspontja szerint a nevelés célja a tehetség tökéletesítése által a boldogság. Vallja, hogy a természet törvénye minden egyes tehetségnek meghatározza a munkálkodása körét. Majd így folytatja: Az értelem felkutatja, az akarat végrehajtja a boldogság törvényeit. A tehetségek közt az értelem jár elöl, „ő a parancsoló", az emlékezet, a képzelet az értelem szolgája. „Úgy tökéletesítsd a nevelés által a növendékek tehetségeit, hogy veled annak összmunkássága kezet fogva dolgozzék, egyenlő aránya elősegíttessék. A józan ész kifejlesztését már kisdedkorban el kell kezdeni..." A gyermeki fejlődés második szakaszában kezdődik a tanítás. Azonban mindez csak akkor lehetséges, ha a gyermek képességei kifejlődnek. „Korán nevelt gyermek beteges szokott lenni", írja. A tanításhoz jó nevelő kell, kinek értelme pallérozott, pszichológusnak, antropológusnak kell lenni, hogy növendéke tulajdonságait kiismerje (idézi: MARTINKÓ, 2006, 4.).

Zákány József (1785–1857). A debreceni református kollégiumban 1825-ben alakult tanítóképző első neveléstani professzora, aki ezt követően 27 éven keresztül tanította az „illendőség tudományát". Neveléselméleti rendszere a korabeli pedagógiai és lélektani irányzatok szintézise. Pedagógiai rendszerének legkidolgozottabb része a Cristian Wolf-féle képességlélektan továbbgondolása. Ebben a rendszerben érinti az emberi tehetséget. Szerinte az emberi tehetség a következő csoportosításban nyilvánul meg:

- értelem, amellyel az „esméreteket felfogja",
- ítélőerő, melynek segítségével, helyes ítéleteket hoz,
- okoskodó tehetség, amivel a dolgokról „következtetéseket húz",
- emlékezőtehetség, ami a „dolgok sorainak" támasza,
- képzelőerő, „ez által pedig magának mintegy dolgokat teremthet",
- szívbéli érzés, „mely szerint... embertársait a szeretet által felöleli",
- szépségérzés, az „elrejtett szépség" iránti fogékonyság,
- erkölcsi érzés, ami az erény és a bűn között „örök határt húz",
- vallásos érzés, amely a transzcendencia iránti fogékonyságnak felel meg

(idézi: MARTINKÓ, 2006, 4.).

Szitnyai Elek (1854–1923) selmecbányai és nagybányai középiskolai tanár, filozófiai író. Több írásában foglalkozott a tehetség – ahogyan ő nevezi, a talentum – kérdésével. A tehetség értékelését igen fejlett és korrekt módon végezte el *A szellemi tehetség eredete* (1905) című művében. Mint a nevelési optimizmus képviselője, így ír az emberi talentumról könyvében: „[...] ami szép és nagy van a világon, s ami dicsőséget az emberi elme alkotott, az mind a tehetségnek köszönhető." Korát megelőzve megállapítja, hogy a tehetség biológiai és társadalmi örökségen, valamint tanuláson, önkifejlesztésen alapul. Tehetségdefiníciója ma is érdekesnek tűnik: „A talentum vagy tehetség annyit jelent, hogy valaki emberi tevékenység egy bizonyos körében éles felfogása, ítélete, szellemi alkotásai, szóval mintegy fokozott lelki ereje által válik ki társai közül. Ha szellemi működése, főként eredeti alkotásai révén, oly kiváló, hogy szinte csodálatunkat vívja ki, akkor a genie-ről

beszélhetünk. A talentum olyan elmeműködés, amely bizonyos körben: (1) Kedvvel és élesen tud megfigyelni. (2) Tiszta és gyors ítéletű, s így éles felfogású. (3) Gyorsan feltalálja a hasonlóságot, s ezek révén jól következtet. (4) Termékeny a fantáziája. (5) Jó a memóriája. Mindez azonban csak a saját körében, abban az irányban, amelyekben diszpozíciókkal rendelkezik." A továbbiakban az iskola és a tehetség kapcsolatáról és a tehetségvédelemről ír. Kifejti, hogy a nép és a középiskola a talentumok csak egy részének tud táplálékot adni, sőt, számos tehetség nem is kap táplálékot: „Sok tankönyv valóságos merénylet." Igen modern Szitnyainak a tehetségvédelemről vallott felfogása. Minthogy a közboldogulást, a világ előrehaladását a jó gondolatok, alkotások, találmányok révén a talentumok eszközlik, ezért az egyesnek, a családnak, a társadalomnak, az államnak, sőt az egész emberiségnek az érdekében van, hogy a saját hatáskörében minden lehetőt megtegyen, hogy az igazi és méltó talentumok tápot, működési kört nyerhessenek. Ennek azonban a világ kezdete óta igen sokszor az irigység és a tudatlanság állotta útját. Ezeknek a gondolatoknak a megfogalmazásával és legmagasabb tudományos fórumon való hangoztatásával Szitnyai az első hazánkban. Igazi előfutár (HARSÁNYI, 1994, 34–35.).

Dezső Lajos (1847–1904) sárospataki tanítóképzős tanár, nagyon sokoldalú – a pedagógiai szakirodalmat gyarapító – gyakorlati nevelő. A tehetségtémában Coméniusz *A lelki tehetségek kimüveléséről* szóló sárospataki beköszönő beszédének (1650) magyarra fordításával vált ismerté (1881). Coméniusz tehetségnézeteit magáénak vallotta, gyakorlatban ezt valósította meg, ezt tanította. Egy részlet a beszédből Dezső Lajos fordítása nyomán: „Senkit sem lehet műveltté tenni művelés, azaz képzés nélkül, azaz szorgalmas tanulás és gond nélkül. Ha valaki azt gondolná, hogy a szellemi tehetség Isten adománya, és az ő jobbjának munkája bennünk, vajon hát Isten munkáját végezheti-e ember? – azt felelem: Isten munkáit, melyeket hatalmunk alól kivett a Teremtő, mi nem tudjuk megváltoztatni sem, nemhogy elvégezni, ilyenek: a világ képe, a csillagok futása, az ég viharai és hasonlók. De amit kezünk és lelkünk hatalmában adott, azokat mintegy hatalmunk alá adta, hogy azokat hasznunkra fordítani, áthelyezni, átalakítani, átcsiszolni, azaz befejezni, tetszésünkre van bízva, értsd: a köveket, érceket, füveket, fákat, állatokat, saját testünket. Hasonló módon tehát a tehetségnek, elménk, akaratnak, kéznek, nyelvnek tökéletesítését, hogy ezek közül mint egyik helyesen kicsiszolva ragyogjon. Műveltségre tehát nekünk szükségünk van, hogy ezzel minden dologban a helyes értelemre, akaratra, cselekvésre képessé tegyük magunkat, hogy így végre, ha értelmünkkel, lelkünkkel, kezünkkel, nyelvünkkel, mintaszerűek leszünk, igazán embernek neveztessünk." (HARSÁNYI, 1994, 35–36.)

1.6. Szervezett tehetségsegítés a századfordulótól a második világháborúig

1900-ban az akkori kultuszminiszter öt tanítóképző intézeti tanárt küld ki Jénába, a korszerű pedagógia és pszichológia egyik kiröpítőfészkébe. Köztük van Nagy László is, aki gazdagon feltöltekezve tér haza, s haláláig hasonlíthatatlan buzgalmú mozgatója, szervezője, ideológusa a magyar tanítóképzésnek, gyermektanulmányozásnak és tehetségvédelemnek. Vele kezdve tekintjük át azokat a nagy gondolkodókat, akik elképzeléseikkel komolyan elősegítették a szervezett tehetségsegítés megvalósulását:

Nagy László (1857–1931) A hazai iskolaügy és a pedagógiai gondolkodás fejlesztésének kiemelkedő alakja. A gyermektanulmány első – nemzetközileg is elismert – képviselője, művelője, aki nemcsak teoretikus, hanem aktív tanítóképző intézeti tanár, kultúrpolitikai szervező. A tehetségproblémával több megközelítésben foglalkozott: a közoktatási reform tervezetében mint szociális üggyel, a tehetségfelismeréssel a gyermekrajz-kiállítások szervezése kapcsán, tehetségvédelemmel a publikációin és felszólalásain s a hatalommal folytatott vitáin keresztül. Egy előadásán kifejtette: „A

tehetségesek felkarolása és a gyermekvédelem egyaránt iskolai feladat, és ebben az egyéniségi lapok segítenek." Az általa kezdeményezett Magyar Gyermektanulmányi Társaság keretén belül 1925-ben megalakult a tehetségvédelmi és -vizsgálati szakosztály. Nagy László alapította a *Gyermek* című folyóiratot, melynek 1922-es évfolyama, *A tehetséges gyermek,* önálló számmal jelent meg. Iskolatervezetében írja: „Az iskolákban meg kell szüntetni az osztályrendszer merevségét, lehetővé kell tenni a hiperintelligensek számára a gyorsabb haladást, s a kevésbé intelligensek számára szintén át kell adni a tanítás anyagát." Mit ért Nagy László a tehetség fogalmán? „A tehetség általában normális átlagon felüli képesség", írja. Szerinte a tehetségnek többféle fokozata van: tehetség, talentum, lángész. Nagy László értelmezésében: „A tehetség a legmagasabb szintje a hajlamnak, amely alacsony szinten a készségek, képességek fokaiként jelentkezik. A tehetség fejlődése tehát a hajlam megnyilvánulása, megjelenése és megerősödése a tudatban: tehát fokozatosan emelkedés, a hajlam egyre magasabb tudatszintre emelkedése." (MARTINKÓ, 2006, 4.)

Nemesné Müller Márta (1883–1964) Nemes Aurélné Müller Márta Családi Iskolája 6–12 éves gyermekek számára állt fenn 1915 és 1943 között Budapesten. A polgári középosztályból kikerülő 6–10 éves fiú- és leánygyermekek jártak ide. Az intézet pedagógiai programját a korabeli legjelentősebb reformpedagógiai irányzatok (mint például Ovide Decroly belga reformpedagógus globalizáló eljárása, Montessori Máriának a gyermekek érdeklődésére alapozó, cselekedtetve fejlesztő pedagógiája vagy az amerikai reformiskolákban alkalmazott projektmódszer stb.) erőteljesen befolyásolták. Míg azonban a külföldi reformiskolák többsége szabadon alakíthatta ki egyéni tantervét, Nemesné Müller Mártának figyelembe kellett vennie a korabeli magyar elemi iskolai tanterv kereteit. Pedagógiájának különös értékét éppen az adja, hogy ezek közé a keretek közé több új módszert tudott beilleszteni. Az ún. „életegységekben folyó tanítás" révén például a tanulás az egész tanéven átívelő, egymással összefüggő keretek között folyt. Ezeken az egységeken belül azonban a gyerekek a projektmódszer elveit alkalmazva önállóan tervezhették meg munkájukat. Nemesné Müller Márta széles körű külföldi kapcsolatokkal rendelkezett, iskolájáról 15 országban jelent meg ismertetés, méltatás. A Családi Iskola sajátos vonása volt, hogy az adott osztály munkaprogramját a tanító és a tanulók közösen állították össze. A nevelő a tanév elején irányított beszélgetés segítségével hangolja rá a gyerekeket arra, hogy egy adott tantervi egység feldolgozását mintegy belső szükségletként éljék át. A tanulók érdeklődésének felkeltése után közös tervezgetés következik. Ha a gyerekek sajátjukénak érzik az összeállított tervet – vallja Nemesné –, akkor megvalósítása is könnyebben megy
(HARSÁNYI, 1994, 48; www.kislexikon.hu/csaladi_iskola2.html
Letöltés ideje: 2018.09.10.).

Révész Géza (1878–1955) a kísérleti pszichológia európai hírű művelője. Sok minden érdekelte, ezek közül kiemelkedett a tehetség lélektana, a tehetségkiválasztás problémakörében elért eredménye. Egy tanulmányában foglalkozik a tehetség értelmezésével, meghatározásával, a tehetség és az intelligencia kapcsolatával, a tehetség fajtáival és típusaival, felismerésük lehetőségével. Arra a következtetésre jut, hogy a Binet–Simon által kidolgozott és W. Stern által is alkalmazott tesztek nem alkalmasak az intelligencia fokának megállapítására, csupán arra, hogy bizonyos társadalmi csoportok szellemi fejlettségéről tájékoztatást nyújtsanak. Egy előadásában arról beszélt, hogy a tehetség legjellemzőbb tulajdonsága a produktivitás, az alkotóképesség, vagyis az, hogy újat, eredetit hoz létre. Azt állítja, hogy korai gyermekkorban nem beszélhetünk tehetségről – kivéve a zenét –, mert szerinte ebben az életkorban az „alkotás" tartalmilag és technikailag kezdetleges. Itt csak a különböző tehetségekre irányuló hajlamok jelenléte és foka vizsgálható. Révész Géza két, igen fontos írásával gazdagította a magyar tehetségvédelmi mozgalom első korszakának

szakirodalmát: „A tehetség időszerű problémái" című cikke a *Magyar Pedagógia* 1917-es évfolyamában jelent meg, majd 1918-ban írt egy példamutató színvonalú kis könyvet *A tehetség korai felismerése* címen. E két írásból érdemes idézni a következő mondatokat. Mint írja, oda már eljutottunk, hogy iskolákat létesítsünk a gyengeelméjűek számára, menhelyeket az elhagyott és elzüllött gyerekek számára, de oda még nem, hogy gondoskodjunk a tehetségesekről. A tehetségesek legnagyobb ellenségei a tehetségtelenek. A tehetségesek küzdelme az élet, de különösen elnyomóik ellen, nem lehet a jövő társadalmának célja. „Végre be kell látnunk, hogy a nemzet legnagyobb kincse a szellemi, erkölcsi, akarati és érzelmi tulajdonságokban gazdag egyének összessége, ezek hozzák létre gondolataikkal és tetteikkel a nemzet maradandó értékeit, ezek elméjében alakulnak ki azok a vezérlőeszmék, amelyek a nemzet tagjainak törekvéseiben és cselekedeteiben jelentkeznek, ezek teremtik meg a nemzeti ideálokat, és közelítik meg azokat, ezek kapcsolják össze a nemzet tagjait egymással, és létesítenek összeköttetést a világ kultúrái között." A legfontosabb teendő a tehetségek korai felismerése. Ezt ő az intelligencián kívül az érdeklődés, a spontaneitás, az intuíció és a magatartás segítségével véli elérhetőnek. Révész kimondta, egymagában semmiféle intelligenciavizsgálat nem jogosít fel arra, hogy a tehetség meglétére, kibonthatóságára vonatkozólag prognosztikai megállapítást tegyünk. A magatartási, erkölcsi értékek jelenléte semmiképpen sem hiányozhat a tehetség megvalósulásának, kibontakozásának erői közül (HARSÁNYI, 1994, 37–39.).

Imre Sándor (1877–1945) Schneller István tanítványa, a Szegedi Egyetem pedagógiaprofesszora, közoktatáspolitikus. A tehetségkérdésben főleg a tehetség társadalmi érvényesülése foglalkoztatta. Egy cikkében ezt írja: „Nem a zsenikkel, hanem azokkal kell foglalkozni, akikben általában megvan a munkára való képesség. Lehetőleg pontosan meg kell határozni a tehetség fogalmát, az iskolai oktatást kell olyanná tenni, hogy a gyermek képességei kifejlődhessenek." Máshol ezt a kérdést részletezi, s kifejti, hogy szerinte a tehetségek támogatásában milyen szerepet vállalhat az iskola, a nevelés. „A tehetségek nevelése nem különálló problémája a nevelésnek, hanem örök kérdése. A nevelés az egyén teljes kifejlődésének elősegítését jelenti, ezért a tehetségek nevelésében nem különleges nevelésre van szükség, hanem az egyének sajátos erényének kifejlődését szolgáló eljárásra. A nevelés mint tudatos társadalmi hatás, szándékos beavatkozás az ember fejlődésébe, és legteljesebben az iskolában valósítható meg. De a tehetség fejlődésére nagy hatást gyakorol a család is, amely segítheti és akadályozhatja is az egyéni erő kibontakozását. A családi légkör, a szülők becsvágya, műveltségi színvonala, a család anyagi helyzete ebben nagy szerepet játszik." Véleménye szerint az iskolai hatás esetleges, nem egy esetben gátolja a tehetség kibontakozását, az egyén fejlődési szabadságát. Erről így ír: „A tehetség egyéni, az iskola munkája pedig tömegmunka." „Az iskola kénytelen mindig arra törekedni, hogy valamennyi tanuló valamely meghatározott mértéket elérjen. Ezért az iskola életének egyenes következménye, hogy lefelé egyenlíti ki a követelményeket, amiből az is következik, hogy teljesen kedvezőtlen a különféle tehetségek kibontakozására." Imre Sándor nemcsak írásaiban képviselte a tehetségmozgalmat, hanem oktatáspolitikusként kezdeményezője volt a Petőfi-ösztöndíjnak, támogatta a Zilahy-féle kitűnőek iskoláját, a klebelsbergi külföldi magyar kulturális intézeteket stb. (MARTINKÓ, 2006, 4.).

Somogyi József (1898–1948) a szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán a filozófia-pedagógia tanszék tanára. Egész életében tanít, nagyhatású iskolateremtő tudós, tanárnemzedékek nőttek fel keze alatt. Filozófiai, antropológiai, pszichológiai és etikai témájú művei külföldön is ismertté tették. Több művében foglalkozott a tehetség témával, többek között a tehetség és az intuíció kapcsolatával is. Azt mondta, hogy az intuíció (amit nagyon leegyszerűsítve alkotó képzeletnek, produktív fantáziának, teremtő gondolkodásnak értelmezhetünk), fontos kelléke a tehetség megnyilvánulásának, szinte erről ismerni fel. Ezt írja: „Az intuíció a nagy gondolkodók, nagy tudósok

munkájára jellemző, akik már korán vagy megkésve tehetségükkel tűntek ki a többiek közül. Ismeretes az a felfogás, hogy a tudományos gondolkodáshoz éppen annyi intuíció szükséges, mint a költői művekhez. Vagyis nem lehet megállapítani, hogy Newtonnak vagy Shakespeare-nek volt-e nagyobb alkotó fantáziája. Intuíció kell magához a problémalátáshoz (pl. Newton almája), ez az út vezet a tudományos felfedezéshez. A művész és a tudós munkája ezért nagyban eltér egymástól. Mert a művészet elsősorban szemléletes, a tudományos elsősorban fogalmi. Megegyeznek abban, hogy mindkettőt a valóság törvényei vezetik. Különböznek abban, hogy míg a tudóst kötik a tények, a művész ezt figyelmen kívül hagyhatja." (MARTINKÓ, 2006, 4.)

Dóczy Jenő (1881–1939) a korszak jelentős műve témakörünkben Dóczy Jenőnek 1910-ben megjelent könyve, *A tehetség és az iskola*. Alcíme: A szellemi tehetségek fokának és irányának figyelembevétele az oktatásban. E jelentős könyv szerzője egy fiatal, mindössze 29 éves irodalomtörténész, kritikus, kultúrpolitikai író, a tehetségvédelem egyértelmű harcosa. Ismerkedjünk meg Dóczy néhány gondolatával. A fejlődő civilizáció nemcsak a társadalom fokozottabb szocializálódásához vezet, hanem egyúttal mind nagyobb lehetőséget enged az egyénnek arra, hogy hajlamait, tehetségét szabadon kifejlessze, képességeit saját egyéni céljai szerint felhasználhassa. Így haladhat a maga által hasított mezsgyén, mint egyén, függetlenül, s így válik legnagyobb hasznára a köznek is, mint a társadalom tagja. Ha kötelességeink vannak a szocietással szemben, úgy az egyéniségnek is megvannak a maga jogai. Ilyen jog, hogy az egyén a maga tehetségét teljesen kifejleszthesse, érvényesíthesse, s abban a körben munkálkodhassék, amelyre hajlama, tehetsége predesztinálja. Ennek a két szempontnak a harmóniájából születik meg az egyéni boldogság és a társadalmi jólét, a civilizáció. A talentum kifejlődésére nagy hatással van a gondos nevelés. Az oktatás, a nevelés a növendék tehetségét, meglevő előnyös hajlamait folytonos gyakorlás útján fejlesztheti ki. Eötvös József gondolataiból idézi: A természet csak kifejlődésünk lehetőségét adja. A kifejlődés maga a körülményektől függ. Új talentumot nem adhat a nevelés, de a meglevő legcsekélyebbet is teljes kifejlődésre segítheti, míg a gondos nevelés segítsége nélkül, a kedvező hatások hiányában a latens hajlam, a tehetség zsenge csírája veszendőbe mehet. A nevelésre váró szerep: „fölismerni, megbecsülni a növendék lelkében szunnyadó hajlamokat, és azokat a legteljesebb kifejlésre segíteni. Eredményes nevelés csak az individualizáló nevelés lehet, amely számba veszi az egyéni tehetségek kvantitatív és kvalitatív különbségeit." (HARSÁNYI, 1994, 36–37.)

Klebelsberg Kunó (1875–1932) Érdemes szólni egy politikusnak, gróf Klebelsberg Kunó kultuszminiszternek a tehetségügyben betöltött szerepéről, ugyanis sokaknak úgy rémlik a történelemből, hogy az 1920-as évek végén az országgyűlés tehetségvédelmi törvényt alkotott, és ezt ő vitte keresztül a törvényhozáson. A valóság azonban más. Bánfai (2000) aprólékos munkával feltárta, hogy Klebelsbergnek szívügye volt ugyan a tehetségvédelem, de a tehetségvédelmi törvény kidolgozását csak kilátásba helyezte. Klebelsberg a tehetségnek két szintjét különböztette meg, amihez természetesen a tehetségvédelem kétféle értelmezése kapcsolódott. A magasabb szintet a *„szellemi elit"* jelentette, a *„nemzet kultúráját meghatározó"* kiválóságok. A modern idegen nyelveket beszélő, művelt tudósok, szakemberek, középiskolai tanárok kinevelésére szolgáló intézkedések ma sem igényelnek kommentárt. A közoktatás terén megnyilvánuló *„hétköznapi tehetségekkel"* kapcsolatos felfogása azonban alaposan eltért mai elképzeléseinktől. Számára a tehetség köznapi szintje azt jelentette, hogy a tanuló a születése által determinált iskolatípusban és az arra épülő képzési formákban jó eredmények elérésére képes, és a tanultak birtokában hozzá tud járulni önmaga és társadalmi rétege helyzetének javításához. A kívánatosnak tartott út az alul lévő rétegek kollektív felemelkedése volt. A többlépcsős, felfelé irányuló mobilitás támogatása – különösen egy generáción belül – csak ritka kivételként jöhetett szóba. Klebelsberg a tehetségvédelmet nemcsak egyedi támogatás (pl. ösztöndíjak) útján, hanem főként közvetett módon kívánta szolgálni az

egyes rétegeknek szánt sajátos iskolatípusok támogatásával, fejlesztésével. Ilyen intézkedésnek tekinthetők a középiskolai reformok, a polgári iskolákról és a *„mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolákról”* szóló törvények stb. Kétségkívül jelentős eredményeit célszerűbb a tehetségvédelem helyett az oktatáspolitika területére sorolni, hiszen a tehetségek közvetlen támogatásának ügyében csak óvatos kezdeményezésekig jutott, a neki tulajdonított tehetségvédelmi törvényt pedig nem alkotta meg, írja BÁNFAI (2000). Abban a tervezetben, amelyet Klebelsberg 1928. december 20-án terjesztett be, és ígéretében *„általános tehetségvédelmi törvényjavaslatként”* szerepelt, nem volt szó a tehetségről, ehelyett az indítvány a Nemzeti Közművelődési Alapítvány létrehozásának pénzügyi, jogi, működtetési részleteit taglalta.

Harsányi István (1908–2002) 1918-tól 1926-ig a sárospataki református gimnázium tanulója. Egyetemi tanulmányait 1926–1931 között az Eötvös Kollégiumban végzi, majd egy ösztöndíj segítségével Genfbe megy, hogy ott E. Claparède-től és J. Piaget-től gyermekpszichológiát tanulhasson. 1933-ban kerül vissza Sárospatakra tanárnak, ahol megszervezi – hazánkban elsőként – a tehetségmentő és -védő munkát. 1946–1948 között a Magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium osztálytanácsosaként a tehetségvédelem előadója és a Magyar Népi Művelődési Intézet igazgatója. 1948-tól nyugdíjba vonulásáig, 1969-ig, a Fővárosi Gyermeklélektani Intézetnek és az intézet jogutódjainak a munkatársa. Harsányi István volt az első, aki az iskolai tehetséggondozás szervezeti kereteit megteremtette Sárospatakon, elindította a tehetségvizsgákat, 1941-re pedig egy teljes rendszert kidolgozott. Ennek a pozitív tapasztalatai ösztönözték Szombatfalvy György minisztériumi tisztviselőt, az akkori *Társadalmi Szemle* főszerkesztőjét, hogy létrehozza az Állami Tehetségvédelmi Alapot, és a református keretekben folyó munka mellett az állami tehetségvédő munkát megszervezze, amely azután – a kritikus időkig – zavartalanul működött mintegy hetven gimnáziumban. 1988-ban, 80. születésnapjára megjelent írásainak bibliográfiája 637 címet tartalmaz, közülük 61-ben szerepel a „tehetség” szó. Mint egy interjúban elmondotta, azért nem többen, mert hazánkban 30 évig (1949-től 1979-ig) politikailag tiltott dolog volt foglalkozni a tehetséggel, így szakirodalmi tevékenységéből a téma három évtizedig kimaradt. Publikációinak száma meghaladja a hétszázat. 1994-ben jelent meg a Magyar Tehetséggondozó Társaság kiadásában a *Tehetségvédelem* című munkája, amely – többek között – a magyar tehetséggondozás történetének egyfajta leírását tartalmazza. 1998-ban a köztársasági elnök Harsányi Istvánnak a tehetséggondozás terén végzett munkájáért a Magyar Köztársaság Arany Érdemkeresztje kitüntetést adományozta (TÓTH, 2003, 2013).

1.7. Tehetségsegítés a szocializmusban a rendszerváltásig

Előzmények

A Sárospatakon 1935-ben elindított népi tehetségmentési mozgalom szerves folytatása volt – az időközben más református gimnáziumokra is átterjedt – a tehetségvédelmi munka, majd a tehetséges falusi szegény tanulók gimnáziumi iskoláztatásának előmozdítására az állami keretben működő nevelőalap. Az állami tehetségvédelmi munkát biztosító (57.436/1941. V.K.M. számú) miniszteri rendelet, „a Hóman-rendelet” úgy intézkedett, hogy a tehetséges szegény falusi tanulók gimnáziumi iskoláztatásának előmozdítására bizonyos járulékot szedjenek, s az így begyűlt összeget a Horthy Miklós-ösztöndíjalapnak fizessék be, amely ezentúl ösztöndíj- és nevelési alapként szerepelt. Az ugyanakkor rendszeresített állami versenyvizsgákon kiválasztott falusi tehetséges gyermekek taníttatási költségeit ettől kezdve ez az alap fedezte. A református egyetemes konvent elnöksége 1941. december 18-i keltezéssel (a 12.278/1941. számú) körlevélben fordult a református egyetemes tanügyi bizottsághoz, valamint a református alap- és középfokú iskolák fenntartóihoz a szükséges határozatok meghozatala érdekében. Az 1942/43-as iskolai évtől kezdve már az

egész országban egyöntetűen folytak az úgynevezett versenyvizsgálatok, s a területi hovatartozást figyelembe véve a minisztérium osztotta szét a vizsgát sikeresen kiállt tanulókat a nevelésükkel megbízott iskolába.

1948-ban megszűntek hazánkban az egyházi tehetségvizsgák és az állami versenyvizsgák. Az volt ugyanis a felfogás, hogy a 16 éves korig kitolt tankötelezettség és az általános iskola elvégzésének kötelezettsége mindenestől megoldja a tehetségvédelem minden kérdését országos szinten.

Harsányi (1994) az ekkor kezdődő korszakot az általa felosztott időszakok alapján a tehetségvédelmi munka harmadik szakaszának, „búvópataknak" nevezi, ugyanis az új hatalom nem működtette, az egyházi iskolák államosításával megfosztotta fő bázisától a tehetségmozgalmat, és más filozófiát kezdett érvényesíteni, a tömegoktatást, a tömegművelést. A tehetségsegítés akkor nem volt már cél. A szovjet modell másolása, az uniformizálás, a napi politika bevitele az iskolába nem szolgálta a tehetségek szisztematikus fejlesztését. Tehetségek akkor is voltak, és voltak ezeket felismerő és gondozó tanárok, sőt voltak iskolák és kollégiumok is, amelyek tehetséggondozással hivatalosan vagy a hatóság hallgatólagos engedélyével foglalkoztak.

Ilyen kivételnek tekinthető a Kodály-féle zenei képzés, amely általános és középiskolában – amíg élt, Kodály Zoltán személyes támogatásával, halála után az ő nevében – magas színvonalra emelkedett.

A *Békés-Tarhosi bentlakásos zenei iskola* kifejezetten a kiválogatott tehetségeket képezte. 1946. szeptember 1-jén Keresztury Dezső akkori vallás- és közoktatásügyi miniszter határozata alapján szervezték meg az ország első bentlakásos énekiskoláját. Alapvető célkitűzése volt a *falvak tehetséges gyermekeinek* zenei nevelése. Az intézmény rövid idő alatt országos hírűvé nőtte ki magát. Növendékei közül sok ismert zeneszerző, közművelődési szakember, ének-zene tanár került ki. A zenei képzést a Kodály-módszer szerint, elsősorban énekes alapokon valósította meg az iskola azzal a céllal, hogy olyan énektanárokat neveljenek, akik városuk, községük zenei kultúráját szakmai elhivatottsággal tudják irányítani.

Az 1956-ban alakult ének-zene tagozatú általános iskolák létesítésének a célja is a tehetségek korai felkarolása volt. Kodály Zoltánnak a zenei nevelésről vallott elvei legtökéletesebben az ének-zenei tagozatos általános iskolákban valósultak meg. Az első ilyen iskolát Szentkirályi Márta hozta létre Kecskeméten, 1950-ben. A következő években, évtizedekben sorra jöttek létre az ország több városában az ének-zenei és más tantárgyakhoz köthető tagozatos általános iskolák.

A tehetségkiválasztást szolgálták az országos tanulmányi versenyek, az OTDK-k, a diákolimpiák. De a tehetségnevelés szolgálatába álltak az 1949-ben megszüntetett és 1952-től ismét működő egyetemi/főiskolai gyakorlóiskolák is.

A tehetségnevelést szolgálta az 1958-tól újból a régi néven működő, az 1947-ben helyreállított *Eötvös Kollégium,* melyben a magyar tudomány nagyjai egy része nevelkedett, és amely szintén a tehetséggondozás egyik meghatározó intézménye lett. Kezdetben elsősorban a vidéki szegényebb rétegekből vagy középosztályból származó tehetséges fiatalok otthonaként működött. A kollégiumban a szakmai munka az úgynevezett műhelyekben folyt, mely egy adott szak hallgatóit tömörítette. Egy hallgató több műhely tagja is lehetett. A helyreállítás után a kollégisták hagyományos együttélési formája, a családrendszer – amely felügyeleti, önigazgatási egységként funkcionált – megbomlott. A képzés tartalma és szervezeti keretei is jelentősen megváltoztak: előtérbe került az ideológiai-politikai nevelés, illetve bevezették a munkaversenyt a tagok számára. Célja azonban változatlan maradt: tudományos képzettséggel bíró középiskolai tanárság, és az egyetemi tanári kar utánpótlásának biztosítása a legkülönbözőbb tudományterületeken (BÁTHORY, 2001).

Említhetnénk ebből az időszakból a matematika, fizika, kémia területén nemzetközileg is elismert színvonalat és eredményeket, vagy a szegénysorból kiemelkedett magyar színészeket, akik a

magyar színjátszás és filmművészet nagy korszakát alkották az ötvenes-hatvanas években. De meg kell említeni a 20. század második felében a keleti irányú peregrinációt, számos tehetség az ötvenes-hatvanas-hetvenes években a moszkvai, leningrádi, kijevi, harkovi, varsói, berlini, prágai, szófiai egyetemekre járt, és híres fizikus, olajkutató, balettművész, filmrendező, hadmérnök, társadalomtudós, diplomata stb. lett. A hivatalos politika elutasította a tehetséggondozást, ugyanakkor több formáját hallgatólagosan megtűrte, sőt egyes formák esetében (pl. az OTDK, a Ki miben tudós? vetélkedő) hagyományt is teremtett, miközben a hivatalos pedagógiai szaksajtó szerint Magyarországon nincs szükség tehetséggondozásra, a szocializmusban minden ember egyenlő, a tehetséggondozás elitképzéshez vezetne.

Az OTDK kezdetét a korabeli hivatalosság 1952-re tette, mint e diákköri mozgalom indulását Magyarországon, s az „élen járó szovjet tudomány" tapasztalatainak átvételével magyarázta azt, s az ugyanebben az évben a diákkörökkel kapcsolatos miniszteri utasításhoz (85-0111/1952) kötötte születésüket. Az OTDK mindig is kiemelten figyelte és gondozta a tehetségeket.

A „Ki miben tudós?" vetélkedőt a Magyar Televízió első ízben 1964-ben rendezte meg matematikából. Azután 1966-ban, 1968-ban, majd hosszabb szünet után 1984-ben került sor ismét a nyilvános vetélkedőre. Mint minden verseny, ez is több fordulóban zajlott, lehetőséget adva a tehetségek bemutatkozására.

Az 1969-ben indult „iskolakísérletek" már kiemelten figyeltek a tehetségek nevelésére. Az első kísérleti iskola az 1969-ben elindított, majd 1978-tól iskolakísérleti kutatóhelyként működő, Gáspár László nevéhez köthető *Szentlőrinci Iskolakísérlet* volt. Kiindulópontját a szocialista munkaiskola kialakítása jelentette, szándéka szerint a társadalmi tapasztalatok, elvárások iskolai megjelenítésére törekedett. A Szentlőrinci Iskolakísérlet fő irányait a tanítás-tanulás, termelés-gazdálkodás, az iskolások politikai közéleti tevékenysége, szabadidős elfoglaltságok képezték (GÁSPÁR, 1984). Akkoriban újításnak számító érdeme volt, hogy megváltoztatták az iskolai időszerkezetet, komplex tárgyakat hoztak létre, átfogó tevékenységeket kínáltak, és nagy szerepet szántak a diákok önigazgatási, önkormányzati feladatainak is.

Fontos megemlíteni az 1978-as tantervi reformot, mely az iskolarendszerű tehetséggondozás alapjait támogatta a tagozatok, fakultációk engedélyezésével.

1979-ben mintha már megmozdult volna valami. Kaposváron a Somogy megyei Tanács Pályaválasztási Tanácsadói Intézet hivatalos megbízást adott Harsányi István pszichológusnak az intézet tehetségvédelmi munkájának elősegítésére. Ugyancsak ennek az intézménynek a kezdeményezésére indult tehetségvédelmi munka Kaposvár egyik gimnáziumában és az ottani Tanítóképző Főiskolán.

Szolnokon a *Varga Katalin Gimnáziumban* már a tehetségvédelem jegyében vezették be az előrehozott vizsgák rendszerét. Ennek lényege, hogy a tehetségesek egy bizottság előtt előrehozott vizsgát tesznek (rendszerint januárban), s ha ez sikeres, a további munkát együtt tervezik meg a pedagógussal, melyről a pedagógusnak kéthetente, az osztály előtt havonta számolnak be. Az iskolai órákra nem kell bejárniuk. Ezen időszak alatt a középiskolai tantervet meghaladó anyagokat tanulmányoznak. A kísérlet célul tűzte ki a permanens nevelés elméleti alapjainak kimunkálását és alkalmazását az iskolai oktatásban. BERNÁTH JÓZSEF, MIHÁLY OTTÓ ÉS PÁLDI JÁNOS (1979) a kísérlet értékei közt említik a tanulási folyamat rugalmasságát, a tanulási, művelődési lehetőségek sokféleségének kialakítását, a választási lehetőségek, a tanulók belső motivációjára, valamint a demokratikus kapcsolatokra való építés biztosítását az oktatási folyamatban. Széles körű együttműködést kezdeményeztek az iskolát körülvevő társadalmi környezettel, a termelőszövetkezetekkel, kulturális intézményekkel, a családdal, ezáltal a tananyag iskolán belül és az iskolán kívül szerezhető ismereteinek sokoldalú integrációjára törekedtek. A kísérlet lehetőséget adott a diákoknak, hogy maguk

válasszanak fakultatív tantárgyakat, illetve azokat felcserélhessék. Mód volt különböző szintű terhelés vállalására, így a tanulók egy vagy két fakultatív tárgyat tanulhattak, illetve joguk volt ahhoz, hogy egyet se válasszanak. Előrehozhatták vizsgáikat, kutatómunkában vehettek részt.

Hasonló kezdeményezésekről más megyékben is tudunk, sőt volt olyan megye (Baranya), ahol *megyei szintű* állásfoglalás született a tehetségesek fejlesztésének kérdésében. Sajnálatos módon azonban a hivatalos pedagógiai igazgatási fórumok és pedagógiai szaklapok bizalmatlan, ellenséges magatartást tanúsítottak a tehetségvédelem ügye iránt, és ez annak ellenére még évekig így maradt, hogy az 1982. áprilisi párthatározat már félreérthetetlenül állást foglalt a szervezett tehetségvédelem mellett.

Az 1980-as években bekövetkezett változások első jele volt az 1984-ben a tehetséggondozásról megfogalmazott javaslatterv. Ezután az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény megjelenésével szinte egy időben a neveléstudomány jeles képviselői és a pedagógiai gyakorlatban tevékenykedők is megfogalmazták a tehetséggondozásról vallott nézeteiket, a megoldásra váró feladatokat. Az 1985. évi I. törvényben megfogalmazódott, hogy az állam feladatának tekinti a kiemelkedő tehetségű fiatalok képességeinek fejlesztését és tudásának gyarapítását. Az intézmények szakmai önállóságot élveznek, és ez eredményezheti a differenciált segítségnyújtást a különböző, köztük a kiváló képességű tanulók számára. A törvény adta lehetőség utat nyit a kreatívabb pedagógiai munkára, az pedig lehetőséget teremt az átlagot meghaladó fejlődésre képes fiataloknak az oktatási rendszerben vagy speciális iskolában való képzésére. Ilyen előzmények után megindultak a magyar oktatási rendszerben a tehetséggondozás és képességfejlesztés különböző programjai, melyek átmeneti nehézségek után utat törtek maguknak. Itt említendők meg az 1980-as évek szerkezetváltó és alternatív iskolái mint a jelen tehetséggondozó programjainak megalapozói.

Az 1980-as években indultak el a *tehetségkutatások, tehetségprogramok*. Nagy lökést adott a munkának az 1975-ben megalakult Tehetség Világtanács, majd az 1987-ben az Európai Tehetségtanács, melynek a munkájába a magyar kutatók és gyakorló pedagógusok is aktívan bekapcsolódtak. Mindkét szervezet a tehetséggel kapcsolatos kutatások, fejlesztő programok, szolgáltatások közti kapcsolatokat, információcserét, együttműködést segíti elő. Az MTA Pszichológiai Intézetének munkatársai (Gefferth Éva, Herskovits Mária, később Gyarmathy Éva) a tehetség témakörével már a nyolcvanas évek elejétől foglalkoztak. Részt vettek a tehetséggondozás javaslattervének elkészítésében is. 1986-ban, majd 1990-ben az intellektuális területen megmutatkozó tehetség korai azonosítását célzó követéses vizsgálatok zajlottak OTKA-támogatással.

A Kossuth Lajos Tudományegyetem (ma: Debreceni Egyetem) Pedagógiai Pszichológiai Tanszékén három évtizedre nyúlik vissza a képességfejlesztés hatékony formáinak vizsgálata. A gondolkodási és nyelvi képességek fejlődésének kutatása a nyolcvanas évek közepétől a tehetségfejlesztés témáival bővült.

Nagy előrelépést jelentett, amikor 1987 szeptemberében Törökszent-miklóson az egyik általános iskolában – mai nevén *Bethlen Gábor Református Általános Iskola és Óvoda* – komplex tehetségfejlesztő program vette kezdetét, amely a maga nemében akkor az első ilyen kezdeményezésnek számított az országban. A program a debreceni KLTE Pedagógiai Pszichológiai Tanszékének szakmai irányításával valósult és valósul meg. A tanszék, amely a hazai tudományos-oktató műhelyek közül először vállalta fel egy iskolai tehetségfejlesztő program szakmai irányítását, és az ezzel kapcsolatos kutatásokat is megkezdte Balogh László tanszékvezető irányításával. A törökszentmiklósi kezdeményezés nyomán hasonló programok indultak Szerencsen, Mátészalkán, Kecskeméten és Budapesten, szintén a tanszék irányításával.

1989-ben megalakult a *Magyar Tehetséggondozó Társaság*. Ez korszakhatárt jelentett a magyar tehetséggondozás történetében, mivel először fordult elő, hogy egy nonprofit szakmai szervezet kimondottan a tehetséggondozás, tehetségkutatás érdekében, annak támogatásáért jött létre. Itt

említjük *Báthory Zoltán* nevét, aki egyrészt éveken át elnöke volt az MTT-nek, másrészt az oktatáspolitika azon személyisége volt, aki a saját posztján eredményesen segítette a tehetséggondozás ügyét.

Összességében a második világháborút követő időszak ellentmondásosnak tekinthető. Egyfelől elviekben nem kedvezett a tehetséggondozásnak, az egyéni fejlesztésnek, hiszen a közösségi társadalom ideája kizárta az egyéni bánásmódot, a képesség szerinti differenciálást. Az időszak oktatáspolitikáját erősen irányította a pártállam, ahol a tehetségek megtalálása kevésbé volt fontos, inkább a hátrányos helyzetűek felkarolását szorgalmazták. A „mindenoldalúan fejlett szocialista személyiség" képzésére fókuszálva igyekeztek a jó képességűeket háttérbe szorítani, az elitoktatás káros voltára hivatkozva.

Másfelől a hatalom a gyakorlatban megtűrte, sőt olykor támogatta az új kezdeményezéseket, reformokat, és – mint az előbbiekben láttuk –végeredményben igen sokszínű törekvéseket tudott felmutatni, nemcsak az iskolai élet átalakításában, hanem kimondottan a korszerű tehetségsegítő programok megalapozásában is.

Irodalom

Bánfai József (2000). Klebelsberg Kunó és a tehetségvédelem. *Tehetség,* 8(2, 3, 4), 8. http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2000_2.pdf

Bánfai József (2010). A sárospataki tehetségkutatás 75 éve I. *Tehetség,* 18(2), 12–13. A sárospataki tehetségkutatás 75 éve http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2010_2.pdf

Báthory Zoltán (2001). *Maratoni reform.* Budapest: Ökonet.

Bernáth József, Mihály Ottó, Páldi János (1979). Kísérlet az önálló tanulás kialakításához egy gimnáziumban. *Pedagógiai Szemle,* 7–8, 635–644.

Gáspár László (1984). *A Szentlőrinci iskolakísérlet I.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Harsányi István (1994). *Tehetségvédelem.* Budapest: A Magyar Tehetséggondozó Társaság kiadványa.

Martinkó József (2006). Fejezetek a magyar tehetséggondozás történetéből. *Neveléstörténet*, 1(3–4). http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/index.php?rovat_mod=archiv&act=menu_tart&eid=34&rid=1&id=220

Tóth László (2003). *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája.* Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Kisenciklopedia.pdf

Tóth László (2013). *A tehetséggondozás és kutatás története.* Debrecen: Didakt Kiadó. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/A tehetseggondozas_es_kutatas_tortenete.pdf

2. fejezet

2.1.

Balogh László–Révész György

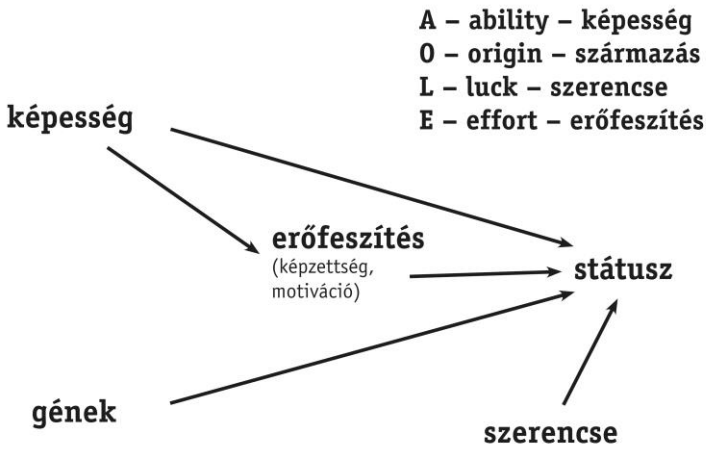
2.1.1. *Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai*

A fejezet rövid áttekintést ad a tehetségfogalom kialakulásáról, a tehetségelméletek faktorairól (intelligencia, kreativitás, motiváció), valamint e fogalmak további összetevőiről. Bemutatja a klasszikus tehetségelméleteket (RENZULLI, MÖNKS, PIIRTO, TANNENBAUM, CZEIZEL). A környezetet a korábbinál differenciáltabban tárgyaló újabb modellek között bemutatja GAGNÈ, STERNBERG, SILVERMAN ÉS EYRE, BETTS, HELLER, ZIEGLER, valamint az Expertise (szakértői) modelleket. Röviden kitér az öröklés-környezet vitára, a gyakorlás szerepére a tehetség kibontakozásában; valamint a latens gátlás, kreativitás és pszichopatológiai sérülékenység problémáira.

Kulcsszavak: intelligencia, kreativitás, motiváció, tehetség

2.1.1.1. Bevezetés

Az „én csinálom" az én-élmény ősforrása, a gyermeki létezés megélt gyönyörűsége, későbbi létezésünk esszenciája, a személyes és a társas elfogadás alapja, mely végigkíséri egész életünket. Nem vagyunk egyformák abban, hogy miben tudunk sikeres egyedi teljesítményt nyújtani. A siker egyik fontos összetevője – bármely tevékenységben is valósul meg – a képesség. Valamennyiünk közös tapasztalata, hogy számos egyéb tényező segítheti vagy gátolhatja egy adott képesség kibontakozását; s nem kétséges az sem, hogy az öröklött tényezők – a származás stb. – jelentős befolyást gyakorolnak az emberi életút alakulására. S minthogy az emberi képességek mentén (is) különbözőek vagyunk, ideális esetben (!) bármiben lehet valaki kiemelkedő képességű, talán még tehetséges is. Mindannyiunk – szülők, pedagógusok, tudományos kutatók – közös feladata, felelőssége feltárni az emberi képességek kibontakozásának oki hátterét, ezen „okok" kölcsönhatásait, a korai felismerés, azonosítás markereit, a fejlesztés/fejleszthetőség módszereit. Czeizel Endre, a hazai tehetséggondozás kiemelkedő képviselője ezt az alábbiak szerint fogalmazta meg: „Legnagyobb természeti kincsünk a tehetség" (CZEIZEL, 2003). Tekintsük kiindulópontnak azt a megállapítását is, hogy a kiemelkedő képesség ritka, kivételes. Az alábbi ábra lehet fejezetünk kiindulópontja, s látni fogjuk, hogy az egymást követő tehetségelméletek hogyan bontják ki a beavatkozás, fejlesztés lehetőségeit is *(2.1.1. ábra)*.



2.1.1. ábra. A Blau–Duncan-féle (1967) AOLE-modell

A mentális képességek – az „ész" – a görög filozófiától napjainkig az ember egyik fő jellemzője (vö. Platón az ész mint „kocsihajtó" hasonlata; Arisztotelész a logosz az emberi lélek tudatos része). A mentális kiválóság, tehetség – *talentum* – az ókori világban eredeti jelentése szerint tömeget, illetve pénzegységet, tehát értéket, értéket megjelenítő embert jelentett. Ha tehetségről beszélünk, az elméletalkotók egy része csak a kiugró, zseniális alkotókra gondol, ma gyakrabban hallani azt is, hogy mindenki lehet tehetséges, de legalábbis ügyes valamiben.

Az ókori görögök elképzeléseiben a teremtő erő, mint egy *démon* „látogathatja" meg az embert, távolról közölve vele pl. a bölcsességet, míg a rómaiaknál a kiemelkedő (zseniális) teljesítmény forrása isteni eredetű: a *Géniusz* szállt bele az alkotóba, ez tette lehetővé számára az emberfeletti produkciót. E felfogások érthetővé teszik az emberfeletti teljesítmény, az azzal járó ihletett, szinte megszállott, lázas állapot eredetét is. Jelent ez másfelől lehetőséget az alkotással együtt járó veszélyekkel való megküzdésre is: a kudarc nem tisztán az ő felelőssége, de a siker sem csupán a szerző dicsősége.

Ezt a szemléletet ma úgy is ismerjük, mint az ún. *„He-paradigma",* melynek hőse az ókori Isteni sugallat magányos zsenije (GLĂVEANU, 2010). Ezt követi az 1950-es években az *„I-paradigma"*, az alkotás individuálisabb megközelítése (a személyiség-lélektanban ez a „harmadik erő", a humanisztikus pszichológia színre lépése, melyben a személy fejlődésében az *ön-determináció* az egyik kulcsfogalom), s ez egybeesik a pszichológiában a kreativitás iránti érdeklődéssel (vö. „Szputnyik-sokk", pl. OLÁH, 2010, lásd később). E felfogásban a kreativitás valamilyen szinten minden ember képessége. Bizonyára nem véletlen, hogy az individuális szemlélet elterjedése áthatja a tehetségről való gondolkodásunkat is. A kérdés stratégiai fontosságát jelzi, hogy az agyelszívás *(„brain-drain")* bizonyos területeken olyannyira veszélyes, hogy a tehetségmenedzsmentben a 2000-es évek elejétől háborúról beszélnek – „War for talent" (MICHAELS ÉS MTSAI, 2001): a gazdag országok növekvő hajlandóságot mutatnak arra, hogy szert tegyenek olyan gyakorlott munkavállalókra, akiknek a képzését valaki más fizette, gyakran sokkal szegényebb országok. Emellett megjelent a globális meritokrácia víziója is (NG, 2011); higgyük el: egy jó pozíció betöltéséhez már nem az számít, hogy kit ismersz, hanem, hogy mit tudsz. Ennek egyik jele, hogy a tehetségekért folytatott globális háború több országban már a napi politikai diskurzus tárgya. Tehetségesnek lenni számos előnnyel és hátránnyal is jár. Többek között erről szólnak annak a kutatásnak az eredményei, amelyet a Matehetsz megbízásából végeztek (TNS Hoffmann) a „Tehetséghidak" program zárásakor (részletesen lásd www.tehetseg.hu). Ebből kiderül, hogy „jó lehet tehetségesnek

lenni, mert a tehetséges ember egyedi világlátásával színesebbé teszi a világot", „mintát ad/hat egy magasabb minőségű életre", stb.; a siker forrásai: „személyes boldogság érzése, a család büszkesége, társadalmi elismerés, megbecsülés, közvetlen környezet elismerése, jó állás lehetősége, anyagi elismerés, valami maradandót alkot, újat hoz létre". A tehetségnek hátrányai is lehetnek: elgondolkodtató, hogy a megkérdezett fiataloknak csak a 27%-a gondolja, hogy a tehetség nem jár hátránnyal. A siker hajszolása még kontúrosabbá teheti a hátrányokat, melyek között első három helyen szerepel, hogy „kilóg a sorból, kiközösítik" (30%), az irigység (19%), (általános tapasztalat, hogy az emberek egy része nem tud mit kezdeni a nálánál jobbakkal) és az „elvárások" (13%). Visszatérve az előző felosztáshoz: a harmadik *„We-paradigma"* a kreativitás szociálpszichológiai paradigmája, melynek fókuszában a kreatív *teljesítmény,* valamint annak külső és belső motivációs, kulturális pszichológiai aspektusa áll. CSÍKSZENTMIHÁLYI (2008) ezt úgy fogalmazza meg, hogy a kreativitás, illetve tehetség fogalmát az adott kultúra kontextusában, rendszerében lehet csak értelmezni, melynek abban *jelentése* van, és ezt a jelentést, tartományt változtatja meg vagy újat hoz létre, amit aztán egy szakértői kör elfogad (ez nem mindig könnyű, gondoljunk a művészetek, akár a tudomány képviselőinek viszontagságos életére). A kreativitás, majd a tehetség pszichológiai kutatása a múlt század közepétől kezd felértékelődni, ma pedig az európai és a nemzeti stratégia fókuszában áll (lásd pl. European Council for High Ability; Matehetsz; a *Géniusz*, majd a *Tehetséghidak*, az Európa-hírű *Templeton* program, s a *Tehetségek Magyarországa* program). Az iskolai tehetséggondozásnak világszerte hatalmas irodalma van, nálunk a Tehetségpontok térképe szinte napról napra sűrűbb lesz. A kreativitás, tágabb értelemben a tehetség, valamilyen produkcióként jelenik meg – legyen az óvodáskori szerepjáték, egy szokatlan tanórai kérdés vagy egy tudományos felfedezés csírája –, ezek az azonosítás, felismerés feltételei, s ez akkor is igaz, ha Kaufman szóhasználatával élve az aktuális produkció csak Mini c (lásd később KAUFMAN ÉS BEGHETTO, 2009; PLÉH, 2010).

2.1.1.2. A tehetségfogalom mint a tehetségelméletek alapja

Az eddigiek alapján könnyű belátni, hogy a tehetségfogalom „magja" valamely emberi képességterületen megfigyelhető, az átlagos teljesítményszintet meghaladó produkció, kiegészítve néhány fontos kritériummal (SUBOTNIK ÉS MTSAI, 2011):

- tükrözi a társadalom értékeit;
- kézzelfogható kimenetele van, különösen felnőttkorban;
- területspecifikus;
- biológiai, pedagógiai, pszichológiai és pszichoszociális tényezők is fontosak a fejlődésében;
- relatív, és nemcsak az átlaghoz mérve (egy átlagosnál jobb művészi képességgel rendelkező gyermek), hanem a zsenihez is (egy művész, aki forradalmasítja az adott művészeti területet).

A cél tehát egy olyan definíció megadása, amely minden területen alkalmazható és hasznosítható, és elismeri a tehetségesség számos perspektíváját. Ez az imént említett szerzők szerint az alábbi:

> „A tehetségesség a teljesítmény vagy a produkció olyan manifesztációja, amely a tehetségterület felső tartományába esik, megelőzve más magasan funkcionáló személyek adott területen mutatott teljesítményét. A tehetségesség továbbá fejlődési potenciálnak is tekinthető, amit később az elért eredménnyel lehet mérni. A pszichoszociális változók alapvető szerepet játszanak a tehetséges megnyilvánulásában, fejlődésében, mégpedig minden fejlődési szakaszban. Mind a kognitív, mind a pszichoszociális tényezők fejleszthetőek, változtathatóak, ezekkel a tényezőkkel tervszerűen kell foglalkozni." (SUBOTNIK ÉS MTSAI, 2011, 7.)

Tegyük hozzá: a tevékenység megelégedettséggel, örömérzéssel, tehát sikerélménnyel jár elérője számára.

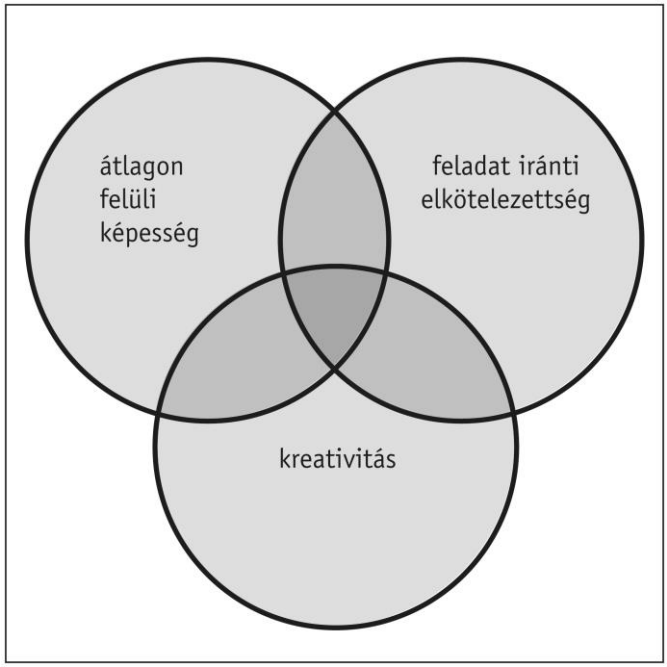
A hazai tehetség-szakirodalom ismert képviselője, Harsányi István meghatározása a következő: „Tehetségen azt a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakozott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni." A tehetség fogalma ma is viták keresztttüzében áll, e vita furcsa „dimenziója" a „mindenki tehetséges valamiben" kezdőponttól a tehetség „csak egy szociális konstrukció" (BORLAND, 1997, 2003) abszurd végpontig tart (ez utóbbi szerint nincs szükség tehetséges gyerekekre a tehetséggondozáshoz, sőt a tehetséges gyerekek koncepciója csak hátráltatja a célok elérését, amit a tehetséggondozás kitűzött maga elé – állítja a szerző). Gallagher (már 1998-ban!) frappáns választ adott a „tehetség csak társas konstrukció, nem több" kritikára, hogy igen, valóban az, de minden más az, ami velünk, emberi lényekkel kapcsolatos – például az „operaénekes" is társas konstrukció (vö. később CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2008 – a kreativitás mint *létező tartomány*). Gyakorlatilag nincs opera operaénekes nélkül, ahogy baseball sincs baseballjátékosok nélkül, írja Gallagher, s tegyük hozzá: tehetség sincs tehetséges gyerek nélkül. Gyarmathy ezt ajánlja: „A tehetség a lehetőségek, különleges feladatok, kihívások által kiemelkedő színvonalú tevékenységre, és ennek következtében kiemelkedő teljesítmény elérésére képes" (ARATÓ ÉS MTSAI, 2014, 103.). A vitát le nem zárva álljon itt Balogh javaslata: „ […] kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek, magas fokú kreativitás és erős motiváció birtokában magas szintű teljesítménnyel bizonyítja tehetségét" (ARATÓ ÉS MTSAI, 2014, 103.). Mint a bevezetőben utaltunk rá, a kiemelkedő képesség eredete az ókortól napjainkig az érdeklődés fókuszában áll. Az intellektuális képességek (a felfogás gyorsasága, az emlékezet pontossága stb.) hátterében a megismerő folyamatokban megnyilvánuló egyéni különbségek állnak. A pszichológiának szinte a kezdetektől fogva nagy kérdése, hogy tudományos módszerekkel leírhatóvá és megbízhatóan *mérhetővé* tegye az értelmi képességek egyéni különbségeit. A 19. században már mérésekkel, kísérletekkel igyekeztek meghatározni az emberi intelligenciát, s ez akkor is tiszteletre méltó törekvés volt, amikor az agy térfogatából próbáltak szellemi teljesítményre következtetni. ZIEGLER ÉS RAUL (2000) a tehetségfogalom alakulásának három fázisát különíti el: (1) teológiai, (2) metafizikai, (3) tudományos. Az első kettőt korábban említettük, míg a harmadik megközelítést GALTON (1869/2000) munkájával szokás említeni, aki az intelligencia és tehetség hátterében az öröklés szerepét tartotta fontosnak. Az ő munkásságával kezdődött a mentális képességek mérése, s ennek egyik fontos eredménye volt a lombrosói „zseni=őrült" metafizikai mítoszának cáfolata is. 1890-ben Cattell szerkesztette az első intelligenciatesztet. Cattel, aki Wundt tanítványa volt, tekinthető a tesztmódszerek atyjának is. Az intelligenciatesztek „ősmintája" azonban ma is a Binet–Simon-féle beiskolázási teszt, amit annak eldöntésére dolgoztak ki még 1905-ben, hogy melyik gyermek alkalmas a beiskolázásra, és melyik nem, vagyis a teszt a mentális színvonal meghatározására hivatott. Binet, aki saját lányai megfigyeléséből indult ki, az intelligencia három lényeges jegyét vette figyelembe: (1) a gondolkodás irányt szabó és irányt tartó tendenciája; (2) az elgondolt célok megvalósításának képessége; (3) kritika. Binet módszerének lényege olyan feladatok kialakítása, amelyek megoldása egy adott életkorban általánosan elvárható, azaz a feladatok megfelelnek az adott életkor mentális teljesítményének. Ha például egy 5 éves gyermek megoldja egy 6 éves feladatait, mentális kora 6 év. Később Stern javaslatára bevezették az intelligenciahányados *(intelligentia quotiens – IQ)* használatát, amellyel az elért teljesítményt a vizsgált gyermek életkorához viszonyítják. Tény, hogy a korai tehetségfogalom a mérhető intelligencián alapult, s az első nagy munka az amerikai TERMAN (1925) nevéhez köthető. Ebbe 1500 fiatalt vontak be, akik kétségkívül jól teljesítettek. A kiemelkedő értelmi képességűeket megfigyelve kiderült, hogy szociálisan és fizikailag jól alkalmazkodtak, kiválóan tanultak, egészségesebbek, erősebbek voltak,

mint az átlag, kevesebb baleset érte őket, mint másokat, de igazán kiemelkedő egy sem volt közöttük (BALOGH, 2012; GYARMATHY, 2010). Terman longitudinális vizsgálata tehetséges gyerekekkel felvetette, hogy az IQ nem elég, fontosak az olyan változók, mint a családi háttér, a társadalmi-gazdasági helyzet, az oktatási tapasztalatok és olyan személyiségtényezők, mint a motiváció, a kemény munkára való hajlandóság, célkövetés, kreativitás, érzelmi érettség. Ezek valamennyien szorosan kapcsolódnak a sikeres élethez. „A négy tulajdonság, amelyben a (leginkább és legkevésbé sikeres csoportok) különböztek, leginkább a célok elérésében mutatkozó *kitartás, az integráció a célok irányába, az önbizalom és az inferioritás érzésétől való mentesség voltak. A teljes képben a legnagyobb különbség a csoportok között minden tekintetben az érzelmi és szociális alkalmazkodásban és a teljesítménykésztetésben volt"* (TERMAN ÉS ODEN, 1959, 158.). Terman koncepcióját Baranyai Erzsébet jóval a kreativitás fogalmának kialakulása előtt (1938!) bírálta (HERSKOVITS, RITOÓK, 2013, 73.). Miközben az intelligencia kutatása újabb elméletekkel gazdagodott (pl. g és s intelligencia, a különböző faktoranalitikus elméletek, rugalmas és rögzült intelligencia, rétegelméletek, GARDNER [1998] elmélete stb.), a későbbi tehetségmodellekben a kiemelkedő mentális képességek mellett hangsúlyossá vált a kreativitás és a motiváció is (a tehetségmodellekről részletesen lásd BALOGH, 2012; valamint a Géniusz Könyvtár interneten elérhető és szabadon letölthető immár 43 kötetét). Ezért – és a történeti hűség kedvéért is – áttekintésünkben csak vázlatosan mutatjuk be a klasszikus tehetségelméleteket.

2.1.1.3. A klasszikus tehetségelméletek bemutatása

2.1.1.3.1. Renzulli háromkörös tehetségmodellje

Az első tehetségmodell Renzulli nevéhez köthető. A „háromkörös tehetségkoncepció" a mai napig alapja a legkülönbözőbb tehetségelméleteknek.



2.1.2. ábra. Renzulli háromkörös tehetségmodellje (RENZULLI, 1978)

A „What makes giftedness?" (Miből áll a tehetség?) című tanulmányának (RENZULLI, 1978) legfontosabb üzenete, hogy a tehetséget nem lehet egyetlen kritérium – az intelligencia – alapján meghatározni. A tehetség három tulajdonság vagy komponens metszete – e három tényező *interakciójára* utal. Ezek az alábbiak: *átlagon felüli képességek, a feladat iránti elkötelezettség, kreativitás (2.1.2. ábra)*.

Mielőtt tovább mennénk, érdemes a tehetség fenti összetevőit röviden bemutatni.

Átlagon felüli képesség – intelligencia

Az *átlagon felüli képesség* jelentésében a pszichometriai alapú tesztek (=IQ) állnak, (Boring: IQ az, amit az IQ-tesztek mérnek.). Azt, hogy az intelligencia nem „egynemű" képesség, már SPEARMAN (1904) lefektette a faktoranalízis pszichológiai alkalmazásának alapjaival. Sok-sok különböző feladat gyermekeknél kapott eredményeit korreláltatta egymással, majd speciális statisztikai módszerekkel feltárta az együtt járó változók közös hátterét alkotó faktorokat. Kétfaktoros elméletében az *általános* (general, g) faktor *közös minden intellektuális teljesítményben*. Ez arra vonatkozik, hogyan észlelünk és értékelünk összefüggéseket. A g faktor mérésének egyik elterjedt, modernebb változata a Raven-féle progresszív matricák teszt (ahol a progresszivitás arra utal, hogy a feladatok egyre nehezedő sorozatokat alkotnak). A *speciális* (s) faktor mintegy ráépül az általános intelligenciára, meghatározatlan számú speciális képességet foglalhat magában, mint például: logikai, téri-tájékozódási, aritmetikai, zenei stb. képességek. A faktorok magyarázó erejét többen vitatják (pl. GOULD, 1981), ez nem volt akadálya újabb elméletek születésének (pl. Carroll hierarchikus elmélete, Cattell fluid és kristályos intelligencia stb.). Az intelligenciateszteket számtalan területen alkalmazzák, így pl. a Wechsler-féle teszt felnőtt- és gyermekváltozatait, a klinikai, igazságügyi területeken, s az iskolai tanulmányi eredményeket is jól megjósolja (jó összefoglaló a témáról: NEISSER ÉS MTSAI, 1996). Wechsler az emberi mentális tevékenységet olyan egységes rendszerként tételezi, mely az ember számára lehetővé teszi, hogy: *„[…] célszerűen cselekedjék, hogy ésszerűen*

gondolkodjék, és hogy beilleszkedve eredményesen bánjék környezetével" (WECHSLER, 1939; idézi: SZAKÁCS, 1995, 18). Az intelligencia jelentése, mérése, mérhetősége ugyanakkor a mai napig viták kereszttüzében áll, többek között azért, mert számos kiemelkedő ember (pl. Churchill, Edison) korai iskolai teljesítménye alapján igencsak nehezen lehetett volna megjósolni későbbi szakmai karrierjüket. A Nobel-díjas Szent-Györgyi Albert így emlékezett erre: *„Nagyon buta gyerek lehettem. Velem szinte semmi sem történt. Az iskolában csak állandóan magoltam. A könyveket gyűlöltem. Senki nem tanított arra, hogyan éljek. Senki sem mutatta meg, milyen csodálatos dolog tanulni, megérteni a körülöttünk levő világot, alkotni valamit."* (CSIFFÁRY, 2017, 440 o.) A hagyományos „IQ-észjárású" (értsd: absztrakt, nyelvi, matematikai stb.) felfogással szemben leginkább GARDNER (1983) többtényezős elméletét szokás említeni. Gardner – talán éppen ilyen okok miatt – kifogásolja, hogy az intelligenciatesztek főleg szóbeli, logikai-matematikai képességeket mérve az emberi értelem *egészéről* nyilatkoznak. Felfogása szerint a túlságosan absztrakt intelligenciatesztek alapján elhamarkodottan ítélhetünk valakit okosnak vagy butának, nem is beszélve az ilyen ítéletek későbbi káros következményeiről. Másfelől a tesztek egy aktuális állapotról számolnak be, de nem modellálják az ember természetes viselkedését, nem érzékenyek (vagy talán nagyon is) arra, ha a vizsgált személynek „rossz napja" van, nem kap szerepet a személy motiváltsága sem (nem is tesztben gondolkodik, a megfigyelést jobb módszernek tekinti). Intelligens-e a sakkozó, a futó, a hegedűművész saját munkájában – teszi fel a kérdést Gardner, és válaszában azt is megfogalmazza, hogy ezek a *képességek egyenrangúak*. Az az intelligenciaelmélet, amely komoly mentális teljesítménynek tekinti a déli tengerek bennszülött halászának rutincselekvését, aki sötét éjjel egyedül hazatalál munkájából, csupán a csillagok állására hagyatkozva, sokkal humánusabbnak és igazabbnak tűnik. GARDNER (1998) kritikája a korábbi intelligenciaelméletekről alapjaiban változtatja meg az elképzelésünket az intelligenciáról, az emberi értelem természetéről: logikai-matematikai, nyelvi, testi-kinesztetikus, térbeli, zenei, interperszonális, intraperszonális, és ezt később kiegészítette a természeti intelligenciával. Az emberi intelligencia és az intellektuális tehetség természetével kapcsolatban létező pszichológiai koncepciókkal való elégedetlenség másokat is ahhoz a felismeréshez vezetett, hogy szükség van az intelligencia vizsgálatának innovatív megközelítésére (SHAVININA 2001; NEISSER ÉS MTSAI 1996; STERNBERG, 1990 stb.). Az intelligenciát definiálhatjuk a személyiség mentális és kognitív képességének speciális formájaként, amely felelős a körülöttünk lévő valóság érzékeléséért és megértéséért. Másrészt a mentális vagy kognitív *képességet* definiálhatjuk a rendelkezésre álló pszichológiai mechanizmusok rendszereként, amely a körülöttünk lévő világgal szembeni emberi *attitűd* alapját alkotja, és predeterminálja a személyiség intellektuális tevékenységének jellegzetességeit.

SHAVININA (2001) például azt ajánlja, hogy az új intelligenciateszteket megoldó személyeknek ne korrekt és gyors megoldást kelljen találniuk, ehelyett arra kérik őket, hogy valami olyat hozzanak létre, ami korábban nem létezett. A vizsgált személyek szabadon dönthetnek a saját mentális kontextusuk létrehozásának irányáról. Emiatt valóban egyedi mindegyik mentális kontextus, ezzel elkerülhető sok félreértés, mely a standard intelligenciatesztekben előfordult. Az „Ideális számítógép" című teszt például azt vizsgálja, hogy egy intellektuálisan tehetséges személyiség hogyan látja, értelmezi és interpretálja a körülöttünk lévő világot mint oszthatatlan egészet. Ezeknek a reprezentációknak a mérésekor a vizsgált személyek a következő utasítást kapják: „Képzeld el, hogy létezik egy legújabb generációs, tökéletes számítógép, amely mindenről mindent tud, és képes megválaszolni bármely kérdésedet. Tíz percig kommunikálhatsz vele. Írd le légy szíves azokat a kérdéseket, melyekre szeretnél választ kapni!" A pontszámok a következő paramétereken alapulnak: (a) a kérdések száma általában; (b) az objektív kérdések száma, melyek arra irányulnak, hogy megértsük a külső világ problémáit, vagy kapcsolatban állnak a világról való ismereteink aktualizálásával (pl. „Végtelen-e az univerzum?", „Felfedeznek-e új, kimeríthetetlen energiaforrásokat?", „Hogyan lehet megelőzni a fegyveres konfliktusokat?"); (c) a szubjektív kérdések száma, amelyek a személyes problémák aktualizálásához kapcsolódnak, illetve az egyén számára fontos szituációkra

koncentrálnak (pl. „Mikor megyek férjhez?", „Milyen lesz a sorsom?", „Hogyan tudom legyőzni a rossz tulajdonságaimat?"); (d) a kategorikus kérdések száma, amelyekre a valóság és a világ legáltalánosabb aspektusainak mérlegelése jellemző (pl. „Mi történik a jövőben az emberiséggel?", „Mik az emberi interakciók szabályai?", „Mik az univerzum felépítésének természeti törvényei?"); a konkrét kérdések száma (pl. „Hány csillag van az égen?", „Mennyibe kerül a legmodernebb lejátszó?", „Hányast kapok a fizikavizsgán?" stb.) (SHAVININA, 2001, 38–39.).

Az intelligencia itt bemutatott új szemlélete vezet át bennünket a kreativitás témájához.

Kreativitás

A Renzulli-modell másik összetevője a *kreativitás*. Az intelligenciatesztek és -elméletek sokáig uralták az emberi értelem természetéről szóló gondolkodást. A nyugati kultúrában a kreativitást (alkotást) elsőként a *Bibliá*ban a *Teremtés könyve* példázza (BOORSTIN, 1992). A tudományban a pszichoanalízis, a Gestalt-pszichológia és a pszichometria foglalkozott behatóbban a kreativitással. Ismeretes, hogy már FREUD (1908) is leírta a nem-racionális gondolkodás fontosságát a kreatív produkcióban, ezt a szublimáció következményének tekintette. A fogalmat mindmáig valamely primitív mozgató ok magasabb célokká történő átalakításának általános kifejezéseként is alkalmazzák. A „létrehozni valami újat" folyamatmodellje már korábban ismertté vált, WALLAS (1926) nevéhez fűződik, melyben a következő szakaszokat azonosítja: előkészítés, *inkubáció* (lappangás), *megvilágosodás* (belátás), *igazolás*. Az igazi áttörést GUILFORD (1950) által a múlt század ötvenes éveiben bevezetett kreativitás fogalom jelentette. A téma iránti megnőtt érdeklődés nem volt véletlen: az, hogy az amerikaiakat megelőzve az akkori Szovjetunióban 1957-ben fellőtték az első mesterséges holdat; „Szputnyik-sokk" néven lett pszichológiatörténeti esemény, amelyről Teller Ede így nyilatkozott: „Nagyobb és fontosabb csatát vesztettünk el, mint Pearl Harbornál" (idézi: OLÁH, 2010, 190.). Az esemény megélt súlyosságára utal, hogy Tannenbaum a tehetségkutatás kiváló történeti összefoglalójában *pre-* és *poszt-Szputnyik* korokat különít el (TANNENBAUM, 2000, 32–33.). Az előző periódusban is folytak kutatások a tehetséggondozás területén (pl. az 1930-as években Leta Hollingworth és munkatársai kísérleteztek a tananyagok gazdagításával, születtek nagyívű kutatások a képességek csoportosításáról), de a kutatások igazi fellendülése a „poszt-Szputnyik" időszakra tehető: hatalmas állami és magánforrások támogatták a kiválóság kutatását, először a felsőoktatásban, később középiskolákban, végül pedig az általános iskolai oktatásban vezettek be gazdagító programokat. A kreativitás vizsgálatának hátterében azok a mindennapos tapasztalatok álltak, hogy az alkotóképesség és a köznapi értelemben vett „intelligencia" nem feltétlenül esik egybe. Vizsgálatok igazolták, hogy az alkotások létrejötte nem magyarázható az IQ-szinttel. Egy bizonyos IQ-szint felett az intelligencia mértéke már nem befolyásolja számottevően az alkotást. Guilford modelljének fontos vonása a *konvergens* (összetartó, egy irányba ható) és *divergens* (elágazó) produkció megkülönböztetése. Guilford ezzel az intelligenciatesztek egysíkúságát vette célba, amelyek véleménye szerint korlátok közé kényszerítik a gondolkodást, hiszen a hagyományos tesztekben szinte kivétel nélkül egy helyes választ várnak a kérdésre. Ebből Guilford arra a következtetésre jutott, hogy az intelligencia inkább konvergens gondolkodást jelent. Ezzel szemben a divergens feladat azt várja el a vizsgált személytől, hogy egyszerre több irányba haladva új, önálló gondolatokig jusson el. Az ilyen feladatokban nincs egy helyes megoldás, illetve számos jó megoldás lehetséges (ami nem jelenti azt, hogy nincs rossz válasz!). A válaszok értékelési szempontja: megadott idő alatt hány választ tudott adni a vizsgálatban résztvevő személy: ez a *fluencia* („folyékonyság", tkp. válaszszám), *flexibilitás* (hajlékonyság, rugalmasság): a válaszok hány kategóriába sorolhatók, a válaszok mennyire egyediek: *originalitás* (eredetiség, ritkaság). További mutatók még az *elaboráció,* a *redefiníció*. A kreativitás mérésére Guilford kidolgozta a *Szokatlan használat* tesztet, amelyben olyan kérdések szerepelnek, mint például: mire lehet felhasználni egy vödröt, vagy mire lehet használni egy kapukulcsot? A teszt tehát egy-egy tárgy használatának szokványos módjától való elszakadás képességét – a divergens szemléletet, végső soron a kreativitást méri. KIM

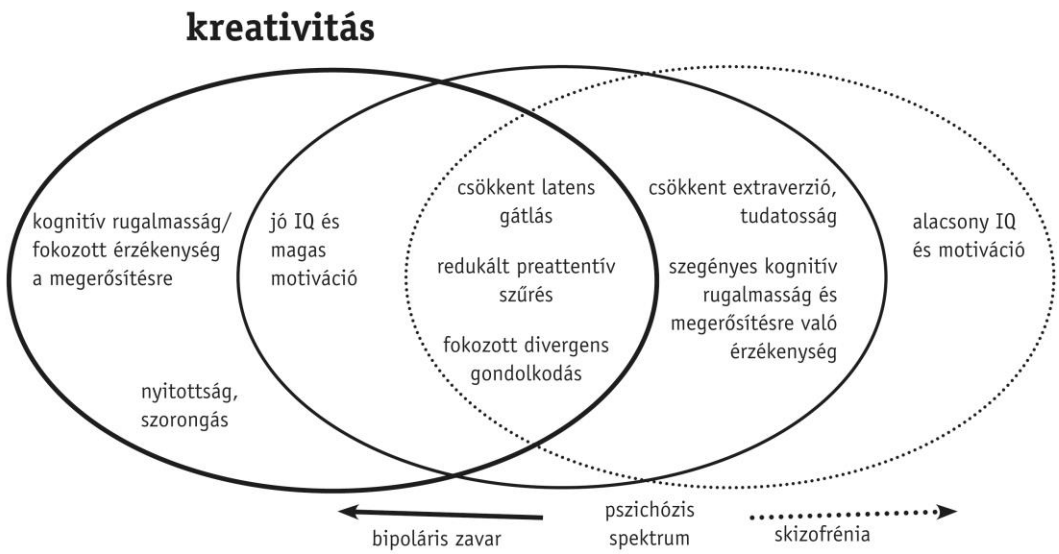
(2008) metaanalízisében (17 tanulmány, közel 5000 résztvevő) azt találta, hogy a divergens gondolkodás erősen korrelál a kreativitással, míg a kreativitás és az IQ között kisebb a korreláció. A divergensgondolkodás-tesztekkel mért kreativitás nagy stabilitást mutat az idő múlásával, egyedül a 4. osztálytól figyelhető meg egy pangási időszak. Könnyű belátni, hogy a konvergens és a divergens gondolkodás egyformán eredményes lehet az iskolában. Más vizsgálatok megállapították, hogy az intelligenciatesztek eredménye és az iskolai teljesítmény között erősebb korreláció van, mint a kreativitás és iskolai teljesítmény között. Kiderült az is, hogy a kreativitásban magas pontértéket kapott csoport viselkedése kevésbé konvencionális, az iskolai kötöttségeket kevésbé tűrik. Számos további vizsgálat eredményeként megállapították, hogy vannak olyan személyek, akiknél az intelligencia és a kreativitás mért pontértéke egyformán magas, vannak olyanok, akiknél a pontértékek egyformán alacsonyak, míg az is előfordul, hogy valaki kiváló teljesítményt képes produkálni az egyikben, de gyengébb a másikban. Az IQ „küszöbértéke" – ahol elválik egymástól az intelligencia és a kreativitás – 120. Magyarországon Révész Géza nevét kell megemlíteni, aki ugyan Hollandiában dolgozott, de 1947-ben tartott előadást az akkori Pázmány Péter Tudományegyetemen, melyben a zsenialitás és a talentum kérdéseit taglalva megállapította, hogy míg a zseni *teremtőerővel*, a talentum csak alkotóerővel bír (OLÁH, 2010, 191.). Később hazánkban a múlt század hatvanas éveitől napjainkig számos vizsgálat született a kreativitás vizsgálatának köréből (pl. BARKÓCZI, OLÁH, ZÉTÉNYI, 1973; BARKÓCZI, PLÉH, 1978; TÓTH, KIRÁLY 2006; PÁSZTOR, 2015). BARRON (1969) szerint a kreatív, viszont alacsonyabb intelligenciájú személyek agresszívek, követelőzők, türelmetlenek stb., míg az intelligensek, de kevésbé kreatívak lágyak, optimisták, bizonytalanabbak. Témánk szempontjából fontos megfigyelés, hogy a magas intelligenciájú kreatív személy képes a gondolkodás álomszerű módjának átélésére, anélkül, hogy kontrollját elveszítené viselkedése felett: ettől óvja meg magasabb intellektuális szintje. A kreativitás kutatása, a pszichometriai módszerek fejlődése – várható módon – egyre finomabb különbségek észlelését tette lehetővé. RUNCO (2004) 4-P-modelljében a kreativitás több szempontú elemzését ajánlja: folyamat *(process)*, produkció, személy/személyiség *(person/personality)*, terület *(place)*. Ezt később kiegészítették további két összetevővel: meggyőzés *(persuasion)* (SIMONTON, 1990), és végül a potenciál (RUNCO, 2007). Simonton gondolata, hogy ti. a kreatív emberek megváltoztatják az emberek gondolkodását; meggyőzőnek kell lenniük egy merőben új gondolat elfogadtatásának érdekében (vö. *2.1.4. ábra*). STERNBERG (2005) a kreativitás vagy kreativitások vitában elsőként Finke (FINKE ÉS MTSAI, 1992) *geneplore* folyamatát említi, mely szóösszetétel a kreativitás létrejötte mögött álló két alfolyamatot említi, amely (szó)összetevői az alkotó *(generative)* és a kutató *(exploratory)*. E szerint a kreatív gondolkodás egy olyan alkotófolyamattal kezdődik, melyben az egyén mentális reprezentációkat hoz létre *preinventív* struktúrákról, amelyek tulajdonságai a későbbiekben a találmányok létrejöttét támogatják. Az író minderre azt a remek kísérleti példát hozza fel, ahol a kísérleti személyeknek egy eredeti és praktikus tárgyat kellett létrehozniuk három megadott tárgy részletéből/alkotóeleméből (pl. kör, kocka). Míg korábban a kreativitás jóformán csak a kiváló teljesítmény hátterében kapott figyelmet, KAUFMAN ÉS BEGHETTO (2009) Négy c-modelljében helyet kapott a „házi barkácsolás" is (magyarul lásd PLÉH, 2010). Többféle kreatív teljesítmény létezik, mindegyik a maga helyén lehet értékes *(2.1.1. táblázat)*.

2.1.1. táblázat. A kreativitás négy szintje KAUFMAN *és* BEGHETTO *(2009) nyomán*

Tulajdonságok	Mini c	Kis c	Pro c	Big c
Legjobb mérce	önértékelés	tesztek, skálák	idézettség, díj	nagy díjak, jutalmak
Ki értékeli?	saját maga	szülő, tanár, társ/munkatárs	társak, a szakma	hatással van az egész társadalomra
Területspecifikus vagy átalános	is-is	is-is, személyes	többnyire területspecifikus, szakértői szint	területspecifikus, igazi nagyság
Motivációja	intrinzik	intrinzik	intrinzik és extrinzik	intrinzik és extrinzik
Kapcsolat mentális betegségekkel	nem	nagyon csekély esélye van ennek	bizonyos területeken (pl. művészet) lehetséges	lehetséges kapcsolat
Példa	hobby, barkácsolás	személyes jelentés	szakértői tudás	igazi átütő felfedezés

A fenti táblázat több szempontból fontos a tehetséggondozásban: először azért, mert rávilágít arra, hogy az *alkotás* életkoroktól függetlenül létező emberi aktivitás, ebből következően különösen gyermekkorban a közvetlen környezet által megerősíthető, másodszor azért, mert jelzi (jelezheti) a későbbi kibontakozás lehetőségét, harmadrészt azért, mert felhívja a figyelmet a társak, szakértők, mentorok értő támogatásának fontosságára.

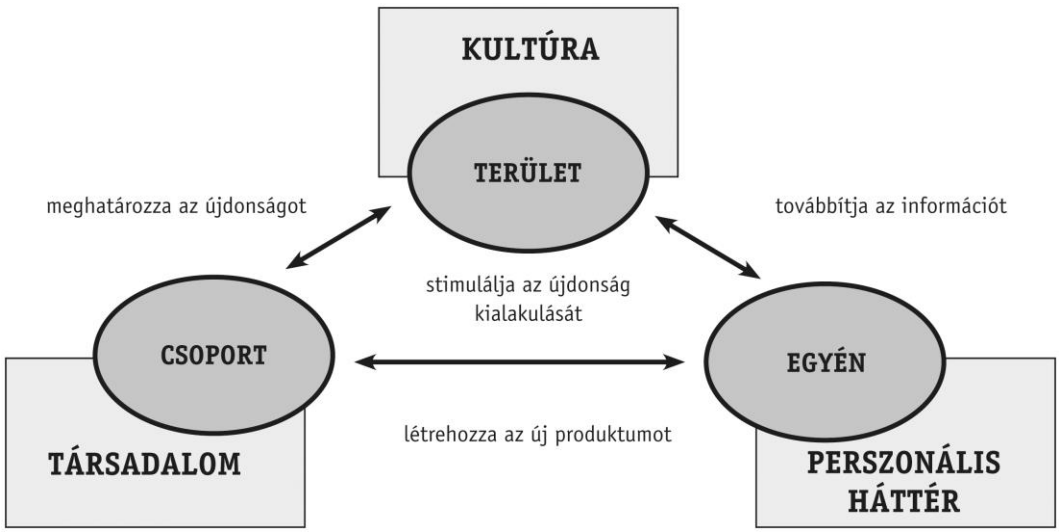
Idegtudományi vizsgálatok szerint a prefrontális kéreg jelentős szerepet játszik a kreatív feladatmegoldásban, míg az agyféltekék aszimmetriáját tekintve a kreativitásban főként a jobb agyféltekei funkciót tételezik. A legutóbbi eredmények szerint *különböző agyi területek* aktiválódhatnak a kreatívan megoldandó probléma fajtájának függvényében (SHEARER ÉS MTSAI, 2017). A nyitott végű problémák esetében (széles skálán elhelyezkedő jó válaszok, hosszabb ideig tartó megoldás) nagyobb aktivitás mutatható ki a halántéki, fali és a nyakszirti területeken, vagyis az ilyen feladatok hátterében kiterjedt agyi területek szinkronizációja jellemző. Általános tapasztalat, hogy a kreatív emberek nyitottabbak a környező világból érkező ingerekre. Ennek háttere a gyenge „latens gátlás" (azokat az ingereket, melyek egy aktuális probléma megoldásához szükségtelenek, figyelmen kívül hagyjuk). A kreatív emberek latens gátlási szintje alacsonyabb (KÉRI, 2010). Ez azt jelenti, hogy folyamatosan nagy mennyiségű információt vesznek fel a külvilágból, s mivel mindennek egyszerre több oldalát vizsgálják, így több lehetőség is tárul fel előttük. Azt is feltárták, hogy az alacsony szintű latens gátlás csak *magas intelligencia* és *jó munkamemória* mellett hatékony (CARSON ÉS MTSAI, 2003) (ha valakinek egyszerre nagyon sok ötlete támad, de ezek közül csupán 1-2 használható, magas intelligenciára van szüksége a jó ötletek kiválasztásához és a roszszak elvetéséhez). Mások feltárták, hogy éppen a latens gátlás működése lehet egyfajta híd a kreativitás és bizonyos mentális rendellenességek között (CRABTREE ÉS MTSA, 2015).



2.1.3. ábra. Kreativitás – latens gátlás – pszichopatológia (CRABTREE ÉS MTSA, 2015)

CARSON (2011) szerint a rendkívül kreatív személyek számos „védőeszközzel" rendelkeznek kreatív potenciáljuk megvalósításához (nyitottság, kognitív rugalmasság, motiváció).

CSÍKSZENTMIHÁLYI (2008) szerint a kreativitást inkább rendszerfolyamatnak kell tekinteni, mint egyéni folyamatnak, amelyben 3 terület áll dinamikus kapcsolatban: (1) az egyén, minden vonásával, személyiségével, motivációjával; (2) a terület, amelyhez tartozik egy szimbólumrendszer, szabályok, technikák, gyakorlat, vezérparadigmák; (3) a csoport, amelyhez a közös érdeklődésű egyének tartoznak, és területspecifikus tudásuk megegyezik. A kreatív folyamat egy interakció a kreatív egyén és a közönség között: előbbi adja az új ötletet, utóbbi véleményezi azt (lásd *2.1.3. ábra*).



2.1.4. ábra. A kreativitás rendszerelmélete CSÍKSZENTMIHÁLYI (1999) *elméletében*

Amint az ábrán is látható, ahhoz, hogy a kreativitás megjelenjen, sok információnak kell eljutnia a területtől az egyénig. Az egyén ekkor új ötlettel áll elő az adott területen. Megjelenik a motiváció, ha az adott területen nincs a szakértők között egyetértés, és megoldásra van szükség, vagy ha határozott különbség van a rutinmunkára való kereslet és az adott munkát betöltő egyén kimagasló képességei között. Az újdonságot a csoport határozza meg a területnek megfelelően, és időnek kell ahhoz eltelnie, hogy ezt az újdonságot a társadalom el is fogadja. Ahhoz, hogy valaki kreatív legyen, az új ötletnek adaptálódnia kell a szociális környezethez. Az egyén kreatív teljesítménye, a terület és a csoport is egy-egy tágabb rendszer részei. A kreatív teljesítmény az egyén történeti háttere és személyes attribútumai által meghatározott. A terület, amelyen a produkció megvalósul, egy tágabb kultúrába van ágyazva; és a csoporthoz tartozó egyének mind egy nagyobb társadalom tagjai. És ezek mind-mind befolyásolják a kreativitást. Azok a *kultúrák* támogatják leginkább a kreativitást, amelyek fizikai formában tárolják az információt, nem pedig szájról szájra adják át. Azzal, hogy fizikailag tárolja az információt, mindenki számára hozzáférhetővé teszi azt. A kultúrán belül nagyobb területeket tudunk elkülöníteni (aztán ezeket is lehet tovább bontani), mint a vallás, a tudomány, a művészet. Minél lazábban kötődnek ezek egymáshoz, annál könnyebb új ötletekkel gazdagítani az adott területet, mert akkor csak az adott területnek kell azt elfogadnia, nem pedig az egész kultúrának. De minél inkább ki van téve egy kultúra egy másik kultúra információinak, annál inkább megjelenik majd a kreatív újítás. Azok a *területek,* amelyek letisztult és pontos szimbólumrendszereket használnak az információ továbbadására, valószínűleg jobban támogatják az újításokat, főleg ha azokkal még könnyebbé tehetik az adott terület adatbázisának növelését, és ezáltal a tudásbázis fejlődését is. Azok a területek, amelyeken az információt szoros keretek között tartják, kevésbé támogatják az új, kreatív ötleteket, ha pedig túl lazák a definíciók, akkor elvesznek az innovációs törekvések, észre sem veszik őket. Meg kell keresni az arany középutat, amely a legjobb táptalaja a kreativitásnak. A területspecifikus kreativitás (valláson, tudományon, politikán belül) számára akkor a legnagyobb a kihívás, ha az adott terület a kultúra központi eleme, ha a kultúra több aspektusával van kapcsolatban, és csak az elit fér hozzá, pl. vallás a középkorban, fizika a 20. század második felében. Ha a terület nem a kultúra központi eleme, ha gyengén kapcsolódik a kultúra más aspektusaihoz, és többek számára elérhető, akkor érhető el a legnagyobb kreatív fejlődés, pl. popzene a 20. század második felében. Azok a társadalmak, amelyekben „felesleges" fizikai és mentális energia van jelen, sokkal inkább támogatják a kreativitást, mint azok, amelyeknél minden energia a túlélésre koncentrálódik. Fontos továbbá az is, hogy az adott társadalom értékelje a változást, az újítást, nemcsak eszmei, hanem gazdasági szempontból is. Ezek a társadalmak sokkal inkább fejlődnek, mint azok, amelyek a status quo mellett döntöttek. Folytatva Csíkszentmihályi fejtegetéseit, a leginkább azok a *csoportok* facilitálják a kreativitást, amelynek tagjai ezáltal gazdasági erőforrásokhoz vagy valamilyen társadalmi státuszhoz jutnak. Azok a csoportok, amelyekre nagy befolyással van a vallás vagy a politika, kevésbé alkalmasak a kreativitás alkalmazására. Ugyanakkor az sem kedvez a kreativitásnak, ha teljesen különálló csoportról van szó. Végül lássuk azokat a személyiségvonásokat, amelyek Csíkszentmihályi szerint facilitálják a kreativitást:

- speciális tudás/ alkalmasság,
- motiváció a kemény munkára egy adott területen,
- divergens gondolkodás,
- tapasztalásra való nyitottság,
- flexibilitás,
- nem ragaszkodás a konvenciókhoz,
- internalizált szabályok az adott területen belül,
- internalizált vélemények a területet képviselő csoport tagjaitól,
- bizonyos fokú egyet nem értés ezekkel,
- ebből új ötletek generálása.

Feladat iránti elkötelezettség, motiváció

A Renzulli-modell harmadik összetevője azt jelenti, hogy az illető lelkesedik a feladatért, az vonzza őt. A későbbi modellekben *motivációnak* nevezett összetevő a cselekvéseket kiváltó, irányukat megszabó és azt fenntartó folyamat, gyűjtőfogalom, ami utal arra, hogy valaki mit és miért tesz. Fontos a tanuláshoz, hogy kivételes szerepet játszik a tanulási teljesítményben, s szoros kapcsolatban áll azzal, ahogy a diákok gondolkodnak, éreznek és cselekszenek az iskolában. A motiváció elválaszthatatlan a tanulástól, mivel a tanulás tudatos és kívánatos tevékenységet igénylő, aktív folyamat. A motiváció a tanulás Achilles-sarka, mégis a tanulók motiválása az osztályban a tanárok számára igen rejtélyes probléma (SÉRA, 2015). A motiváció a hatékony tanítás kulcsa; befolyásolja a tanulási stratégiákat és kognitív folyamatokat, amelyeket az egyén használ. „Három dolog van, ami eszünkbe kell jusson az oktatásról", idézik egy ismert amerikai oktatási szakértő utalását a Machiavellitől származó híres szállóigére: „Az első: motiváció. A második: motiváció. A harmadik: motiváció" (COVINGTON, 2000, 171.). Tehetséggondozás szempontjából fontos felhívnunk a figyelmet a viselkedés *külső, extrinzik* (eszköz jellegű) és *belső, intrinzik* (önjutalmazó) motivált különbségére. Az extrinzik motiváció esetében a személy azért teljesít, hogy jutalmat kapjon, vagy elkerülje a büntetést. Az így motivált viselkedés része valamilyen cél elérése vagy a cselekvésen túlmutató külső tényező (pénz, anyagi előnyök, szeretet vagy mások általi megbecsülés, tanári dicséret stb.). Ezek tevékenységéhez viszonyítva külsődlegesek, mint az iskolai jó osztályzat, az osztályelsőség vagy egy rossz jegy. Intrinzik motivációról akkor beszélünk, amikor a személy a feladatot önmagáért végzi, mert az számára örömet okoz; amikor a cselekvés motivációja a cselekvésben rejlő élvezet maga. A személy anélkül választ, s vesz részt különböző aktivitásokban, hogy a feladaton kívüli anyagokkal vagy tevékenységekkel jutalmaznák érte. VALLERAND (1997) az intrinzik motivációt az alábbi kategóriákra osztja: *tudásra irányuló:* a tanulásvággyal kapcsolható össze, az új ismeretek elsajátítása, a megértés, a tanulás öröme hajtja ezt az erőt; *fejlődésre és alkotásra irányuló:* a kihívással rokon fogalom, önmagunk folyamatos kihívások elé állítása, önmagunk folyamatos fejlesztése, a kreatív tevékenység iránti vágy; *az ingerlés és élmények átélésére irányuló:* a kellemes élmények keresésére vonatkozik. Az iskolai intrinzik motiváció magában foglalja a *tanulás élvezetét* az *elsajátítási motiváción*, a *kíváncsiságon,* az *anyag iránti érdeklődésen,* s a *kihívó* és *új feladatok választásán* keresztül (vö. később ZIEGLER akciotóp modellje!). Fontos jelenség a nevelésben, mivel egy természetes tanulás- és teljesítményforrás, amit a szülői és tanári gyakorlat módszeresen elősegít vagy gyengít. Az intrinzik motiváció értelmezésével foglalkozó elméletek közül kiemelkedik az *öndeterminációs elmélet* (RYAN, DECI, 2000). Eszerint az ember belső pszichológiai fejlődési tendenciákkal rendelkező, aktív lény, aki erőfeszítést tesz a külső tényezők uralására és tapasztalatainak összefüggő Én-né történő összegzésére. Az öndeterminációs elmélet veleszületett pszichológiai szükségletekre vagy „szellemi táplálékokra", kompetencia, társas kapcsolat és autonómia iránti igényekre épül. A *kompetenciamotiváció* a környezettel való hatékony bánásmód szükséglete, arra a képességre vonatkozik, hogy valaki tudja, hogyan ér el bizonyos célokat, alakít ki készséget a tevékenységhez. A *kapcsolatszükséglet* a biztos és kielégítő kapcsolatra való belső igény a társakkal, tanárokkal, szülőkkel; az *autonómia* a saját cselekvés indítására és szabályozására való képesség iránti szükséglet. Továbbá az öndeterminációs elmélet aláhúzza, hogy mindhárom szükséglet kielégül, ha a tanuló kialakít egy attitűdöt az öndeterminációra. Az elmélet magában foglalja, hogy intrinzik motiváció, s így a jó minőségű tanulás az ezeket a szükségleteket kielégítő körülmények között virágzik. Intrinzik motiváció, kezdeményezés és önszabályozás olyan közösségben, osztályban lehetséges, ahol a társak és a felnőttek támogatják a kompetenciát és az autonómiát. Mindezt kísérlet is igazolta: az autonómiatámogató tanárok, szemben ellenőrző, kontrolláló kollégáikkal, jobban elősegítik tanítványaik intrinzik motivációját, kíváncsiságát és kihívás utáni vágyát. A diák, akit túlságosan ellenőriznek, nemcsak a kezdeményezését veszti el, hanem kevésbé is tanul jól, főleg ha fogalmi, *kreatív feldolgozást* igényel a feladat. Az elméletet alátámasztó bizonyítékok között említhető az is, hogy az intrinzik motivációt nemcsak

a külső kontroll alkalmazása csökkenti, hanem a negatív kompetencia-visszajelzés is (DECI, KOESTNER, RYAN, 1999). A táblázat bal oldala a folytonosság egyik végpontja, a motiválatlanság. Ebben az állapotban hiányzik a cselekvési szándék (cél), nincs értéke a cselekvésnek, nincs meg a hatékonyság érzete, nincs olyan érzés sem, hogy az eredmény kívánatos dolog volna. Az intrinzik motiváció esetében – a másik végponton – pedig teljes a viselkedés belső szabályozása, öndetermináltsága. Az elmélet az extrinzik motiváció négy szintjét különíti el. Az első a motiváció kívülről való szabályozása. A viselkedés jutalomtól vagy büntetéstől való függése.

A viselkedés nem rajtunk múlik, tipikus érzés az ellenőrzöttség és az elidegenedés.

2.1.2. táblázat. Öndeterminációs kontinuum: Az emberi motivációk típusai a szabályozási stílusok és az okság észlelt helyének szempontjaival (RYAN ÉS DECI, 2000, 61. nyomán újraszerkesztve)

szabályozási stílus	motiválatlanság	extrinzik motiváció				intrinzik motiváció
		külső szabályozás	bevetített szabályozás	azonosulás alapján történő szabályozás	integrált szabályozás	
szabályozás jellege	inkompetencia, nem értékelő, nem szándékos szabályozás hiánya	extrizik jutalmak vagy büntetések együttműködés: elfogadás/reagálás	én-bevonódás, önkontroll, belső jutalmak és büntetések	tudatos értékek és célok személyes fontossága	szintézis önmagával, tudatosság, önkongruencia	érdeklődés élvezet, öröm, belső elégedettség
az okság észlelt helye	személytelen	kívül	inkább belül	inkább belül	belül	belül

A második a bevetített, belső szabályozás, amely arra az érzésre épül, hogy valaki rendelkezik a cselekvés indítékával, de még a kényszer érzésével cselekszik, vagy azért, hogy elkerülje a szégyent vagy szorongást; másfelől, hogy büszkeséget érezhessen. Ennek példája az *én-bevonódás*. A harmadik szabályozás az *azonosuláson* keresztül valósul meg. A személy tudatosan értékeli a cselekvés fontosságát vagy hasznosságát. A negyedik az integrált szabályozás, amikor a személy a szabályozásokat teljesen magáévá teszi, de a motiváció még extrinzik, mert itt is az eszközjelleg érték a döntő. Ez a leginkább autonóm (önálló) szabályozás. Az *internalizáció* (belsővé tétel) elősegítésének alapja a személyekkel, csoportokkal, kultúrával való kapcsolat érzése. Ennek tanulási környezettel kapcsolatos vonatkozása az, hogy a tanárnak tekintetbe kell venni a diák érzéseit, támogatnia kell, hogy a felkínált osztályértékeket elfogadja. Megfelelő visszajelzés adására és optimális kihívásokra van szükség, hogy az internalizáció és integráció folyamatai közvetítésével az extrinzik motivált viselkedések öndetermináltabbá váljanak. A kompetenciaszükséglet növeléséhez a tanár pozitív visszajelzése, korrekciói célravezetőbbek, mint a kritika. A kapcsolati igények serkentése érdekében a tanár hangsúlyozhatja az együttműködést a versengés helyett. Sajátosan emberi jellemző a jó teljesítményre, a kiválóságra, a sikerre való törekvés, amelynek első elméletei a korai életszakaszban a gyermekkel szembeni elvárások hatására kialakult, tanult motivációról, *teljesítményszükségletről* szóltak. MCCLELLAND (1985) szerint a viselkedést három szükséglet befolyásolja: teljesítményszükséglet, affiliatív (valahová tartozás) igénye és a hatalomvágy. A *teljesítménymotiváció* maga a siker, a korábbinál jobb eredmény, nagyobb hatékonyság elérésének vágya, a kiválóság utáni vágy, a keményebb, kitartóbb munka, a szükségletkielégítés késleltetése, a versengő karrier hajszolása. Az *affiliáció* az elfogadottság, szeretettség iránti vágy, a társas kötődés szükséglete; több időt szentelni a személyekkel való kapcsolatoknak. Végül a *hatalmi motivációnál* fontos a státusz, a presztízs, az elismertség, a tisztelet, ilyenkor a mások feletti befolyás nagyobb

jelentőségűvé válik, mint maga a teljesítmény. Később leírták a siker elérésére, a kudarc elkerülésére irányuló késztetésekből, a siker/kudarc szubjektív valószínűségéből és a cél elérésének/elkerülésének vonzerejéből adódó összetevőit (ATKINSON, 1977). A *teljestíménymotiváció, effektanciamotiváció* sajátos, csak emberre jellemző, a sikerre, tanulásra való törekvések összessége. Olyan hajtóerők, amelyek folyamatos tanulásra, új képességek elsajátítására ösztönöznek bennünket (erről részletesen lásd még CARVER, SCHEIER, 1998). A tehetséggondozás számára hasznos kiindulópont a *tanulási motiváció*. Ez több mindent jelent: tapasztalatokon keresztül alakuló kompetenciaelsajátítást, amelyre közvetlenül hat a modellkövetés, alapvetően befolyásolja a szülők, tanárok elvárása (normák, értékek, ismeretek közvetítési/elsajátítási folyamata) éppúgy, mint a kortársi csoport által képviselt értékek, normák. Az önbecsülést, kompetenciát támogató környezetben nevelkedő gyerek a tanulás során később is hajlamos lesz elfogadni a kockázatokat. S ez fordítva is igaz, amikor nem érzi magát alapvetően kompetensnek és alkalmasnak, csökken az iskolai kihívásokkal való szembenézése és elköteleződése.

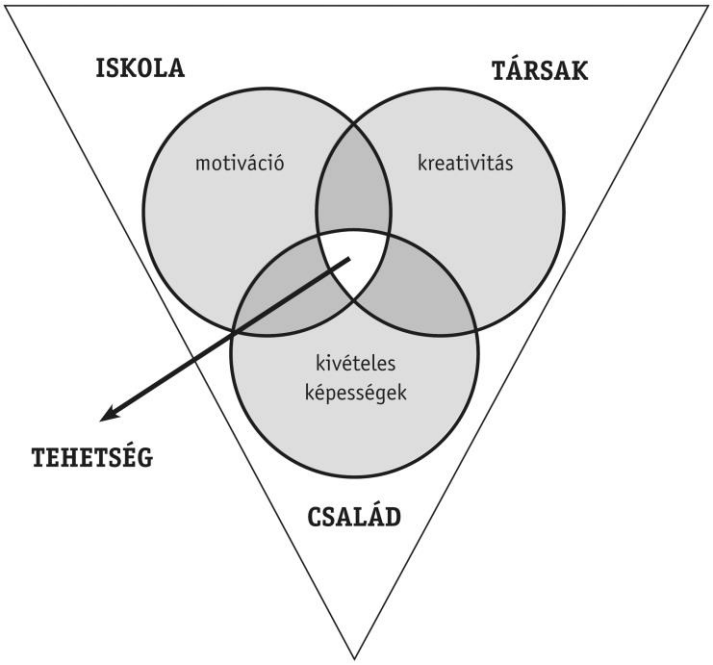
A tehetséges gyerekek erős motivációs hajlama, kitartó figyelme és elmerülése a problémákban közismert, mégis gyakran küszködnek motivációjukkal az iskolában (REIS ÉS COACH, 2000). A motivációs problémák fő forrása *önmotivációs hajlamuk* a tanár által motivált viselkedéssel szemben. Jobban teljesítenek strukturálatlan, hajlékony megbízások esetében, és előnyben részesítik saját tanulási tapasztalatukat, mint a kapott feladatok teljesítését. A tehetséges gyerekek különösen sérülékenyek az iskolai környezeti hatásoktól. Néha nem tudják, melyek a megfelelő célok, stb. Ezek a nehézségek gyakran vezetnek tehetséges gyerekeknél iskolai alulteljesítéshez. Az *„áramlatélmény"* elmélet a pusztán magának a tevékenységnek a kedvéért végzett tevékenységeket jelenti, amikor az egyén teljesen elmerül egy tevékenységben. CSÍKSZENTMIHÁLYI (2018): az „áramlatélmény" (flow): (1) az adott pillanatban végzett tevékenységre való célzott, fokozott koncentráció; (2) a tevékenység és a tudatosság összeolvadása; (3) az éntudat háttérbe húzódása (elfelejtkezünk magunkról mint cselekvőről); (4) a tevékenységünk feletti kontroll érzése; a helyzet alapvető uralása, mivel tudjuk, mit kell tennünk, bármit diktáljon is a helyzet; (5) az időérzékelés torzulása (az idő általában gyorsabban telik, mint máskor); (6) a tevékenység önmagában való, intrinzikus jutalma, mely során a végső cél gyakorta csak ürügy. Ugyanő megemlíti a flow-élmény és a játék hasonlóságát, olyan tevékenységek preferálását, amelyek optimális kihívást jelentenek, amelyben jól tudnak teljesíteni és új ismeretekre tehetnek szert. Egy hazai kutatás eredményei alátámasztják ezt a feltételezést: a szerzők szerint a személyek nem hatékonyságuk, hanem sokkal inkább az információ- és tapasztalatszerzés maximalizálására, valamint állapotuk fenntartására törekszenek, ebben lehetséges a játékkal való analógia (SOLTÉSZ ÉS MTSAI, 2012). Egyes értelmezések szerint (ECCLES ÉS WIGFIELD, 2002) az intrinzik motiváció öndeterminációs elmélete és az „áramlatélmény" elmélete nem különböznek egymástól, ugyanannak az éremnek a két oldalát képviselik, ha egy viselkedés esetében megkülönböztetjük a közvetlen (pl. élvezet), illetve a távolabbi indítékokat (pl. túlélés).

Van olyan elképzelés is, hogy a rendkívül magas motivációt akár egyfajta tehetségtípusként is lehet kezelni. GOTTFRIED ÉS MUNKATÁRSAI (2006) hosszmetszeti vizsgálatukban összehasonlítottak igen magas iskolai intrinzik motivációjú diákokat gyerekkortól fiatal felnőtt korig (5-től 17 éves korig) átlagos motivációjú társaikkal. A motivációban tehetséges diákok jobban teljesítettek, fejlettebb én-fogalmat és jobb felsőbb tanulmányi előmenetelt mutattak. *„A tehetségmotiváció igazoltan különbözik a tehetség intelligenciától"* (*i. m.* 172.). Az érem másik oldala: HERSKOVITS (2013, 68.) említi, hogy sok átlagos képességű gyerek azért nem tanul meg írni, olvasni, számolni, mert a tanuláshoz szükséges erőfeszítést nem vállalják. Ennek kapcsán idézzük a „Magyar Vadak" egyik híres képviselőjét, Berény Róbertet: „Jaj, de fölvet engemet a tehetség, ha akarnám, milyen zseni lehetnék, csak éppen hogy nem érek rá akarni, sokat kell a fülem tövét vakarni."

2.1.1.3.2. Mönks tehetségmodellje

Visszatérve a tehetségmodellekhez, a legismertebb ezek közül Mönks nevéhez köthető, melynek vázlata a *2.1.3. ábrán* látható. A tehetség a motiváció, kreativitás, kivételes képességek *metszete* abban a társas közegben, melynek fontos összetevői a család, iskola és a társak.

A feladat iránti elkötelezettség fogalmát mások a motiváció szinonimájaként használják, ahogy Franz Mönks – aki személyes jelenlétével hosszú éveken át segítette, s a mai napig segíti a magyar tehetséggondozást – is ezzel helyettesíti, és akaraterőt, szorgalmat, kitartást, munkában való elmélyülést ért rajta. MÖNKS (2011) művében számtalan példával illusztrálja a tehetség észlelhető viselkedéses jeleit, a gyermek és a társas környezet *interakcióját,* az iskolai és iskolán kívüli tehetséggondozás formáit, s kitér egy, a gyakorlati pedagógiai munkában rendkívül fontos tényre: a rendkívüli tehetség egyben sérülékenységet is jelent! Mönks a tehetségfogalom körüli, korábban említett polémiára adott szakmai válasza: *„a tehetséggondozás egyenlő a mindenki számára biztosított azonos fejlődési esélyekkel”* (MÖNKS, 2011, 73.).

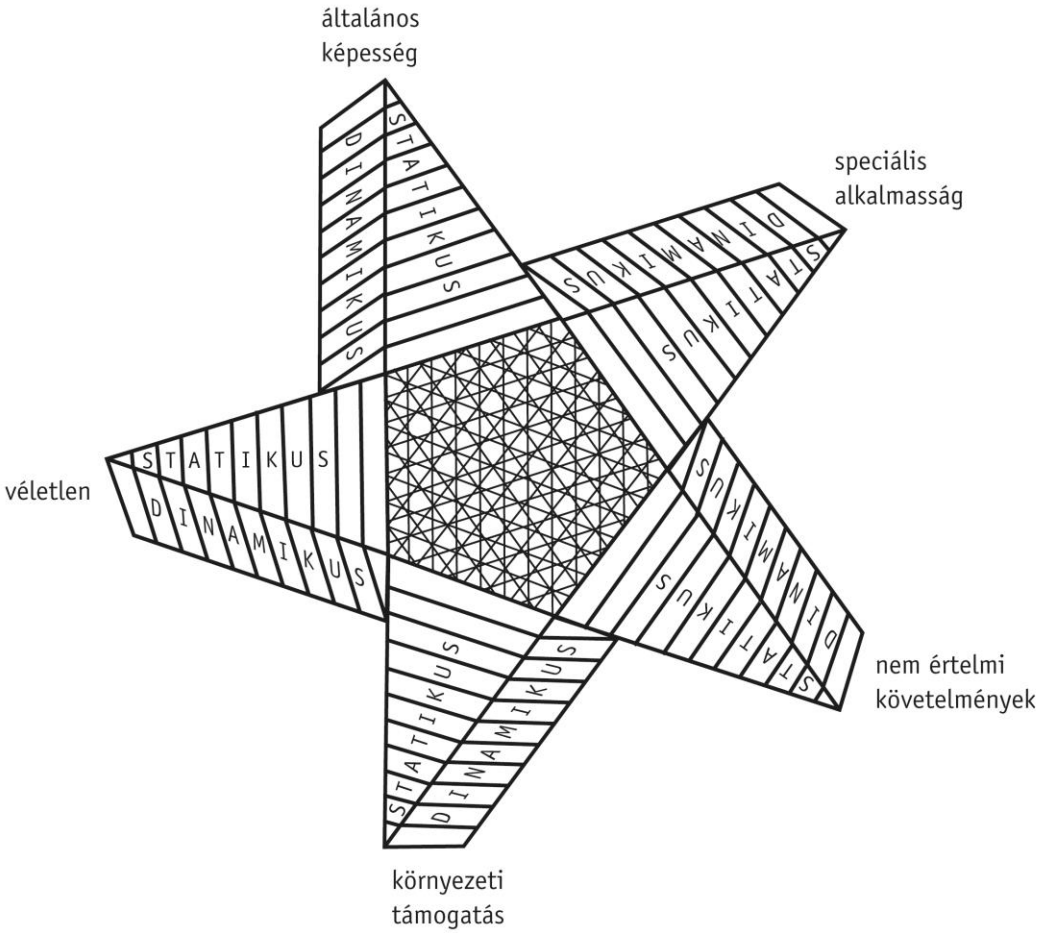


2.1.5. ábra. Mönks tehetségmodellje (MÖNKS ÉS YPENBURG, 2011, 20.)

2.1.1.3.3. Tannenbaum (1983) csillagmodellje

Tannenbaum modelljét egyfajta pszicho-szociális tehetségelméletnek is tekinthetjük. A tehetséget úgy határozta meg, mint képesség valamilyen munka vagy teljesítmény elérésére, mely *„az emberi életet erkölcsi, fizikai, érzelmi, szociális, intellektuális területen magasabb szintre emeli”* (idézi: TÓTH, 2017, 22.). Modelljében az általános képesség az intelligenciához köthető, míg a speciális képességeket az egyes területen szerzett kiemelkedő teljesítménynek tekinti. A nem intellektuális faktorok között a személy belső jellemzőit találjuk (motiváció, énkép, személyiségjegyek). A következő elem a környezeti tényezők, melyek alapjaiban határozzák meg a tehetséget, melyek mindig kor- és kultúrafüggők. A támogató környezet (személyi kapcsolatokban: család, oktatók, társak), éppen annyira fontos, mint a rendelkezésre álló eszközök sora. A modell különlegessége a

véletlenek tényezője (vö. BLAU–DUNCAN, CZEIZEL modelljei), azt a közös tapasztalatunkat jelenti, amikor előre nem várt módon és kevésbé ismert okokból történnek velünk (akár sorsunk alakulásában) szerencsés események. Csak akkor tud kibontakozni a tehetségük, ha azon a helyen és abban az időben szükség van rá, és megbecsülik a kimagasló képességeiket egy adott területen. Lehet, hogy ez a képesség máskor, máshol nem sokat érne. Lisa Wright, a Hollingworthről elnevezett intézet jelenlegi igazgatója ezt az alábbiakban fogalmazza meg: „Nyújtsunk gazdagítást minden gyermeknek, és majd meglátjuk, ki hogy reagál. Ne várjunk arra, hogy valaki véletlenszerűen kiemelkedik. Kapjon minden gyermek gazdagító tantervet, mert nem tudhatjuk, mikor bukkanunk egy tehetséges gyermekre." (idézi: TÓTH, 2017, 22.)



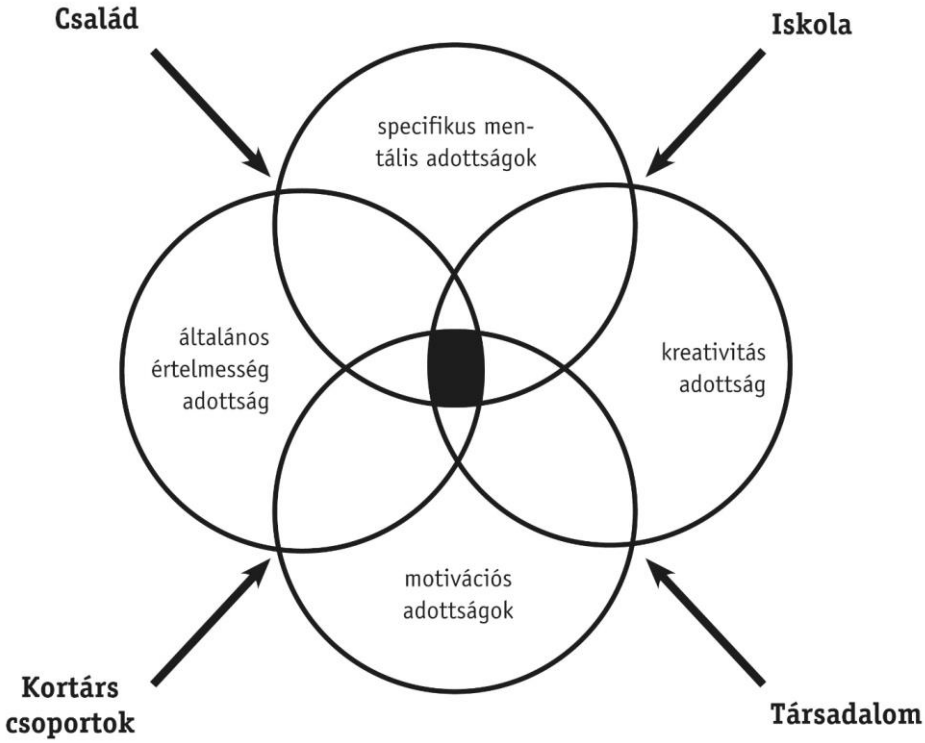
2.1.6. ábra. Tannenbaum csillagmodellje

TANNENBAUM (2000) négy tehetségtípust különböztet meg: (1) *ritka, különleges tehetségek*, akikből mindig csak nagyon kevés van, és akik az emberiség életében alapvetően fontos dolgokat tettek (Abraham Lincoln mint politikai vezető, Winston Churchill mint az emberi szabadság védelmezője, vagy Sigmund Freud, az ember mentális egészségének felfedezője); (2) *„többlet"-tehetségek*, azok a művészek, filozófusok, akik az emberiség létfenntartása szempontjából talán kevésbé jelentősek, mint a ritka tehetségek, műveik egyeseket megigéznek, másokat hidegen hagynak, „többletnek", feleslegnek tarthatják őket. Festők, költők, zeneszerzők tartoznak ide. Így lehet Picasso vagy

Beethoven „isteni luxus"; (3) *„hányad"-tehetségek,* az aktuális kereslet-kínálat törvényei által meghatározott módon értékelt, amúgy speciális, képességekkel és szakértelemmel bíró tehetségek, akikből olykor hiány, máskor többlet jelentkezik. Tanárok, orvosok, mérnökök stb. tartoznak ide; az aktuális többletre a szerző a bölcsész PhD-t említi; (4) *rendhagyó tehetségek*, az extrém teljesítmények művelői (pl. fejszámoló, gyorsolvasó stb.), illetve a túlhaladott tehetségterületek, mint ritka kézműves mesterségek tudorai tartoznak ide.

2.1.1.3.4. Czeizel 2x4+1 faktoros modellje

A hazai kutatók munkái közül mindenképpen kiemelésre érdemes CZEIZEL (1997) *2x4+1 faktoros modellje (2.1.7. ábra)*.



2.1.7. ábra. Czeizel 2x4+1 modellje (CZEIZEL, 1997)

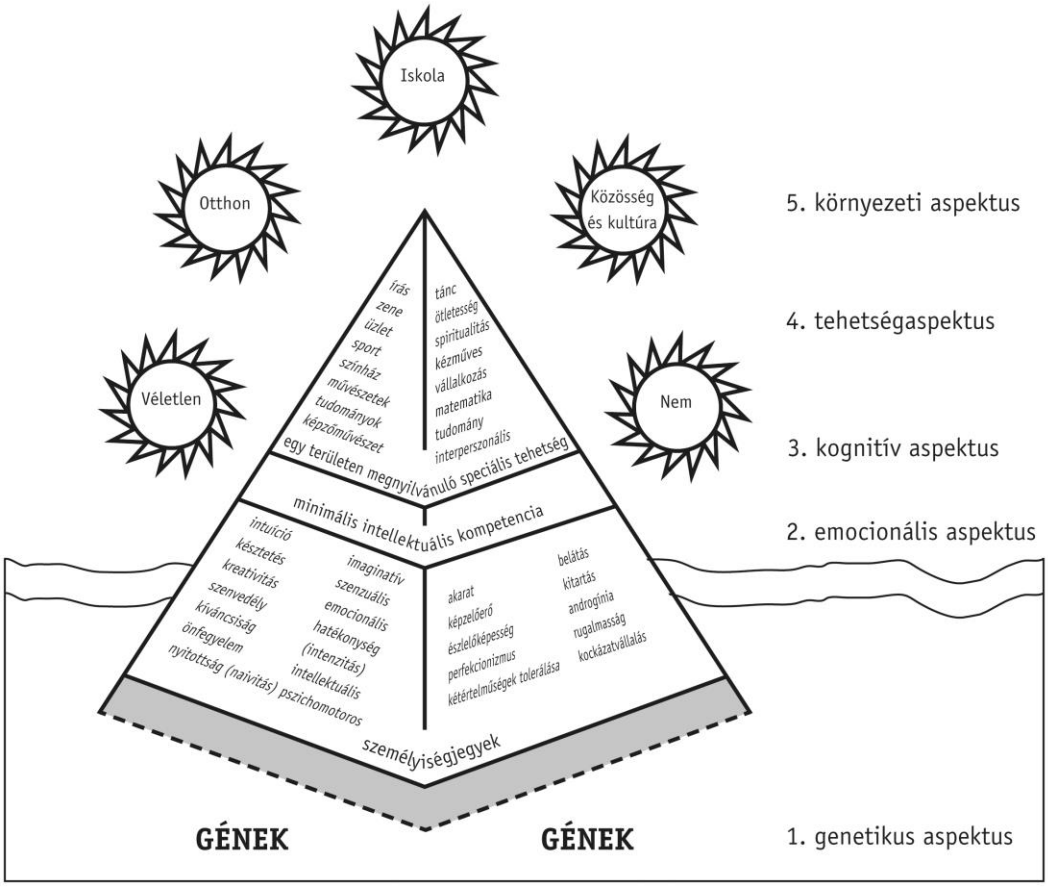
Ebben a modellben a szerző integrál minden olyan tényezőt, amelyek a tehetség kibontakozásában, a tehetségfejlesztő munkában meghatározó szerepet játszanak. A szerző kiindulópontja Renzulli klasszikus, háromkörös modellje. Saját modelljében azonban az átlagon felüli képességek szintjén különbséget tesz az *általános intellektuális képességek* és a *speciális mentális képességek* között, a *kreativitás* és a *motiváció* megtartása mellett. A *speciális képességek* jelenítik meg a tehetség specialitását, melyek csoportosításában Gardner intelligenciafajtáit ismerjük fel: nyelvi, zenei, matematikai-logikai, természeti, vizuális-téri, testi-mozgásos, interperszonális, intraperszonális. Czeizel a tehetséget a legnagyobb természeti kincsnek tekinti; a hazai ismeretterjesztésben eminens szerepet betöltő szerző előadások sokaságával, saját kutatásokon alapuló könyvek sorával igazolta elméletének érvényességét. Véleménye szerint a tehetségfogalom három jellegze-

tessége: (a) a kivételesség, (b) az összetettség, s végül (c) a komplex eredet. „A kiemelkedő teljesítmény az átlagot számottevően meghaladó sikerű emberi tevékenységet jelent", írja, ami az emberi képességek normál eloszlását ábrázoló görbe jobb oldalán, az átlagtól kétszeres, illetve háromszoros szórásnyi távolságban található (CZEIZEL, 1998). Az előbbi esetben a népesség 2,3%-át, extrém teljesítmény esetében pedig mindössze 0,1%-át teszi ki. Az *összetettségen* a mentális képességek (általános, specifikus, motiváció) mintázatát érti, a motivációt bizonyos esetekben értelmezhetjük megszállottságnak is. Erről írja CSÍKSZENTMIHÁLYI (2010, 151.): „ [...] egyszerűen nem lehet megakadályozni őket abban, hogy csinálják, amit akarnak." A *komplex eredet* szemlélet a szerző genetikus professziójából adódó tetemes szakmai tapasztalattal alátámasztott tudás a genetikai és környezeti tényezők szerepéről az emberi fejlődésben. Mint Czeizel (és sokan mások is) „nehezményezik", a magyar nyelvben nincs megegyezés a *potenciális tehetség* (giftedness) és a *megvalósult tehetség* (talented) megnevezésekről (egy javaslat a „szunnyadó tehetség", tehetségígéret vs. kibontakozott tehetség megnevezést ajánlotta, mely szemantikailag megfelel ennek).

Czeizel az alábbi három tehetségszintet/fogalmat ajánlja: tehetségígéret *(gifted),* megvalósult tehetség *(talent),* párját ritkító tehetség *(genius)*. Az *öröklés* vs. *környezet (nature vs. nurture)* vita az emberi képességek, így a tehetség kibontakozásában rendre előkerül pro és kontra érvekkel (lásd pl. SZOKOLSZKY, 2002). Az elhíresült Jensen-vita (JENSEN, 1969) – az emberi intelligencia lényegében öröklött, majd HERRNSTEIN és MURRAY (1994) munkája (*Haranggörbe*) – óta számos kutatási eredmény született a témában. A csattanós válasz erre hamar megszületett GOULD (1999) *Az elméricskélt ember* című könyvével (lásd erről VAJDA, 2002). A kérdés ma már természetesen nem úgy merül fel, hogy öröklés vagy környezet, hiszen mindkettő szerepéről s különösen kölcsönhatásukról könyvtárnyi irodalom keletkezett (összefoglalóan lásd pl. PLÉH, 2002). Gondoljunk például az *imprinting* (korai bevéső dés), az *attachment* (kötődés) jelenségeire, az ikerkutatások eredményeire (együtt nevelt egypetéjű, külön nevelt egypetéjű, együtt nevelt kétpetéjű ikrek stb.), a nyelv és a szociális helyzet összefüggéseire utaló megfigyelés (BERNSTEIN) stb. A tehetségkutatásban mindig is folyt vita az öröklés és a környezet (gyakorlás) fontossága között. Egyesek azt mondják, hogy a tehetség veleszületett, mások pedig azt, hogy a kiemelkedő teljesítmény gyakorlással érhető el. Valójában a kettő együtt fog tehetséget kialakítani. Vita folyik arról is, hogy a kreativitás területspecifikus vagy terület általános-e (KAUFMAN, STERNBERG, 2010). A területspecifikusság mellett érvelők azt mondják, hogy a kreatív személy kivételes tehetség, akinek minden belső és külső jellemzője a kreativitását szolgálja, ami egy területen belül fog megnyilvánulni, és nem vihető át másik területre (pl. DARWIN, FREUD). Akik azt állítják, hogy a kreativitás terület általános, arra alapoznak, hogy a kreatív embereknek van egy közös jellemzőjük, mégpedig az, hogy magas pontszámokat érnek el a divergens gondolkodás teszteken, és bizonyos személyiségjegyeik is hasonlóak (pl. nyitottság). Valójában a Pro c és Big c területspecifikus, a Mini c és a Kis c pedig területáltalános (vö. *2.1.1. táblázat*).

2.1.1.3.5. Piirto piramismodellje (1998)

Piirto modellje az egyéni kibontakozás komplett elméletének is tekinthető. A piramis alján találjuk a genetikai alapokat. Erre épülnek a tehetség kibontakozását megalapozó személyiségjegyek, mint például az emocionális és a kognitív folyamatok. Ezt követik a speciális tehetségterületek. A fejlődés irányát befolyásoló tényezők („Napocskák") az otthon, iskola, közösségek és kultúrák értékei. Ezek a hatások vagy segítik, vagy gátolják a tehetség kibontakozását. A modell értékét komplex jellege adja: könnyű belátni, hogy a tehetséggondozás – egyszerűbben fogalmazva a nevelés – folyamatában sok tényező vesz részt, s ezek „mintázata" mennyire eltérő gyermekképeket jelenít meg: milyennek látja a szülő, a tanár, akinek tárgyában jól vagy éppen nagyon gyengén teljesít a gyermek. E modellben is szerepel a véletlen, mint nem elhanyagolható tényező.



2.1.8. ábra. Piirto piramismodellje (lásd BALOGH, 2012, 37.)

Piirto a 21. század kreativitásáról írt könyvében saját kreativitásrendszerének alábbi alapattitűdjeit említi: nyitottság, kockázatvállalás, a kétértelműség toleranciája, a „7 I" (inspiráció [inspiration], intuíció [intuition], belátás [insight], imagináció [imagination], képzelet [imagery], inkubáció [incubation]) – mint a kreatív teljesítmény mentális aktivitásának a feltételeit, s teszi ezt azért is, hogy új iskolai programok megtervezésében segítsen (PIIRTO, 2011).

2.1.1.4. A környezet szerepét differenciáltabban bemutató újabb modellek

2.1.1.4.1. Sternberg WICS-modellje

A WICS mozaikszóban a tehetség összetevői az alábbiak: (1) bölcsesség *(Wisdom – W)*, (2) intelligencia *(Intelligence – I)*, (3) kreativitás *(Creativity – C)*, szintetizálás *(Synthetized – S)*. A modell alapján a tehetségek kreatív módon használják intelligenciájukat, hogy véghez vigyenek dolgokat, és mindezt bölcs módon tegyék úgy, hogy az a saját és a társadalom hasznára is váljék. Ez a modell alapvetően STERNBERG (2009) háromkomponensű modelljéből nőtte ki magát, amelyben az intelligencia, a bölcsesség és a kreativitás szerepel. Ez alapján a tehetség analitikus, kreatív és gyakorlati képességekkel rendelkezik (az intelligencia 3 formája), és ezek segítségével éri el céljait, figye-

lembe véve a szociokulturális kontextust is. Felhasználja erősségeit annak érdekében, hogy kiválassza a számára megfelelő környezetet, alkalmazkodjon hozzá és megváltoztassa, amennyiben az szükséges. STERNBERG és LUBART (1999) *invesztív kreativitás* elmélete szerint a kreatív személy „olcsón veszi és drágán adja el" ötleteit, olyan ötleteket „vesz" és olyanokat javít fel, amelyek kevéssé fejlettek, és nem populárisak, de van bennük növekedési potenciál, és kreativitással új, hasznos produktumokat lehet belőlük alkotni, amit később „eladnak" a kollégáiknak, és tovább lépnek új, alig fejlett, nem népszerű ötletek felé. Ezt különösebb erőfeszítés nélkül felismerhetjük a tehetségfejlesztő foglalkozások ötletbörzéin is.

- kreatív IQ: új ötletet hoz létre,
- analitikus IQ: teszteli ezeket az új ötleteket,
- gyakorlati IQ: lefordítja ezeket az ötleteket gyakorlati teljesítményre, haszonra.

Az elméletnek megfelelően a kreativitás 6 faktor összességéből adódik:

(1) intellektuális képességek: a problémák új kontextusba helyezése és ezáltal új megoldási módok kitalálása, annak eldöntése, melyik problémával éri meg foglalkozni, és az ehhez kapcsolódó ötletek „eladása";
(2) megfelelő tudás adott területen: amivel előre lehet lépni, de nem túl sok, ami már konvencionális megoldásaival béníthatná az egyént;
(3) újszerű gondolkodás: hatékony problémamegoldáshoz elengedhetetlen, továbbá ide tartozik a holisztikus és lokális szemlélet is (nem külön-külön, hanem együttesen);
(4) személyiség: rizikóvállalás, kitartás, akadályok leküzdése, én-hatékonyság, a bizonytalanság és homályosság toleranciája;
(5) belső motiváció;
(6) támogató környezet.

STERNBERG (2009) a *bölcsesség egyensúlyi elméletében* úgy vélekedik, hogy a bölcsesség az intelligencia és kreativitás alkalmazása adott értékeknek megfelelően, valamilyen közös, jó cél elérésének érdekében. Ez feltételezi a személyiség intra-, inter- és extraperszonális egyensúlyát rövid és hosszú távon, elengedhetetlen továbbá a megfelelő környezet kiválasztása (alkalmazkodás és környezetformálás közötti egyensúly). Sternberg WICS-modelljének központi eleme az, hogy a tehetség a *bölcsesség,* IQ és kreativitás szintézisével jön létre. De érdemes a bölcsesség fogalmának további elemzésével is foglalkoznunk. A nyugati kultúrákban a kreativitást inkább a gyermekkorhoz, a tehetséget a felnőttkorhoz, a bölcsességet pedig az időskorhoz kötik. Különbséget lehet tenni a bölcsesség *explicit* és *implicit* elméletei között (BLUCK ÉS GLÜCK, 2005). Az implicit elméletek a bölcsesség népi pszichológiai természetét adják meg: mit gondol a bölcsességről az utca embere. Az implicit elméleteket tesztelő tanulmányokban a résztvevőket arra kérik, hogy értékeljenek olyan szavakat, amelyek a bölcs embert jellemzik, majd ezután ezeket a szavakat megpróbálják statisztikailag különböző dimenziókba rendezni. E tanulmányok alapján elmondható, hogy az emberek azt gondolják, hogy a bölcsesség a kiválósággal van kapcsolatban, és elkülöníthető olyan fogalmaktól, mint az intelligencia vagy kreativitás. Azt is tartják továbbá, hogy a bölcsességhez – a nyilvánvaló kognitív képességeken túl – szükség van éleslátásra, intuícióra, továbbá magas fokú szociális érzékenységre. Több explicit elmélet is született a bölcsesség definiálására, mint például a személyiségfejlődés állomása (pl. ERIKSON, 2006), a kognitív fejlődés állomása (pl. BASSECHES, 1984) vagy a kettő együttes állomása (STERNBERG, 2009).

STERNBERG (2009) elméletében a bölcsesség saját, tricharchikus intelligenciaelméletén alapul. Úgy gondolja, hogy a sikeres környezethez való alkalmazkodáshoz – ez valójában az intelligencia sikeres alkalmazása – az *analitikus* (információfeldolgozás), a *gyakorlati* (ennek segítségével kerül

összhangba egy képesség a külső környezettel) és a *kreatív* gondolkodást (újító ötletek, új szemléletek, új problémamegoldás) kell ötvözni.

Az *analitikus intelligencia* 3 komponense: (1) tudásszerzés-komponensek: szelektív kódolás (melyik inger a fontos), szelektív kombináció (információkat rakunk össze, hogy egy értelmes egészet alkossanak), szelektív összehasonlítás (összevetjük az információt a már meglevő tudással); (2) performanciakomponensek: a probléma elemeinek vizsgálata, a saját megoldási lehetőségek összevetése más megoldásokkal és a megoldás alkalmazása; (3) metakomponensek: a probléma felismerése, definiálása, mentálisreprezentáció-alkotás, stratégia kialakítása a megoldásra, a források összegyűjtése, közben folyamatos monitorozás és a megoldás után annak hatékonyságának felmérése, visszakövetése.

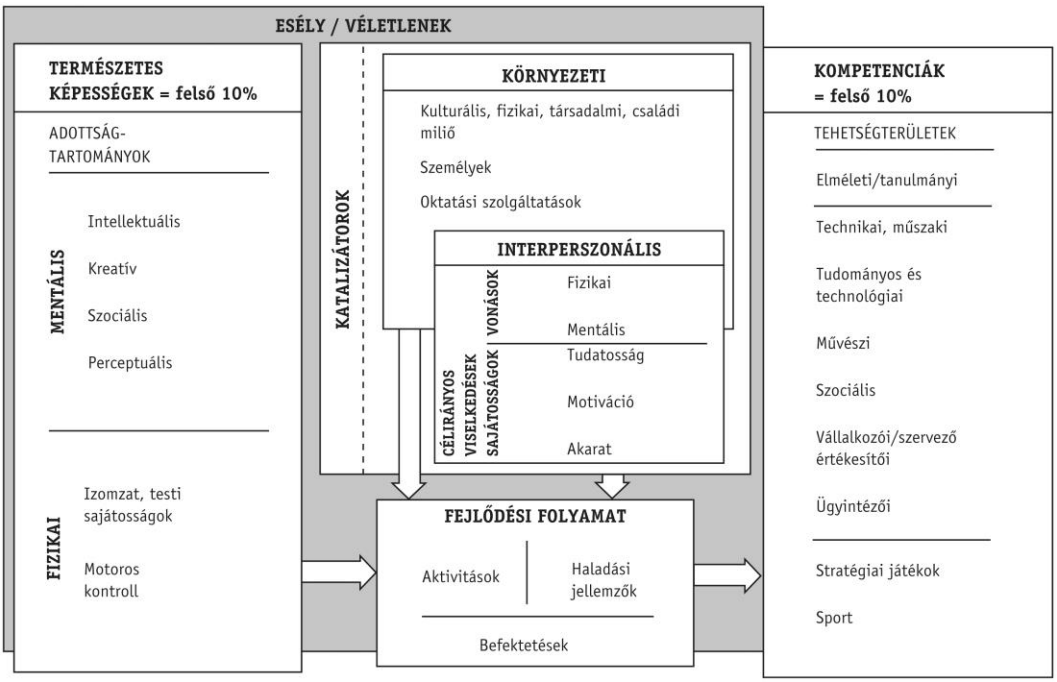
Gyakorlati intelligencia: az analitikus IQ-val inkább konvergens problémákat tudunk megoldani, míg a gyakorlati IQ-val divergens problémákat, miközben az analitikus IQ-t is felhasználjuk. Ennek segítségével alkalmazkodunk a környezethez, megváltoztatjuk azt, ha kell, vagy ha úgy ítéljük meg, elhagyjuk azt, és másikat keresünk. Ehhez az intelligenciához tartozik a procedurális tudás (deklaratív tudás = tudni mit, procedurális tudás = tudni hogyan, pl. biciklizni tudás!) A *kreatív intelligenciához* tartoznak az újító ötletek, új szemléletek, új problémamegoldási módok. Felmerülhet a kérdés, hogy egy tehetségfejlesztéssel kapcsolatos kézikönyvben miért foglalkozunk arányaiban nagyobb mértékben a bölcsességgel, hiszen azt a szerzők zöme felnőtt- vagy még idősebb korra időzíti. Ennek oka egyszerű; STERNBERG (2001) megszívlelendő ajánlásokat fogalmaz meg az iskolai neveléssel kapcsolatban:

- legyél példakép a bölcsességhez;
- kérj meg diákokat, hogy olvassanak fel példákat bölcs emberek életéről és tetteiről;
- biztasd és jutalmazd meg a diákok bölcs gondolatait;
- fedezd fel, értsd meg és tanítsd, hogy a könyvekből megszerzett tudás nem lesz elég a sikeres élethez;
- mutasd meg, hogyan tudja a bölcsesség széppé tenni az életet;
- magyarázd el az egymásra utaltság hatékonyságát;
- mutasd meg, magyarázd meg, hogy nemcsak a cél a fontos, hanem az oda vezető út is;
- segítsd a diákokat, hogy megtalálják saját érdeklődésüket, megértsék másokét, és egyensúlyba tudják hozni ezeket egymással;
- tanítsd meg, hogy alkalmazkodni kell a környezethez, de lehet módosítani is, vagy elhagyni azt, ha szükséges;
- segítsd a diákokat abban, hogy megtalálják saját értékeiket, tanítsd meg őket az etikus viselkedésre, gondolkodásra, a „közös jó" fogalmára és fontosságára;
- segítsd a hallgatót annak megtanulásában, hogyan szűrje le a problémák lényegét;
- mutasd meg, mennyire fontos, hogy több szemszögből vizsgálódjunk és meghallgassuk mások véleményét.

2.1.1.4.2. Gagnè megkülönböztető tehetségmodellje

Gagnè modellje a második abban a sorban, amely a környezet szerepét differenciáltabban mutatja be a tehetséggondozásban. E fejezetben Gagnè módosított modelljét mutatjuk be (az előző modellt lásd pl. BALOGH, 2012). A 2008-ban megújított modellben fontos szerepet kap a tehetség mint potenciál, és a megvalósult tehetség elkülönítése (erről részletesebben lásd PÉTER-SZARKA, 2011). Fontos annak rögzítése is, hogy Gagnè a modell bal oldalán látható természetes képességek felső 10%-át említi, aminek háttere az emberi képességek eloszlásának haranggörbéje. Ez azt jelenti, hogy akkor lehet valakit kiemelkedőnek nevezni, ha az adott korosztály képesség- vagy tevékeny-

ségterületének felső 10%-ába tartozik. Így van ez a modell jobb oldalán a kibontakozott tehetségterületek esetében is (vö. a Czeizel-modell: gifted–talent–genius fogalmai, valamint a képességek Gauss-görbéje).

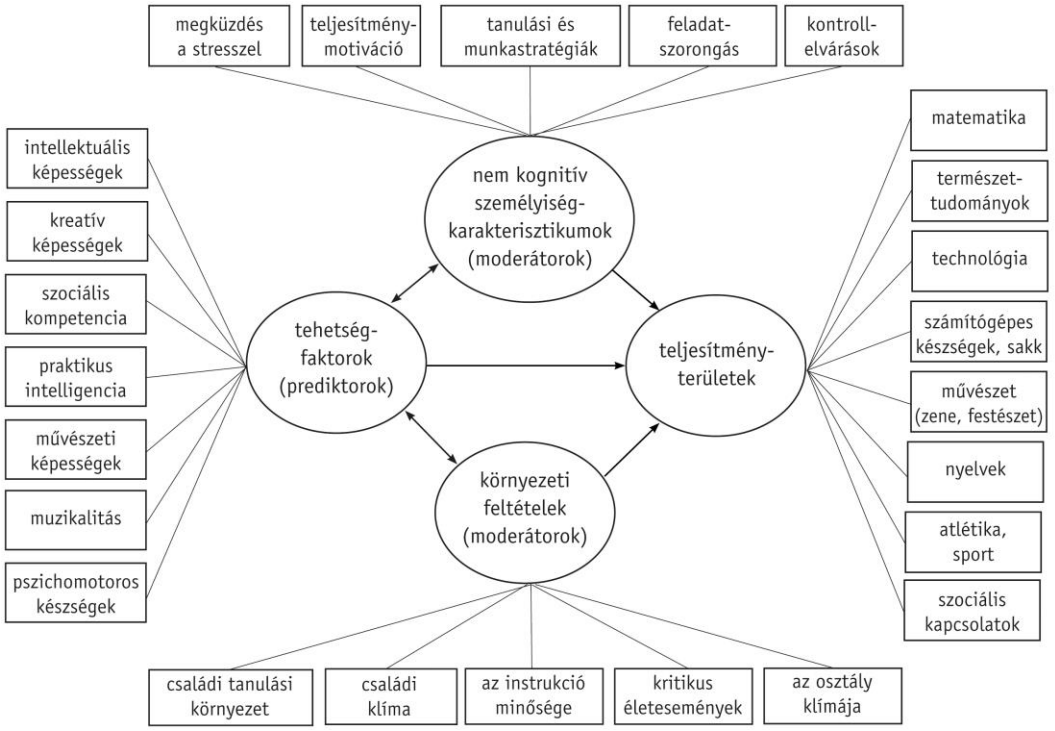


2.1.9. ábra. *Gagnè megkülönböztető tehetségmodellje*
(2008; idézi: PÉTER-SZARKA, 2011)

A modell dinamikus kapcsolatban álló három eleme: (1) a *természetes képességek* („gifted/ness"), (2) a *megnyilvánuló tehetség* (talent), (3) valamint a modell közepén látható *környezeti tényezők* (pl. kulturális, társadalmi, családi miliő), intraperszonális tényezők (fizikai, mentális vonások; a célirányos viselkedés tényezői, mint pl. a motiváció stb.) mint *katalizátorok,* és maga a fejlődési folyamat, kölcsönhatásban mind a környezeti, mind az intraperszonális tényezőkkel. E dinamikus kölcsönhatás jelzi, hogy nem bízhatunk abban, hogy valaki a felső 10%-os tehetségterületen tud helyet foglalni, ha nem tartozik a bemeneti, természetes képességekben a felső 10%-ba; ugyanakkor az is világos, hogy önmagában az adottságtartomány nem garancia a képességek kibontakozására. A modell érzékenységét jelzi, hogy a tehetség különböző egyéni utakon bontakozhat ki, s implicite magában foglalja a fejlődés, fejleszthetőség lehetőségét (lásd *2.1.9. ábra*).

2.1.1.4.3. Heller: München-modell (a hatékony tanítási környezet modellje)

Mint az előző modellben láthattuk, a környezeti tényezők jelentős szerepet játszanak abban, hogy a gyermek veleszületett adottságai, a tehetségígéret kibontakozik-e vagy sem. A modell szinte valamennyi tényezőt és azok interakcióit mutatja, amelyek az intellektuális vagy más tehetségterület (prediktorok) kibontakozását – mint szociális környezet, családi, iskolai környezet (moderátorok) – befolyásolhatják. A tehetséggondozás elsődleges helyszíneként az iskolát említjük, de a környezet szerepét sokkal árnyaltabban bemutató tehetségelméletek – (pl. GAGNÈ) – a korai családi, majd iskolai társas környezet fontos szerepét jelentős tényezőnek tartják.

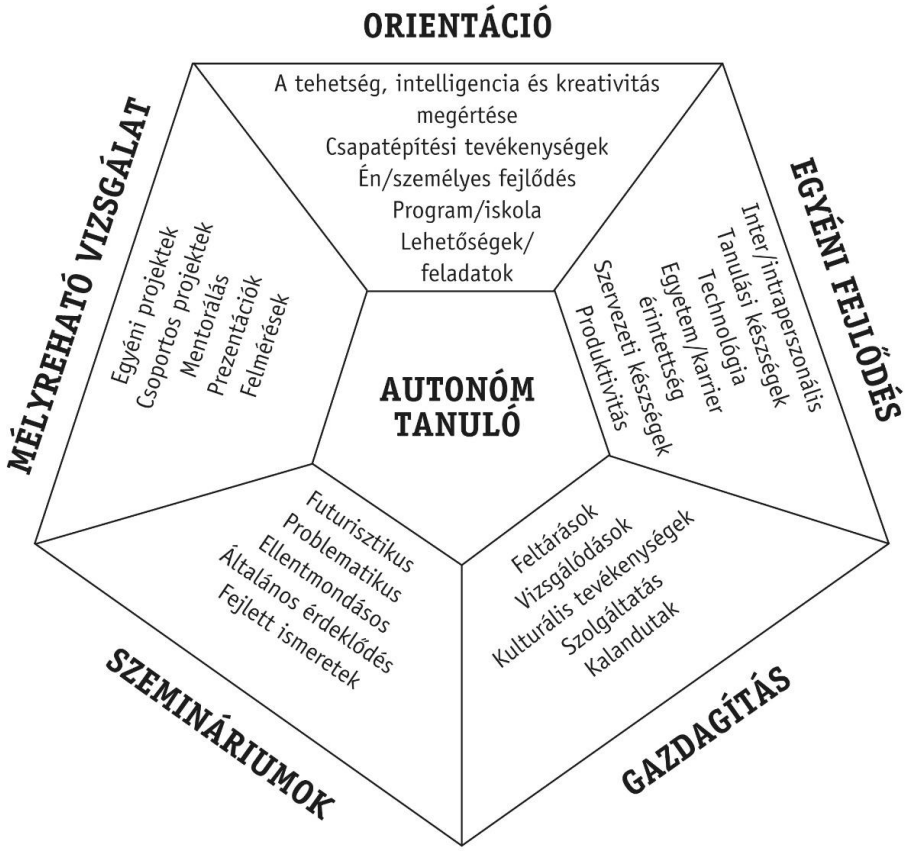


2.1.10. ábra. Heller hatékony tanítási környezet modellje (HELLER, 2008, 96.)

A hatékony tanítási környezetet Heller szerint úgy kell elképzelnünk, hogy ebben a családi, szülői, iskolai és iskolán kívüli kortársi, pedagógiai hatások komplex módon érvényesülnek, erősíthetik és/vagy gyengíthetik egymás hatását. Heller fontosnak tartja a diákok aktív szerepének bátorítását, akár a tanulási folyamat tervezésében, vagy a tanulási stratégiák kiválasztásában. Kiemeli továbbá annak lehetőségét a diákok számára, hogy nagyobb szerepet kapjanak tanagyagok ütemezésére, saját érdeklődési körüknek megfelelő megtervezésére is. A modell további fontos eleme az egyéni tanulási folyamat permanens diagnosztikai értékelése. Általában igaz az újabb modellekre, hogy jobban építenek a tanulók autonómiájára saját fejlődésük érdekében.

2.1.1.4.4. Betts autonóm tanuló modellje (1986)

Betts autonóm tanuló modellje (Autonomous Learner Model) arra törekszik, hogy megfeleljen a programban részt vevők tanulmányi, szociális és érzelmi szükségleteinek. Mint az a modell nevében is megjelenik, az autonómia a kulcsszó, a tanulók *váljanak felelőssé* saját teljesítményükért.



2.1.11. ábra. Betts modelljének öt dimenziója (BETTS, 1980)

„A modell biztosítja, hogy a tanuló:

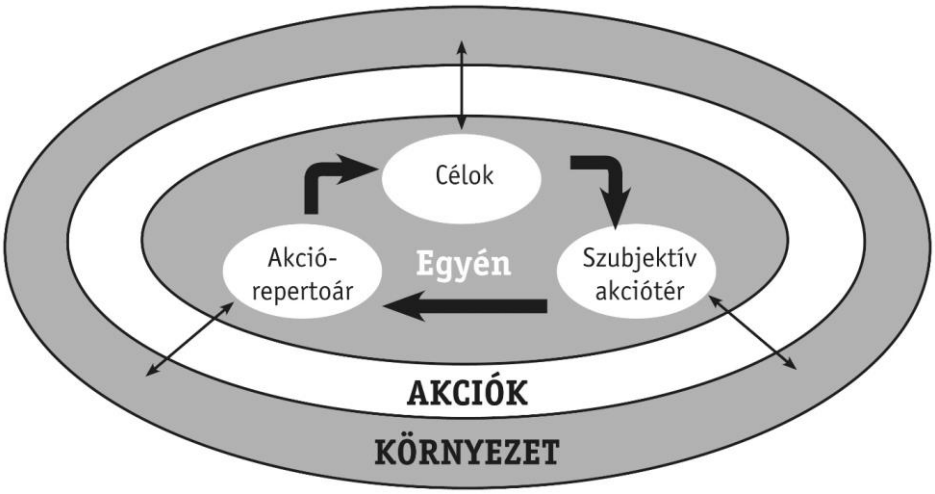
(1) figyelmet fordítson önmagára mint tehetséges egyénre, valamint a programlehetőségekre;
(2) gazdagító gyakorlatokban vegyen részt, például vizsgálatokban, kulturális tevékenységekben és terepgyakorlatokon;
(3) szemináriumokat látogasson a futurizmusról, problémákról és vitás kérdésekről;
(4) a tanulási készségeket, pályaválasztási ismereteket és interperszonális képességeit egyénileg fejlessze;
(5) mélyreható vizsgálatokat folytasson csoportos projektek és mentorálás keretében. Ez a modell különösen erősen összpontosít a tehetséges diákok egyéni fejlődésére.” (BALOGH, MEZŐ, 2011, 18.)

2.1.1.4.5. Ziegler akciotóp (Actiotope) modellje

Míg az angolszász világban általánosabban idézett a Sternberg-modell, addig Európában és hazánkban az utóbbi időben Ziegler modellje vált népszerűvé (lásd BALOGH, 2016; GYARMATHY, 2017).

Az *akciotóp* modell az egyénre és környezetre egyaránt hangsúlyt fektet, a tehetséget mint lehetőséget fogalmazza meg. A modell ugyan hasonlít Heller (lásd ott) elméletéhez – a tehetség az egyén potenciális lehetősége –, de különbözik attól, mégpedig elsősorban abban, hogy nem

kizárólag az egyén képességeit tartja meghatározónak. Az akciotóp szó a biotóp szóból ered, amelyben az élőlényekre hat a környezet, és azok aktívan vissza is hatnak a környezetre.



2.1.12. ábra. Az akciotóp modell összetevői (ZIEGLER ÉS MTSAI, 2017, 18.)

Ez lényegében az egyén és a környezet közötti bio-pszicho-szociális interakciómodell, melynek elemei: (1) a tehetséggondozás során folyamatosan fejlődő *akciórepertoár,* (2) a *célok,* itt a szerző a tehetséggondozó szakember feladatának tartja az együttműködést a családdal, a kortársakkal, az adott célra szűkítve az akciórepertoárt a fejlődés érdekében. Ez azt jelenti, hogy az *egész rendszernek* együttesen kell fejlődnie és illeszkednie a célokhoz, és figyelni kell arra, hogy az akciórepertoár kiterjesztése mindig újabb lehetséges célokat jelöljön ki. (3) a *környezet* valójában a modell *szociotóp* eleme. A környezet egy bizonyos szegmenséhez való adaptáció elengedhetetlen a tehetség fejlődéséhez. (4) a *szubjektív akciótér* a problémamegoldás összes lehetséges lépését jelenti, amelyet az egyén elméletben kivitelezni tud. A szubjektív akciótérbe hívja be a személy a célnak és az adott környezetnek megfelelően az akciórepertoárjából az adott akciót (lásd *2.1.12. ábra*).

Az akciotóp komponenseire a kiválóság elérése érdekében állandó progresszív fejlődés jellemző. Így a személynek képesnek kell lennie arra, hogy akcióit sikeresen alkalmazza egy adott területen, hogy egyre hatékonyabb legyen, továbbá arra is, hogy akciói megtervezésében hosszú távon előrelátó legyen, megbirkózva a felbukkanó akadályokkal. Például ha egy érettségizett fiatal egy másik államban folytatja az egyetemet, fel kell készülnie mindenféle kihívásra, a családtól való távollétre stb. (ZIEGLER ÉS MTSAI 2017). A modellben végezetül fontos még az állandó visszajelzés is (tanár, mentor). A szerzők szerint a legtöbb tehetségidentifikációs folyamat általában a személy vonásait veszi figyelembe, leggyakrabban az IQ-t és a teljesítményt. Az akciotóp modell ezzel szakít, és inkább az erőforrások kiaknázására helyezi a hangsúlyt. Ezek anyagi és nem-anyagi dolgok, amelyek segítségével elérhető az adott cél (a tehetséggondozásban ez leginkább a tanulási cél) (ZIEGLER, BAKER, 2013). Az akciotóp modell komponensei nem parallel módon fejlődnek, komplex rendszerként kell rájuk tekinteni, ahol az akciórepertoár, a célok, a környezet és a szubjektív akciótér kölcsönhatásban van (ZIEGLER ÉS MTSAI, 2017, 23–24.). Ideális esetben így az akciotóp nyitottá válik, ezáltal az akciotóp komponensek sikeres, közös fejlődése egyik stabil állapotból a másik, hatékonyabb stabil állapotba kerülnek. Ez a folyamat függ az akciotóp *módosíthatóságától* és *stabilitásától*. Ha például egy mentor már nem elégíti ki a tehetség fejlődését, másikat kell keresni. Másfelől szükség van stabilitásra is ahhoz, hogy egy területen belül valakiből kiválóság

váljék. Destabilizáló lehet pl. egy irigy kortárs vagy egy tanár, aki inkompetensnek érzi magát a tehetség mellett. Ilyen emberekkel körülvéve a tehetség kényelmetlenül fogja magát érezni, ami ahhoz vezet, hogy elhagyja azt a tevékenységet, amiben tehetséges. A családban is megjelenhet destabilizáló faktor: a fejlődő tehetség nagy financiális költséggel jár.

A tehetséggondozás alapkérdései között a modell elsőként említi, hogy (1) megvannak-e a személyes erőforrások ahhoz, hogy kialakuljon a megfelelő akciotóp? Ha a válasz nem, akkor a következő kérdés: a meglévő erőforrásokkal hogyan lehet a megfelelő akciotópot elérni? (2) Megvannak-e a környezeti erőforrások ahhoz, hogy az akciotópnál megfelelő tanulási folyamat alakuljon ki? Ha a válasz nem, akkor a következő kérdés: hogyan tudunk ilyen környezetet biztosítani? Az alábbi táblázatban láthatók azon tőke fajtái, amelyek a modell többszörös interakciós terében szerepet kapnak. (Azért használják inkább a tőke szót az erőforrás helyett, mert ez magában foglalja a növelhetőséget és a teremthetőséget is.)

2.1.3. táblázat. Oktatási és tanulási tőke és definícióik
(ZIGLER ÉS MTSAI, 2017, 27.)

A tőke fajtái	Definíciók
Oktatási tőke	
Gazdasági	jólét, vagyon, pénz, minden érték, amivel a tanulás „segíthető”
Kulturális	értékrend, hiedelmek, gondolkodás, szemlélet, melyek segíthetik a tanulási célok elérését
Szociális	szociális háló, ami direkt vagy indirekt módon segíti a tanulás folyamatát
Infrastrukturális	minden „fizikai” erőforrás (épületek, íróasztal, könyv, PC stb.)
Didaktikus	minden procedurális és deklaratív tudás, ami segíti a tanulást
Tanulási tőke	
Organizmikus	testi, alkati, fiziológiai erőforrások
Telikus	minden olyan cél, állapot, amely kielégíti a személy igényeit
Akciós	a teljes akciórepertoár, amire a személy képes
Epizodikus	az összes célorientált és egyben szituáció-releváns viselkedés
Figyelmi	minden kvalitatív és kvantitatív figyelmi erőforrás, amit a személy a tanulásra tud fordítani

A szerzők átfogalmazzák a tehetség fogalmát: a meghatározás kritériumát nem az egyén, nem is kizárólag a környezet, hanem a kettő dinamikus kapcsolatából vezetik le. Az ún. *akciótér* igen részletes bemutatásából kiemelendő az *objektív akciótér* (az akció tényleges környezete) és a *normatív akciótér* (az akció szempontjából kívánatos környezet), egy fizikai előadó nélkül (objektív akciótér) nehezen lehet bemutatni kísérletet, mint ahogyan a táncolás számára a tornaterem a normatív környezet. Az objektív és a normatív akcióterek konstellációja a *szociotóp*. Könnyű belátni, hogy a *tanulási szociotóp* a tanulás lehetséges és kívánatos körülményeit jelenti; *elkerülési szociotóp* karácsonykor matematikát tanulni.

A szerzők konklúziója az összes korábbi tehetségmodellhez képest messze részletesebben kidolgozott modelljük kapcsán az összes *tőke* (lásd ott) és a *szociotóp*ok biztosítása a tehetséges gyerekek számára.

2.1.1.4.6. Silverman (1998) tehetséggondozási koncepciója

A modell célja a rendelkezésre álló teljes eszközrendszer bevetése a tehetséggondozás feladatába, így inkább tekinthető tehetséggondozási modellnek, mint önálló tehetségkoncepciónak. Ennek vázlata a *2.1.4. táblázatban* látható.

2.1.4. táblázat. A tehetséges gyerekek hatékony fejlesztésére szolgáló keretek (BALOGH, 2016, 50.)

Fejlesztési keretek	
egyénre szabott fejlesztési program	mentorok és tutorok
gyors tempójú, kihívást jelentő órák	speciális iskolák vagy programok
elkülönített órák	közösségi dúsítási lehetőségek
gyorsítás	otthon tanítás
egyetemi programok	szaktanácsadás

A táblázatban szereplő témák részletes ismertetését jelen kötet későbbi fejezeteiben olvashatjuk. SILVERMAN (2013) gondolatai, tanácsai a szülőknek, pedagógusoknak a tehetségről, a tehetséges gyerekek pszichológiai igényeiről azért is érdemelnek említést, mert olyan kérdéseket említ, amelyekről egyik ország sem beszél szívesen. Ilyen például az, hogy a társadalmi-gazdasági státusz jelentősen befolyásolja az egyéni fejődési pályákat, vagy az, hogy a kisebb vidéki településeken élő, kimagasló képességű gyerekek gyakran láthatatlanok maradnak. Szól arról, hogy a tehetséges populáció inkább introvertált, kevésbé extravertált, hogy a másodszülött gyerekek gyakran az idősebb testvér árnyékában vannak, stb. Kitér olyan kritikus problémákra, mint pl. ha valaki nálunk kevésbé intelligens, azt könnyebben vesszük tudomásul, de ha okosabb, az érzelmi bizonytalanságot okozhat számunkra. További kritikus témaként utal arra, hogy a tehetségfejlesztés elitizmus és antidemokratikus. Ezeket mind *mítoszoknak* tartja, ezért kell minél többet megtudnunk a tehetség természetéről.

2.1.1.4.7. Eyre – „Átfogó lépések rendszere"

Eyre a tehetséggondozás összsiskolai és iskolán kívüli lehetőségeit számba véve írta le az alábbi feladatokat: (1) azonosítás és ellenőrzés (ez tantárgy, ill. tehetségterület szerinti azonosítást és rendszeres ellenőrzést jelent), (2) órán kívüli tevékenységek szervezése (együttműködés osztályok, évfolyamok között; (3) iskolai szervezet, amely feladatának tekinti a tehetséggondozást, szervezetileg meg tudja oldani azt, hogy egy tanuló tehetségterületén korosztályánál magasabb osztályba járjon; (4) az órai tanulás módszertani rugalmassággal, valódi kihívást jelentsen, differenciálással, különféle csoportok szervezésével, (5) az átfogó lépések rendszere gondot fordít a jó teljesítmény elismerésére, személyes és szociális fejlődésre (részletesen lásd BALOGH, 2016).

Miközben a tanárok központi szerepet játszanak, *nem ők az egyetlen „szolgáltatók"*, írja Eyre a témával kapcsolatos munkájában (EYRE, 2007). Az ún. lehetőségek piramisa az alábbi: osztály-

termi – iskolán belüli – lokális – regionális – nemzeti lehetőségek bevonása a tehetséggondozásba. Ezt példázza a nemzetközi tehetséggondozás ösztöndíjprogramjainak sokasága. A hazai tehetséggondozás elmúlt évtizede is bőséges gyakorlati tapasztalatokat mutat erre a szemléletre, az iskolai szakköröktől a tehetségpontokig, a tehetségpontok hálózatától a nyári táborokig.

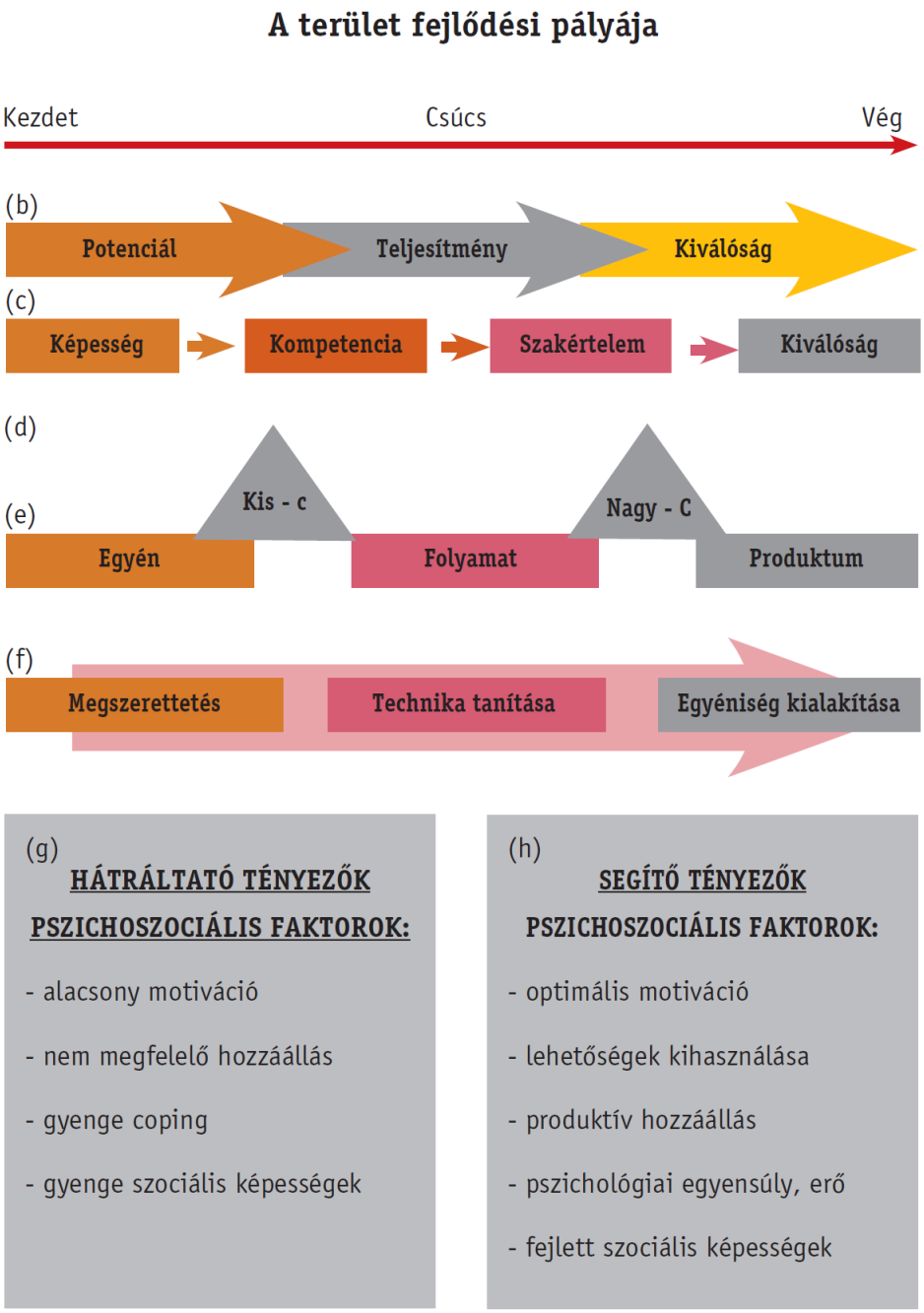
2.1.1.5. Öröklés – környezet – gyakorlás a szakértelem megszerzésében

2.1.1.5.1. Simonton emergens-epigenetikai modellje

A modell kiinduló gondolata az, hogy egy tehetségterület hátterében nem egy öröklött vonás áll, hanem számos különálló tulajdonság együttese. Ezek az összetevők magukban foglalják mindazokat az élettani, kognitív és diszpozíciós jellemzőket (emergens vonások), amelyek szerepet kapnak azon a területen *(domain),* amelyben a személy tehetséges. Ugyanakkor az emergens vonások nem egyszerre fejtik ki hatásukat, hanem epigenetikus program szerint fokozatosan fejlődnek és differenciálódnak a gyermekkor, a serdülőkor, a fiatal felnőttkor során. Egy személy viszonylag stabil attribútuma át is alakulhat: egy gyermek zongoristaként, később zeneszerzőként majd karmesterként is lehet sikeres. Az öröklött adottságok és az epigenetikus fejlődési program multiplikatív jellege adhat választ az azonos környezetben élő gyerekek eltérő fejlődési ütemére, teljesítményére. Ennek alapján, mivel a képességek és tulajdonságok személyi profilja változik, egyre nehezebb azonosítani, hogy az egyén miben tehetséges, különösen gyermekkorban. Ez a fejlődési instabilitás azt jelenti, hogy az oktatást és a fejlesztést gondosan meg kell tervezni, hogy lépést tudjanak tartani ezekkel a változásokkal.

2.1.1.5.2. Ericsson – a szakértővé válás útja

A különböző tehetségterületeken ma is vitatott kérdés az öröklött adottságok és/vagy a környezeti hatások döntő befolyása az eredményességben (Ericsson és mtsai, 2005). Míg nem vitatható a testmagasság, testalkat genetikai meghatározottsága a sportban, meghatározó szerepe van az ún. másodlagos, szociokulturális tényezőknek. Ilyen például a kenyai futóknál a sport igen magas kulturális értéke. Ezzel magyarázható, hogy Kanadában 3,5-szer több gyerek jéghokizik, mint a svédeknél, a finneknél vagy a cseheknél (Baker-Horton, 2004). Hasonlóan fontos a családi minta, és nem elhanyagolható tényező az sem, hogy a család mekkora anyagi forrással támogatja a gyermek előrehaladását. Így van ez az abszolút hallás esetében, a zenében is: a legtöbb elméletalkotó szerint mind a két tényezőnek meghatározó szerepe van a képesség professzionálissá válásában. Renzulli (1978), Mönks (1997) és Czeizel (1997, 2003) szerint a tehetség összetevői genetikailag meghatározottak, megjelenésük valamely tehetségterületen több, egyéb környezeti tényezőtől is függ (lásd Simonton, 2005). Hasonlóan nincs egységes álláspont a képességek optimális fejlesztésével, valamint a tehetséggondozás folyamatával kapcsolatban sem (Cőte, 1999). Egyes genetikusok szerint születésünkkel lényegében véve minden eldőlt. Galton – mint azt korábban láttuk – azt állította, hogy a kiemelkedő képességek hátterében öröklött tényezők állnak. Azt ő is elismerte, hogy a gyakorlással növelhető a teljesítmény, de úgy gondolta, hogy az csak a kezdeti periódusban lehet intenzívebb, aztán a teljesítményemelkedés egyre kisebb lesz, míg a személy el nem éri saját maximális szintjét. Amikor a 20. század elején elkezdődtek a pszichometriai mérések, nem találtak bizonyítékokat Galton hipotézisére, összehasonlítva bizonyos területek szakértőit kontrollcsoportokéval, pontosabban a szakértők fölénye egy speciális területre vonatkozott, nem volt általános. Így például a profi sakkozók jó emlékezete a sakktáblán látható figurák pozíciójára korlátozódott. Fontos általános megfigyelés, hogy a szakértők tudása gyakran nagyon terület(domain)-specifikus, és a szűk szakterületen kívül meglepően korlátozott. További megfigyelés szerint a szakértők közötti különbségek, valamint a szakértők és a kevésbé profi szakemberek közötti különbségek mindig *tükrözik a gyakorlás különbségeit*.



2.1.13. ábra. Egy adott tehetségterület fejlődési pályája (Subotnik, 2011, 34. nyomán egyszerűsítve – az ábra magyarázatát lásd alább.)

(a) A területek fejlődési pályái különböző kiinduló-, csúcs- és végidőpontokkal rendelkeznek.
(b) A tehetségességet egy adott területen a többihez mérten értékeljük

- kezdetben a potenciál alapján,
- majd a teljesítmény alapján,
- végül felnőttkorban a kiválóság alapján.

(c) A tehetségfejlődés folyamata számos átmenetet foglal magában, amelyek révén a képességek kompetenciákká, a kompetenciák szakértelemmé alakulnak, ez a szakértelem pedig kiválósággá fejlődhet.

(d) Ezeket az átmeneteket a kreativitás szintje különbözteti meg: Kis-c → Big-c.

(e) Ezek az átmenetek magukban foglalják az *egyén* (kreatív megközelítés és attitűd) – *folyamat* (készségek, tudás megszerzése) – *produktum* (szellemi, esztétikai vagy gyakorlati produktumok) összekapcsolódását.

(f) A tehetségfejlesztési folyamat minden szakaszát az oktatás különböző stratégiái és céljai jellemzik:

- kezdetben meg kell szerettetni a fiatallal az adott területet,
- majd segíteni a szükséges készségek, tudás kifejlesztését (a technika tanítása),
- és végül segíteni kell a tehetséges egyént abban, hogy megtalálja saját egyedi stílusát, módszerét, vagy azt a területet, amelyben alkalmazni tudja megszerzett szakértelmét.

(g) A kiválóság elérése korlátozott alacsony motivációval, nem megfelelő mentális hozzáállással, a coping (megküzdés) hiányával, a reziliencia rugalmas alkalmazkodás hiányával, a nem optimális tanulási lehetőségekkel, és persze véletlen események is befolyásolják.

(h) A fejlődés ugyanakkor fenntartható, javítható, felgyorsítható. Ez függ az oktatási lehetőségek elérhetőségétől (beleértve az iskolán kívüli programokat és mentorálást), a pszichológiai és szociális támogatástól és a gazdasági tőkétől is.

Nincs ebben semmi meglepő, hiszen WILHELM VOLKMANN (1863; idézi: KOZMA és KOVÁCS, 2005) már a 19. században leírta, hogy a tárgyak vizuális felismerése javul gyakorlás hatására – *„gyakorlat teszi a mestert”* –, BRYAN ÉS HARTER (1899; idézi: ERICSSON, 2005) pedig azzal érvelnek, hogy *tízéves gyakorlat* szükséges ahhoz, hogy valaki hivatásos távírász legyen. Így jutunk el az ericssoni szlogenhez: 10 év, illetve 10 ezer óra szükséges ahhoz, hogy valaki kezdőből profivá fejlődjön. Hogy mit jelent a szakértőség? Például egy probléma „mély struktúrájának” gyors és pontos felismerését; a szakértők pontosabb önellenőrzéssel rendelkeznek saját készségeik és hibáik felismerésében, sikeresebbek a megfelelő stratégiák kiválasztásában (pl. adatvezérelt vs. hipotézisvezérelt stratégiák, noha a profi mindkettőt használja), jobbak a területspecifikus ismeretek automatikus használatában, a kognitív folyamataik feletti kontroll gyakorlásában. A *2.1.13. ábrán* látható a kezdőtől a profivá válásig terjedő fejlődés útja és az azt befolyásoló tényezők.

2.1.1.6. Összefoglalás

E fejezetben arra tettünk kísérletet, hogy felvázoljuk a különböző tehetségelméletek főbb jellemzőit. Szándékunk volt az elméletek sorával megmutatni azok fejlődési ívét, s eljutni a ma mérvadó elképzelésekig. Talán egyetértünk az olvasóval abban, hogy *mindegyik korábbi elmélet* jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy a ma leginkább elfogadott tehetséggondozási elméletek a fejlődés-fejlesztés *komplex szemléletét* tükrözik, amiben mindegyik résztvevő szerepe nélkülözhetetlen, nem felcserélhető. Ha elfogadjuk a személyiség-lélektan zászlófeliratát, hogy minden ember egyedi entitás, akkor a kiválóság egyedisége még inkább az. Ez valamennyiünket arra figyelmeztet, hogy a tehetséggondozás „gyarmatosítása”, egyetlen aktuálisan „üdvözítő” elmélete hiba, mert pont azt az elvet sérti, amely szerint a tehetségígéret gyermek közvetlen szülői, kortársi, nevelői, mentori kapcsolatai egyediek, különlegesek, meglehet néha egészen „varázslatosak”, azok uniformizálása éppen ezeket szürkítené el.

2.1.1.7. A 21. század új kihívásai

Ziegler (2017) a témával foglalkozó tanulmányában azt veti fel, hogy már a tehetség fogalmában sincs egyetértés a kutatók között, ennek egyik oka szerinte az, hogy akaratlanul is belevisszük saját gondolatainkat, elvárásainkat, ezek mutatkoznak meg a kutatási eredmények jelentős eltéréseiben. Nem segíti a tisztánlátást az sem, hogy Terman (1925) szerint a populáció felső 1%-a lehet tehetséges; Robinson (2005) szerint a felső 1–3%; Brody és Stanley (2005) a felső 3%-ot véli. Freeman (2005) a felső 5–10%-ot; Gagnè (2005) a felső 10%-ot. Gordon és Bridglall (2005) szerint a populáció felső 15%-a tehetséges, míg Renzulli (2005) a populáció felső 15–20%-ában látja ezt. Ezek hátterében eltérő definíciók húzódnak, valószínű, írja Ziegler, hogy míg Terman és Robinson specifikusabb, addig Renzulli inkább általánosabb modellt követett.

Számos olyan probléma van, amelyre nincs megnyugtató válasz, ilyen a tehetség és motiváció, a kétszeresen kivételes tehetségek azonosítása, segítése, a lemorzsolódások okai stb.

Egy következő kérdés a *szakértő* vs. *tehetséges* megkülönböztetés, ahol az előbbi jellemzői a tartós, hosszú távú eredményesség, vagyis nem csupán pszichometriai és kognitív karakterisztikumokkal írják le, miközben mindkét esetben fogalmi kritérium a produkció.

Hasonló a helyzet a tehetség kutatása és az *innováció* kutatása terén. Az innováció (Howkins, 2005; idézi: Derecskei és mtsa, 2010) talányos megfogalmazásában az alábbi: „Az innovációt a kreativitás mozgatja, látja el energiával. A kreativitás innovációt eredményez, de az innováció sohasem eredményez kreativitást." Az innováció definíciójában egy sikeres *csapat* áll, a tehetségkutatásokban az egyes személy.

Az intellektuális, kreatív tehetség mellett felértékelődött a *praktikus* tehetség. Ennek háttere a *deklaratív* vs. *procedurális* tudás, ez utóbbi a *„tudni hogyan"*, sokszor rejtett tudás (tacit knowledge), amit iskolában nem tanítanak (Heng és mtsa, 2009).

Az itt felsorolt elméleti problémák természetes módon hatnak vissza az oktatásra, az alapfokú oktatástól egészen az egyetemi képzésekig. Magyarország ebben Európa élvonalába tartozik: a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete több évtizede foglalkozik tehetséggondozással. Több hazai egyetemen található szakirányú továbbképzés, pedagógus szakvizsga pedagógusok számára. A 12 éves Matehetsz országos programmá tette a tehetséggondozást, segítette itthon és a határon túl is az iskolákat, a tehetséges gyerekeket, szakirodalommal, képzésekkel, nyári táborokkal.

Irodalom

Arató Ferenc, Balogh László, Bodnár Gabriella, Gyarmathy Éva, Péter-Szarka Szilvia, Vass Vilmos (2014). Ez is tehetséggondozás. *Iskolakultúra,* 24(4), 100–120.

Atkinson, J. W. (1977). A teljesítménymotiváció. In Szakács Ferenc (szerk.), *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény IV./1 Személyiségdimenziók mérése.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 205–291.

Balogh László (2012). *Komplex tehetséggondozó programok*. Debrecen: Didakt Kiadó.

Balogh László (2016). *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*. Debrecen: Didakt Kiadó.

Balogh László, Mező Ferenc (2011). *Fogalomtár tehetségpontok számára*. Budapest: Matehetsz, Géniusz Könyvek 20.

Barkóczi Ilona, Oláh Attila, Zétényi Tamás (1973). Az intelligencia, a kreativitás és a szocioökonómiai státusz összefüggéseiről. *Magyar Pszichológia Szemle,* 30(4), 522–532.

Barkóczi Ilona, Pléh Csaba (1978). *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata.* Kecskemét: Kodály Zoltán Zenei Intézet.

Barkóczi Ilona, Zétényi Tamás (1981). *A kreativitás vizsgálata*. Budapest: OPI Kiadó.

Barron, F. (1969). *Creative Person and Creative Process*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bassechess, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norweood: Ablex.
Betts, G., Knapp,J. (1980). Autonomouslearning and the gifted: A secondary model. In A. Arnold (Ed.), *Secondary programs for the gifted*. Ventura, CA: Ventura Superintendent of Schools Office, 29–36.
Borland, J. H. (2003).The Death of Giftedness: Gifted Education Without Gifted Children. In Borland, J. (Ed.), *Rethinking Gifted Education*. New York: Teacher College Press, 105–125.
Boorstin, D. J. (1992). *The creators: A history of heroes of the imagination*. New York: Random House.
Bluck, S., Glück, J. (2005). From inside out: People's implicit theories of wisdom. In Sternberg, R. J., Jordan, J. (Eds), *A handbook of wisdom: Psychological perspectives*. New York: Cambridge University Press, 84–109.
Brody, L. E., Stanley, J. C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally: Using the MVT:D_4 model to develop their talents. In Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Eds), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press, 20–37.
Carson, Sh. H. (2011). Creativity and psychopathology: A Shared Vulnerability Model. *Canadian Journal of Psychology,* 56(3), 144–154.
Carver, Ch. S., Scheier, M. F. (2006). *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris.
Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology,* 51, 171–200.
Cőté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sports. *The Sports Psychologist,* 13, 395–417.
Crabtree, J., Green, M. (2015). Creative cognition offers fresh insight for early psychosis. *InPsych,* 37 June, 3. https://www.psychology.org.au/inpsych/2015/june/crabtree Letöltés ideje: 2018.08.15.
Csifféry Gabriella (2017). *„Magyarázom a bizonyítványom…" Híres magyarok az iskolában*. Budapest: Corvina.
Csíkszentmihályi Mihály (2008). *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Csíkszentmihályi Mihály (2018). *Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Czeizel Endre: *Hátrány-e a kivételes szellemi képesség?* https://sites.google.com/site/kutatoorvos/koma/czeiel-tehetseg Letöltés ideje: 2013.09.28.
Czeizel Endre (1997). *Sors és tehetség*. Budapest: Fitt Image és Minerva.
Czeizel Endre (2003). Legnagyobb természeti kincsünk: a tehetség. *Fizikai Szemle,* 11, 398–404.
Derecskei Anita, Zoltayné Paprika Zita (2010). *Vitás kreativitás – szakirodalmi áttekintés a kreativitás fogalmáról*. Műhelytanulmány. Budapest: Vállalatgazdaságtan Intézet http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/812/1/TM89_Derecskei_Zoltayne.pdf Letöltés ideje: 2017.09.11.
Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology,* 53, 109–132.
Ericsson A. K., Charmess, N., Hoffman, R. R., Feltovich, P. J. (Eds) (2005). *Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
Erikson, E. H. (2006). *Gyermekkor és társadalom*. Budapest: Osiris.
Eyre, D. (2007). *What Really Works in Gifted and Talented* Education. https://www.egfl.org.uk/sites/default/files/Gifted%20and%20Talented%20-%20what_really_works%20-%20Deborah%20Eyre.pdf Letöltés ideje: 2017.10.03.

FREEMAN, J. (2005). Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives. In STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. E. (EDS), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press, 80–97.

FREUD, S. (1908). *Creative Writers and Daydreaming*. https://static1.squarespace.com/static/5441df7ee4b02f59465d2869/t/588e9620e6f2e152d3ebcffc/1485739554918/Freud+-+Creative+Writers+and+Day+Dreaming%281%29.pdf Letöltés ideje: 2018.08.15.

GAGNÈ, F. (2005). From gifts to talents. The DMGT as a developmental model. In STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. E. (EDS), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press, 98–119.

GALLAGHER, J. J. (1996). A critique of critiques of gifted education. *Journal for the Education of the Gifted,* 19, 234–249.

GALTON F. (1869/2000). Hereditary Genius. http://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf Letöltés ideje: 2018.08.15.

GARDNER, H. (1998). *Rendkívüliek*. Budapest: Kulturtrade.

GLĂVEANU, V. P. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology,* 28(1), 79–93.

GOTTFRIED, A. W., GOTTFRIED, E. A., WRIGHT, G. D. (2006). The Fullerton Longitudinal Study: A Long-Term Investigation of Intellectual and Motivational Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted,* 29(4), 430–450.

GORDON, E. W., BRIDGLALL, B. L. (2005). Nurturing talent in gifted students of color. In STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. E. (EDS), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press, 147–170.

GOULD, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. New York: Norton.

GUILFORD, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist,* 5(9), 444–454.

GYARMATHY ÉVA (2010). A tehetséggondozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle,* 65(2), 221–232.

HENG, M. A., TAM (BRYAN) K. Y. (2009). Practical Intelligence and Wisdom in Gifted Education. In SHAVININA, L. V. (ED.), *International Handbook on Giftedness*. NY: Springer, 1157–1173.

HELLER, K. A., NEVILLE J., SCHOFIELD, N. J. (2008). Identification and Nurturing the Gifted from an International Perspective. In PFEIFFER, S. I. (ED.), *Handbook of Giftedness in Children*. New York: Springer, 93–115.

HERSKOVITS MÁRIA (2013). Elméleti alapok a tehetségről. In HERSKOVITS MÁRIA, RITOÓK MAGDA (SZERK.), *Tehetségek vonzásában*. Budapest: Felsőoktatási Tanácsadás Testület, 66–79.

KAUFMAN, J. C., BEGHETTO, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology,* 13, 1–12.

KANEVSKY, L., KEIGHLEY, T. (2003). To Produce or Not to Produce? Understanding Boredom and the Honor in Underachievement. *Roeper Review,* 26, 20–28.

KÉRI SZABOLCS (2010). Kreativitás és pszichopatológia az újabb neurobiológiai kutatások tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle,* 65(2), 243–272.

KIM, K. H. (2008). Meta-analyses of the relationship of creative achievement to both IQ and divergent thinking test scores. *Journal of Creative Behavior,* 42, 106–130.

KOZMA PETRA, KOVÁCS ILONA (2005). „Gyakorlat teszi a mestert", avagy a perceptuális tanulás. *Magyar Tudomány*, 1, 38–44.

MCCLELLAND, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

MEYERS, CH. M., VAN WOERKOM, M., DRIES, N. (2013). Talent – Innate or acquired? Theoretical considerations and their implications for talent management. *Human Resource Management Review,* 23, 305–321.

MICHAELS, E., HANDFIELD-JONES, H., AXELROD, B. (2001). *The war for talent*. Boston: Harvard Business School Press.

MÖNKS, F. J., BOXTEL, H. W. (1985). Gifted Adolescents: A Developmental Perspective. In FREEMAN, J. (ED.) *The Psychology of Gifted Children: An International Collection of Studies*. London: Wiley, 275–295.

NEISSER, U., BOODOO, G., BOUCHARD, TH. J., JR., BOYKIN, A. W., BRODY, N., CECI, S. J., HALPERN, D. F., LOEHLIN, J. C., PERLOFF, R., STERNBERG, R. J., URBINA, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. (Az intelligencia – amit tudunk róla és amit nem). *American Psychologist,* 51(2), 77–101. http://lakatos.free.fr/page20/IQ/files/page7_3.pdf Letöltés ideje: 2016.09.15.

NG, P.T. (2011). Singapore's response to the global war for talent: Politics and education. *International Journal of Educational Development,* 31, 262–268.

OLÁH ATTILA (2010). Az empirikus kreativitáskutatás hazai hagyományai. *Magyar Pszichológiai Szemle,* 65(2), 189–198.

PÁSZTOR ATTILA (2015). A kreativitás mérésének lehetőségei online tesztkörnyezetben. In CSAPÓ BENŐ, ZSOLNAY ATTILA (SZERK.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Budapest: OFI, 319–341.

PÉTER-SZARKA SZILVIA (2011). Az „ismeretlen ismerős": Gagné tehetségmodelljének átdolgozott változata. *Tehetség,* 18(3), 5–7.

PIIRTO, J. (2011). *Creativity for 21st Century Skills. How to Embed Creativity into Curriculum*. Rotterdam: Sense Publishers.

PLÉH CSABA (2002). Öröklés-és környezetelvű érvelés az 1970-es évek fordulóján. *Magyar Pszichológiai Szemle,* 57(1), 39–51.

PLÉH CSABA (2010). Kreativitás, tehetség és gyakorlás. hangsúlyváltások a kutatásban. *Magyar Pszichológiai Szemle,* 65(2), 199–220.

REIS, S. M., MCCOACH, B. D. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly,* 44(3), 152–170.

RENZULLI, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan,* 60, 180–184.

RENZULLI, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. E. (EDS), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press, 246–279.

RUNCO, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology,* 55, 657–687.

RYAN, R. M., DECI, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist,* 55, 68–78.

SILVERMAN, L. K. (2013). *Giftedness 101*. New York, NY, US: Springer Publishing Co.

SHAVININA, L. V. (2001). Beyond IQ: a new perspective on the psychological assessment of intellectual abilities. *New Ideas in Psychology,* 19, 27–47.

SHEARER, C. B., KARANIAN, J. M. (2017). The neuroscience of intelligence: Empirical support for the theory of multiple intelligences? *Trends in Neuroscience and Education,* 6, 211–223.

SIMONTON, D. K. (1990). History, chemistry, psychology, and genius: An intellectual autobiography of historiometry. In RUNCO, M. A., ALBERT, R. S. (EDS), *Theories of creativity* Newbury Park, CA: Sage, 92–115.

SIMONTON, D. K. (2005). Giftedness and Genetics: The EmergenicEpigenetic Model and Its Implications. *Journal for the Education of the Gifted,* 28(3–4), 270–286.

SOLTÉSZ PÉTER, MAGYARÓDI TÍMEA, MÓZES TAMÁS, NAGY HENRIETT, OLÁH ATTILA (2012). A flow-élmény elektrofiziológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle,* 67(1), 77–103.

Spearman, Ch. (1904). General Intelligence, Objectively Determined and Measured. *American Journal of Psychology,* 15, 201–293. doi.org/10.2307/1412107.

Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. (2001). Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom. *Educational Settings. Educational Psychologist,* 36(4), 227–245.

Sternberg, R. (2009). A balance theory of wisdom. In Kaufman, J. C., Grigorenko, E. L., Sternberg, R. J. (Eds), The essential Sternberg: *Essays on intelligence, psychology and education*. New York: Springer, 353–375.

Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In Sternberg, R. J. (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–15.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest,* 12(1), 3–54.

Szakács Ferenc (1995). *Intelligenciadeficit-típusok*. Budapest: Medicina.

Szokolszky Ágnes (2002). Öröklés – környezet: mit is jelent az „is?". *Magyar Pszichológiai Szemle,* 57(1), 31–84.

Tannenbaum, Abraham, J. A. (2000). History of Giftedness in School an Society. In Heller, Kurt, A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. F. (Eds), *International Handbook of Giftedness and Talent*. New York: Elsevier, 23–55.

Terman, L. M. (1925). Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children. *Genetic Studies of Genius,* Vol. 1., Stanford: Stanford University Press.

Terman, L., Oden, M. (1959). The gifted group at mid-life. *Genetic Studies of Genius*. Vol. V. Stanford, CA: Stanford University Press.

Tóth László, Király Zoltán (2006). Új módszer a kreativitás megállapítására: a Tóth-féle kreativitásbecslő skála (TKBS). *Magyar Pedagógia,* 106(4), 287–311.

Tóth László (2017). Abraham Tannenbaum emlékére. *Tehetség,* 3, 22.

Vajda Zsuzsanna (2002). Az intelligencia természete. *Magyar Pszichológiai Szemle,* 57(1), 85–109.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Advances in Experimental Social Psychology,* 29, 271–360.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. London: Jonathan Cape.

Ziegler, A., Baker, J. (2013). Talent development as adaptation: The role of educational and learning capital. In Phillipson, S. N., Stoeger, H., Ziegler, A. (Eds), *Exceptionality in East Asia: Explorations in the Actiotope Model of Giftedness*. London: Routledge, 18–39.

Ziegler, A., Stoeger, H., Balestrini, D. P. (2017). Systematic Gifted Education. In Cross, J. R., O'Riely, C., Cross, T. L. (Eds), *Providing, for the Special Needs of Students with Gifts & Talents*. CTYI Press, 15–55.

Kovács Kristóf

2.1.2. *Intelligencia és tehetség*

A tehetséget sokáig a magas intelligenciával, vagyis a magas IQ-val azonosították. Ez a szemlélet mára megkérdőjeleződött, azonban a ma „kognitív tehetségnek" nevezett kiválóságnak továbbra is az intelligencia az egyik indikátora. A helyzetet bonyolítja, hogy az intelligencia természete, sőt meghatározása is vitatott. Beszélhetünk-e általános intelligenciáról, amely mindenfajta kognitív tevékenységben megjelenik? Vagy csak független, speciális képességek léteznek? Az általános intelligencia elméletének alapja, hogy a különböző képességtesztek eredménye rendszerint együtt jár, például akinek nagyobb a szókincse, az jobb a téri-vizuális feladatokban is. Ugyanakkor a teszteredmények közti együttjárás éppen alacsony képességszinten magasabb, miközben a kiemelkedő képesség általában specifikus. Az utóbbi időben két olyan elmélet is született, amely képes megmagyarázni a teszteredmények együttjárását egy általános kognitív képesség feltételezése nélkül. Ezek az új elméletek az IQ-t is újraértelmezik mint egyfajta, különböző kognitív képességeket összegző kognitív indexet, nem pedig egy „általános intelligencia" fokmérőjét.

Kulcsszavak: pozitív sokféleség,
fluid intelligencia,
kristályos intelligencia,
CHC-modell,
kölcsönösségi modell,
átfedő folyamatok elmélete,
differenciáció,
faktoranalízis

Köszönetnyilvánítás:
A szerző a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal (NKFIH) PD-17-125360 számú támogatásában részesült.

2.1.2.1. Intelligencia és/vagy tehetség?

1921-ben két fiatal fiú, Luis Alvarez és William Shockley kitöltött egy IQ-tesztet. A teszt a Binet és Simon által alkotott első intelligenciateszt amerikai adaptációja, a Stanford–Binet-teszt volt. A vizsgálat eredménye ezúttal nem az iskolaalkalmasság megítélését szolgálta: az amerikai változat készítője, Lewis Terman használta az újszerű eszközt, hogy a segítségével „zseniket" válasszon ki, akiket aztán hosszan nyomon követve, várható kiemelkedő sikereiket dokumentálva támassza alá az IQ-tesztek érvényességét és társadalmi hasznosságát. A fiatal Luis és William nem érték el a Terman által megkívánt 135-ös IQ-szintet, később azonban mindketten megkapták a fizikai Nobel-díjat.

Az IQ-tesztek bírálói rendszeresen hivatkoznak a fenti és hasonló eredményekre. A tesztek hívei viszont azt emelik ki, hogy bár a kiválasztottak, vagy ahogyan Terman neve után játékosan nevezték őket, „the Termites", vagyis a termeszek között nem akadt Nobel-díjas, összességében mégis kiemelkedő sikereket értek el a legkülönfélébb területeken.

Terman a kor intelligenciáról vallott uralkodó felfogásának megfelelően meg volt győződve arról, hogy az intelligencia egyfelől egydimenziós, másfelől örökletes. Ez a Galtontól eredeztethető

felfogás feltételezi egy minden területen megjelenő *általános intelligencia* létezését, miközben tagadja vagy jelentéktelennek tartja a speciális képességeket. Eszerint az, hogy az emberek különböző területeken lesznek sikeresek, egyéni érdeklődés és véletlen körülmények eredménye, de aki az egyik területen, mondjuk, tudósként maradandót alkotott, az a képességei alapján bíróként vagy hadvezérként is kiemelkedő lett volna. Ez az elv az IQ-tesztek használatában is megjelent: úgy vélték, a tesztek csak aszerint különböznek, hogy mennyire mérik jól az általános intelligenciát, de két egyformán jól mérő teszt szabadon felcserélhető, még akkor is, ha az egyikben mondjuk verbális analógiákat találunk (pl. ház:tető :: fej,?), a másikban nemverbális induktív problémákat (pl. 3, 5, 8, 12, ?).

Emellett feltételezték, szintén Galton nyomán, hogy az általános intelligencia alakulásában a géneknek van döntő jelentőségük, a környezet szerepe elhanyagolható. Terman a „Genetic studies of genius", vagyis a „Zsenialitás genetikai vizsgálata" nevet adta a kutatásának, ezzel is kifejezve, hogy egy örökletes tulajdonság hosszú távú hatására kíváncsi. Ezzel összefüggésben feltételezték azt is, hogy az intelligencia bármilyen korán mérhető, hiszen a környezet nem befolyásolja, ennélfogva pedig a „zsenialitás" is azonosítható már egészen fiatalon.

Az időközben nyert szakmai eredmények nyomán ezek a nézetek részben finomodtak, részben megcáfolódtak. Így ma már tudjuk, hogy az intellektuális képek sokat változhatnak – legalább – a kamaszkor végéig, a tehetséget pedig ma már nem szükségszerűen azonosítjuk – önmagában – a magas IQ-val. Ugyanakkor, legalábbis úgynevezett kognitív tehetségek esetében, a magas intelligencia sokszor ma is a tehetség egyik indikátora. Sajnos azonban nem találunk nagy egyetértést a tekintetben, hogy mit is értsünk egyáltalán intelligencián.

Pszichológusok az elmúlt bő 100 évben számos különböző meghatározással álltak elő, a teljesség igénye nélkül:

- „Veleszületett általános kognitív hatékonyság" (C. Burt);
- „Az a képességünk, amelyet akkor használunk, amikor nem tudjuk, mit tegyünk" (J. Piaget);
- „Az új követelményekhez való szellemi alkalmazkodóképesség" (W. Stern);
- „Az egyén összegződött vagy globális képessége arra, hogy célszerűen gondolkodjék és hatékonyan viszonyuljon környezetéhez" (D. Wechsler).

Olyannyira nem sikerült konszenzusra jutni e tekintetben, hogy a téma kutatói már 1921-ben rendeztek egy szimpóziumot kizárólag azzal a céllal, hogy közös meghatározásra jussanak. Nem jártak sikerrel. A szimpóziumot az 1980-as években megismételték, azonban konszenzus helyett ismét csak a különbségeket tudták egy kötetbe rendezve ismertetni (Sternberg és Detterman, 1986). A konszenzus hiányára reflektálva egy Boring nevű pszichológiatörténész hírhedt javaslata szerint meg kellene állapodni abban, hogy „intelligencia az, amit az IQ-tesztek mérnek". Ez az első látásra talán abszurdnak vagy éppen cinikusnak tűnő elképzelés azonban korántsem annyira értelmetlen, mint elsőre tűnhet – sőt az utóbbi időben újra felvetették (Van Der Maas, Kan és Borsboom, 2014). A fejezet végére remélhetőleg ki fog derülni, miért.

2.1.2.2. Általános intelligencia vagy speciális képességek?

Ha intelligencia az, amit az IQ-tesztek mérnek, akkor érdemes vetni egy pillantást arra, hogy mit is mérnek az IQ-tesztek. A legelterjedtebb, leggyakrabban használt tesztcsomagok esetén nem fogunk megnyugtató választ kapni: az intelligenciatesztek feladatai között találunk absztrakt, nemverbális problémákat; számsorozatokat, amelyeknek meg kell találni a következő elemét; geometriai alakzatokat, amelyekről meg kell mondani, hogy egymás tükörképei vagy elforgatott vál-

tozatai; szókincset és általános ismereteket mérő feladatokat; vagy épp olyan, mentálisan egyáltalán nem megterhelő feladatokat (például olyat, amelyben piros négyzeteket és sárga háromszögeket kell keresni egy színes formákkal teli lapon), amelyeket a lehető leggyorsabban, szűk időkorláttal kell megoldani.

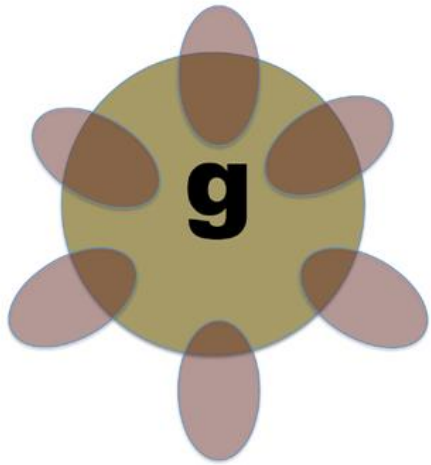
A pszichológia történetének egyik legrégebb óta tartó szakmai vitája, hogy az értelem egydimenziós vagy sokszínű, vagyis hogy létezik-e általános intelligencia vagy általános kognitív képesség, amely mindenfajta mentális tevékenységben szerepet játszik, vagy helyesebb független, speciális képességekről beszélni. Az általános intelligencia hívei által leggyakrabban hivatkozott jelenség az úgynevezett pozitív sokféleség (positive manifold): az az empirikus felfedezés, amely szerint a különböző tartalmú tesztek közti együttjárás mindig pozitív, vagyis aki az egyik féle teszten jobb eredményt ér el, az várhatóan a többi teszten is jól fog szerepelni. Mivel képességteszteket nagyon széles körben használnak, számos ország hadseregétől általános személyügyi kiválasztáson át iskolaalkalmassági mérésekig, a pozitív sokféleség valószínűleg a pszichológia egyik legtöbbször megismételt eredménye.

Ugyanakkor egyáltalán nem magától értetődő: éppenséggel az ellenkezője mellett is tudnánk magyarázatot találni, hiszen ha valaki egyfajta tevékenységben elmélyed, amiben jó adottságai vannak, akkor ez a többi rovására mehet. Bármilyen logikusan hangozzék is ez, a tapasztalat, mint látjuk, az ellenkezőjét mutatja: aki az egyik féle dologban jobb, az rendszerint a többiben is az. Mi magyarázhatja ezt a jelenséget?

A legrégebbi, közel 100 éves elképzelés, az általános intelligencia elmélete szerint az, hogy a különböző tesztek valójában ugyanazt a képességet mérik. Ha két dolog korrelál, akkor erre valóban a legegyszerűbb magyarázat az, hogy legalább részben ugyanazt mérik. Erre épül a faktoranalízisnek nevezett statisztikai eljárás. Egy nagyméretű, nagyon sok változót tartalmazó korrelációs mátrixban, ahol minden korrelál minden mással, meglehetősen nehéz kiigazodni. A faktoranalízis olyan módszer, amely ezt a komplexitást segít leegyszerűsíteni azáltal, hogy a mért változók közti korrelációkat megpróbálja kevesebb, de közvetlenül nem mért, úgynevezett latens változó segítségével megmagyarázni. A módszer abból indul ki, hogy ha valaki magasan helyezkedik el a latens tulajdonságban (pl. általános intelligencia), akkor számos különböző mért változón (pl. kognitív teszten) jól fog szerepelni. Két tetszőleges teszt közti korreláció pedig annak a függvénye, hogy a két teszt milyen mértékben méri a latens változót.

Mindez jobban érthető egy példával. Tegyük fel, hogy számos különböző sportban elért eredményt mérünk, és azt találjuk, hogy aki gyorsabban fut, az általában gyorsabban is úszik, távolabbra ugrik, stb. Ha így van, akkor faktoranalízissel azonosíthatunk egy általános „sportfaktort”, amelyet közvetlenül nem mérünk, csak az egyes konkrét sportteljesítményeken keresztül. Ezt követően megpróbálhatjuk azonosítani, milyen tényezők okozzák az általánosan jobb vagy rosszabb sportteljesítményt: jobb állóképesség, fejlettebb izomzat stb.

Faktoranalízis segítségével a kognitív képességtesztek és – eleinte – iskolai érdemjegyek között is sikerült azonosítani egy általános faktort, amelyet *g*-faktornak neveztek el (Jensen, 1998; Spearman, 1904). Eleinte az általános intelligencia hívei azt igyekeztek alátámasztani, hogy minden teszt kétféle dolgot (faktort) mér: az általános faktort és valamit, ami csak az adott tesztre jellemző. Ezt a *2.2.3.1. ábra* mutatja vizuálisan: az ellipszisek az egyes teszteket jelölik, a középen lévő kör pedig a *g*-t. Egy adott teszt minél jobban „belelóg” a *g*-be, annál inkább méri azt a képességet, amelyet az összes többi teszt is mér, és minél nagyobb része „lóg ki”, annál inkább mér valami egyedit, amit viszont csak az adott teszt mér.



2.2.3.1. ábra. Az „eredeti" g-faktoros modell. Minden teszt egyetlen általános képességet mér, különböző hatékonysággal: amit az egyes tesztek a g-n kívül mérnek, az egyedi, csak az adott teszt megoldásához szükséges. Annál jobb egy teszt, minél nagyobb a közös halmaza a g-vel

Statisztikai szempontból a *g* képes megmagyarázni a tesztek közti korrelációt: akinek magasabb a pontszáma ezen a közvetlenül nem mért, latens képességen, annak sokféle különböző teszten lesz jó eredménye, így a teszteredmények korrelálnak egymással. Ez azonban csak statisztikai szintű magyarázat: ahhoz, hogy a pozitív sokféleséget pszichológiai szempontból is megmagyarázzuk, meg kellene tudnunk mondani, hogy a titokzatos *g*-faktor mit is takar valójában. Itt azonban már nehézségekbe ütközünk.

A 20. század elején egyfajta mentális energiaként azonosították. Később sokáig népszerű volt a mentális sebesség elmélete, amely szerint a *g* valójában az idegrendszeri feldolgozás gyorsaságát tükrözi: akinek az agya nagyobb fordulatszámon pörög, az mindenfajta kognitív tevékenységben jobb lesz, mint lassabb társai. Ezek a megközelítések azonban számos nehézségbe ütköztek, és valószínűtlen, hogy egyetlen, egyszerű idegrendszeri vagy kognitív mechanizmus meg tudná magyarázni a pozitív sokféleséget.

Sokan a *g*-t egy olyan képességként képzelik el, amely mindenfajta mentális tevékenységben szerepet játszik, és hívhatjuk „általános intelligenciának" vagy „általános kognitív képességnek". Ennek azonban a kognitív tudomány és az idegtudomány több évtizedes eredményei ellentmondanak: úgy tűnik, az agyunk és az elménk speciális képességekből áll össze, amelyek külön-külön lokalizálhatók az agyban, és külön-külön károsodhatnak idegrendszeri sérülések vagy genetikus rendellenességek következményeként.

Azt sem szabad elfelejteni, hogy miközben a *g* megértése izgalmas kihívásnak tűnik, valójában az általános faktor a pozitív sokféleség szükségszerű matematikai következménye (KRIJNEN, 2004), vagyis nem mond többet, mint amit már amúgy is tudunk: aki egyfajta teszten jobban teljesít, az várhatóan a többin is. A továbbiakban bemutatok olyan megközelítéseket és következményeiket a tehetségazonosítás szempontjából, amelyek anélkül magyarázzák meg a pozitív sokféleséget, hogy feltételeznék egy általános kognitív képesség létezését. Ezt megelőzően azonban érdemes rámutatni két további fontos jelenségre, amelyek kiegészítik a pozitív sokféleséget.

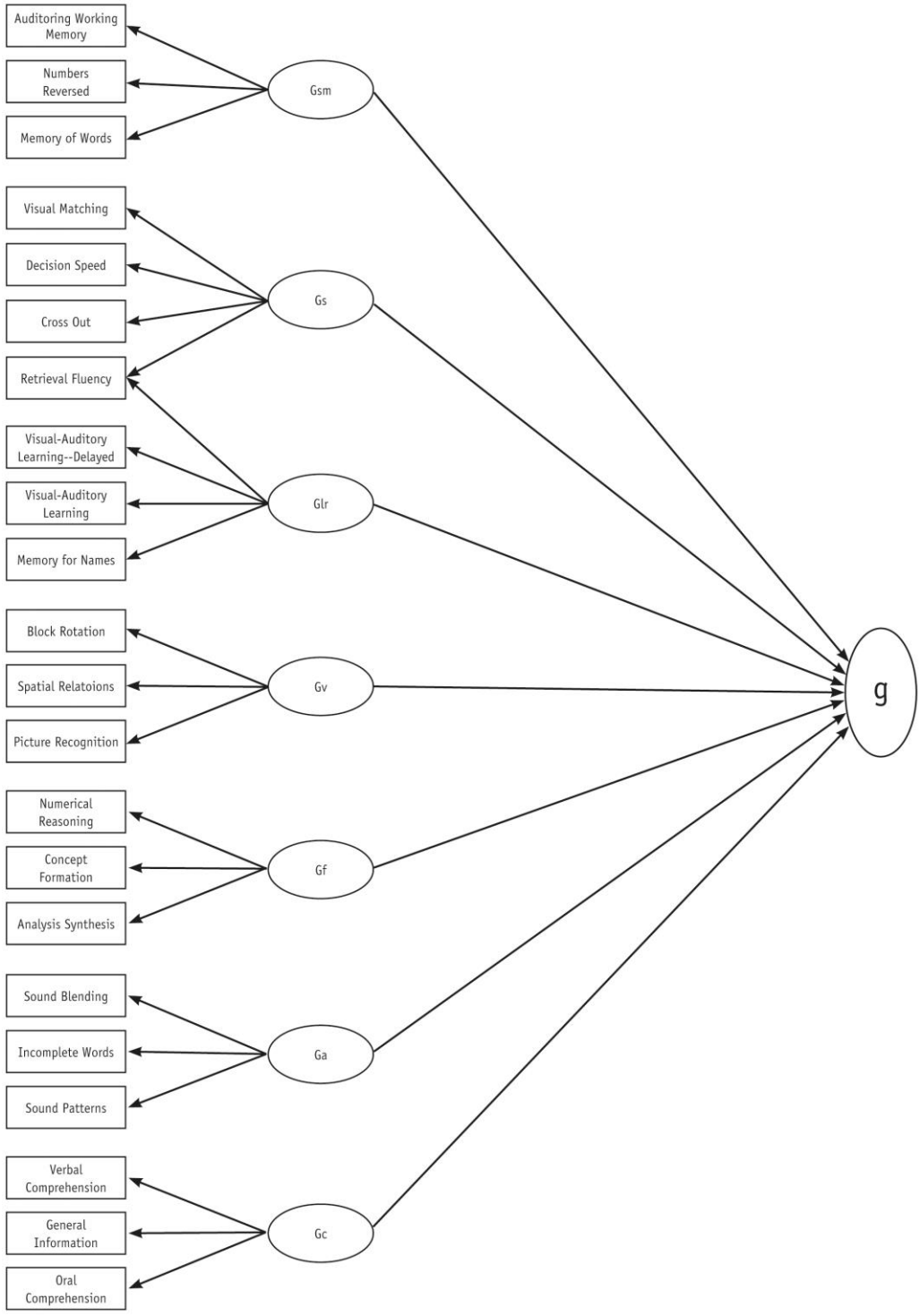
Az egyik a speciális képességek megjelenése a tesztek közti korrelációkban. A sportos példára visszatérve: tegyük fel, hogy tényleg sokféle sportban mérjük a teljesítményt. Ez esetben nemcsak

azt találhatjuk, hogy mindenféle sporton elért eredmény közti korreláció pozitív, hanem azt is, hogy egyes, egymáshoz hasonló sportok eredménye közti együttjárás szorosabb, mint más sportok esetében. Vagyis miközben igaz, hogy aki jobban fut, az jobban teniszezik és tollaslabdázik, de a tollaslabdában és teniszben való eredményesség egymással jobban korrelál, mint bármelyik a futással. Másképp fogalmazva: ha a teniszen elért eredménye alapján próbáljuk előrejelezni, hogy valaki mennyire lesz eredményes futásban és tollaslabdában, akkor az utóbbit nagyobb pontossággal tudjuk megbecsülni.

Hasonló a helyzet a képességtesztek esetében is: találunk teszteknek olyan csoportjait, amelyeknél a csoporton belüli korrelációk magasabbak, mint a csoporton kívüliek. Például egy szókincs teszt, egy szövegértés teszt és egy általános ismereteket mérő teszt eredménye jobban korrelál egymással, mint bármelyik egy téri-vizuális vagy egy számolási képességet mérő teszttel. Ezért az eredeti, a *2.2.3.1. ábra* által is megjelenített *g*-faktor elképzelés nem állja ki a tapasztalati próbát: az egyes tesztek által mért képességeknek az a része, amely nem azonos azzal, amit az összes többi teszt is mér – ami „kilóg" a *g*-ből –, nem is teljesen egyedi, csak az adott tesztre jellemző dolog. Ezeknek az egymással jobban korreláló teszteknek a csoportjaiból faktoranalízis segítségével további faktorok azonosíthatók, ezeket a csoportba tartozó tesztek típusai alapján verbális képességnek, téri-vizuális képességnek stb. nevezik.

Ha azonban az így azonosított képességeket kezdjük mérni, akkor azt találjuk, hogy a pozitív sokféleség nem tűnik el, hanem megjelenik a képességek közti korrelációkban: akinek a több teszt alapján kiszámolt verbális képessége jobb, annak rendszerint jobb a matematikai is, és így tovább. Ismét sporthasonlattal: ha nem korreláltatunk mindenfajta sportteljesítményt minden mással, hanem pl. külön faktort mérünk tenisszel, asztalitenisszel és tollaslabdával és így tovább az egyes sporttípusokra, akkor az így azonosított „speciális sportfaktorokon" nyújtott teljesítmény fog korrelálni egymással. Képességtesztek esetében ezt az eredeti *g*-faktoros elképzelésnél bonyolultabb, úgynevezett magasabb szintű modellekkel lehet leírni, ahol a teszteredményeket közvetlenül egy speciális képesség magyarázza, a speciális képességek közti együttjárást pedig egy magasabb szintű *g*.

Különféle, faktoranalízisre épülő modellek születtek az elmúlt évtizedek során, a legelterjedtebb ezek közül az úgynevezett CHC-modell (Mcgrew, 2009), amely több különböző kutató eredményeinek ötvözetéből állt össze (ezt mutatja a rövidítés is: a CHC Cattell, Horn és Carroll nevének kezdőbetűiből állt össze). A CHC-modell egy olyan háromszintű modell, amelynek az alsó szintjén nagyszámú, úgynevezett „szűk" képesség található, ezeket mérik közvetlenül a tesztek. A szűkebb képességek átfogó, de még mindig speciális képességekre tagozódnak a modell második szintjén, a harmadik szinten pedig a *g*-faktor magyarázza az átfogó képességek közti korrelációt, vagyis végső soron azt, hogy a speciálisabb tartalmú teszteken kívül is minden mással pozitívan korrelál. Ezt a modellt a *2.2.3.2. ábra* mutatja be, némileg leegyszerűsítve (elhagyva a szűk képességek szintjét), egy konkrét képességteszt feladatai esetében. Az ábrán látható a modell hét legfontosabb átfogó képessége, amelyek közül érdemes kiemelni a két központit: a fluid gondolkodás az újszerű problémák megoldására való képességet jelenti, amelyet akkor használunk, ha nem támaszkodhatunk korábban elsajátított készségekre vagy tudásra, a kristályos intelligencia pedig a már elsajátított tudás vagy ismeretek alkalmazását. Jelenleg ez a leginkább elfogadott és empirikusan leginkább alátámasztott modell az emberi intelligencia irodalmában.



2.2.3.2. ábra. A CHC-modell. A modellben látható átfogó képességek: Gms = Rövid távú emlékezet, Gs = Sebesség, Glr = Hosszú távú emlékezet, Gv = vizuális, Gf = Fluid gondolkodás, Ga = hallási képességek, Gc = kristályos intelligencia

A modellben látható tesztek: Auditory Working Memory: Hallási munkamemória, Numbers reversed: Számok fordított sorrendben, Memory for Words: Emlékezés szavakra, Visual matching: Vizuális megfeleltetés, Decision Speed: Döntési sebesség Cross Out: Keresés, Retrieval Fluency: Előhívási fluencia, Visual-Auditory Learning - Delayed: Késleltetett szimbólumtanulás, Visual-Auditory Learning: Szimbólumtanulás, Memory for Names: Emlékezés nevekre, Block Rotation: Elforgatás, Spatial Relations: Téri viszonyítás, Picture Recognition: Képfelismerés, Numerical Reasoning: Numerikus gondolkodás, Concept Formation: Szabálykeresés, Analysis-Synthesis: Analízis-szintézis, Sound Blending: Hangok összegzése, Incomplete Words: Befejezetlen szavak, Sound Patterns: Hangmintázatok, Visual Comprehension: Vizuális megértés, General information: Általános ismeretek, Oral Comprehension: Szóbeli megértés.

A másik jelenség, amelyet fontos ismerni, különösen éppen a tehetségazonosítás szempontjából, az a differenciáció. A differenciáció azt jelenti, hogy a kognitív képességek magasabb képességtartományban kevésbé korrelálnak, mint alacsonyabb képességtartományban. Vagyis azok esetében, akik valamilyen területen kiemelkedő teljesítményt érnek el, sokkal kevésbé jelezhető előre ebből a teljesítményből az egyéb területeken elért eredmény, mint azok esetében, akik gyengén teljesítenek. Mivel pedig a *g*-faktor a különböző területeken elért eredmények közti korreláció terméke, a differenciációból az is következik, hogy a *g* éppen az alacsonyabb képességtartományban fontosabb. Másképp fogalmazva: az átlag alatt teljesítők esetében az egyes tesztek sokkal inkább mérik a *g*-t, mint bármi mást, míg az átlagnál sokkal kiemelkedőbb eredményt elérők esetében az egyes tesztek elsősorban az adott speciális, átfogó képességet mérik. Nagyjából úgy, mintha a *2.2.3.1. ábrán* alacsony képességű csoportokban mindegyik ellipszis egy kicsit jobban „belelógna" a *g*-faktorba, magas képességűeknél kevésbé.

Ez alapján persze önmagában is kétségessé válik, hogy a *g*-t mennyire tekinthetjük azonosnak az általános intelligenciával, hiszen, mint látjuk, inkább a képességek hiányával áll kapcsolatban. Még egyszer visszatérve a sportanalógiához: tegyük fel, hogy azt találjuk, aki kiemelkedően teljesít, mondjuk, labdajátékokban, abból kevéssé tudjuk megjósolni, milyen lesz nehézatlétikában vagy evezős sportokban. Ugyanakkor, ha valaki nagyon rosszul teljesít egy adott sportban, abból nagyobb valószínűséggel következtethetünk arra, hogy más sportokban is rosszul teljesít. Feltéve, hogy valóban ezt találnánk, ezt az eredményt figyelembe kellene vennünk az általános sportfaktor magyarázata során, és a későbbiekben amellett fogok érvelni, hogy hasonlóan kell tennünk a differenciáció és a pozitív sokféleség esetében is.

2.1.2.3. Túl az általános intelligencián

Az utóbbi 15 évben két olyan magyarázat is született az általános változatosság magyarázatára, amely nem tételez fel egy általános kognitív képességet. Az első az úgynevezett „kölcsönösségi (mutualism) modell" (Van Der Maas Et Al., 2006). Ez valójában egy kognitív fejlődési modell, amely abból indul ki, hogy a fejlődés során az egyik képességben beállt változás pozitív hatással van más képességekre is. Ha például egy gyereknek nő a rövid távú emlékezete, ez pozitív hatással lehet a szókincsének a fejlődésére. A modell szerint így felnőttkorban, amikor már kialakult a kognitív képességek végső szintje, a korábbi fejlődési kölcsönhatás miatt találunk pozitív korrelációkat, noha felnőttkorban már csak független, speciális képességek léteznek.

A másik az „átfedő folyamatok elmélete (process overlap theory)" (Kovacs és Conway, 2016), amely azt feltételezi, hogy valójában mindenfajta teszt megoldásához nagyszámú, egymástól független pszichológiai folyamatra, elementáris részképességre van szükség. Ezek közül a folyamatok közül a legtöbb speciális és csak korlátozott számú teszt megoldásában játszik szerepet: például csak a szókincshez, a fejszámoláshoz vagy a téri-vizuális tájékozódáshoz van rájuk szükség. Vannak

azonban általánosabb folyamatok, amelyek sokféle tesztben megjelennek, így ezek a látszólag független speciális képességek valójában „átfedésben" vannak. Az átfedő folyamatok elmélete tehát azt mondja, hogy a pozitív sokféleség oka az általános és speciális folyamatok átfedésében keresendő.

Az „átfedésért" felelős általános folyamatok, amelyekre többféle területen is szükség van, elsősorban azok, amelyeket a szakirodalom „végrehajtó folyamatokként" említ. Ezek olyan mechanizmusokat jelentenek, amelyek lehetővé teszik a bonyolult, célorientált viselkedést azáltal, hogy segítik a figyelmi kontrollt, a viselkedés elemibb lépésekre bontását és hasonlókat. Ezeket a folyamatokat eredetileg elsősorban neuropszichológiai kutatások során azonosították: azt találták, hogy azok, akiknek az úgynevezett prefrontális agyi területei (a homloklebeny legelső része) sérülnek, azoknak a hétköznapi élet szervezésében komoly gondjaik támadnak, különösen az olyan összetettebb tevékenységek esetében, mint, mondjuk, egy utazás megszervezése. Ehhez szükséges repülőjegyet vásárolni, összevetni különböző járatokat, szállást foglalni, felmérni az egyes ajánlatok előnyeit és hátrányait, és így tovább. A prefrontális betegek csak akkor képesek erre, ha lépésről lépésre instrukciót kapnak, önállóan nem.

Az ilyen betegek laboratóriumi feladatokkal történt vizsgálata megerősítette, hogy a bonyolult utasítások követése nehézséget okoz, míg ha a tevékenységeket apróbb lépésekre egyszerűsítik, akkor meg tudják oldani. Hasonló nehézséget tapasztaltak az olyan feladatokban, amelyekben egy megszokott dolgon kellett változtatni: pl. ha menet közben változik az instrukció, és mondjuk a kék ingerekre már nem a jobb oldali, a pirosra pedig nem a bal oldali gomb megnyomásával kell válaszolni, hanem fordítva. A prefrontális sérültek az ilyen feladatokban rendszerint képtelenek a váltásra, illetve általában a komplex instrukció követésére, miközben a feladat végén arról számolnak be, hogy tudták, mit kellett volna csinálniuk, csak képtelenek voltak rá.

Azt találták, hogy akik a fluid gondolkodási tesztekben alacsony (kb. 85-ös IQ alatti) eredményt érnek el, azok nagyon hasonló tüneteket mutatnak a végrehajtó folyamatokat igénylő feladatokban, mint a prefrontális sérültek (Duncan, Emslie, Williams, Johnson és Freer, 1996; Duncan et al., 2008). Kevéssé képesek gátolni a zavaró ingereket, összpontosítani a célra, és ha szükséges, változtatni az alkalmazandó szabályon vagy stratégián.

Az átfedő folyamatok elmélete tehát valójában a kognitív teszteken mutatott *hibákra* összpontosít: a pozitív sokféleség magyarázatában nem azt emeli ki, hogy miért tudunk megoldani feladatokat különböző teszteken, hanem azt, hogy miért nem. Ennek köszönhetően az elmélet a differenciáció okára is magyarázatot ad: a végrehajtó feladatok alacsony szintje számos különböző területen korlátozza a teljesítményt, így az átlag alatti teljesítmények között magas lesz a korreláció. Ha viszont a végrehajtó folyamatok elérik azt a szintet, ahol már nem korlátozzák a teljesítményt, sokkal nagyobb tér jut az egyes speciális képességeknek a teljesítmény alakulásában, így magas szinten már csak az adott területre jellemző kiválóság jelenik meg.

Az elmélet nem azonosítja a *g*-t a végrehajtó funkciókkal, mivel azok nem önálló képességként jelennek meg, hanem mindenfajta speciális képesség alkalmazásában szerepet játszanak. Egy, a végrehajtó folyamatoknak a CHC-modellhez való illeszkedését feltáró faktorelemzéses vizsgálat pont azt találta, amit az elmélet jósol: nem sikerült önálló „végrehajtó faktort" azonosítani, a végrehajtó folyamatok „elszórtan" jelentek meg az egyes átfogó képességekben (Jewsbury, Bowden és Duff, 2017).

A sportanalógiára visszatérve: addig jutottunk, hogy egyrészt van egy általános változatosság a sportteljesítményben, másrészt vannak speciális képességek, mint a labda- vagy az egyensúlyérzék, és az egyes sportokban elért eredmények közti korreláció azok esetében magas, akik mindenben rosszabbul teljesítenek, akik viszont kiemelkedően teljesítenek valamilyen sportban, azok nem feltétlenül lesznek jók másban is. Az átfedő folyamatok elmélete sportra alkalmazva azt mondaná, hogy vannak általános, mondjuk, az erőnléttel és az állóképességgel kapcsolatos alapkészségek,

amelyek valamennyi sportban szerepet játszanak, azonban elsősorban úgy, hogy alacsony szint esetén meggátolják a specifikusabb képességek kibontakozását. Az izomzat vagy az állóképesség önmagában senkit nem tesz kiemelkedővé a kosárlabdában vagy a kenuban, és több mint valószínűtlen, hogy mindig minden sportban a legizmosabb versenyző lesz a legeredményesebb. Ugyanakkor, ha hiányzik a megfelelő erőnlét, az gátolni fogja a teljesítményt a legkülönbözőbb területeken. Vagyis az erőnlét a speciális sportokban való teljesítmény szükséges, de nem elégséges feltétele, és az átfedő folyamatok elmélete szerint pontosan ugyanez a helyzet a végrehajtó funkciók és az átfogó kognitív képességek esetében.

Mint minden analógiának, természetesen ennek is megvannak a korlátai. Például kissé másfajta érveléssel éppen akár a *g* fizikai megfelelőjeként is értelmezhetnénk az izomzatot. Valójában pontosabb – és egyúttal nehézkesebb – lett volna az analógia, ha nem izomzatról beszélünk, hanem külön-külön egyes izmokról, amelyek egy része bizonyos sportokban játszik inkább, mások pedig másokban. Az átfedő folyamatok elmélete matematikai modellként – egész pontosan: többdimenziós itemválasz-modellként – is kifejezi a fentebb írt összefüggést a speciális és általános folyamatok között, és ennek lényeges eleme, hogy a tesztek közti pozitív korrelációk akkor is kialakulnak, ha a végrehajtó folyamatok között egy sincs, amelyik *valamennyi* teszt megoldásában szerepet játszana. Továbbá, mivel éppen a rosszabb teljesítmény esetében játszanak fontosabb szerepet, a pontos analógia itt elsősorban a megfelelő izomzat *hiánya* lenne: egy adott szint fölött már nem meghatározó a teljesítmény szempontjából, alatta viszont a legkülönbözőbb területeken korlátozza az eredményességet. A kognitív képességekre visszatérve úgy tűnik, a *g* elsősorban a képességek általános *hiányát* testesíti meg, semmint egy általános képességet.

A matematikai modell alapján szimulálni lehet, hogyan alakulnának a teszteredmények, ha a feladatok megoldását valóban az átfedő folyamatok összjátéka határozná meg. Egy ilyen szimulációs vizsgálat megmutatta, hogy az így létrehozott „mesterséges" teszteredmények faktoranalízise során is azonosítható egy általános faktor, amely statisztikai szempontból éppen úgy „viselkedik", mintha egy olyan általános képesség vagy tulajdonság lenne, amely mindenfajta tesztben megjelenik, és ami a legfontosabb, ami *okozza* a teszten elért eredményt (Kovacs, Conway, Snijder és Hao, 2018).

Ezzel szemben a kölcsönösségi modellben és az átfedő folyamatok elméletében közös, hogy egyik szerint sincs egyetlen közös oka a pozitív sokféleségnek, mindkét magyarázat általános intelligencia feltételezése nélkül magyarázza a pozitív sokféleséget. Csak speciális képességek vannak, amelyek azért korrelálnak, mert a fejlődés során jó hatással voltak egymásra (kölcsönösség), vagy azért, mert részben átfedő pszichológiai folyamatokra van szükség a megoldásukhoz (átfedő folyamatok).

2.1.2.4. Elméleti és gyakorlati következmények

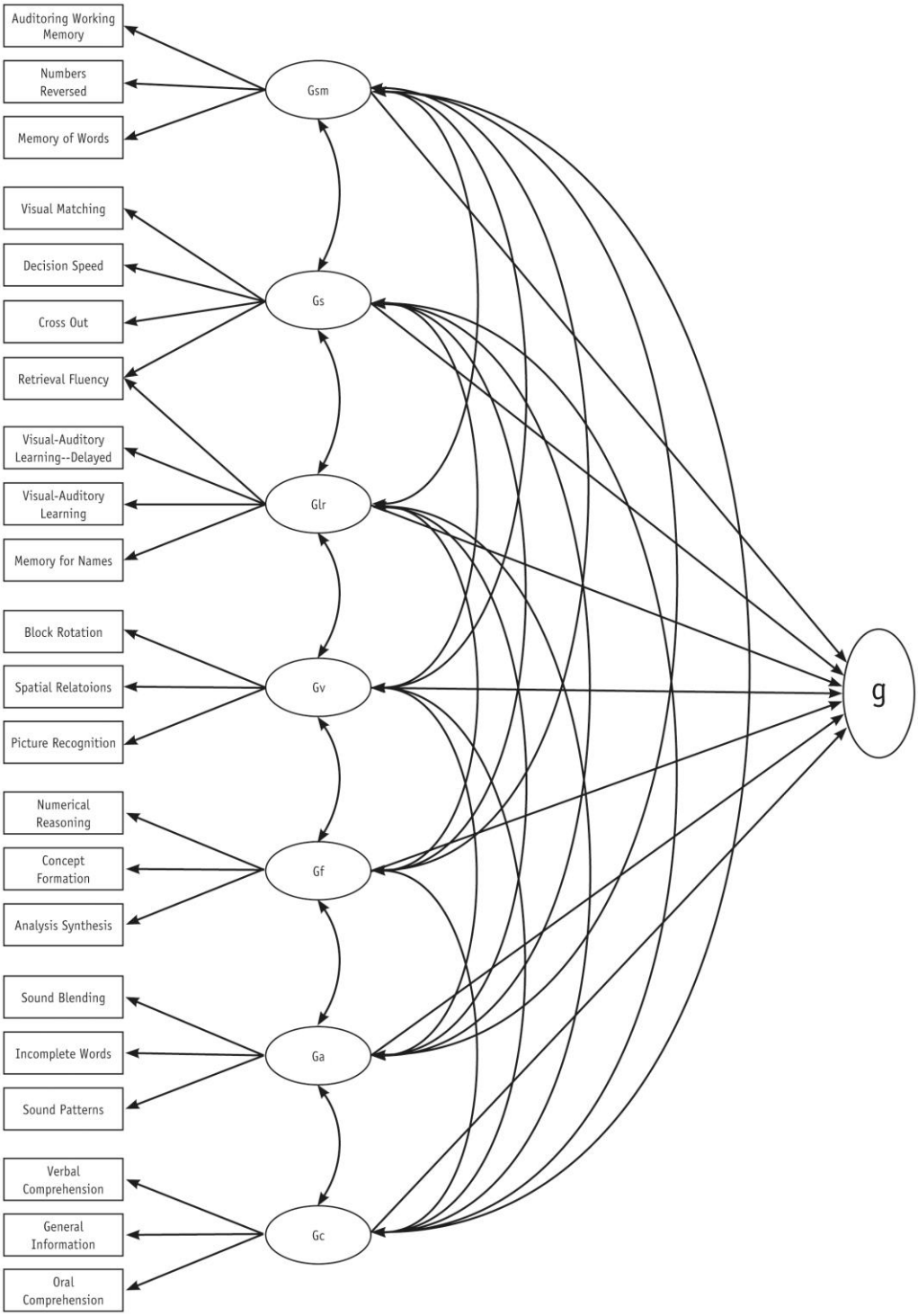
Hogyan lehet értelmezni a *g*-faktort abban a keretben, amely ebből a két magyarázatból következik? Mint láttuk, a *g*-faktor a pozitív sokféleség szükségszerű matematikai következménye, tehát statisztikai jelenségként nem fog megszűnni azért, mert elvetjük az általános intelligencia elméletét. Ugyanakkor, így a *g* már nem értelmezhető az teszteredmények korrelációjának *okaként:* épp ellenkezőleg, a *g* így valójában a teszteredmények korrelációjának a *következménye*. Ebben a keretben a CHC-modell is átértelmeződik, lásd a *2.2.3.3. ábrát*. Két fontos különbség látható az eredeti CHC-modellhez képest *(2.2.3.2. ábra)*.

Az egyik, hogy az átfogó képességeket a *g*-vel összekötő nyíl iránya megfordul: nem a *g*-ből tart az átfogó képességek felé, hanem fordítva. Ez az okság irányát jelzi: az eredeti modell, illetve tágabban értelmezve az általános intelligencia elmélete feltételezi, hogy létezik egy átfogó képesség, amely – közvetve vagy közvetlenül – szerepet játszik mindenfajta teszt megoldásában, és ez

magyarázza a tesztek, illetve az átfogó képességek közti korrelációkat. A kölcsönösségre és az átfedő folyamatokra épülő magyarázatok szerint viszont nem létezik ilyen általános képesség. Azonban, mint láttuk, *g*-faktort akkor is találunk faktoranalízissel, ha valójában nincs olyan általános képesség, amely a teszteredményeket okozná.

Így viszont az okság iránya fordított: a *g* a teszteredmények korrelációjának szükségszerű következménye, ezt fejezi ki a nyilak iránya. A másik különbség a *2.2.3.2.* és a *2.2.3.3. ábra* között az, hogy utóbbiban az átfogó képességek korrelálnak egymással, amit a sok apró kéthegyű nyíl jelképez. Ez szintén annak a következménye, hogy a *g*-nek nincs oksági szerepe: a *g*-központú, magasabb szintű modellben *(2.2.3.2. ábra)* a *g* magyarázza az átfogó képességek közti korrelációt, és mindegyik annyira korrelál egymással, amilyen mértékben külön-külön a *g*-t is mérik. A kölcsönösséggel és az átfedő folyamatokkal magyarázó modellek szerint viszont a korrelációt teljesen más okozza, olyasmi, amit egy ilyen képességleíró modell nem tud megjeleníteni, így a modellben egyszerűen feltüntetjük ezeket a korrelációkat.

Egy apró nyíl iránya sokat számít: valójában teljesen különböző mérési koncepciókat takar. Az olyan modelleket, amelyekben az okság iránya a latens változótól a mért változó felé tart, *reflektívnek* nevezzük. Ilyen a *2.2.3.2. ábrán* látható modell is. Ilyenkor a mért változó a latens változót tükrözi. Jó példa erre a hőmérséklet és a hőmérők. A testhőmérsékletet sokféle módon tudjuk mérni, mint azt a kisgyerekes szülők jól tudják: hónaljban, homlokon, fül mögött, szájban és egyéb itt meg nem nevezett helyen. Bármelyik mellett is döntünk, további különböző fizikai eljárásokat használó eszközök közül választhatunk. Azt is minden kisgyerekes szülő tudja, hogy ezek a mérések képesek különböző eredményt adni, sokszor épp annyira, hogy csak azt nem tudjuk eldönteni, a gyermek lázas-e. Mégis úgy gondoljuk, hogy egyrészt a hőmérők eredménye egy valódi dolgot tükröz: létezik egy pontos érték, a mérések különbségei pedig az eszközök pontatlanságából erednek. Másrészt azt gondoljuk, hogy a latens változó a méréstől függetlenül is létezik: a gyermeknek akkor is lenne testhőmérséklete, ha sosem mérnénk meg. Ezek a feltételezések elengedhetetlenek egy reflektív modell esetében (Borsboom, Mellenbergh és Van Heerden, 2003).



2.2.3.3. ábra. A CHC-modell az átfedő folyamatok elméletével összhangba hozott változata
(a tesztek és átfogó képességfaktorok magyarázatát lásd a 2.2.3.2. ábránál)

Ha viszont az okság iránya fordított, akkor *formatív* modellről beszélünk. Ilyenkor a latens változó nem oka a teszteredmények közti korrelációnak, hanem *következménye*. Formatív változó például a szocioökonómiai státusz, amely a szociológusok által gyakran használt fogalom, az egy háztartásban élők iskolai végzettségét, jövedelmét és hasonlókat fejez ki. A szocioökonómiai státusz jó példa arra, hogy az okság hogyan működik egy formatív változó esetében. Senkinek nem jutna eszébe azt mondani, hogy valakinek olyan magas volt a szocioökonómiai státusza, hogy emiatt elvégzett egy egyetemet és jó állást talált.

A *g*-faktor elmélete viszont, amely a *g*-t általános intelligenciaként értelmezi, pont így működik: úgy gondolkodik az általános intelligenciáról, mint a testhőmérsékletről. Azt mondja, hogy Lajos *azért* ért el jó eredményt mind a szókincsteszten, mind a problémamegoldási teszten, mert magas volt a *g*-je. A tesztekre úgy tekint, mint a hőmérőkre: csak abban különböznek, hogy menynyire pontosan mérik, amit mérni akarnak.

A kölcsönösségi modell és az átfedő folyamatok elmélete szerint viszont a *g* formatív változó: olyan, mint a szocioökonómiai státusz. Így a *g* – és egyúttal az IQ – lényegében egyfajta súlyozott átlagként értelmezhető, amely összegzi az egyes képességeket (Kovacs És Conway, 2019). Ugyanakkor az átfedő folyamatok elmélete az átfogó speciális képességeknek az érvényességét nem érinti: a *2.2.3.2.* és *2.2.3.3. ábrán* egyforma az átfogó képességeket és azok mérőeszközeit ábrázoló rész. Így az IQ egyfajta mentális indexnek tekinthető, amelyet több tényezőből számolnak. Hasonló ez, mint a globális versenyképességi index (GVI) a gazdaságban. A GVI ara szolgál, hogy összehasonlíthassuk különböző országok versenyképességét. Tizenkét különböző tényezőből számítják, amelyek között olyanok szerepelnek, mint a pénz és tőkepiaci fejlettség, az árupiaci hatékonyság vagy a makrogazdasági környezet.

Az eddigieknek számos elméleti és gyakorlati következménye van az intelligenciával kapcsolatos alapkutatásokra és az IQ-mérés gyakorlatára egyaránt, beleértve a tehetségek azonosítását és gondozását. Ehelyütt az alapkutatással nem foglalkozom részletesen, de megemlítendő, hogy ha a *g* valóban formatív változó, egyfajta index, akkor a *g* idegrendszeri korrelátumainak és genetikus meghatározóinak kutatása rossz úton jár – és nem véletlenül sokkal kevésbé sikeres, mint például a speciálisabb képességek idegrendszeri alapjainak feltárása. Érdemes volna tehát a speciálisabb képességekre irányítani a kutatást (Kan, Van Der Maas És Kievit, 2016). Hasonlóképp, az „általános intelligencia evolúciója" is problémás terület, ha valójában egy statisztikai indexről van szó (Kovacs És Conway, 2017).

A legfontosabb gyakorlati következménye a formatív megközelítésnek, hogy az adott változó szempontjából alapvetően konstruktivista felfogáshoz vezet. Ez kissé elvontan hangzik, pedig közvetlen gyakorlati jelentősége van. A reflektív modellből, vagyis az általános intelligencia elméletéből az következik, hogy létezik egy, a méréstől független dolog, amit általános intelligenciának nevezünk, statisztikaileg pedig a *g* jeleníti meg. Az egyes tesztek ezt mérik, többé-kevésbé pontosan. Egy jó tesztcsomag tehát az, amelyben a tesztek minél inkább a *g*-t mérik, az átfogó képességek pedig másodlagosak.

A formatív modell konstruktivista álláspontjából viszont az következik, hogy nincs egy eleve létező dolog, amit meg kell próbálnunk minél pontosabban mérni, hanem az általános intelligencia fogalma nagymértékben függ attól, hogy milyen képességeket tartunk fontosnak mérni. Intelligencia az, amit az IQ-tesztek mérnek.

A tesztek eleve különbözhetnek a tekintetben, hogy az általános IQ-ra vagy a speciálisabb képességekre helyezik a hangsúlyt. Időnként ez olyan triviálisan is kifejeződhet, mint maga a teszt neve. A legelterjedtebb egyéni felvételű, számos altesztből álló képességtesztek közé tartozik a Wechsler Intelligenciateszt (Wechsler Intelligence Scale) és a Woodcock–Johnson Kognitív Képességtesztek (Woodcock–Johnson Tests of Cognitive Abilities). Már a tesztek neve is beszédes: az egyik esetben intelligenciáról van szó, egyes számban, a másikban kognitív képességekről, többes

számban. Ebben az esetben pedig igaz, hogy nomen est omen: a Wechsler-tesztek elsősorban a globális IQ-eredményekre összpontosítanak, és bár képesek ugyan négyféle alskálában eredményt adni, ezek nem pontosan fednek le kognitív képességeket. Ezek a skálák lényegében utólag kerültek kialakításra, az eredeti tesztkészítő szeme előtt az lebegett, hogy az általános intelligencia sokféleképpen kifejeződhet, ezért sokféle feladatot kell tartalmaznia a tesztnek, de a konkrét speciális képességekre nem helyezett hangsúlyt (sőt a teszt első változata összesen két, verbális és nemverbális részeredményt adott). A Woodcock–Johnson készítői ezzel szemben a tesztek megalkotásakor a CHC-modellre és különösen az abban szereplő átfogó képességekre helyezték a hangsúlyt. Ebből a tesztből is lehet átfogó mutatókat számítani, azonban – szemben a Wechsler-tesztekkel – itt éppen ezek másodlagosak.

A formatív megközelítéssel értelemszerűen a speciális képességeket előtérbe helyező tesztelés áll inkább összhangban. Továbbá az is következik belőle, hogy az értékelés során törekedni érdemes az egyéni erősségeket és gyengeségeket hangsúlyozó *profilalapú* értékelésre, szemben a globális IQ-val. A globális IQ fogalmából és a *g* reflektív értelmezéséből önkéntelenül is adódik az egyetlen dimenzió mentén való sorba rendezés lehetősége. Ezzel szemben a formatív megközelítésben a hangsúly az egyes emberek egyéni, idiografikus mintázatára helyezi a hangsúlyt, ezt próbálja kifejezni a profillal is, amely rámutat arra, hogy a képességek több, különböző dimenzióban jelennek meg.

Különösen így van ez a tehetségazonosítás során, hiszen a differenciáció jelensége önmagában valószínűsíti, hogy éppen ott valószínű a különböző képességek szintje közti számottevő eltérés, ahol valamely területen kimagasló képességekkel találkozunk. A tehetségazonosítás gyakorlati tapasztalatai is megerősítik, hogy a rendkívüli tehetségek általában nem egyszerre több tehetségterületen jelentkeznek – noha természetesen ez alól is akad kivétel, hiszen nem szabad elfeledni, hogy maga a differenciáció is statisztikai összefüggés, nem egyetemes törvényszerűség.

Érdemes megjegyezni ugyanakkor, hogy ha valamilyen okból csak egyetlen képességet mérünk, vagy azért, mert nincs erőforrás alaposabb tesztelésre, vagy mert a kiválasztás célja nem nagy kockázatú – pl. nem egy tehetséggondozó programba válogatunk, hanem egy magas intelligenciájú embereket tömörítő szabadidős egyesületbe –, akkor a fluid intelligenciát érdemes mérni. Emlékeztetőül: ez az a képesség, amelyet újszerű problémák megoldásakor használunk, és amelyet rendszerint olyan feladatokkal mérnek, amelyekben egy szabályt kell megtalálni és alkalmazni, például egy nemverbális probléma megoldása során vagy egy számsorozat következő elemének megtalálásakor. Azért a fluid képességet érdemes mérni, mert az statisztikailag „központi" szerepet játszik, „egyenlőbb" az egyenlő képességek között: a fluid képesség korrelál a legjobban a képességek átlagos szintjével, vagyis a fluid alapján jobban előre jelezhető bármelyik speciális képesség (pl. matematikai vagy nyelvi), mint azok egymásból (Marshalek, Lohman és Snow, 1983).

A konstruktivista megközelítésből pedig a tehetség fogalma szempontjából az a legfontosabb tanulság, hogy nem egy adott, kész célpontot (a *g*-t) kell eltalálni minél pontosabban, hanem számottevő mozgástér adódik a mérendő területek és az ehhez használt tesztek kapcsán.

Mint a jelen kötetből is kiderül, a tehetség sokarcú, számos területen megjelenhet. Az pedig egy adott kultúra elvárásainak függvénye, hogy ebből mit értékel – a konstruktivista megközelítés értelemszerűen inkább összhangban van az intelligencia és a tehetség kultúrafüggőségét hangsúlyozó megközelítésekkel, mint a reflektív szemlélet.

Az, hogy egy adott képességet az intelligencia és/vagy a tehetség mutatójának és így mérendőnek tartunk-e, a formatív szemlélet szerint sokkal szubjektívebb kérdés, mint a *g*-központú szemléletben. Így például a racionális döntés képessége szinte teljesen (Stankov, 2017), a téri-vizuális képességek pedig számottevő mértékben (Humphreys, Lubinski és Yao, 1993) alulreprezentáltak a legtöbb képességteszt csomagban, utóbbiak pedig a mérnöki és természettudományi területeken

való jelentőségük szempontjából különösen hiányoznak a tehetségazonosítási céllal felvett tesztekből (Lubinski, 2010; Webb, Lubinski és Benbow, 2007). A formatív megközelítés a tehetségek azonosítása szempontjából is nagyobb teret hagy a döntésnek, és elismeri, hogy az intelligencia vagy a tehetség fogalma elkerülhetetlenül szubjektív.

A formatív megközelítés nemcsak az azonosítás, hanem a tehetséggondozás és általában a képességfejlesztés szempontjából is az IQ helyett a speciális képességek felé orientál. Ha az IQ olyan, mint a GVI, akkor ez szükségszerűnek tűnik. Ha egy kormányzat javítani szeretné az adott ország gazdasági versenyképességét, akkor nem az indexet fogja megpróbálni fejleszteni, hanem azokat a mutatókat, amelyekből összeáll: a makrogazdasági környezetet, a piac hatékonyságát és így tovább. Így a képességfejlesztés során is a speciális képességekre érdemes helyezni a hangsúlyt, nem pedig az IQ-ra, amely ebben a keretben ugyanúgy egy index, mint a GVI.

Az általános intelligencia elméletének alapját a pozitív sokféleség jelentette. Vagy megfordítva: egészen az utóbbi időkig az általános intelligencia hívei okkal kérdezhették: ha a speciális képességek a fontosak, nem az általános intelligencia, akkor mi magyarázza a pozitív sokféleséget? Ez az „akadály" most elhárulni látszik, és ennek közvetve és közvetetten is hatása lehet a tehetségekről való gondolkodásra. Remélhetőleg ezek a fejlemények hozzájárulnak ahhoz, hogy a tehetségek pszichológiája szempontjából a kognitív képességek mérése ne olyan elrettentő példa legyen, ahogy ma sokan Terman vizsgálataira hivatkoznak.

Irodalom

Borsboom, D., Mellenbergh, G. J., van Heerden, J. (2003). The theoretical status of latent variables. Psychological Review, 110(2), 203–219.

duncan, j., emslie, h., williams, p., johnson, r., freer, c. (1996). Intelligence and the frontal lobe: the organization of goal-directed behavior. *Cognitive Psychology,* 30(3), 257–303. http://doi.org/10.1006/cogp.1996.0008

Duncan, J., Parr, A., Woolgar, A., Thompson, R., Bright, P., Cox, S., Nimmo-Smith, I. (2008). Goal neglect and Spearman's g: competing parts of a complex task. *Journal of Experimental Psychology. General,* 137, 131–148. http://doi.org/10.1037/0096-3445.137.1.131

Humphreys, L. G., Lubinski, D., Yao, G. (1993). Utility of predicting group membership and the role of spatial visualization in becoming an engineer, physical scientist, or artist. *Journal of Applied Psychology,* 78(2), 250–261. http://doi.org/10.1037/0021-9010.78.2.250

Jensen, A. R. (1998). T*he g Factor: The Science of Mental Ability*. New Jersey: Praeger.

Jewsbury, P. A., Bowden, S. C., Duff, K. (2017). The Cattell–Horn–Carroll model of cognition for clinical assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment,* 35(6), 547–567.

Kan, K.-J., van der Maas, H. L. J., Kievit, R. A. (2016). Process Overlap Theory: Strengths, Limitations, and Challenges. *Psychological Inquiry,* 27(3), 220–228. http://doi.org/10.1080/1047840X.2016.1182000

Kovacs, K., Conway, A. R. A. (2016). Process Overlap Theory: A Unified Account of the General Factor of Intelligence. *Psychological Inquiry,* 27(3), 151–177. http://doi.org/10.1080/1047840X.2016.1153946

Kovacs, K., Conway, A. R. A. (2017). The evolution of fluid intelligence meets formative g. *Behavioral and Brain Sciences,* 40, e208. http://doi.org/10.1017/S0140525X16001680

KOVACS, K., CONWAY, A. R. A. (2019). What Is IQ? Life Beyond "General Intelligence." *Current Directions in Psychological Science,* 28(2), 189–194. http://doi.org/10.1177/0963721419827275

KOVACS, K., CONWAY, A. R. A., SNIJDER, J., HAO, H. (2018). General Intelligence Explained (Away). Poster presented at: The 59th Annual Meeting of the Psychonomic Society; New Orleans, 2018.11.15-18.

KRIJNEN, W. P. (2004). Positive loadings and factor correlations from positive covariance matrices. *Psychometrika,* 69(4), 655–660. http://doi.org/10.1007/BF02289861

LUBINSKI, D. (2010). Spatial ability and STEM: A sleeping giant for talent identification and development. *Personality and Individual Differences,* 49(4), 344–351. http://doi.org/10.1016/J.PAID.2010.03.022

MARSHALEK, B., LOHMAN, D. F., SNOW, R. E. (1983). The complexity continuum in the radex and hierarchical models of intelligence. *Intelligence,* 7(2), 107–127. http://doi.org/10.1016/0160-2896(83)90023-5

MCGREW, K. S. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence,* 37(1), 1–10. http://doi.org/10.1016/j.intell.2008.08.004

SPEARMAN, C. (1904). "General Intelligence," Objectively Determined and Measured. *The American Journal of Psychology,* 15(2), 201–292. http://doi.org/10.2307/1412107

STANKOV, L. (2017). Overemphasized "g." *Journal of Intelligence,* 5(4), 33. http://doi.org/10.3390/jintelligence5040033

STERNBERG, R. J., DETTERMAN, D. K. (EDS) (1986). *What is Intelligence?: Contemporary Viewpoints on Its Nature and Definition.* Ablex Publishing Corporation.

VAN DER MAAS, H. L. J., DOLAN, C. V, GRASMAN, R. P. P. P., WICHERTS, J. M., HUIZENGA, H. M., RAIJMAKERS, M. E. J. (2006). A dynamical model of general intelligence: the positive manifold of intelligence by mutualism. *Psychological Review,* 113(4), 842–61. http://doi.org/10.1037/0033-295X.113.4.842

VAN DER MAAS, H. L. J., KAN, K.-J., BORSBOOM, D. (2014). Intelligence Is What the Intelligence Test Measures. Seriously. *Journal of Intelligence,* 2(1), 12–15. http://doi.org/10.3390/jintelligence2010012

WEBB, R. M., LUBINSKI, D., BENBOW, C. P. (2007). Spatial ability: A neglected dimension in talent searches for intellectually precocious youth. *Journal of Educational Psychology,* 99(2), 397–420. http://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.397

2.2.

Dávid Mária–Dávid Imre

2.2.1. *A tehetségígéretek keresése, azonosítása*

A könyv eme fejezetében megismerkedünk a tehetség azonosításának egy lehetséges elméleti modelljével. Szó esik arról, hogy miért van annak nagy jelentősége, hogy kit is tart tehetségesnek a tanár, hogyan definiálja a tehetséges tanuló fogalmát. Részletesen kitérünk a gyermekek megismerésének különféle módszereire, eljárásaira. Bemutatjuk a biológiai jellemzők, testi adottságok megismerésének módszereit, valamint a pszichológiai jellemzők, a tehetségjegyek felismerésének módszereit. Így taglaljuk a fejlődési adatok megismerésének módszereit, a képességek felismerésének módszereit és a kreativitás felismerésének módszereit. A fejezet befejező tartalmi egységében pedig az esetleírás, a pedagógiai jellemzés készítése kerül bemutatásra.

Kulcsszavak: tehetségazonosítás,
gyermek/tanuló megismerési módszerek,
esetleírás

2.2.1.1. A tehetségazonosítás elméleti alapjai

A tehetség korai azonosítását és speciális képzését a kibontakozás és az akadálytalan fejlődés legfontosabb feltételének tekinthetjük. Minél korábbi életkorban jutnak el a tehetségesnek vélt gyerekek a képességüknek megfelelő fejlesztő környezetbe, annál nagyobb esélyét teremtjük meg tehetségük kibontakoztatásának (RANSCHBURG, 1988). Erre pedig azért is kell nagyon odafigyelni, mert számos példa, kutatás jelzi, hogy az oktatásban jó eredményt elérő diákok sok esetben nem esnek egybe azokkal, akik életük későbbi szakaszában igazán kiemelkedő teljesítményre képesek, és teljesítményük alapján joggal nevezhetjük őket tehetségeknek.

„Tehetségvizsgálatra akkor van szükség, ha tehetségprogramok indulnak vagy a tehetségekkel kapcsolatos valamilyen döntéshez, fejlesztési tervhez szükségesek információk. Az erős és gyenge pontok, az érdeklődés és képességek megfigyelése azonban már egészen kicsi kortól kezdve minden gyermek esetében szükséges." (GYARMATHY, 2013, 23.)

Számos kutató (pl. CSÍKSZENTMIHÁLYI, 1988; idézi: GYARMATHY, 1998) szerint a tehetséget kizárólag jól körülírt elvárások alapján lehet meghatározni. Ez azt is jelenti, hogy a tehetséget nem tekinthetjük diszkrét személyiségvonásnak vagy személyes tulajdonságnak. Pontosabb inkább, ha a cselekvésekhez szükséges készségek, képességek és a kulturálisan meghatározott tevékenységi lehetőségek kapcsolataként definiáljuk. A tehetséget már csak azért sem tekinthetjük stabil vonásnak, mert az élet során változnak az egyén képességei és az egyes kultúráknak is a teljesítménnyel szemben támasztott követelményei a különféle megnyilvánulási területeken. Egyáltalán nem biztos, hogy egy gyermekkorában csodagyereknek tartott személyt serdülőkorában vagy felnőttkorban is egészen kiemelkedőnek nevezhetünk.

A tehetség fogalma és megnyilvánulása tehát időben változó, kultúrafüggő folyamat. A mindenkori társadalmi tulajdonság megfogalmazásai határozzák meg, hogy kit nevezhetünk tehetségesnek, valamint azt is, hogy a szociokulturális meghatározottság alapján hányan tekinthetők annak. Ennélfogva a tehetség fogalma egy állandóan változásban lévő meghatározás, amely az adott társadalom mindenkori igényeihez alkalmazkodik.

A tudásmennyiséget gyakran tartják a szakirodalomban a tehetség fontos komponensének. Azt hangoztatják, hogy a tehetségesek és nem tehetségesek közt nem a gondolkodási stratégiák vagy valamely különleges folyamatok tekintetében van elsősorban eltérés, hanem a mindegyik felett álló tudásanyagban. MUIRBROADDUS és BJORKLUND (1990; idézi: PERLETH, 1991) arról számolnak be, hogy 10–14 éves, kiemelkedően intelligens alanyaik egy fogalomértékelési-, osztályozási feladatban (az adott fogalom tipikusságát kellett megítélni arra a kategóriára vonatkozóan, ahova tartozott) ugyanolyan módon használták a kategóriákat, mint a felnőttek. Összehasonlítva őket az átlagos képességűek csoportjával, azt figyelték meg, hogy ez a felnőttekre jellemző tudásalap a különböző kategóriákhoz tartozó szavak reprodukciós idejében nyilvánult meg.

Talán az egyik leggyakrabban idézett különbség a tehetséges és átlagos képességű gyerekek összehasonlításában a tanulásuk tempója és természete. A tehetségesek az információk megszerzési képességének nagyobb potenciáljával rendelkeznek, gyakran szinte magáért a tudás megszerzésének örömééért tanulnak. Intuitív lépéseket alkalmaznak, és gazdag kapcsolatokat hoznak létre a tananyag szervezése során (CLARK, 1992). Ezek a jellemzők azok, amelyek a tehetségeseket és nem tehetségeseket csoportszinten megkülönböztetik egymástól a tanulási potenciál tekintetében.

HANY (1993) kutatásában arra kérte vizsgálati személyeit, hogy egy 60 személyiségvonást, tulajdonságot tartalmazó lista minden eleménél jelöljék meg azt, hogy a tehetséges diákok hány százaléka mutatná az adott jellemzőt. A 10 leginkább valószínű vonás a következő volt:

- gyors felfogás, megértés: 90%
- intelligencia: 89%
- logikus indoklás: 88%
- intellektuális kíváncsiság: 87%
- mentális kihívások szeretete: 86%
- célszerű információfelhasználás: 85%
- jó memória: 85%
- a tanulás szeretete: 84%
- eredeti ötletek: 82%
- jó osztályzatok a főbb iskolai tárgyakban: 82%

Hany szerint a tanárok tehetségkoncepciójában a motivációs és kognitív vonások dominálnak. A gyors felfogóképesség, intelligencia és logikus gondolkodás szinte mindenkinél szerepelt. A legjellemzőbb motivációs aspektus a tudásért, eredményekért való küzdés képessége, a speciális érdeklődés volt.

Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy a felsoroltakat minden tehetség minden pillanatban alkalmazza-e? Nincs olyan egyszerűen megfigyelhető viselkedéses jellemző, amelyre azt mondhatnánk, hogy ez az állítás igaz. Pontosabb az a megfogalmazás, hogy a tehetségesek esetében sokkal gyakrabban tűnnek fel ezek a jellegzetességek az egyes tanulási helyzetekben. Amennyiben tovább tanulmányozzuk a tehetségesek csoportját, mindenképp szükséges két járulékos különbséget megfogalmaznunk. Ezek egyike a tehetségesek csoportján belül is meglévő interindividuális különbség, valamint az egy személyen belül is látható eltérés a különböző tanulási típusok alkalmazásának alapján.

De mit is nevezünk tanulási potenciálnak? Az egyén fejlődése során kialakuló azon képessége, hogy a különféle új problémák, feladatok és anyagok megoldására alkalmasabbá váljon (KANEVSKY, 1995). Egy nagyobb tanulási potenciállal rendelkező gyerek nagyobb fejlődési ütemben és kevesebb külső beavatkozással tud haladni. A tanulási folyamat úgy tekintendő, mint ami sokkal több a tények puszta memorizálásánál, hiszen számos különböző intellektuális erőforrást szükséges al-

kalmaznunk annak során. A gyerekeknek meg kell tanulniuk magát a tanulást is: azt, hogy a korábban megszerzett tapasztalatokat milyen módon aktualizálják egy éppen időszerű probléma megoldása során, hogyan rendezzék, strukturálják a rendelkezésükre álló információkat, milyen megoldási hipotéziseket, stratégiákat alakítsanak ki, megoldásaikat, teljesítményüket hogyan ellenőrizzék. Az azonos típusú, de különböző nehézségi fokú problémák megoldása során transzferhatás révén sajátítják el az általános megoldási módokat, illetve a speciális feladattípusoknál alkalmazható algoritmusokat. Az eltérő típusú problémamegoldások folyamán alakul ki a fogalomrendszer általánosságának képessége, ami a gondolkodás rugalmasságát is fejleszti.

A tehetségesek részletes jellemzése a kézikönyv egyéb fejezeteiben megtalálható. Ebben a részben a tehetség azonosításáról és a felismerés módszereiről szeretnénk áttekintést nyújtani.

Szakszerű és korszerű tehetséggondozás csak a gyerekek alapos ismeretében lehetséges, az életkori és az egyéni sajátosságok együttes figyelembevételével. Hogy az oktató-, nevelőmunka során az életkori vagy az egyéni sajátosságok kerülnek előtérbe, azt jelentősen befolyásolják az adott pedagógiai koncepciók. A normatív pedagógiák inkább az életkori sajátosságokat hangsúlyozzák, a gyermek fejlődését az életkorától elvárhatóhoz viszonyítva befolyásolják, míg az úgynevezett segítő pedagógiai koncepciók az egyéni fejlődéshez illeszkedő támogató beavatkozásokat helyezik a középpontba (Nagy, 2007). A különleges bánásmódot igénylő gyermekek oktatása/nevelése során a segítő pedagógiai koncepció, az egyéni fejlődéshez illeszkedő oktató-nevelő tevékenység kerül előtérbe.

A tehetségazonosítás elméleti alapjait az előző fejezetben tárgyalt tehetségmodellek adják. Hagyományosan főként azok a tehetségmodellek vehetők figyelembe a tehetség keresésének folyamatában, amelyek a tehetséges személyek intrapszichés sajátosságait jellemzik és részletezik. A hazai tehetséggondozás gyakorlatában leginkább a Gardner-féle (1999) 8 egyenrangú intelligencia modellje, illetve a többtényezős tehetségfelfogások (pl. Czeizel, 1997) szolgáltatják a tehetségazonosítás elméleti keretét.

Az újabb modellek azonban rávilágítanak a tehetséges személy és a környezet interakciójának fontosságára a tehetség kibontakozásának folyamatában, és a környezet szerepét a korábbinál differenciáltabban mutatják be. Gagnè (1990, 2010) differenciált modellje a környezeti katalizátorok fontosságára hívja fel a figyelmet, és úgy definiálja a megvalósult tehetséget mint „a különböző adottságok és interperszonális valamint környezeti katalizátorok interakciójának fejlődési terméke" (idézi: Balogh, 2004, 31.). Heller hatékony tanítási környezetmodellje rámutat, hogy az egyén és környezet interakcióját is figyelembe kell venni a tehetségesek előmozdítása érdekében. Fontosnak tartja a tanulási folyamatok individualizálását, a tanulási források sokszínűségének biztosítását, a diákok aktív szerepének lehetővé tételét és az egyéni tanulási folyamat folyamatos diagnosztikus értékelését (1992; idézi: Balogh, 2004). A Ziegler-féle akciotóp modell más szemléleti alapra helyezkedik: A személyes vonásokat, faktorokat kereső elméletekkel szemben a környezet és az egyén dinamikus interakciójában megjelenő akciókra irányítja a figyelmet. Kiemeli a kivételességhez vezető egyéni tanulási utak különbözőségét. A tehetségesek nevelésében fontosnak tartja a gazdag, komplex tanulási környezet megteremtését, amely lehetőséget biztosít az érdeklődési körnek vagy szakterületnek megfelelő és a tehetséges fiatal fejlettségi szintjéhez illeszkedő feladatok, „akciók" végrehajtására. Az akciotóp nem más, mint az egyén és környezete közötti bio-pszicho-szocio interakciós tevékenységek összessége, és a kiválóság ilyen akciók révén, a feladatokkal való megküzdés folyamatában formálódik (Ziegler, 2017). A sportolói kiválóságok azonosítására is alkalmasabbnak tartják a többlépcsős modellt, amelyben a tehetség észlelését követően történik egy tehetségazonosítás, és a tehetséggondozó programban történő fejlesztést követően a legkiemelkedőbbek közé történő kiválasztás (Vaeyens et al., 2008; Richardson, 2016).

A statikus, pszichometriai megközelítésre építő tehetségkép és tehetségazonosítás tehát jelentősen megváltozott a 20. század végére. A korszerű tehetségkép szerint a tehetség komplex

viselkedésegyüttest jelent, melynek a felismerése folyamatos, hosszú távú, perspektivikus azonosítást igényel. Gondozásba ágyazott tehetségazonosítást, amelyben a szűrés része a programtervezésnek, és az objektív adatok mellett a szubjektív adatok is szerepet játszanak a tehetségígéret felismerésében (GYARMATHY, 2007).

Kézikönyvünkben ötvözzük a hagyományos és a folyamatorientált megközelítést. A tehetségazonosítási módszerek kiválasztásánál pedig a pedagógiai kompetencia szintjén alkalmazható komplex módszertár összeállítására törekedtünk.

A köznevelési intézmények általában meghatározott fejlődési fázisokon mennek keresztül, míg kialakítják saját tehetségazonosítási rendszerüket. Azt vizsgálva, hogy milyen úton jutnak az iskolák az azonosításhoz szükséges információk birtokába, EYRE (1997; idézi: BALOGH, 2016) arra az eredményre jutott, hogy általában öt fázis fokozatait járják végig, míg hatékony azonosítókká válnak. A fázisok ismerete lehetővé teszi, hogy az intézmény beazonosítsa, hogy a fejlődés melyik fokán áll a tehetségazonosítás tekintetében.

A tehetségazonosítás fejlődési fázisai

- Az első fázis az azonosítás szükségességének és hasznának a felismerése, amikor a pedagógusoknak vannak ismereteik arról, hogy fontos a tehetséges gyermekekkel való foglalkozás, de nem ismerik azokat a módszereket, amelyekkel ezt meg lehetne tenni.
- Második fázis az ad hoc azonosítás, amikor a pedagógusok gyermekre vonatkozó felszínes ismeretei, szubjektív benyomásai alapján választják ki a tehetséges tanulókat. („Motivált tanuló, jól dolgozik.")
- Harmadik fázis a tesztek segítségével végzett azonosítás. Ebben a fázisban a tesztek egyedüli módszerként kerülnek alkalmazásra, és egy nagyon mechanikus döntési szituáció jön létre, figyelmen kívül hagyva más információkat. Egy jól megtervezett azonosítási programban a tesztek a tanár gyerekre vonatkozó információinak kiegészítésére szolgálnak. Kizárólagosan a teszteredményekre nem lehet építeni az azonosítást. A különböző mérőeszközöket csakis azok korlátjainak ismeretében, a pedagógusok egyéb információival együttesen lehet alkalmazni.
- Negyedik fázis a rendszer jellegű azonosítás, melyet többfajta módszer kombinált alkalmazása jellemez, a tantestület minden tagja bevonódik az azonosítási módszerek kiválasztásának folyamatába, emiatt a módszerek hatékonysága tantárgyanként, életkoronként stb. nagyon változó lehet.
- Ötödik fázis a professzionális azonosítás, melynek során a pedagógusok biztonsággal használják az azonosítási módszereket, és hozzáigazítják azokat az iskola sajátosságaihoz, programjaihoz. Ez a szint biztosítja leginkább a tehetségesek korrekt azonosítását, és teremti meg annak esélyét, hogy egyetlen tehetséges tanuló se kallódjon el az iskolában (idézi: BALOGH, 2016).

A kézikönyv tehetségazonosítási fejezetével szeretnénk elősegíteni, hogy az iskolák a professzionális azonosítás fázisát el tudják érni.

2.2.1.2. A tehetséges gyermekek/tanulók felismerésének jelentősége, a tehetségazonosító tevékenység jellemzői, alapelvei

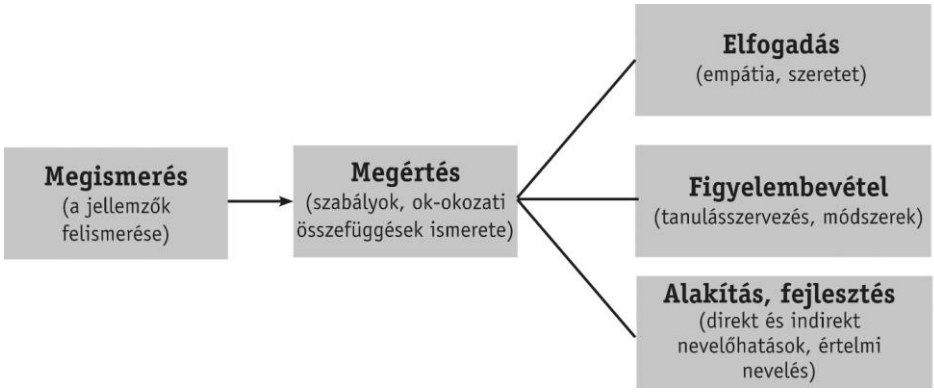
A tehetséges gyermekek/tanulók kortársaiktól eltérő tanulási igényekkel rendelkeznek. A jól teljesítő és jó magatartású tehetséges gyermekek/tanulók általában problémamentesen haladnak ha-

zánk közoktatási intézményeiben, mégis előfordulhat, hogy a tehetségük kibontakozását nem támogatja megfelelően az oktatási rendszer. Az átlagos haladási tempó számukra túl lassú lehet, az átadott tananyagmennyiség túl kevés, az egyszerű feladatok nem kötik le őket, vagy már rég tudják az anyagot, emiatt unalmas lehet számukra az óra. Az ilyen fajta „alulterhelés" ugyanúgy gátja lehet a tehetség kibontakozásának, mintha nem ismerik fel a tehetséget, mert a gyermek számára túl könnyű feladatok fejlesztő hatása elenyésző. A jól teljesítő tanulók tehetséggondozása során gyakori probléma az is, hogy a jó képességű, jól teljesítő tanulót küldi az iskola mindenféle tanulmányi versenyre. Ez a jelenség az érintett tanulót túlterheli, a többieket pedig háttérbe szorítja. A tehetséges gyermekeknél gyakran tapasztalható egyenetlen fejlődés, azaz a szinkronicitás hiánya, mely három intrapszichés területen mutatkozhat meg: az értelmi, az érzelmi, valamint a mozgásfejlődés területén. Előfordulhat, hogy az értelmi fejlettségben koránál évekkel előrébb járó tanuló érzelmi területen korosztályánál is fejletlenebb. Ez a diszkrepancia sérülékennyé teszi az egyént, és speciális nevelési szükségleteket eredményez. A fejlődésben a biológiai koránál előrébb járó gyermek is veszélyeztetettnek számít az olyan társadalmakban, mely a hasonlóságot díjazza (Harmatiné, 2011). További problémát jelent, hogy a tehetséges tanulók alulteljesítőkké válhatnak. „Az alulteljesítés kialakulásában kiinduló tényező a gyermek képességeinek nem megfelelő mennyiségű és minőségű oktatás. Ez kudarchoz és az önértékelés romlásához vezet." Ha „beindul az alulteljesítés ördögi köre" (Gyarmathy és Szörényi, 2004, 30.) azt már visszafordítani sokkal nehezebb, mint megelőzni a kialakulását. Gondot jelenthet a tehetségesek kreativitása is, hogy mindent másként látnak, más a véleményük, állandóan kérdeznek, stb. (Herskovits, 2005). Mindezen problémák miatt könnyen előfordulhat, hogy a tehetséges gyermekek/tanulók nem képességeiknek megfelelő feladatokkal foglalkoznak, esetleg magatartásukkal zavarják a tanulócsoportot, és a negatív megítélés következtében teljesítményromboló negatív spirálba keverednek.

Vannak továbbá olyan tanulói jellemzők, amelyek elfedhetik a tehetséget. Ilyenek például az introvertált személyiség, a tanulási zavar, a magatartási probléma, a fizikai vagy érzékszervi fogyatékosság. A családi jellemzők közül a hátrányos helyzet, a kisebbségi csoportokhoz való tartozás, a kulturális különbségek is el tudják takarni a gyermek kiválóságát. Érdekes és fontos megemlíteni, hogy ikrek esetében a tehetségesként azonosított iker elfedheti testvére tehetségét, ha az nem ugyanazon területen mutatkozik meg (Hodge, 2013).

A fent említett jelenségek miatt fontos a tehetségazonosító tevékenység, hogy a pedagógusok ismerjék tanulóik erősségeit és gyenge pontjait, fel tudják fedezni a bennük rejlő potenciálokat. A tanuló ismerete, a tehetségjegyek felismerése képezi az alapját a hatékony tehetségfejlesztő munkának. A tehetség keresése, azonosítása azonban sohasem lehet öncélú, hanem egy eszköz a tehetséggondozás folyamatában, amelynek célja a tehetséges tanulók hatékony, differenciált fejlesztése (Balogh, 2016).

Golnhoffer (2003, 44.) így fogalmaz: „Didaktikánk egyik legfontosabb alapelve a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodó, segítő-ösztönző alkalmazkodás. E megközelítésből fakadóan fontosnak tartjuk, hogy a tanárok megismerjék, megértsék, illetve elismerjék a tanulók egyéni sajátosságait, vagy másképpen szólva, a tanulók közötti különbségeket. Az egyéni jellegzetességek ismerete alapján válik lehetővé, hogy a tanítás a gyerekek szükségleteihez igazodjon." A tehetséges gyermek/tanuló és környezetének megismerésére azért is szükség van, mert így a pedagógusok jobban megértik a gyermek helyzetét. Rálátnak a fejlődési szabályszerűségekre, az összefüggésekre, és ez lehetővé teszi, hogy a nevelési módszerek kiválasztása és a tanulásszervezés során figyelembe vegyék a gyermeki sajátosságokat. A tehetséges fiatal ismeretében tervezett nevelői hatásrendszer, a fejlesztő-alakító pedagógiai tevékenység minden bizonnyal hatékonyabbá válik, és javul a pedagógus–diák–szülő kapcsolat is (lásd *2.2.1.1. ábra*).



2.2.1.1. ábra. A gyermekek megismerésének hatása a pedagógiai tevékenységre Forrás: OLLÉ, 2006

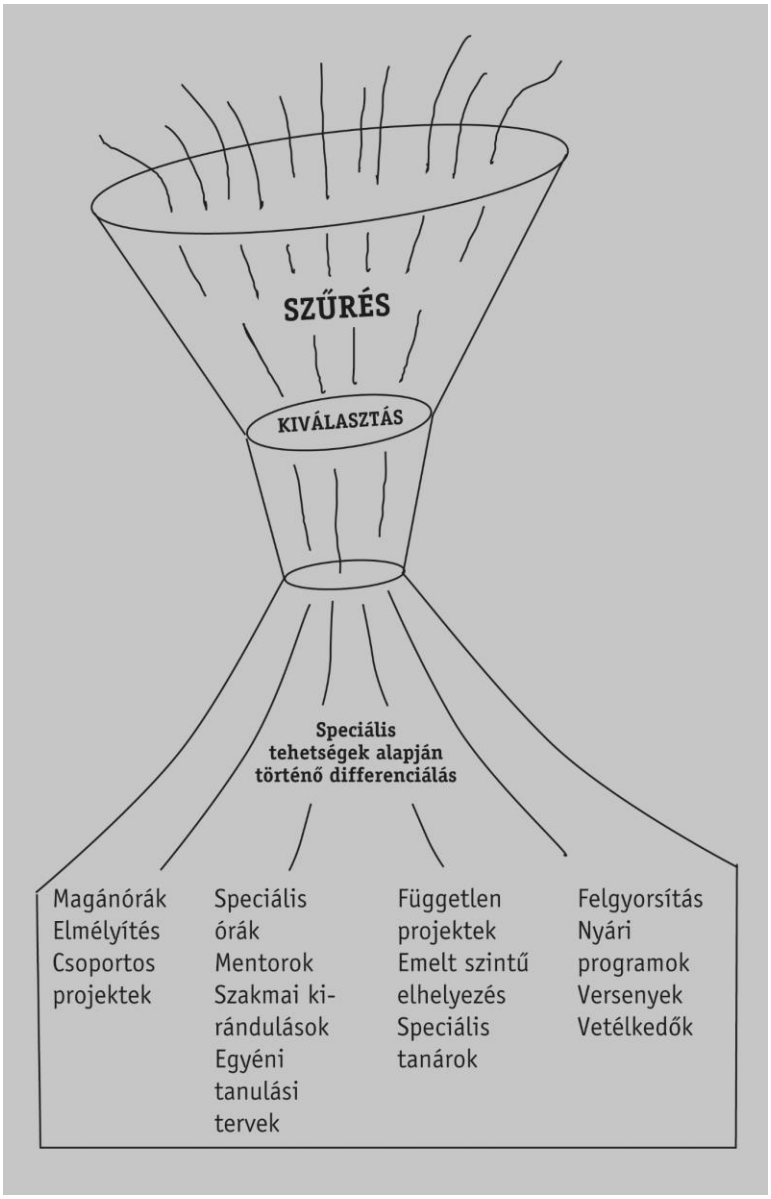
A pedagógusok tehetségkereső munkája a potenciális tehetségek azonosítását, a tehetségígéretek felismerését célozza. A tehetségdiagnosztika a tehetséggel kapcsolatos lelki, viselkedésbeli, teljesítménybeli, környezeti tényezők együttes vizsgálatát jelenti, „a tehetségazonosítás alapvetően egy (akár éveken át tartó) folyamat, amely folyamatot az eseti méréses, becsléses jellegű identifikációs mozzanatok tagolhatnak" (MEZŐ, 2008, 13.).

A tehetségdiagnosztika célja hármas: egyrészt a tehetségazonosítás, a tehetséges gyerekek megtalálása, másrészt a beválogatás különböző tehetségfejlesztő programokba, harmadrészt pedig az adott programok hatásvizsgálata, amelyről külön fejezetben részletesebben lesz szó.

GYARMATHY ÉVA (2006) a tehetségazonosítási folyamatban elkülöníti a szűrést és a kiválogatást.

- A szűrés alatt a megcélzott populáció egészének vizsgálatát érti, majd a tehetségek további kiválogatása a kiszűrt csoportból történik.
- A kiválogatás során azokat a tanulókat azonosítják, akiknek speciális képzésre van szükségük különleges képességeik kibontakoztatásához, és akik a legtöbbet tudnak profitálni az adott képzésből.

Jól szemlélteti ezt a folyamatot Tannenbaum modellje (1983; idézi: BALOGH, 2012). Ő a tehetségazonosítási folyamatot egy tölcsérhez hasonlítja. A tölcsér szája széles, a szűrés nagy mintán történik. Fontosnak tartja, hogy ki kell szűrni mindenkit, akivel kapcsolatban felmerülhet a gyanúja annak, hogy bármilyen területen is tehetséges. A szűrőmódszerek ezért megcélozhatják akár a teljes tanulói mintát is. A tölcsér közepe elkeskenyedik, itt történik a kiválasztás, melynek eredményeképp specifikus tehetséggondozó programokban a tehetséges tanulók hatékony, differenciált fejlesztése történik (lásd *2.2.1.2. ábra*).



2.2.1.2. ábra. Tannenbaum modellje
Forrás: BALOGH, 2012, 58.

A tehetségazonosítási folyamat két szintje (DÁVID M., 2010):

A tehetségazonosítás során eltérő célokat követhetnek a köznevelési intézmények. Emiatt eltérő komplexitású, mélységű és szakember igényű azonosításra lehet szükség. A tehetségazonosítási folyamat két szintje e szempontok alapján különíthető el.

- *Első szint a pedagógiai tehetségszűrés*. Jellemzői, hogy zömében az iskolában zajló tevékenységről van szó, pedagógusok végzik, a pedagógiai kompetenciakörben alkalmazható

módszerek segítségével. A megcélzott populáció teljes egészére vonatkozhat a tehetségszűrő módszerek alkalmazása. Célja lehet a potenciális tehetségek megtalálása, és ez megfelelő alapot jelenthet az egyéni tehetségfejlesztő programok kidolgozásához, vagy akár az intézményi tehetséggondozó programokba történő beválogatáshoz. Herskovits szerint (idézi: Mező, 2008) a vizsgált gyerekek kb. 30%-át tekintsék tehetségígéretnek az iskolák. Lényegesnek tartja, hogy a beválogatás során csak olyan tanulókat vonjanak be a tehetséggondozó programba, akik maguk is motiváltak, elkötelezettek a fejlesztés iránt. A gyermek érdeklődését fontos tényezőnek kell tekinteni a tehetséggondozás során. A tehetségek azonosításának csak akkor van értelme, ha a felismerést adekvát fejlesztés is követi, mert anélkül a tehetséges szó csak egy címke marad, ami akár káros is lehet a diák későbbi fejlődésére nézve. Vannak szerzők, akik szerint ahelyett, hogy a személyeket „tehetséges"-ként azonosítanánk, hasznosabb lenne az egyéni és környezeti sajátosságokat mérni, azzal a céllal, hogy a kiválósághoz vezető személyes tanulási utak azonosíthatók legyenek (Ziegler és Stöger, 2004; idézi: Fodor, é. n.). A kézikönyvben a pedagógiai tehetségszűrés szintjén alkalmazható módszereket mutatjuk be.

- *Második szint a differenciált tehetségazonosítás.* Ennek színterei már zömében a köznevelési intézményen kívül találhatók, pl. a tehetségpontokban és/vagy nevelési tanácsadókban, illetve speciális tehetséggondozó központokban. Ezen a szinten már a diagnosztikai tevékenységben pszichológiai és más, a tehetségterület szempontjából specifikus mérőeszközök is szerepelnek. Az azonosítás interdiszciplináris együttműködésben történik. (Pl. mentor, edző, pszichológus, pedagógus, esetleg orvos közös tevékenysége révén.) Erre a komplexebb azonosító tevékenységre akkor van szükség, ha az iskola pedagógusai nem tudnak dönteni a tehetséggondozó programba történő bevonásról, vagy ha valamilyen probléma nehezíti a tehetség kibontakozását. Egy részletesebb vizsgálatnak, illetve interdiszciplináris teammunkának további indoka lehet, ha a tehetség fejlesztésére vonatkozóan nagy horderejű döntést kell hozni, amely a gyermek (és esetleg a családja) további sorsát is jelentősen befolyásolja (pl. beválogatás a nemzeti csapatba, külföldi tanulás lehetősége stb.).

A tehetségazonosítás alapelvei

- A tehetségazonosításra fel kell készülnie az intézménynek. A felkészülés során meg kell határozni az azonosítás elméleti keretét, célját, és ki kell választani az azonosításba bevont tanulói csoportokat. (Az azonosítás során Czeizel modellje ad kapaszkodót. A modellben szereplő mind a négy intrapszichés összetevőre – általános értelmesség, specifikus képességek, kreativitás, motiváció – figyelni kell (Balogh, 2012), de természetesen más modell is választható az azonosítás elméleti hátttereként.)
- Az elméleti kerethez, célhoz és az adott gyermekcsoporthoz illeszkedően kell kiválasztani a tehetségazonosítás konkrét módszereit. A módszerek kiválasztásánál ügyelni kell arra, hogy csak a szükséges és elégséges mennyiségű adatokat érdemes összegyűjteni, hogy az azonosítási folyamat ne rójon indokolatlanul nagy terhet sem a tantestületre, sem a gyerekekre.
- Az identifikációs technikának összhangban kell állnia a tehetséges gyerekek számára kidolgozott nevelési programban meghatározott célokkal. A kezdőlépésnek mindenképp annak kell lennie az identifikációra szolgáló eszköz kiválasztásában, hogy összhang van-e az adott eljárás felhasználási célja és az annak a kifejlesztése során meghatározott alkalmazási terület közt. Eligazodásként a tesztkönyvek szolgálhatnak, amelyekben általában információt, eligazítást találhatunk a módszer, teszt „támadáspontjáról", produkciós felületéről.
- A tehetségazonosítást végző szakembereknek meg kell határozniuk, hogy milyen tulajdonságok azonosítására van szükség, és milyen szinten, hiszen tehetségterülettől függően egyes tulajdonságok átlag feletti szintjére van szükség egy tehetséggondozó programba

történő beválogatáshoz, míg más tulajdonságoknál az átlagos szint is elegendő. Ugyanígy meg kell határozni a leendő tehetséggondozó programokba bevonható gyermekek létszámát is (Fodor, 2018).

- A tehetség azonosításánál érdemes figyelembe venni a Martinson-féle (1975) hármas szabályt. Az első a folyamatosság szabálya, amely azt mondja, hogy ha lehet, éveken át többször is meg kell vizsgálni a tehetségígéreteket. A második szabály, hogy különféle forrásokat kell használni, egyfajta mérőeszköz eredményeire ne alapozzuk a kijelentéseinket. A harmadik szabály pedig az, hogy nemcsak az intellektuális összetevők vizsgálatára kell kitérni, hanem a tehetség-összetevők többi elemét is fel kell tárni (idézi: Gyarmathy, 2006).
- Tekintettel arra, hogy egy módszer sem tud önmagában eléggé széles körű képet mutatni, lehetőleg több vizsgálati módszert kell egy adott diagnosztikai folyamatban alkalmazni. Herskovits hangsúlyozza, hogy ha mód van rá, inkább többlépcsős azonosítási folyamatot érdemes tervezni, hogy az egyre nehezedő feladatok kevésbé terheljék és frusztrálják a kevésbé jó képességű vizsgálati személyeket. Ugyanis így ők a következő fordulók nehezebb feladataiig el sem jutnak (idézi: Mező, 2008)
- A tehetségvesztés elkerülése érdekében minél több gyerek kerüljön bele a szűrésbe. Külön figyelmet kell fordítani a különleges csoportok tagjaira, mert ezen csoportokba tartozó tehetségek elkallódási veszélye az átlagosnál nagyobb (Hany, 1993; idézi: Gyarmathy, 2006).
- Az azonosítás során nagyon óvatosnak kell lenni, amikor valakiről azt állapítjuk meg, hogy nem tehetséges, hiszen léteznek olyan tehetségek is, akiknek a fő jellemzője éppen az, hogy rejtőzködnek, nehéz felismerni őket. Lehet, hogy akiről azt gondoljuk, hogy nem tehetséges, az nagyon is az, csak nem sikerült azonosítanunk.
- A speciális tehetségazonosításához hosszabb időtartamú „keresőprogramok" szükségesek.
- A képesség és a teljesítmény két különböző dolog, gondoljunk az alulteljesítő tehetséges gyerekre.
- A pszichológiai vizsgáló módszerek (tesztek) segítséget nyújtanak az azonosítás során, de nem tévedhetetlenek, éppen ezért hiba lenne önmagukban alkalmazni ezeket.
- A pedagógus és a gyerek folyamatos együttes tevékenysége adja a legtöbb kapaszkodót a tehetség felismeréséhez (Balogh, 2012).
- „A tehetségvizsgálatok célja a megfelelő fejlesztő környezet biztosítása, akár egyénről, akár egy közösségről van szó, így a vizsgálat mindig fejlesztési terv kidolgozásával végződik.
- A tehetségvizsgálat több forrás bevonásával történik, a személyes és környezeti változók interakciójában elemzik az információkat.
- A tehetségvizsgálatok az erős és gyenge pontok azonosítására egyaránt figyelemmel vannak. A képesség, tanulási és motivációs profil alapján lehet fejlesztési környezetet felépíteni, megalapozottan programokba irányítani vagy mentorhoz közvetíteni a tehetségeket.
- A leggondosabban felépített vizsgálat is elsősorban a jelen helyzetről, az odavezető útról, valamint arról ad képet, hogy mire van szükség ahhoz, hogy tehetséggé váljon valaki." (Gyarmathy, 2012, 6.)
- „A gondozóprogramba való felvételt szakemberekből álló bizottság döntse el egyenként, a rendelkezésre álló adatok figyelembevételével. A különféle adatok súlyozása elkerülhetetlen, de az eljárásnak igazolhatónak és egyértelműnek kell lennie.
- A programba felvettek előmenetelét rendszeresen vizsgálni kell, a felvétel jogosságának ellenőrzése, valamint az azonosítási eljárás értékelése végett." (Hany, 1993; idézi: Gyarmathy, 2006, 170.)

A tehetségazonosítás folyamatában fontos betartani az alapvető etikai szempontokat, a személyes adatok védelmét és a pedagógiai-pszichológiai tevékenység egyéb szakmai etikai irányelveit.

Fontos dologra hívják fel a tehetségazonosítással foglalkozók figyelmét az alábbi mondatok: „[…] a tehetségre irányuló hajlam, gyanú, csíra, amit látunk, ami megmutatkozhat, ám a gyerekeknél a legritkább esetben beszélhetünk tehetségről. Az ezekre a hajlamokra (képességek, kreativitás, motiváció) utaló jegyeket próbáljuk pszichológiai vizsgálatokkal (is) megtalálni. A nyelvi egyszerűsítés kedvéért beszélünk tehetségről, ám ennek veszélyeit jól látjuk: a gyerekeket azonnal címkézi a környezetük. Tudnunk és állandóan tudatosítanunk kell, hogy nem minden tehetségígéretből lesz tehetség. Az is tény, hogy számos esetben a tehetséget előre nem tudjuk azonosítani. Nagyon sok múlik a környezeti hatásokon, de az egyéni fejlődés ritmusán, buktatóin is." (Herskovits és Dávid I., 2013, 25.)

2.2.1.3. A gyermekek/tanulók megismerésének főbb módszerei

A tehetségazonosításban használatos módszereket általában két csoportba, a szubjektív és az objektív módszerek csoportjába osztja a szakirodalom. A szubjektív módszerek közé sorolják az alkalmi és strukturált megfigyelést, a tulajdonságlistákat, a szülők és a társak véleményét; az objektív módszerek közé pedig a különböző tesztek és pszichológiai mérések tartoznak (Herskovits és Dávid I., 2012).

„Állandó igény, hogy objektív vizsgálati eljárásokat, számszerűen kifejezhető eredményeket adjunk a gyerekekről, melyek alapján megbízhatóan kimondható, hogy a gyerek tehetséges-e vagy sem. Jól tudjuk, hogy ez több okból sem lehetséges! Mégis sokan, sokszor belemennek ebbe a kelepcébe. A tesztek hasznos segédeszközök, ha megfelelnek a tesztek általánosan elfogadott kritériumainak. Kiemelve, hogy: megfelelően validok (az esetek többségében éppen erről nincs adat); hogy megfelelő standard, viszonyítási alap áll rendelkezésünkre; hogy korrekt módon vesszük fel és értékeljük ki; hogy megfelelő szemlélettel használjuk azokat; hogy nem tévesztjük szem elől, hogy pillanatnyi helyzetet mérnek, és ezért biztos támpontnak csak a megjelenő magas teljesítmény tekinthető." (Herskovits és Dávid I., 2012, 13.)

A fenti szerzők mellett Balogh (2012) is felhívja a figyelmet arra, hogy a tesztekkel mért pillanatnyi eredményeket a képességeken kívül számos más tényező (pl. betegség, fáradtság, motiválatlanság stb.) is befolyásolhatja. Ezért a gyenge eredmény nem csak képességhiányból származhat. Ugyanakkor Balogh (2012) szerint a jó eredmény bizonyító erejű, itt nem igaz, hogy vak tyúk is talál szemet!

Amennyiben az intézmények teszteket használnak a tehetségazonosításra, ez felveti a kompetencia kérdéskörét is. Bizonyos teszteket, például intelligenciateszteket, személyiségteszteket csak pszichológus alkalmazhat. Herskovits Mária és Dávid Imre (2012) kiemeli, hogy a gyakorlatban – mint ezt a nemzetközi szakirodalom is írja – sokszor a szubjektív és objektív módszerek kombinációjára van szükség. Ha nagyobb létszámú gyerekcsoport vizsgálata szükséges, akkor a pedagógusok a szubjektív módszerekkel (például a megfigyelés segítségével) szűkítik a megvizsgálandó gyerekek körét, a komplexebb, idő- és költségigényesebb objektív módszerekkel (pl. pszichológiai tesztekkel) pedig a pszichológusok dolgoznak.

A gyermekek megismerésére irányuló pedagógiai tevékenység egy kreatív problémamegoldó folyamatnak tekinthető. Két aspektusból is egyedi megközelítést, eredeti problémamegoldást igényel a pedagógusoktól. Elsőként a megismerési folyamat tervezésénél kell kreatívan kiválasztani a gazdag módszertani repertoárból az alkalmazandó konkrét módszereket, a megismerés céljának, az esetlegesen tervezett tehetséggondozó programnak, a gyermek életkori sajátosságainak és a reális élethelyzetnek a figyelembevételével. Másodszor pedig az eredmények alapján kell kreatívan megtalálni a gyermekek/tanulók személyiségéhez illeszkedő pedagógiai módszereket a tehetség optimális fejlődésének elősegítése érdekében.

A nemzetközi gyakorlatot áttekintve GYARMATHY (2006, 142.) a tehetségígéretek azonosításának négyféle megoldását írja le.

- „Iskolai eredményesség, mindenekelőtt osztályzatok.
- Versenyhelyzetben nyújtott eredmények.
- Pszichológiai tesztek, főleg intelligenciatesztek, ún. objektív módszerek.
- Tanári értékelés, szülők, kortársak véleménye, ún. szubjektív módszerek."

BALOGH (2012) az azonosítás módszereit áttekintve a következő módszerek alkalmazását tartja fontosnak:

- Iskolai információk gyűjtése a tehetséges gyerekekről.
- Tesztek.
- Pedagógusok jellemzése a gyermekről.
- Osztálytársak értékelése.
- Szülői jellemzés.
- Diákok önértékelése.

Mint ahogy a fenti példákból látható, a gyermeki/tanulói személyiség fő területeinek megismeréséhez sokféle módszert alkalmazhatnak a pedagógusok. DÁVID MÁRIA ÉS MUNKATÁRSAI (2006) négy nagy módszercsoportot különítettek el, az interjú, a dokumentumelemzés, a kérdőív és a megfigyelés módszereit. Témánk szempontjából fontos még egy módszercsoportot, a méréseket is bevonni a módszertani repertoárba. E gondolatmenet szerint vesszük végig a főbb módszereket, majd a pedagógiai kompetenciakörben alkalmazható konkrét példákat is bemutatunk, a teljesség igénye nélkül, melyek segítségével a tehetséges tanulói tulajdonságok felismerhetők. A fejezet végén az esetleírás készítéséhez adunk támpontokat.

2.2.1.3.1. Interjú – beszélgetés a gyermekkel, szülővel, a tehetséggondozásban részt vevő más szakemberekkel

Az interjú olyan szóbeli kikérdezés, „melynek során a kérdező és a kérdezettek között személyes interakciós kapcsolat van" (FALUS 2004, 177.). Saját felfogásunk szerint az interjú olyan információgyűjtési technikának tekinthető, amelyben a gyermeket nevelő pedagógus folytat célzott beszélgetést magával a gyermekkel, annak szüleivel vagy a vele foglalkozó szakemberekkel, bizonyos személyiségtulajdonságok, környezeti tényezők és/vagy élettörténeti adatok pontosabb megismerése érdekében. Hogy milyen témakörben és kivel érdemes beszélgetni (interjút folytatni), azt a megismerési folyamat tervezésénél a pedagógus dönti el. A tervezés során, a téma és az interjúalany kiválasztásánál figyelembe kell venni a gyermek életkorát, az interjúalany elérhetőségét, a rendelkezésre álló időt, helyet stb. Olyan témakörben érdemes az interjú módszerét választani a gyermekek/tanulók megismerésére, amely más módszerekkel nehezen hozzáférhető. Felső tagozatos vagy középiskolás tanulókkal például érdemes interjút készíteni az otthoni tanulási szokásokról, az érdeklődési irányokról, szabadidős tevékenységeikről vagy akár az iskolán kívüli társas kapcsolataikról.

A pedagógiai munkához szükséges információk előkerülhetnek spontán beszélgetés során, amikor a pedagógus hagyja a szülőt vagy gyermeket saját gondolatmenete szerint haladni, inkább „csak" meghallgatja, és esetleges kérdései az adott szituációnak megfelelően spontán módon fogalmazódnak meg. A célzott beszélgetés eme szabad formáját strukturálatlan interjúnak nevezzük.

Az interjú ugyanakkor követhet meghatározott irányvonalat is, ez esetben félig strukturált vagy strukturált interjúról beszélünk. A félig strukturált interjú esetében a pedagógus felkészül,

átgondolja a végigbeszélendő témákat, főbb kérdésköröket, amelyekről mindenképp szeretne információkat szerezni. Úgynevezett „kulcskérdések" mentén halad a beszélgetés. A kérdések feltevésének sorrendje vagy a kifejtés mélysége az interjú készítőjétől függően változtatható. A strukturált interjú ennél kötöttebb, a leírt kérdéseket az eredeti sorrendben és módon kell feltenni, és az eredményként kapott válaszok szintén előre rögzített kategóriák szerint értékelhetők. Hátránya lehet azonban, hogy az interjúalany számára fontos témákat esetleg nem érinti az előre rögzített kérdéssor, így a valós probléma esetleg felszínre sem kerül (N. KOLLÁR ÉS SZABÓ, 2004).

Az interjúkészítés menete öt szakaszra bontható:

- Első a felkészülés, melyet a pedagógus önállóan végez. Meghatározza az interjú célját, átgondolja az interjú főbb témaköreit és kulcskérdéseit, valamint időpontot és helyszínt egyeztet az interjúalannyal.
- A második szakasz a beszélgetés kezdete, ráhangolódás a témára. A beszélgetőpartner köszöntését követően a pedagógus tájékoztatja interjúalanyát, hogy miért kerül sor a beszélgetésre. Fontos a bizalmas légkör kialakítása, az interjúalany biztosítása a titoktartásról.
- A harmadik szakasz az interjús beszélgetés lefolytatása, a fejben tartott interjúvázlat alapján a tervezett témakörök megbeszélése, a célzott beszélgetés módszerével, értő figyelemmel meghallgatva az interjúalanyt.
- Negyedik szakasz az interjú lezárása. Ehhez érdemes összefoglalni az interjú tartalmát, kifejezni, hogy a pedagógus örül, hogy személyesen tudtak beszélni, és felvázolja a további együttműködés, az esetleges szakmai segítségnyújtás lehetőségeit.
- Ötödik szakasz az interjú feldolgozása, elemzése. Ebben a szakaszban az interjúval nyert adatok pontos rögzítése, az eredmények értelmezése, a következtetések levonása történik. Az interjú készítése során valószínűleg nincs mód részletes jegyzetelésre, ezért fontos, hogy a kapott adatokat az interjú után közvetlenül lejegyezzék (DÁVID M. ET AL., 2006).

Az interjú során szerzett adatok a pedagógusok szakmai etikai kódexének (NEMZETI PEDAGÓGUS KAR, 2015) megfelelően a személyes adatok védelme alá esnek, ezért nagyon fontos a szakmai titoktartásnak megfelelő szabályok szerint kezelni a pedagógus tudomására jutott információkat.

2.2.1.3.2. Dokumentumelemzés: a gyermek/tanuló által készített és/vagy róla készült dokumentáció adatainak elemzése, értelmezése

Dokumentumoknak a tehetséges gyermekekről/tanulókról készült, mások által létrehozott nyomtatott, írott, rajzolt stb. anyagokat, statisztikai adatsorokat, okiratokat, tárgyakat tekintjük, amelyek rengeteg információt szolgáltatnak a pedagógusnak, és amelyek igen sok következtetés levonására alkalmasak. A pedagógiai munka során is folyamatosan keletkeznek olyan dokumentumok, amelyek elősegítik az alaposabb és egyedi megismerést, valamint a tanuló szociokulturális és pedagógiai környezetének megértését. Ilyen (gyakran személyes jellegű) dokumentumok spontán módon, kérés nélkül is keletkezhetnek (pl. napló, szabad fogalmazás, levelek).

Az alábbi táblázat azokra az iskolai dokumentumokra hoz példát, amelyek elősegíthetik a tanulók mélyebb megismerését, a tehetségjegyek felismerését.

Az iskolai dokumentumok forrásai	Példák
A tanuló saját munkái	Tanulói önjellemzések, rajzok, szabad fogalmazások, dolgozatok, füzetek, házi feladatok, firkálmányok, levelek, fényképek, a tanulók egyéb alkotáskezdeményezései, (pl. vers, faragás, varrás stb.)
Más tanulók munkái a tehetséges gyermekről	Tanulótársak jellemzései, fogalmazások, pl. legjobb barátom, szociometriai kérdőív stb.
A szülőtől származó dokumentumok	A tanuló szülői jellemzése, kérések, üzenetek, levelek, fényképek, babanapló, a gyermek fejlődéséről készített feljegyzések
A tanulóval foglalkozó pedagógusok által vezetett dokumentumok (Felmenő rendszerben az óvodától a gimnáziumig vagy akár a felsőoktatásig)	Pedagógiai vélemények, e-napló érdemjegyei, beírások az ellenőrzőbe, dolgozatok írásos értékelései, régebbi pedagógiai mérések – pl. kompetenciamérés – eredményei stb. Optimális esetben a tehetséges tanulókkal foglalkozó pedagógusok által vezetett ún. „Tehetség Útlevél”
Más szakemberektől származó írásos dokumentumok (pl. edző, karmester, pszichológus, fejlesztőpedagógus, családsegítő)	Jellemzések, vélemények, környezettanulmány,
Hivatalos okiratok	Kórházi zárójelentés, szakértői vélemény Bizonyítványok
Tárgyi dokumentumok	Versenyen elnyert érmek, kupák, egyéb tárgyi jutalmak

A dokumentumok nagy előnye a korlátlan elemzési lehetőség. Nem szabad elfeledkezni azonban arról, hogy sok hivatalos irat teljesen más közvetlen céllal készült, mint amire az aktuális elemzést végző pedagógus használja. A belemagyarázás és a félreértelmezés elkerülése érdekében javasolt a dokumentum önmagában vett elemzése, értelmezése, a készítés körülményeinek feltérképezése, a végiggondolt szempontok alapján történő elemzés és feldolgozás. A más szakember által vezetett dokumentáció értelmezése szakmai kompetenciafüggő (például kórházi zárójelentés, szakértői vizsgálat eredménye).

2.2.1.3.3. Kérdőívek alkalmazása a tehetség felismerésének folyamatában

A pedagógiai vizsgálatokban igen gyakran alkalmazott kérdőíves módszert írásos kikérdezésnek is nevezik. A kérdőív alkalmazásának kritériuma, hogy kitöltőjének az adott nyelven írni és olvasni kell tudnia. Ezért az iskoláskor előtti nevelésben kérdőívet a gyermekek közvetlen vizsgálatára nem alkalmazhatunk. Önkitöltős kérdőívről beszélünk abban az esetben, amikor a válaszadót a kérdőív

egyéni kitöltésére kérjük fel (KONTRA, 2011). A kérdőív kitöltője lehet a szülő, a gyermekkel foglalkozó pedagógus vagy egyéb szakember, illetve maga a tehetséges fiatal is.

A pedagógiai tanácsadásban öndefiníciós módszernek nevezik azokat a kérdőíves eljárásokat vagy egyszerű feladatokat, amelyek a tanácskérőket önreflexióra késztetik, elősegítik az erősségek és gátak felismerését, ezáltal adaptív viselkedésváltoztatásra sarkallnak (DÁVID, 2012). Az önismeret elemei többféle forrásból származnak. Az öndefiníció alakulását elősegítő módszerek az egyén személyes tulajdonságainak felismerését, tudatosulását, az önmeghatározás pontosabb, részletesebb megfogalmazását teszik lehetővé. Az erősségek felismerésének mind a tehetséggondozás, mind a pályaválasztás területén nagyon nagy a jelentősége, hiszen kijelöli a tehetséggondozás irányát, illetve segíti a személyiséghez illeszkedő pálya megtalálását. Kézikönyvünkben a tehetségmotivációs öndefiníciós kérdőív kifejezetten ilyen céllal került kifejlesztésre. Fontos azonban, hogy ezt az önreflektív tevékenységet tanácsadó szakember is tudja segíteni.

2.2.1.3.4. Megfigyelés, a napi tevékenységek során szerzett tapasztalatok strukturálása, rendszerezése

A megfigyelés az a megismerési módszer, amikor a pedagógus érzékszerveire támaszkodva, közvetlenül a látott, hallott, átélt események során gyűjt információt a megfigyelt gyermekről/tanulóról. Olyan adatgyűjtés, amelyben a megfigyelő jelen van, nézi, hallgatja az események lefolyását. A megfigyelés módszerével vizsgálhatók mindazok a tanulói tulajdonságok, amelyek „szemmel láthatók, füllel hallhatók".

A pedagógiai munkában a megfigyelésnek kiemelt szerepe van, hiszen a pedagógusok nap mint nap együtt vannak a gyerekekkel, hosszú időn keresztül látják, hallják őket, és ezáltal sok információt szereznek róluk. A spontán köznapi megfigyelés azonban gyakran nem elégséges, mert véletlenszerű, pontatlan, erősen szubjektív, számtalan tényező befolyásolhatja, mint például a kedélyállapot, a rokonszenv-ellenszenv, az ingerek sokasága, az értékítéletek.

Ezért a megfigyelés módszerét célszerű strukturált megfigyelési szempontsorok alapján végezni, rendszeresen, több alkalommal, és a megfigyelések eredményeit rögzíteni kell. Ezzel a módszerrel vizsgálható a gyermekek külső megjelenése, viselkedése, beszéde, játéka, feladatvégzése. A konkrét viselkedéses jegyek pedig a háttérben meglévő személyes tulajdonságokra utalnak.

A tehetséggondozás szakirodalmában sok megfigyelési szempontsor található a tehetségjegyek azonosításához. A fejezet mellékletében azok a szempontsorok, amelyeket a tanároknak kell kitöltenie a megfigyelt tanulókról, a különböző tehetségjegyekre (kreativitás, kiemelkedő képességek, motiváltság) utaló viselkedéses jellemzőket listázzák. (Pl. tanulási erősségek listája, tehetségszűrő megfigyelési szempontsor, a Renzulli–Hartman-skála, a Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála).

2.2.1.3.5. Mérés – a pedagógiai gyakorlatban alkalmazható mérőeszközök

A mérés-értékelés kérdésköre az intézményi minőségbiztosítás rendszerének kialakításával párhuzamosan került egyre inkább előtérbe hazánk köznevelési intézményeiben. Szükségességének megítélése gyakran ambivalens és szélsőséges a pedagógiai közgondolkodásban. Az oktatás területén a legnagyobb visszhangot elsőként az OECD 2000. évi PISA-vizsgálata kapta. A nemzetközi tanulói teljesítménymérés új szempontból világította meg egy-egy ország oktatási rendszerének eredményeit (SZEMERSZKI, 2014).

A mérést bemutató kutatás-módszertani szakirodalom így fogalmaz: „A pedagógiai kutatásban mérésről beszélünk, amikor adott dolog valamilyen tulajdonságához elfogadott szabály alapján számot rendelünk." (KONTRA 2011, 50.) A mérés során alkalmazható mérőeszköz (teszt) kidolgozása speciális módszereket (standardizálás) és speciális szakmai felkészültséget igényel. Méréshez csak az objektivitás, a reliabilitás (megbízhatóság) és a validitás (érvényesség) szempontjából

bemért mérőeszköz alkalmazható. Ezeket a sajátosságokat a tesztek „jóságmutatóinak" is nevezik (KONTRA, 2011). A mérés során az adott tulajdonság, képesség fejlettségét az adott populáció átlagához viszonyítják.

A tehetségazonosítás folyamatában leggyakrabban a sztenderdizált tesztekkel végzett intelligenciavizsgálatok sorolhatók ebbe a kategóriába. Az IQ-eredmények alapján történő beválogatás gyakran jelenik meg a tehetségazonosítási repertoárban. (Az IQ-tesztek felvétele, értékelése és az eredmények értelmezése a pszichológusok kompetenciakörébe tartozik.)

De nem szabad kizárólag az intelligencia mérésére gondolni, ha tehetségmutatókat keresünk. Mérési módszerek közé sorolhatók a tanulók fiziológiai sajátosságainak mutatói (pl. testsúly, testmagasság is lehet releváns bizonyos sportágakban), vagy akár a tanulói kompetenciamérések (matematikai, szövegértési kompetenciamérés, Netfitt-mutatók).

A diagnosztikus, kritériumorientált mérések végzése iránti igény megjelenik a tehetségazonosításban és a tehetségfejlesztő programok hatékonyságának igazolásában egyaránt. Ugyanakkor a mérés fetisizálása és a méréstől való elzárkózás együttesen van jelen a tehetségesek azonosításának szükségességéről szóló vitákban. A sztenderdizált mérések mellett érvelők annak hasznát és a pedagógiai munka tudatosabb fejlesztésének perspektíváit hangsúlyozzák. A mérésellenes álláspontot képviselők szerint a pedagógusok nincsenek felkészülve sem a tudományos mérések lebonyolítására, sem az eredmények értelmezésére, összességében pedig féltik a gyermekeket a címkézéstől.

A pedagógiai mérés célja ugyanakkor nem a minősítés, hanem a gyermek fejlődésének jellemzése adott pillanatban, a fejlődését leginkább kedvezően befolyásoló módszerek és lehetőségek megalapozott megválasztása érdekében. A mérés akkor alkalmazandó, ha a mérés eredménye jelentős többletet ad a megfigyelés tapasztalataihoz képest, és/vagy a pedagógiai folyamat további alakításához szükséges információ másképp nem szerezhető meg.

A mérés eredményei a gyermek fejlődésének adott területeit a korosztályához és önmagához viszonyítva jellemzik. A mérés eredményeinek értelmezésénél alapvető kiindulópont, hogy az eredmények jellemzik, de nem minősítik a gyermeket.

2.2.1.4. A gyermeki/tanulói személyiség megismerésére irányuló konkrét módszerek

A tehetséges gyermekek/tanulók felismeréséhez a pedagógusoknak szükségük van konkrét módszerekre, amelyekkel összegyűjthetik a tehetségre utaló adatokat. Az előzőekben a főbb módszercsoportokat jellemeztük, amelyek alkalmazhatók a tanulói megismerés során. Fejezetünk következő részében pedig egy-egy konkrét tanulói tulajdonság megismeréséhez ajánlunk alkalmazható módszereket. Általában elmondható, hogy minden tanulói jellemző többféle módszerrel vizsgálható. Hogy adott gyerek esetében melyik módszert érdemes használni, azt a pedagógus saját felkészültségének, a helyi erőforrásoknak, a módszerek megközelíthetőségének tudatában döntheti el.

2.2.1.4.1. Biológiai jellemzők, testi-fizikai állapot megismerésének módszerei

A tehetséges ember is alapvetően biológiai lény. Három fő okot lehetne kiemelni, amely miatt szükség van a testi, fizikai jellemzők figyelembevételére is a tehetségazonosítás során:

- Első, mert vannak olyan tehetségterületek, amelyek meghatározott fizikai adottságokat igényelnek (pl. a sport). Itt a kiemelkedő eredmények a sportág vagy más pszichomotoros aktivitás kiválasztását segíthetik.

- Második, mert empirikus bizonyítékok állnak rendelkezésre arról, hogy egyértelmű összefüggés van a kedvezőbb iskolai szintű tanulói fizikai fittségi állapot és a kedvezőbb tanulmányi eredmények, kedvezőbb pszichoszociális állapot között (jobb önbizalom, önbecsülés, saját testtel való elégedettség) (KIRÁLY ET AL., 2018). Tehát a tehetségesek teljesítőképességének fenntartásához törődni kell a fittségi mutatókkal is.
- Harmadrészt pedig azért, mert a fizikai funkciók sérülése (pl. látási, hallási fogyatékosság vagy mozgássérülés) jelentősen akadályozhatja a tehetség kibontakozását. A szakirodalom azokat a személyeket, akiknél a tehetség és az akadályozottság együttesen jelenik meg, kétszeresen kivételes tanulóknak hívja. „Egy vagy több területen (akadémikus, intellektuális képességek, kreativitás, vezetői képességek, vizuális vagy előadóművészetek) tehetségesként azonosított tanulók, akiknél egy vagy több diagnosztizálható (de nem feltétlenül diagnosztizált) állapot, úgymint tanulási zavar, a lelki egészség problémája, neurológiai rendellenesség, fizikai hátrány; vagy a kronológiai és a mentális életkor eltéréséből fakadó aszinkrónia is fennáll, mely gátolhatja az életben való boldogulást/előrehaladást." (LUNA ET AL., 2010, 4.; idézi: HARMATINÉ ET AL., 2014. 12.) Ez az állapot nagyon gyakran vezet a tehetség elfedéséhez.

A testi, fizikai állapot megismerésére a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT®) a magyar köznevelési rendszer kötelező és egységes fittségmérési módszere áll a pedagógusok rendelkezésére, a 2014/2015. tanévtől kezdődően. A NETFIT® fittségmérési rendszer eredményeinek dokumentumelemzésével képet kaphat a pedagógus a tanuló egészségközpontú fittségi állapotáról, annak javulásáról vagy romlásáról.

Az esetleges egészségügyi problémák, a sajátos nevelési igény megismerésére a tanulóról szóló szakértői vélemények, dokumentumelemzések vagy az iskolaorvossal, iskolavédőnővel, esetleg a szülővel folytatott interjú deríthet fényt.

2.2.1.4.2. Pszichológiai jellemzők, a tehetségjegyek felismerésének módszerei

A tehetség intrapszichés jellemzői sok tudományos közleményben részletezettek. Az is több tehetségmodellben látható, hogy az endogén feltételrendszer távlati kibontakozását a környezeti tényezők befolyásolhatják, és hogy a tehetség kibontakozásában az időnek, a tanulásnak, a befektetett energiáknak is nagy szerepe van. A tehetségkeresés kiindulópontjaként mégis célszerű azt keresni, hogy vajon megvannak-e a gyermekben a tehetségre utaló tulajdonságok. A korszerű szemléletnek megfelelően mindezt a tehetséggondozási folyamatba ágyazottan, többszöri és változatos módszerekkel dolgozó identifikációs repertoárral érdemes elvégezni. A tehetséggondozó programok hatásvizsgálatának épp ebben van jelentősége, hogy miközben értékel egy lezárult folyamatot, ki tudja tűzni a jövőben elérendő célokat.

A fejlődési adatok megismerésének módszerei

A tehetséges gyermekek fejlődési sajátosságait a kézikönyv más fejezete tárgyalja. A szakirodalmi áttekintésekből jól látható, hogy a tehetségek korai fejlődésmenete gyakran eltér a tipikustól. Találkozhatunk felgyorsult fejlődésmenettel, diszszinkronitással, korán megjelenő teljesítményekkel, kiugró csodagyerekkel és lemaradó zsenivel egyaránt.

Mégis, a tehetségkeresés szakaszában érdemes figyelmet fordítani a gyermeknek a vizsgálatot megelőző fejlődésmenetére. Tekintettel arra, hogy ez a terület az elmúlt időszakról szól, a megfigyelés módszere nem alkalmas az adatok összegyűjtésére.

A pszichodiagnosztikában általában az anamnézist (kórelőzmény) használják a fejlődési adatok szóbeli kikérdezésére, ám a kórokokat feltáró anamnézisnek más fókuszai vannak, mint a tehetségjegyeket kutató célzattal készülőnek.

A tehetségazonosítás céljából készülő anamnézis erőteljesebben fókuszál a gyermek fejlődésmenetére, a korán megjelenő kiemelkedő képességekre, az esetlegesen elért eredményekre.

Kitér az óvodai, iskoláztatási előzményekre, erősségfókuszú szemlélettel bír.

A fejlődési adatok megismerésének módszerei között elsősorban a szülőkkel készített interjút, az általuk esetleg készített fejlődési napló dokumentumelemzését lehet kiemelni. De relevanciája van a gyermek korábbi pedagógusaival vagy akár magával a diákkal folytatott interjúnak is, ha főleg az iskolás évek adatai vannak a vizsgálódás középpontjában.

Jó szolgálatot tehetnek a fejlődési adatok megismerésében a gyermekről (vagy akár a gyermek által) készített dokumentumok is. A bizonyítványok dokumentumelemzésével nyomon követhetők a tanulmányi eredmények esetleges változásai. A kompetenciamérési eredmények dokumentumelemzése megmutathatja a korábbi fejlettségi szintet egy bizonyos területen. Dokumentumoknak kell tekinteni a gyermek elért eredményeinek a gyűjteményét, és érdemes számba venni a versenyhelyezéseket, díjakat, kitüntetéseket.

A képességek felismerésének módszerei

A kiemelkedő képesség szinte minden tehetségmodellben megjelenik mint a tehetség immanens része. A kiemelkedő képességek teszik lehetővé majd a későbbiekben a kiemelkedő teljesítményt.

Két aspektusban fordulnak elő a képességek a tehetséggondozásban, egyrész mint az általános értelmesség mutatói (ezt nevezik intelligenciának), másrészt mint a különböző tehetségterületek kiemelkedő teljesítményeihez szükséges speciális képességek (pl. az operaénekes énekhangja, ritmusérzéke, a sztárszakács ízérzékelő képessége stb.).
Az általános értelmesség vizsgálatára leggyakrabban az intelligenciavizsgálatokat alkalmazzák a tehetségdiagnosztikában, de ennek felvétele kívül esik a pedagógusok kompetenciakörén. Kifejlesztésre kerültek ugyanakkor olyan megfigyelési szempontsorok, amelyek a pedagógusok megfigyeléseire támaszkodva jó becslési alapot jelentenek az általános értelmesség megítélésében.

Kézikönyvünk *2. fejezetének* mellékletei is tartalmaznak olyan megfigyelési szempontsorokat, amelyek visszajelzést adnak a tanulói képességekről.

A képességek megítélésére használható megfigyelési szempontsorok:

- *2.2.1.1. melléklet*: „Tanulási erősségek”, a gardneri intelligenciamodellhez illeszkedő megfigyelési szempontsor.
- *2.2.1.2. melléklet*: „Tehetségszűrő megfigyelési szempontsor”, az általános intellektuális képességre és 6 speciális képességre vonatkozóan rendszerezi a pedagógusi megfigyeléseket.
- *2.2.1.4. melléklet*: A „Renzulli–Hartman-skála” „Tanulási jellemzők” része ad visszajelzést a képességekről.

A vezető képességterületek jelzik azt a tehetségterületet, amelyre a tehetséggondozó tevékenységnek célszerű irányulnia, továbbá elősegítik a pályairány megtalálását. A tehetségkeresés folyamatában mindig az erősségekre fókuszálunk, de ugyanakkor figyelni kell a gátakra is. Ha a képességek rangsorolhatók, akkor a képességrangsor végén a fejlesztendő területek találhatók, amelyekre ugyanúgy oda kell figyelni.

A képességek megismerésére a megfigyelési szempontsorok alkalmazásán túl a dokumentumelemzéssel szerzett információk is felhasználhatók. Optimális esetben a tanulmányi eredmények is a képességszintnek megfelelő teljesítményt mutatják. Ezt azonban óvatosan kell kezelni, mert könnyen előfordulhat, hogy a képességszint és az iskolai teljesítmény szétválik.

A tantárgytesztek és a kognitív képességeket mérő teszt között a 8. osztályosoknál szorosabb korrelációt találtak, mint a középiskolás korosztálynál (HALÁSZ ÉS LANNERT, 1996). Ennek valószínűleg az az oka, hogy az életkor növekedésével vagy az iskolában eltöltött évek számától függően az intelligencia mellett más személyiségvonások (szorgalom, ambíció stb.) egyre nagyobb mértékben határozzák meg a tantárgyi teljesítményt. Az iskolai alulteljesítés miatt a jó képességű tanulóknál is gyenge osztályzatokat találhatunk, vagy az is előfordulhat, hogy a szorgalom és a sok tanulás pótolja a képességhiányt, és jó tanulmányi eredményeket hoz. A kiemelkedő teljesítmények (pl. versenyeredmények) azonban általában kiemelkedő képességszintre utalnak.

A kreativitás felismerésének módszerei

A kreativitáskutatások egyik legfontosabb irányát az önéletrajzi kérdőívek jelentik, amelyekből megtudható, hogy a gyermek fejlődése során melyek azok a feltételek, környezeti és személyes tényezők, amelyek meghatározók lehetnek a későbbi kreatív felnőtt kialakulására nézve.

Egy másik lényeges megközelítés a kreatív potenciáljukat megvalósító személyek tanulmányozásában a személyiségtesztek használata, amelyek segítségével az ilyen személyek különleges egyéni adottságait tárhatjuk fel. A mindennapi gyakorlatban az önértékelő skálák terjedtek el leginkább, de gyakoriak a társak, szülők, tanárok értékelésén alapuló kérdőívek is.

A kreativitástesztek fogalma alatt napjainkban a legtöbb pszichológus és pedagógus a kreatív gondolkodás tesztjeit érti, ami azt jelenti, hogy elsősorban magára a kreatív folyamatra koncentrálnak (CROPLEY, 1996).

A legelismertebb és legszélesebb körben használt eljárás a Torrance-féle tesztbattéria lett (TCTT, Torrance Test of Creative Thinking), amelyet 1966-ban publikált, 1990-ben pedig a revideált változat látott napvilágot. Gyakran használt kreativitásmérő eszköz még a Távoli Asszociációk Teszt (Remote Associates Test-Mednick, 1962), bár ezt többen valójában a konvergens gondolkodás vizsgálatára tartják alkalmasnak. WALLACH ÉS KOGAN (1965) lényeges hozzájárulása volt még (idézi: CROPLEY, 1996) a kreativitás tanulmányozásához, hogy a tesztfelvétel során nem határoztak meg idői korlátokat, ezzel is törekedve arra, hogy igazán játékos atmoszférát teremtsenek, és a helyzet ne legyen stresszelő.

A hosszabb és bonyolultabb kiértékelésű sztenderdizált, tesztjellegű kreativitásvizsgálatokat a differenciált tehetségazonosítás szintjén a pszichológiai vizsgálat során érdemes alkalmazni. Ehhez jól alkalmazható a Mező Katalin által a közelmúltban magyar mintára adaptált és sztenderdizált Torrance-féle körök teszt és szokatlan használat teszt (MEZŐ K., 2017).

A pedagógusok számára az elmúlt időszakban látott napvilágot egy új hazai próbálkozás a tanulói kreativitás tanulmányozására, amely szintén a pedagógusok megfigyeléseire épít. A *2.2.1.3. melléklet*ben található Tóth-féle Kreativitás Becslő Skálának igen kedvezőek az eddigi felhasználási tapasztalatai. A „Renzulli–Hartman-skála” *(2.2.1.4. melléklet)* is tartalmaz kreativitást feltáró szempontsort, valamint a „Tehetségszűrő megfigyelési szempontsor” *(2.2.1.2. melléklet)* is.

A motivációs jellemzők megismerésének módszerei

A motivációt, a feladat iránti elkötelezettséget, belső hajtóerőt szintén sokat említik a tehetség sajátjaként. „A motiváció azt jelenti, hogy a személy rendelkezik a szükséges akaraterővel, hogy

valamilyen feladatot elkezdjen, és azt be is fejezze. A motiváció egyúttal azt is jelenti, hogy valaki bizonyos feladatra alkalmasnak érzi magát, és ennek megvalósításában örömet is talál. A motiváció meghatározásához hozzátartozik az is, hogy az illető célokat tud kitűzni, terveket tud készíteni, számításba veszi a kockázatot, a bizonytalansági faktorokat, és ezek után lát neki a feladat megvalósításának (MÖNKS ÉS YPENBURG, 1998).

RÉTHYNÉ (2003) szerint a tanulási motiváció egy olyan generalizálódott diszpozíció, amely egy konkrét szituációban tanulási tevékenységre késztető erő. Energetizálja, aktivizálja, koordinálja, integrálja a tanulási tevékenységet. Szerinte a tanulási motívum maga is tanult, az egyén aktívan alakíthatja önszabályozó folyamatai révén. LOCKE ÉS LATHAM (1999) célkitűzés elmélete pedig azon a feltevésen alapul, hogy az emberi cselekedetek többsége tudatos, a célok irányítják a cselekvés felé vezető aktivitásokat, és kiküszöbölik azokat, amelyek nem szolgálják az elérendő célt. Szabályozzák az erőfeszítés felhasználását és befolyásolják a cselekvés fennmaradását, vagyis a kitartást. A motiváció adja meg a kiemelkedő teljesítmény létrehozásához szükséges erőt és energiát a tehetségnek. A tanulási motiváció újabb elméletei az 1990-es évektől hangsúlyozzák, hogy a gyermekeknél a motiváció fejlődése és a kognitív fejlődés egymástól nem elválasztható mechanizmusok.

A tehetségesek esetében a leghatékonyabb motiváció a pozitív énkép és kíváncsiság által támogatott teljesítmény és a siker elérésére irányuló belső hajtóerő. A belső hatékonyság érzése ad erőt a gyermeknek, hogy kitartson érdeklődése mellett, hogy a kíváncsiság keltette magas szintű koncentráció akkor is fennmaradjon, ha a szokásosnál nagyobb erőfeszítésre van szükség a teljesítmény eléréséhez (GYARMATHY, 2006).

A *2.2.1.8. melléklet* egy tanórai munka során a tanári megfigyelést segítő szempontsor alkalmazását javasolja: „A gyerekek motivált magatartása."

A *2.2.1.9. melléklet* pedig egy, a tanulók által kitölthető kérdőívet tartalmaz: „Tehetség Motivációs Öndefiníciós Kérdőív".

A motiváció fejlesztésére a tehetséggondozó tevékenység során gondot kell fordítani. A tanulói aktivitást biztosító érdekfeszítő tevékenységek jó alapot teremtenek a motiváció fejlesztésére.

Más személyiségtulajdonságok és az érdeklődés megismerésének módszerei

A kiemelkedő teljesítménnyel való megbirkózás, a siker vagy a kudarcélmények feldolgozása erősen igénybe veszi a tehetségek érzelmi életét. A tanuló szorongása, az iskolával kapcsolatos beállítódás, az énkép, az érdeklődés és az akarati sajátosságok jelentősen befolyásolják a teljesítményt. A kognitív feltételek az iskolai eredményesség felső határait jelölik meg, az érzelmi tényezők pedig azt befolyásolják, hogy a határokon belül meddig jut el a tanuló (GOLNHOFER, 1998). Az érzelmi intelligencia gyűjtőfogalomnak tekinthető, amely az érzelmi kifejezésmódokat, az önkontrollfunkciókat, az erkölcsi magatartást, a motivációs szükségleteket egyaránt magában foglalja. Az alábbi területek különböztethetők meg benne: az érzelmek felismerése és kezelése, az önmotiválás, mások érzelmeinek felismerése és a kapcsolatkezelés (SALOVEY, idézi: HEGYINÉ, 2001). Mindezen területek megismerésére és fejlesztésére is célszerű tekintettel lenni a tehetséges fiatallal való foglalkozás során.

A személyiségvizsgálatok főként a pszichológusi kompetenciakörbe tartoznak.

Kézikönyvünkben a tehetségre jellemző tulajdonságok listáját az:

- *2.2.1.5. melléklet* tartalmazza: „Nebraskai Csillagos Éjszaka", szempontsor tehetségígéretek felismeréséhez pedagógusok és szülők részére. Ennek a módszernek külön előnye, hogy óvodáskorban is alkalmazható.

- A *2.2.1.7. melléklet* pedig a szülői vélemény alapján listázza a tehetséges tanulók tulajdonságait.

Az érdeklődésnek a tehetségterület kiválasztásánál is és a pályaválasztásnál is egyaránt kiemelt jelentőséget kell tulajdonítani. Az érdeklődésalapú tevékenységválasztások segítik elő leginkább azt, hogy szívesen, kedvvel és lélekkel végezze el a feladatokat a tanuló. Az érdeklődés hatására a személy a külvilág valamely területe felé fordul, ezt szeretné minél jobban megismerni, és az odafordulása érzelemmel telített. Szubjektíven fontos a személy számára az, ami felé az érdeklődése irányul.

Az egyén érdeklődésére jellemző, hogy a külvilág milyen széles köre bír figyelemfelhívó jelleggel számára (széles vagy szűk az érdeklődési köre), illetve hogy mi az érdeklődési iránya. Minden, ami a világban létezik, felkeltheti érdeklődésünket, ezért itt nagyon sok érdeklődési irány felsorolható (pl. tudományos érdeklődési irányok: biológia, genetika, csillagászat, földrajz, kémia, fizika, matematika filozófia, pszichológia, történelem, régészet, jogtudomány; művészeti érdeklődés: zene, képzőművészet, tánc, építészet, irodalom; sport iránti érdeklődés bármely sportágban; műszaki vagy gazdasági érdeklődés; szociális, az emberek felé irányuló érdeklődés).

Az érdeklődésre vonatkozó vizsgálati módszerek főként a pályaválasztási irodalomban találhatók meg. Az érdeklődés vizsgálatára, megismerésére ajánlható módszerek:

- Interjú a tanulóval a kedvelt tantárgyakról és a szabadidős tevékenységekről.
- Megfigyelés a tehetséggondozó tevékenység közben.
- Öndefiníciós kérdőívek, melyek a Nemzeti Pályaorientációs Portál felületén bejelentkezés után elérhetők: https://palyaorientacio.munka.hu/.

A kérdőíves, öndefiníciós módszerek a vezető érdeklődési irány kiválasztásában segítik a tanulókat. Alkalmazásukkal a vezető érdeklődési irányok találhatók meg, és a vezető érdeklődési irány(ok)hoz gyűjthetők pályák.

Társas viselkedés, kapcsolati hálók megismerésének módszerei

A társas kapcsolatok témakörében a tanuló társaihoz való viszonyát, baráti kapcsolatait, a felnőttekhez való közeledésének jellemzőit, közösségben való viselkedését ismerhetjük meg. Az interperszonális kommunikáció jellegzetességeinek megfigyelése sok információval szolgál a tanuló társas kapcsolataira vonatkozóan. A kortárscsoport a szocializációs folyamat egyik legfontosabb színtere, a kapcsolatok jellegzetességei mások, mint a felnőtt–gyerek kapcsolat.

Minél többet tartózkodik egy gyermek a kortársai között, annál több alkalma van szociális szerepei gyakorlására. A kortársak játszótársként, referenciaként és modellként is szolgálnak egymás számára, bizonyos viselkedésformákat megerősíthetnek vagy gátolhatnak.

A szociometria a közösségek kapcsolati hálójának feltárására régóta alkalmazott módszer, amelynek részletes leírásától itt eltekintünk. Ugyanakkor a gyerekek is jól észlelhetik tehetséges társaik jellemző sajátosságait, és a képességekre vonatkozó szociometriai jellegű kérdésekben általában egységesen emelik ki a bizonyos tulajdonságokkal rendelkező társaikat, ezért érdemes meghallgatni a véleményüket.

A társas kapcsolatok feltárására két módszert ajánlunk:

- *2.2.1.7. melléklet*: „Mit tudtok egymásról?”
- *2.2.1.10. melléklet*: „A tanuló iskolán kívüli kapcsolathálózata”

2.2.1.4.3. Szociológiai jellemzők megismerésének módszerei

A tehetséges gyermekek/tanulók nagyon eltérő családi körülmények között élhetnek, és az őket körülvevő, a korai fejlődésüket leginkább befolyásoló mikrokörnyezet is különböző lehet. Ennek ismerete és figyelembevétele is fontos, amikor a gyermek megismerésére törekszik a pedagógus.

A szocioökonómiai státusz (SES) az általános értelmi képességekhez hasonlóan erőteljes determinánsa a tanulási teljesítményeknek, és behatárolja az egyén iskolai tanulással kapcsolatos jövendő lehetőségeit is, írja BÁTHORY (1997). A SES-t többféle változóval lehet jellemezni. Leggyakrabban a szülők foglalkozását, iskolai végzettségét részesítik előnyben a kutatók. Több hazai vizsgálat is elemezte a szocioökonómiai státusz és a tanulási teljesítmények kapcsolatát. A vizsgálatokból kitűnik, hogy a szülők iskolai végzettsége erőteljesen befolyásolja a tanulmányi eredmények alakulását, és az a körülmény, hogy valaki melyik iskolába jár, fokozza vagy csökkenti az amúgy is meglévő individuális különbségeket (JELENTÉS A KÖZOKTATÁS HELYZETÉRŐL, 1997).

A gyermek nevelésére ható környezeti tényezők megismerésének módszerei lehetnek:

- Családlátogatás, amennyiben szükséges, és a szülő is hozzájárul.
- Interjú a szülőkkel vagy a gyermekkel/tanulóval a lakókörnyezetről, családról.
- A családra vonatkozó és a pedagógusok rendelkezésére álló iskolai dokumentumok elemzése.
- Esetlegesen rendelkezésre álló szakértői dokumentumok elemzése, pl. környezettanulmány, szakértői vélemény.

2.2.1.5. Esetleírás – pedagógiai jellemzés készítése

A tehetséges gyermek/tanuló megismerésére vonatkozó adatgyűjtést célszerű egy esetleírás készítésével befejezni. A gyermekek megismerésére szolgáló módszerekkel összegyűjtött adatok rendszerezésének, összefoglalásának eszköze az adott gyermekről készülő esetleírás. Ez a pedagógus gyermekre vonatkozó tapasztalatainak összegzése és a differenciáló pedagógiai tevékenység tervezésének az alapja.

Az esetleírás főbb részei:

Problémafelvetés, célmeghatározás

Az esetleírás elején jelezni kell, hogy kiről készül és miért. (Publikálás vagy egyéb okból történő közzététel esetén a személyiségi jogokra való tekintettel az esettanulmányban a gyermek személyes adatait, amiből felismerhető, nem lehet szerepeltetni, el kell fedni. Pl. név, pontos születési dátum, lakhely.) A problémafelvetés, célmeghatározás elején általában a gyermek nevét, korát, intézeti státuszát tünteti fel az esettanulmányt író pedagógus, majd röviden célszerű leírnia azokat a tüneteket, tünetegyütteseket, amelyek miatt úgy gondolja, hogy a gyermekre vonatkozó adatokat rendszerezni, összegezni kell. Érdemes kitérni a gyermekkel való kapcsolatra, és megjeleníteni az esettanulmány célját.

A megismeréshez alkalmazott konkrét módszerek

Az esetleírás második szerkezeti egysége a gyermek megismerése során alkalmazandó (és alkalmazott) konkrét megismerési módszerek leírása. Ebben azt szükséges megjeleníteni, hogy a pedagógus által ismert módszerek (megfigyelés, interjú, dokumentumelemzés, kérdőív) konkrétan melyeket alkalmazza a gyermeki sajátosságok feltérképezése során. Melyik személyiségtulajdonság megismerésére melyik módszert alkalmazta, például: a tanuló testi fejlettségét, állóképességét a Net-

fitt-felmérés eredményeinek a dokumentumelemzésével végzem. A képességekre vonatkozó adatokat a tanulmányi eredmények dokumentumelemzésével és a Tanulási erősségek szempontsor kitöltésével vizsgálom, stb.

Vizsgálati eredmények, megállapítások (az alkalmazott módszerek alapján nyert adatok bemutatása, értelmezése)

Az esettanulmány harmadik szerkezeti egysége az alkalmazott módszerek alapján nyert adatok bemutatását és értelmezését tartalmazza. Ebben a részben a pedagógus összegezi a vizsgálati módszerekkel nyert adatokat, és levonja a szükséges következtetéseket. Természetesen a rendelkezésére álló dokumentumok alapján figyelembe veheti más szakemberek vizsgálati eredményeit is, ha a gyermekre vonatkozóan vannak ilyen adatok.

Az adatokat célszerű a *2.2.1.11. melléklet*ben található: „»Balogh László szempontsora« pedagógusoknak tehetségígéretek jellemzésének elkészítéséhez" című szempontsor alapján rendszerezni, kiegészítve azt a családi helyzet, a fejlődési adatok és a testi fejlettség jellemzőivel.

Összegző pedagógiai vélemény – kompetenciahatárok kijelölése

A vizsgálati eredmények leírását érdemes a vizsgálati eredmények alapján néhány mondatos összefoglalóval, összegző pedagógiai véleménnyel zárni, amely jellemzi a gyermek aktuális állapotát, helyzetét. A gyermek megismerése soha nem öncélú. A pedagógus az összegyűjtött adatok alapján vonja le következtetéseit a fejlettségi szintre, környezeti helyzetre vonatkozóan, és ez alapján tervezi meg a további pedagógiai teendőket. Ennek egyik eleme a kompetenciahatárokra vonatkozó következtetés, másik eleme pedig a gyermekkel való további pedagógiai munka differenciált tervezése.

A kompetenciahatárok meghatározásánál el kell dönteni, hogy szükség van-e a gyermek fejlesztése érdekében más szakértelem/kompetencia bevonására. Ha igen, azt is meg kell jeleníteni (pl. ki kell kérni labdarúgó szakedző véleményét vagy célszerű az iskolaorvossal megbeszélni). Ha nem szükséges más szakértelem bevonása a gyermek további optimális fejlesztése érdekében, mert az általános pedagógiai kompetenciák körében ez megoldható, akkor ezt is le kell írni.

Az adatok alapján tervezett pedagógiai beavatkozások

A gyermeke megismerésére irányuló pedagógiai tevékenység záró feladata, hogy a kapott eredmények tükrében a pedagógus átgondolja és megvalósítsa az optimális fejlődését elősegítő feladatokat, a gyermek/tanuló tehetségfejlesztését.

Fontos az iskolai feladatok meghatározása, a saját kompetenciakörbe tartozó pedagógiai beavatkozások tervezése.

Ennek három típusát célszerű átgondolni:

- A tanuló iskolán belüli, de tanórán kívüli fejlesztési lehetőségei (pl. tehetségműhely, fejlesztő óra, tanulmányi kirándulás, tanulópárok kialakítása stb.).
- A tanuló tanórán belüli fejlesztési lehetőségei (pl. differenciálási módszerek, gazdagítás).
- A szülők számára biztosított pedagógiai tanácsadás.

A pedagógiai beavatkozások tervezését jól támogatják a kézikönyv tehetséggondozással foglalkozó fejezetei. Egy ilyen lépéssoron keresztül átgondolt esetben jó esély van arra, hogy a tanuló számára optimális megoldásokat találjuk meg a további fejlesztéséhez.

A fejezet végén egy olyan idézetet érdemes átgondolni, amely talán össze is foglalja és le is zárja azt a vitát, hogy hogyan kell a tehetséget felismerni.

„Nem azonosítani kell a tehetséget, hanem vizsgálni. Az azonosítás ugyanis azt jelenti, hogy valakire rámondjuk: ezen és ezen a területen ő a tehetség. Míg a vizsgálat azt jelenti, hogy az illetőről megállapítjuk, mi az erős oldala, és azt keressük, mi lesz az, ami őt ezen a téren előbbre viszi. Azt, hogy egy gyermek miben lesz majd tehetség a későbbiek során, legtöbbször nem is tudjuk előre megmondani, hiszen az évek során változhat – viszont jól körül tudjuk határolni az erősségeit." (GYARMATHY, 2014)

Irodalom

A Nemzeti Pedagógus Kar Etikai Kódexe (2015). http://blg.hu/images/20160222130619_NPK_EK.pdf

BAGI ISTVÁN, BÁRÁNY ZOLTÁN, LÖVEI LÁSZLÓ, SARKA FERENC, TÓTH ILONA (2015). *Tehetséggondozás a Miskolci Rendészeti Szakközépiskola képzési rendszerében*. Géniusz Műhely 14/2. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

BALOGH LÁSZLÓ (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

BALOGH LÁSZLÓ (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Debrecen: Didakt Kiadó.

BALOGH LÁSZLÓ (2016). *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*. Debrecen: Didakt Kiadó.

BÁTHORY ZOLTÁN (1997). *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest: OKKER Kiadó.

CLARK, B. (1992). *Growing up gifted* (4th ed.) Colombus, OH: Merrill.

CROPLEY, A. J. (1996). Recognizing creative potential:An Evaluation of the usefulness of creativity Tests. *High Ability Studies,* 7(2), 223–221.

CZEIZEL ENDRE (1997). *Sors és tehetség*. Budapest: Fitt Image és Minerva Kiadó.

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (1988). Society, culture, and person: a systems view of creativity. In STERNBERG, R. J. (ED.), *The Nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 325–339.

DÁVID MÁRIA (2010). *Tehetségszűrő megfigyelési szempontsor. A tehetségazonosítás egyik lehetséges pedagógiai módszere*. TÁMOP 3.4.4/B/08/1-2009-0014 pályázat. Országos Tehetségsegítő Hálózat kialakítása Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program. Eger: Heves Megyei Önkormányzat Pedagógiai Szakmai és Közművelődési Szolgáltató Intézménye.

DÁVID MÁRIA (2011). *Pszichológiai tehetségdiagnosztikai mérőeszközök*. TÁMOP 3.4.4/B/08/1-2009-0014 pályázat. Országos Tehetségsegítő Hálózat kialakítása Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program. Eger: Heves Megyei Önkormányzat Pedagógiai Szakmai és Közművelődési Szolgáltató Intézménye.

DÁVID MÁRIA (2012). *A tanácsadás és konfliktuskezelés elmélete és gyakorlata*. Szent István Társulat. Budapest.

DÁVID MÁRIA, ESTEFÁNNÉ VARGA MAGDOLNA, FARKAS ZSUZSANNA, HIDVÉGI MÁRTA, LUKÁCS ISTVÁN (2006). *Hatékony tanulói megismerési technikák*. Pedagógus-továbbképzési kézikönyv. Budapest: Sulinova.

DÁVID MÁRIA, HATVANI ANDREA, HÉJJA-NAGY KATALin (2014). *Tehetségazonosítás a pedagógiában = Identifying Gifted Students in Education*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

FALUS IVÁN (2004). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

FODOR SZILVIA (2018). A képességméréseken alapuló tehetségazonosítás kihívásai. *Tehetség,* 26(4).

Gagnè, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies,* 21(2), 81–99.
Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
Golnhofer Erzsébet (1998). A tanuló. In Falus Iván (szerk.) (2001). *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Golnhofer Erzsébet (2003). A tanulók megismerése, megértése. In Ballér Endre, Golnhofer Erzsébet, Falus Iván, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária, Nahalka István, Petriné Feyér Judit, Réthy Endréné, Szivák Judit, Vámos Ágnes, (2003). *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch03s06.html
Gyarmathy Éva (1998). *A tehetség kézikönyve*. Kézirat.
Gyarmathy Éva, Kunné Szörényi Katalin (2004). Alulteljesítő tehetségesek alternatív oktatása. *Educatio,* 1, 27–38.
Gyarmathy Éva (2006). *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. Budapest: ELTE Eötvös kiadó.
Gyarmathy Éva (2007). *A tehetség. Háttere és gondozásának gyakorlata*. Budapest: ELTE Eötvös kiadó.
Gyarmathy Éva (2013). Szakmai alapelvek a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez. In H. Nagy Anna (szerk.) (2013). *Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége,
http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_29_kotet_net2.pdf.
Gyarmathy Éva interjú, (2014). *Mit nem mérnek a tesztek*.
http://tehetseg.hu/interjuk/mit-nem-mernek-tesztek.
Hany, E. A. (1993). How teachers identify gifted students: feature processing or concept based classification. *European Journal for High Ability,* 4, 196–211.
Halász Gábor, Lannert Judit (szerk.) (1996). *Jelentés a magyar közoktatásról* 1995. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
Harmatiné Olajos Tímea (2011). *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Debrecen: Didakt Kiadó.
Harmatiné Olajos Tímea, Pataky Nóra, K. Nagy Emese (2014). *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása.* Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
Hegyiné Ferch Gabriella (2001). Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. *Új Pedagógiai Szemle,* 2001. július–augusztus, 8–19.
Herskovits Mária (2005). Mit kezdjünk a tehetséggel? *Iskolakultúra,* 4, 25–36.
Herskovits Mária, Dávid Imre (2013). *A pszichológiai szűrés és mérés általános elvei és gyakorlata*. In H. Nagy Anna szerk. (2013). *Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_29_kotet_net2.pdf
Hodge, K. (2013). *Gifted and talented education – identification.* ACT Government, Education and Training:
https://www.education.act.gov.au/__data/assets/pdf_file/0007/587311/Identification2.PDF.
Jelentés a közoktatás helyzetéről (1997). In *Országos Köznevelési Tanács. Tanulmányok a közoktatásról.* Budapest: OM.
Kanevsky, L. (1995). Learning Potentials of Gifted Students. *Roeper Review,* 157–163.
Király Anita, Kaj Mónika, Hernádi Ádám, Kälbli Katalin, Csányi Tamás (2018). *A magyar 10–18 éves tanulók egészségközpontú fittségi állapota (2018). Kutatási jelentés a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT®) 2017/2018. tanévi országos eredményeiről*. Budapest: Magyar Diáksport Szövetség.

Kontra József (2011). *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem.
Kósáné Ormai Vera, Porkolábné Balogh Katalin, Ritoók Pálné (1987). *Neveléslélektani vizsgálatok*. Budapest: Tankönyvkiadó.
Locke, E. A., Latham, G. P. (1999). Célkitűzés – elmélet. In O'Neil-Drillings, H. M. (Eds), *Motiváció, elmélet és kutatás*. Budapest: Vince Kiadó.
Mező Ferenc (2008). *A tehetségdiagnosztika alapjai*. In Mező (szerk.), *Tehetségdiagnosztika*. Debrecen: Kocka kör, 11–60.
Mező Katalin (2017). *A kreativitás időbeli aspektusai*. PhD-értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
Milgram, R. M. (1990). Creativity: An idea whose time has come and gone? In Runco, M.A., Albert, R. S. (Ed.), *Theories of creativity*. Newbury park, CA: Sage, 215–233.
Mönks, F. J., Ypenburg, I. H. (1998). *A nagyon tehetséges gyerekek*. Budapest: Akkord Kiadó.
Nagy József. (2007). *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Szeged: Mozaik Kiadó.
Nemzeti Pályaorientációs Portál: https://palyaorientacio.munka.hu/.
N. Kollár Katalin, Szabó Éva (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó.
Ollé János (é. n.). Tanulók megismerésének módszerei. In *Multimédia és pedagógia – neveléselmélet*. Budapest: Apertus Közalapítvány. https://slideplayer.hu/slide/2213507/. Letöltés ideje: 2018. október 12.
Perleth, C. (1990). *Intelligence Testing in a Bavarian Comprehensive School* (paper presented at the XII. International School Psychology Colloqvium, Ljubjana).
Ranschburg Jenő (1988). A tehetséges tanulók speciális képzésének elméleti és gyakorlati kérdései. *Pszichológia,* 8(1), 61, 84.
Richardson, B. (2016). *Digging for diamonds: Talent identification process values potential over performance*. https://connectedcoaches.org/spaces/18/coaching-youth-age-13-18/blogs/general/117/digging-for-diamonds-talent-identification-process-values-potential-over-performance.
Szemerszki Marianna (2014). Mérés és értékelés az oktatásban. In Széll Krisztián (szerk.), *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 17–27.
Tóth László (2004). *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó, 7–11.
Tóth László, Király Zoltán (2006). Új módszer a kreativitás megállapításához. A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). *Magyar Pedagógia,* 106(4), 287–311.
Vaeyens, R., Lenoir, J. M., Williams, J. A. M., Philippaerts, R. M. (2008). Talent Identification and Development Programmes in Sport Current Models and Future Directions. *Sports Med,* 38(9), 703–714.
Ziegler, A., Stoeger, H. (2017). Systemic Gifted Education: A theoretical Introduction. *Gifted Child Quarterly,* 1–11, National Association for Gifted Children. https://www.researchgate.net/publication/320851608_2017_Systemic_Thinking_Ziegler_Stoeger_Gifted_Child_Quarterly

2.2.1.1. melléklet

Tanulási erősségek

Ez az eljárás a diákok intellektuális képességeinek azonosítására szolgál. Elvi alapja Howard Gardnernek a többszörös intelligenciára vonatkozó felfogása, amely szerint az intelligencia nem egységes képződmény. Ellenkezőleg: az emberben többféle intelligencia létezik párhuzamosan, és korántsem szükségszerű, hogy ezek egyformán fejlettek legyenek. Mint ahogyan a felnőttekre, a gyermekekre is igaz, hogy van, amiben jók, másban pedig kevésbé jók. Gardner hétféle intelligenciát különít el: (1) nyelvi, (2) logikai-matematikai, (3) testi-mozgási, (4) téri, (5) interperszonális, (6) intraperszonális és (7) zenei. A skála területei ezeknek az intelligenciafajtáknak felelnek meg.

Az eljárás lényegét tekintve becslő skála. Nem intelligenciatesztről van tehát szó, hanem olyan eszközről, amelynek a segítségével felbecsülhetjük a tanulók intellektuális képességeit.

Instrukció:

Kérjük, hogy az adott tanulóra vonatkoztatva írjon egy számot a felsorolt állítások elé az alábbiak közül, azt, amelyik leginkább tükrözi a gyermekre/tanulóra vonatkozó általános tapasztalatait.

1 = Ilyet nem tapasztaltam.

2 = Csak elvétve fordult elő.

3 = Többször is előfordult.

4 = Szinte minden esetben tapasztalható volt.

N = Nem állt módomban megfigyelni.

TANULÁSI ERŐSSÉGEK

Név:

Osztály:

Dátum:

NYELVI (NY) _____(átlag)

1._____ Szeret a szavakkal játszani. Szívesen tanul meg verseket, szójátékokat, nyelvtörőket, találós kérdéseket, és ezeket könnyen felidézi.

2._____ Beszélgetésekben kezdeményező.

3._____ Könnyen kifejezi a gondolatait, mind szóban, mind írásban.

4._____ Több irányból közelíti meg és írja le a dolgokat (pl. adott tárgy hogy néz ki, mire való, használatának előnyei-hátrányai stb.).

5._____ Amit frissen hall, megjegyzi, és saját szavaival adja vissza.

6._____ Háttérismereteit könnyen verbalizálja.

7._____ Rengeteget kérdez.

8._____ Szívesen elmagyarázza, hogyan jutott el egy probléma megoldásához.

9._____ Szókincse a korához képest szokatlanul fejlett.

LOGIKAI-MATEMATIKAI (LM) _____(átlag)

1._____ Szívesen végez olyan tevékenységeket, amelyekben számolni kell.

2._____ Környezetében geometriai formákat fedez fel, megszámolható dolgokat talál (pl. csempék, virágok, falevelek).

3._____ A kisebb egységeket nagyobb egységekbe szervezi.

4._____ Az általános megállapításokat példákkal támasztja alá.

5._____ Egy számára nem ismert matematikai feladványra több megoldást is talál.

6._____ El tudja mondani, hogy milyen lépésekben jutott el a megoldásig.

7._____ A dolgokat többféle módon csoportosítja, felfedezi az azonosságokat és a különbségeket.

8._____ A problémamegoldás során tervszerűen halad.

9._____ Szereti a kirakós rejtvényeket, a darabokat gyorsan egymáshoz illeszti.

TESTI-MOZGÁSI (TM) _____(átlag)

1._____ Szívesen végez mozgással járó tevékenységeket (pl. futás, ugrás, mászás, egyensúlyozás).

2._____ Könnyedén mozog, mozdulatokat könnyen ismétel vagy utánoz.

3._____ Hamar felveszi a ritmust vagy lépést.

4._____Könnyen elsajátít nagymozgásokat igénylő készségeket (pl. görkorcsolyázás, ugrókötelezés).

5._____ Könnyen elsajátít finommozgásokat igénylő készségeket (pl. papírt hajtogatni).

6._____ Egyedül próbál elsajátítani egy-egy új mozgáskészséget.

7._____ Szereti a tárgyakat megérinteni, körbetapogatni, hogy ezzel is többet tudjon meg róluk.

TÉRI (TR) _____(átlag)

1._____ Elképzeléseit szereti vizuálisan kifejezésre juttatni, saját ízlése szerint rendezi be környezetét.

2._____ Motívumokat tervez és rajzol.

3._____ Nagy képzelőerővel illeszt össze dolgokat egyetlen alakzattá (pl. kollázs, szobor).

4._____ Fejlett térlátással rendelkezik.

5._____ Könnyedén szétszed és összerak dolgokat (pl. kirakós játékok, szerkezetek).

6._____ Tárgyakat különböző módokon csoportosít.

7._____ Művészeti szempontból értékeli a dolgokat, figyel a színekre, vonalakra, textúrára stb.

8._____ Alaposan kihasználja a papíron rendelkezésre álló teret.

9._____ Rajzaiban ügyel a fontos részletekre.

INTERPERSZONÁLIS (IR) _____(átlag)

1._____ Aktívan vesz részt csoportos tevékenységekben.

2._____ Szívesen segít másoknak a tanulásban.

3._____ Felnőttekkel való kapcsolata szívélyes, udvarias.

4._____ Mások iránti érzéseit kifejezésre juttatja.
5._____ Csoportos tevékenységekben vezető szerepet vállal, a közös munkát szervezi, irányítja.
6._____ Társai számítanak a segítségére, beveszik a csoportjukba.
7._____ Könnyedén teremt kapcsolatokat másokkal.
8._____ Csoportjának érdekeit önzetlenül képviseli, felelősséget érez a csoport munkája iránt.

INTRAPERSZONÁLIS (IA) _____(átlag)
1._____ Belülről motivált, önálló.
2._____ Elfogadja magát olyannak, amilyen.
3._____ Bízik önmagában.
4._____ Együtt érez más gyermekekkel.
5._____ Van humorérzéke.
6._____ Képes önmagán is nevetni.
7._____ Kitart a véleménye mellett.
8._____ Kockázatvállaló.
9._____ Feladataira erősen koncentrál.
10._____ Játszás során kreatív.
11._____ A maga választotta tevékenységekben kitartó.

ZENEI (ZN) _____(átlag)
1._____ Szeret zenével foglalkozni.
2._____ Az újonnan hallott dallamot vagy ritmust rögtön elismétli.
3._____ Maga komponál dallamot vagy ritmust.
4._____ Tud kottából énekelni.
5._____ Felismeri a hangszereket egy hallott zeneműben.
6._____ Képes hallás után játszani valamilyen hangszeren.
7._____ Önálló tanulás közben valamilyen dallamot énekel vagy dúdol.
8._____ Érdekli, hogy milyen hangokat tud kicsalni különböző tárgyakból.

Megjegyzések:
.....
.....

Összegző értékelés:

Az eredményeket (átlagpontokat) egyetlen lapon megjelenítheti az alábbi táblázat felhasználásával:

Név:	NYELVI (NY)	LOGIKAI-MATEMA-TIKAI (LM)	TESTI-MOZGÁSI (TM)	TÉRI (TR)	INTER-PERSZO-NÁLIS (IR)	INTRA-PERSZO-NÁLIS (IA)	ZENEI (ZN)

Forrás: TÓTH LÁSZLÓ (2004). *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez.* Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó, 7–11.

2.2.1.2. melléklet

Tehetségszűrő megfigyelési szempontsor

A tehetségazonosítás egyik lehetséges pedagógiai módszere

Instrukció: Kérjük, hogy iskolai pedagógiai megfigyelései alapján a minden egyes gyermekre/tanulójára vonatkozóan külön-külön töltse ki ezt a megfigyelési szempontsort.

A megfigyelt gyermek/tanuló neve:

Életkora:

Csoportja/osztályfoka:

Tanulmányi eredménye:

Versenyeredményei:

Szociális háttere: nagyon jó – jó – átlagos – hátrányos helyzetű – veszélyeztetett helyzetű.

Megjegyzések:

.....

Kérjük, tegyen X-et a megfelelő oszlopba attól függően, hogy az adott állítás a tanulójára mennyire jellemző.

A pedagógus által megfigyelt tevékenységek:	5 Nagyon gyakran megfigyelhető	4 Gyakran megfigyelhető	3 Átlagos mértékben fordul elő	2 Ritkán figyelhető meg	1 Nagyon ritkán vagy nem figyelhető meg
Kognitív jellemzők:					
Kreativitás					
1. Érdeklődő, kíváncsi a foglalkozásokon					
2. Újszerű (szokatlan) ötletei vannak a feladatok megoldására					
3. Nincs számára megoldhatatlan helyzet, többször is próbálkozik, új utakat keres					
4. Időnként szokatlan kérdéseket tesz fel					
5. Sok ötlete van					
6. Nagy az alkotókedve, szívesen hoz létre/gondol ki új dolgokat					
7. Sokszor tesz fel ilyen kérdést: „Mi lenne, ha...?”					
8. Élvezi a játékos helyzeteket					
9. Nem unatkozik/képes önmaga elszórakoztatására.					
10. Kihívás számára, ha átléphet határokat					
Képesség					
11. Gondolkodtató feladatokban „gyorsan kapcsol”					
12. Gazdag a szókincse					
13. Elsőként veszi észre az ellentmondásokat					
14. Az adott feladatot elemezi/ részekre tudja bontani					
15. Tartósan megjegyez dolgokat.					
16. Jó a megfigyelőképessége					
17. Könnyen megérti az írott szöveget.					
18. Gyorsan felismeri az összefüggéseket					
19. Könnyen/gyorsan megért dolgokat/tanul.					
20. Tud képekben gondolkodni					

A pedagógus által megfigyelt tevékenységek:	5 Nagyon gyakran megfigyelhető	4 Gyakran megfigyelhető	3 Átlagos mértékben fordul elő	2 Ritkán figyelhető meg	1 Nagyon ritkán vagy nem figyelhető meg
Kognitív jellemzők:					
Speciális képességek					
21. Az életkori átlagánál gazdagabb a szókincse					
22. Beszédben könnyen és jól fejezi ki magát					
23. Szívesen ír verseket, történeteket, dalokat vagy színdarabot					
24. Választékosan fogalmaz					
25. Idegen nyelvet, dialektusokat, tájszólást könnyen utánoz					
26. Bonyolultabb mondatszerkezeteket használ, mint a korosztálya					
27. Szívesen foglalkozik logikai problémákkal, rejtvényfejtéssel					
28. Fáradhatatlan, ha matematikáról van szó, bensőséges „kapcsolata" van a számokkal					
29. Felismeri a problémák mögötti szabályszerűségeket, algoritmusokat					
30. Könnyen tájékozódik a térben					
31. Elvont problémák megoldásához vizuális képet vagy modellt készít					
32. A számítógépet alkotó módon használja (programot ír, filmet készít...)					
33. Nagyon jó a kézügyessége					
34. Rajzaiban újszerű elemek, ötletek mutatkoznak					
35. Füzete rajzokkal, részletes, kifejező „firkákkal" díszített					
36. Könnyen megfejti a képrejtvényeket					
37. Rengeteg időt tölt rajzolással, ügyesen másol					
38. Szereti, ha a ruházatában/ külső megjelenésében is van valami egyedi/különleges					
39. Jó a ritmusérzéke					
40. Tud játszani valamilyen hangszeren – esetleg többön is					
41. Könnyen megjegyzi a dallamokat, ritmusokat					
42. Szívesen énekel, dúdol					
43. Tudja utánozni egyes hangszerek hangját					
44. Jó hallása van, könnyen azonosít hangokat, akkordokat					
45. Nehezen fárad el					
46. Ügyesen végzi el a mozgásos feladatokat					
47. Gyorsan tud futni vagy ütni					
48. Összerendezett a mozgása					
49. Ügyesen dob vagy kap el tárgyakat					
50. Mások szükségleteit, igényeit felismeri					
51. Élvezi, ha emberek között van, nem szeret egyedül lenni					
52. Korának megfelelő szinten felelősen viselkedik					
53. Hajlamos társait befolyásolni					
54. A többiek hallgatnak rá					
55. Általában irányítja azt a tevékenységet, amelyben részt vesz					

A pedagógus által megfigyelt tevékenységek:	5 Nagyon gyakran meg-figyelhető	4 Gyakran meg-figyelhető	3 Átlagos mértékben fordul elő	2 Ritkán figyelhető meg	1 Nagyon ritkán vagy nem figyelhető meg
Affektív jellemzők					
Motiváció					
56. Nem könnyen adja fel a küzdelmet					
57. Képes tanulni a hibáiból –kudarcából is okul					
58. Nagy benne az önálló ismeretszerzési vágy					
59. Lelkesedik az erőfeszítést igénylő feladatokért					
60. Elképzelései vannak a saját jövőjére vonatkozóan					
61. Általában többet teljesít, mint amit elvárnak tőle					
62. A munkáját odaadóan végzi					
63. Szereti próbára tenni a saját ügyességét					
64. Vállalja a kockázatot					
65. Tud egy dologra intenzíven figyelni/kitartóan koncentrálni (ha érdekli)					
Érdeklődés					
66. Érdeklődik az újdonságok iránt					
67. Szívesen megy a környezetében „felfedező" útra					
68. Vannak különböző gyűjteményei					
69. Kedveli a nehezen kibogozható szituációkat					
70. Lázba hozza, ha ötletelni lehet					
71. Szívesen beszél a társainak a „találmányairól", „alkotásairól"					
72. Szójátékozik a társaival					
73. Nagy öröm számára, ha keresztrejtvényt fejthet					
74. Új ismeretekre fokozottan kíváncsi és nyitott					
75. Igazán lelkesíti az, ha találgathat, kísérletezhet a problémák megoldása során					
Hátrányos helyzetűeknél tehetségre utaló jelek					
76. Jó nonverbális képességére támaszkodva oldja meg azokat a helyzeteket, amelyekben hiányosak az ismeretei, illetve a szókincse					
77. Általában nincs kiemelt helyzete a gyermekcsoportban, társai mégis szívesen követik					
78. Hosszú távú céljai vannak, amelyek korán kifejlődtek és reálisaknak tűnnek					
79. Tanulási profiját tekintve tudása hiányos, gyengén olvas, külső motivációt igényel, viszont kíváncsi, rengeteg ötlete van és jó problémamegoldó					

Összesítő adatlap a tehetségszűrő megfigyelési szempontsorhoz

Instrukció az eredmények összesítéséhez:

Minden kategóriában össze kell adni az elért pontszámot, és az összeget el kell osztani a kérdések számával. Így minden kategóriában 1–5 közötti átlagot kapunk, melynek alapján a tanuló teljesítménye a tehetségesnek minősített tanulók átlagával összehasonlítható „A tanáraik által tehetségesnek tartott és tehetségesnek nem tartott tanulók átlageredményei és az átlagok különbségei" című lejjebb található táblázat alapján.

Megfigyelt személyiség-tulajdonság		Eredmény
Kreativitás	Kreativitás: (1–10)	
Általános értelmesség (Intelligencia)	Általános intellektuális képesség: (11–20)	
Speciális képességek	Verbális képességek: (21–26)	
	Logikai – matematikai képességek: (27–32)	
	Vizuális – ábrázolási képességek: (33–38)	
	Zenei képességek: (39–44)	
	Pszichomotoros képességek: (45–49)	
	Szociális képességek: (50–55)	
Affektív jellemzők, belső hajtóerő	Motiváció: (56–65)	
	Érdeklődés: (66–75)	
Hátrányos helyzetű tanulók tehetségjegyei	Megjegyzés	
76–79. kérdés		

Az eredmények értelmezésénél a kapott átlagokat kell figyelembe venni, összehasonlítva a lenti tehetségszűrő megfigyelési szempontsor átlagértékeivel. Ezt követően az átlagok alapján rangsorba kell állítani a személyiségtulajdonságokat. A rangsor elején szereplő tételek a tanuló/gyermek erősségei, ezekre lehet támaszkodni a tehetségnevelő tevékenység közben. A rangsor végén levő, esetleg elmaradó tulajdonságok pedig a gyengébb területek, amelyekre kiemelt figyelmet kell fordítani a tehetséggondozás során.

A tehetségszűrő megfigyelési szempontsor átlagértékei a tanáraik által tehetségesnek tartott és tehetségesnek nem tartott tanulóknál

Az átlagok különbségeinek statisztikai mutatói kétmintás t-próba

Elemszám:

Tanárai által tehetségesnek tartott tanuló: N = 194,

Tanárai által tehetségesnek nem tartott tanuló: N = 65

Kérdéscsoportok	Tehetség	Átlag	Szórás	p
Kreativitás	nem tartják tehetségesnek	**3,0585**	0,852	**,000*** **
	tehetségesnek tartják	**3,8641**	0,6841	
Általános képességek	nem tartják tehetségesnek	**3,32**	0,97791	**,000*** **
	tehetségesnek tartják	**4,0234**	0,71788	
Speciális képesség: irodalom	nem tartják tehetségesnek	**2,7103**	0,83348	**,000** **
	tehetségesnek tartják	**3,5598**	0,85663	
Speciális képesség: matematika	nem tartják tehetségesnek	**2,5308**	0,78611	**,000*** **
	tehetségesnek tartják	**3,4375**	0,90192	
Speciális képesség: rajz	nem tartják tehetségesnek	**2,7308**	0,7269	**,000*** **
	tehetségesnek tartják	**3,2536**	0,76326	
Speciális képesség: zene	nem tartják tehetségesnek	**2,7821**	0,74938	**,000*** **
	tehetségesnek tartják	**3,4511**	0,94716	
Speciális képesség: mozgás	nem tartják tehetségesnek	**3,2677**	0,83312	**,000*** **
	tehetségesnek tartják	**3,7924**	0,86823	
Speciális képesség: szociális képességek	nem tartják tehetségesnek	**3,1846**	0,87605	**,000*** **
	tehetségesnek tartják	**3,7174**	0,77363	
Motiváció	nem tartják tehetségesnek	**3,2785**	0,98496	**,000*** **
	tehetségesnek tartják	**4,0016**	0,75505	
Érdeklődés	nem tartják tehetségesnek	**2,7646**	0,82033	**,000*** **
	tehetségesnek tartják	**3,681**	0,74101	

Forrás: Dávid, Mária, Hatvani, Andrea, Héjja-Nagy Katalin (2014). *Tehetségazonosítás a pedagógiában = Identifying Gifted Students in Education.* Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

2.2.1.3. melléklet

Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS)

Önjellemző kérdőív

A kérdőívet kitöltő személy adatai:

Név (jelige): _____

Az iskola neve: _____

Az iskola székhelye: _____

Életkor: _____ év (betöltött)

Nem: fiú – lány

Instrukció:

Ez a kérdőív annak feltárását célozza, hogy milyen vagy. Karikázd be az egyes állítások után álló 0-tól 4-ig terjedő számok egyikét (állításonként csak egyet) annak megfelelően, hogy mennyire jellemzőek rád! A számok jelentése a következő:

0 = Egyáltalán nem jellemző rám
1 = Többnyire nem jellemző rám
2 = Félig-meddig jellemző rám
3 = Általában jellemző rám
4 = Teljes mértékben jellemző rám

Nincsenek jó vagy rossz válaszok, mindössze azt szeretnénk megtudni, hogy a felsorolt tulajdonságok mennyire jellemzőek rád.

Karikázd be a válaszlehetőségek közül azt, amelyik inkább kifejezi a véleményed!

		Egyáltalán nem jellemző		Teljes mértékben jellemző		
1.	Az iskolai magatartásom ellen soha nem merült fel kifogás.	0	1	2	3	4
2.	Kedvelem a bonyolult problémákat, a nehezen kibogozható szituációkat.	0	1	2	3	4
3.	Szeretném kipróbálni, hogyan boldogulnék egy hónapig egyedül egy lakatlan trópusi szigeten.	0	1	2	3	4
4.	Többnyire nem értem meg teljesen a tananyagot részletes tanári magyarázat nélkül.	0	1	2	3	4
5.	Általában megállom, hogy más hosszúra nyúlt mondandójába sürgetően belekotyogjak, még ha unalmasnak is találom.	0	1	2	3	4
6.	Inkább lemondok valamiről, ha úgy látom, hogy túl sok ember ellenállását kell legyőznöm.	0	1	2	3	4
7.	Társaságban általában én vagyok a hangadó.	0	1	2	3	4
8.	Szeretek vizsgálódni, kísérletezni, utánanézni a dolgoknak.	0	1	2	3	4
9.	Mindig össze tudom szedni az erőmet, ha szükség van rá.	0	1	2	3	4
10.	Nem szoktam olyasmin törni a fejemet egy-egy tárggyal kapcsolatban, hogy mi mindenre lehetne még felhasználni, mint amire való.	0	1	2	3	4
11.	Inkább éjszakába nyúlóan is tanulok, minthogy számonkéréskor gyengén szerepeljek.	0	1	2	3	4
12.	Ha játékról van szó, nemigen kell biztatni, noha már nem vagyok kisgyerek.	0	1	2	3	4
13.	Sokszor előfordult velem, hogy viselkedésem miatt összeütközésbe kerültem a tanáraimmal.	0	1	2	3	4
14.	Inkább olyan munkát szeretnék, ami egyszerű, nem igényel szerteágazó figyelmet.	0	1	2	3	4
15.	Nem tenném fel az összes pénzemet olyan szerencsejátékon, amelyen egy vagyont nyerhetek, de mindenemet el is veszíthetem.	0	1	2	3	4
16.	Teendőim megszervezésében nincs szükségem segítségre.	0	1	2	3	4
17.	Ideges leszek, ha valakinek többször kell elmondanom ugyanazt, míg végre megérti.	0	1	2	3	4
18.	Mindig a saját céljaimat követem, akkor is, ha emiatt másokkal összeütközésbe kerülök.	0	1	2	3	4
19.	Nem vagyok egy parancsoló típus.	0	1	2	3	4
20.	A dolgok okai nemigen érdekelnek.	0	1	2	3	4
21.	Általában hamar fáradok, sok pihenésre van szükségem.	0	1	2	3	4
22.	Már sokszor gondoltam ki magamtól vicceket.	0	1	2	3	4
23.	Sokszor előfordul, hogy nem volt kedvem a házi feladat megírásával bajlódni, inkább lemásoltam valakiéről.	0	1	2	3	4
24.	Szerintem a játék időpocsékolás. Szívesebben foglalkozom inkább komoly dolgokkal.	0	1	2	3	4

		Egyáltalán nem jellemző		Teljes mértékben jellemző		
25.	Minden helyzetben úgy cselekszem, ahogy azt elvárják tőlem.	0	1	2	3	4
26.	A bonyolult szituációkat inkább kihívásnak veszem, nem pedig kerülendőnek.	0	1	2	3	4
27.	Kipróbálnám az ejtőernyős ugrást.	0	1	2	3	4
28.	Gyakran kérek tanácsot másoktól.	0	1	2	3	4
29.	Viszonylag jól tűröm, ha betegség vagy baleset miatt tétlenségre vagyok kárhoztatva.	0	1	2	3	4
30.	Legtöbbször nem szólok, ha elém tolakodik valaki a sorban, mert számomra fontosabb a békesség.	0	1	2	3	4
31.	Jól boldogulnék olyan hivatásban, ahol befolyásom, „hatalmam", irányítási jogom lenne mások felett.	0	1	2	3	4
32.	A kutatómunka nekem való foglalatosság lenne.	0	1	2	3	4
33.	Kevés pihenéssel is beérem.	0	1	2	3	4
34.	Gyakran éppen akkor hagy cserben a fantáziám, amikor valami újat kellene kitalálnom.	0	1	2	3	4
35.	Nagy odaadással, kitartással szoktam tanulni.	0	1	2	3	4
36.	Egy kis bolondozásra, mókázásra mindig kapható vagyok.	0	1	2	3	4
37.	Már sokszor kaptam a fejemre azért, mert mást akartam, mint a többiek.	0	1	2	3	4
38.	Számomra túl nehéz egyszerre sokféle szempontot tekintetbe venni.	0	1	2	3	4
39.	Nem merném vállalni azt, hogy magamat gumikötélhez erősítve leugorjak egy magas hídról.	0	1	2	3	4
40.	Egyedül is elboldogulok a feladataimmal.	0	1	2	3	4
41.	Azt hiszem, másokhoz képest kevésbé vagyok türelmes.	0	1	2	3	4
42.	Amit helyesnek tartok, azt keresztülviszem akkor is, ha rossz szemmel néznek rám.	0	1	2	3	4
43.	Nem tartom magamat vezéregyéniségnek.	0	1	2	3	4
44.	Még nem találkoztam olyan témával, ami annyira megragadta volna a figyelmemet, hogy a kötelezőn túl is foglalkozzak vele.	0	1	2	3	4
45.	Sokszor észreveszem, hogy csak azért nem sikerül valamit elérnem, mert a kelleténél hamarabb kimerülök.	0	1	2	3	4
46.	Többször előfordult már, hogy olyan megoldást találtam egy problémára, amire más nem is gondolt.	0	1	2	3	4
47.	Nem érzek magamban annyi erőt, hogy még sok éven át tanuljak.	0	1	2	3	4
48.	Mostanában már nem érzem szükségét annak, hogy hébe-hóba leüljek játszani egyedül vagy másokkal.	0	1	2	3	4

		Egyáltalán nem jellemző		Teljes mértékben jellemző		
49.	Társaságban igazodom a többiekhez.	0	1	2	3	4
50.	Szívesen foglalkozom összetett és újszerű problémákkal.	0	1	2	3	4
51.	Sokszor volt úgy, hogy szándékosan jegy nélkül utaztam a buszon vagy villamoson.	0	1	2	3	4
52.	Ki szoktam kérni mások véleményét, hogy tudjam: amit gondolok, azt jól gondolom-e.	0	1	2	3	4
53.	Akkor is meg tudom őrizni a nyugalmam, ha hosszú sort kell kiállnom.	0	1	2	3	4
54.	A vitákból ritkán kerülök ki győztesen.	0	1	2	3	4
55.	Ha többen vagyunk együtt, legtöbbször az történik, amit én akarok.	0	1	2	3	4
56.	Vonzanak az ismeretlen dolgok.	0	1	2	3	4
57.	Hosszú ideig is képes vagyok egyfolytában tanulni, anélkül hogy elfáradnék.	0	1	2	3	4
58.	Nem vagyok eléggé fáradékony.	0	1	2	3	4
59.	Nem szoktam a tanulást abbahagyni addig, amíg a leckéimmel el nem készülök.	0	1	2	3	4
60.	Kedvelem a társasjátékokat.	0	1	2	3	4
61.	Valahogy mindig kilógok a sorból.	0	1	2	3	4
62.	A bonyolult problémák engem csak összezavarnak.	0	1	2	3	4
63.	Sohasem mentem teljesen készületlenül az iskolába, abban bízva, hátha nem engem hívnak ki felelni.	0	1	2	3	4
64.	A megtanulandó anyagot magamtól is teljes mértékben átlátom, nem kell átbeszélnem senkivel.	0	1	2	3	4
65.	Nehezen viselem a várakozást.	0	1	2	3	4
66.	Akár erőszakosan is ragaszkodom ahhoz, hogy a dolgok az én kedvem szerint történjenek.	0	1	2	3	4
67.	Általában kitérek az elől, hogy én legyek az irányító.	0	1	2	3	4
68.	Nincs az a dolog, ami annyira érdekelne, hogy miatta órákat töltenék könyvek átböngészésével vagy interneten való kereséssel.	0	1	2	3	4
69.	Gyakran érzem, hogy nincs elég energiám egy-egy feladathoz.	0	1	2	3	4
70.	Alkalomadtán több ötletem van, és gyorsabban jutnak az eszembe, mint sok osztálytársamnak.	0	1	2	3	4
71.	Csak annyi időt töltök tanulással, amennyi feltétlenül szükséges.	0	1	2	3	4
72.	Valamikor nagyon szerettem játszani, de már nem vágyom rá.	0	1	2	3	4

Értékelő lap a Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS)
Önjellemző kérdőívhez

A kérdőívet kitöltő személy adatai:

Név (jelige):_____

Az iskola neve: _____

Az iskola székhelye: _____

Életkor: _____ év (betöltött)

Nem: fiú – lány

Skála:							A (poz.)	B (neg.)	Skálapont (A-B+12)
NON	1. ☐	13. ☐	25. ☐	37. ☐	49. ☐	61. ☐	Σ ☐	Σ ☐	
KOM	2. ☐	14. ☐	26. ☐	38. ☐	50. ☐	62. ☐	Σ ☐	Σ ☐	
KOC	3. ☐	15. ☐	27. ☐	39. ☐	51. ☐	63. ☐	Σ ☐	Σ ☐	
GON	4. ☐	16. ☐	28. ☐	40. ☐	52. ☐	64. ☐	Σ ☐	Σ ☐	
TÜR	5. ☐	17. ☐	29. ☐	41. ☐	53. ☐	65. ☐	Σ ☐	Σ ☐	
ÖNÉ	6. ☐	18. ☐	30. ☐	42. ☐	54. ☐	66. ☐	Σ ☐	Σ ☐	
DOM	7. ☐	19. ☐	31. ☐	43. ☐	55. ☐	67. ☐	Σ ☐	Σ ☐	
KÍV	8. ☐	20. ☐	32. ☐	44. ☐	56. ☐	68. ☐	Σ ☐	Σ ☐	
ENE	9. ☐	21. ☐	33. ☐	45. ☐	57. ☐	69. ☐	Σ ☐	Σ ☐	
ERE	10. ☐	22. ☐	34. ☐	46. ☐	58. ☐	70. ☐	Σ ☐	Σ ☐	
KIT	11. ☐	23. ☐	35. ☐	47. ☐	59. ☐	71. ☐	Σ ☐	Σ ☐	
JÁT	12. ☐	24. ☐	36. ☐	48. ☐	60. ☐	72. ☐	Σ ☐	Σ ☐	

Összpontszám: _____

Életkori standardok a TKBS-teszt skáláira 13–20 év (lányok és fiúk, N=1632)

Életkori sáv	13		14		15		16		17		18		19		20	
N (fő):	49		161		294		287		356		365		77		43	
Skála:	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ
NON	8,3	4,4	7,8	4,4	8,0	4,4	8,3	4,4	8,8	4,9	9,0	5,0	9,2	4,7	8,4	4,4
KOM	13,8	4,9	12,7	5,0	11,8	5,2	13,1	5,2	13,2	5,6	13,5	5,6	12,5	5,2	12,3	5,1
KOC	10,3	6,1	10,9	6,3	11,2	5,8	12,1	5,6	11,8	5,9	11,5	5,6	11,9	5,6	9,4	5,5
GON	12,5	4,7	12,6	4,5	11,5	4,5	12,5	4,5	12,5	4,9	12,8	5,2	11,6	4,6	11,6	4,5
TÜR	10,6	5,4	12,3	5,3	10,5	5,5	11,7	5,4	12,3	5,8	11,9	5,5	11,6	5,1	12,4	4,8
ONE	12,5	5,1	13,2	4,8	12,0	5,0	13,1	5,0	13,6	5,0	13,6	5,3	13,9	5,3	11,5	4,9
DOM	9,3	5,1	10,3	4,9	9,6	4,7	11,2	5,0	11,4	5,3	10,7	5,2	11,2	5,0	11,2	5,0
KIV	15,6	4,4	12,9	5,3	13,4	5,5	14,1	5,5	14,5	5,4	15,1	5,7	13,6	5,4	14,2	5,2
ENE	15,1	4,8	13,5	4,8	12,9	5,3	12,3	5,3	12,3	5,7	12,5	5,6	12,7	5,2	11,6	5,3
ERE	11,6	4,9	12,2	4,6	11,6	4,8	12,0	5,0	12,3	5,0	12,9	5,2	12,5	5,0	10,9	4,2
KIT	13,5	6,1	11,0	5,6	10,2	5,3	10,1	5,5	10,0	5,6	9,5	5,5	8,4	4,4	9,0	4,4
JAT	14,3	5,3	14,9	5,7	14,5	6,0	15,3	6,1	15,5	6,2	15,5	6,0	14,9	6,3	14,1	6,5
TKBS Összpont.	*147,9*	*21,6*	*144,9*	*24,6*	*137,9*	*27,3*	*146,3*	*28,5*	*148,5*	*29,6*	*149,0*	*30,8*	*144,5*	*29,2*	*137,0*	*24,4*

Forrás: TÓTH LÁSZLÓ, KIRÁLY ZOLTÁN (2006). Új módszer a kreativitás megállapításához. A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). *Magyar Pedagógia,* 106(4), 306–311.

2.2.1.4. melléklet

„Renzulli–Hartman-skála" a kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőinek becslésére (Iskoláskorúakra alkalmazható)

A skála nem a Renzulli-féle elméleti modell hű leképezése, hanem egy arra támaszkodó azonosítási eszköz. Fő területei egymástól függetlenül is használhatók.

Instrukció:

Ezt a skálát minden egyes tanuló esetében külön-külön kell kitölteni. A kitöltés úgy történik, hogy X jelet teszünk arra a helyre, amely a következő skálaértékeknek megfelel:

(1) helyre: ha soha vagy nagyon ritkán láttuk ezt a jellemzőt;
(2) helyre: ha időnként megjelent ez a jellemző;
(3) helyre: ha meglehetősen gyakran megjelent ez a jellemző;
(4) helyre: ha a jellemző szinte mindig jelen volt.

A bejelölés elvégzése után annyiszor vesszük a súlyozási értéket, azaz az 1-2-3-4-es számot az adott oszlopból, ahány X-et kapott ott a tanuló. Ezek összege az *Összesen* rovatba kerül. Az átlagot úgy számoljuk ki, hogy az *Összesen* rovatba került számértéket elosztjuk az adott területen szereplő (megszámozott) állítások számával. Így a fő területek szerint egyéni profilt is készíthetünk. A tapasztalatok szerint tehetségesnek minősíthetők azok a tanulók, akik a skála alapján magas pontértéket érnek el.

Adatok:

Név: _____

Iskola: _____

Osztály: _____

Időpont: _____

RENZULLI–HARTMAN-SKÁLA

Tanulási jellemzők (T)		1	2	3	4
1.	Életkorához vagy osztályához viszonyítva *szókincse* fejlett. Beszédét kifejezésgazdagság, kidolgozottság és folyékonyság jellemzi.				
2.	Különféle témákról sok *ismerete* van.				
3.	Könnyen megjegyzi és felidézi a tényeket, adatokat.				
4.	Gyorsan átlátja az ok-okozati összefüggéseket, igyekszik megérteni a dolgok hogyanját, miértjét. Sok kérdése van.				
5.	Gyorsan megérti az alapelveket, könnyen jut el az általánosításokhoz.				
6.	Éles eszű, jó *megfigyelő*. Többet „lát meg" valamiben, mint a többiek.				
7.	Sokat olvas. Nem kerüli el a nehéz olvasmányokat.				
	Összesen:				

Motivációs jellemzők (M)		1	2	3	4
1.	Teljesen *elmerül* bizonyos témákban, problémákban. Kitartóan keresi a feladatok megoldását, nehéz átvinni egyik feladatról a másikra.				
2.	Könnyen megunja a rutinszerű feladatokat.				
3.	Kevés külső motivációra van szüksége olyan munkánál, ami kezdettől lelkesíti.				
4.	Önkritikus. A tökéletességre törekszik.				
5.	Jobban szeret önállóan dolgozni, a tanár részéről *kevés irányítást* igényel.				
6.	Sok „felnőttes" kérdés érdekli (politikai, vallási) jobban, mint társait.				
7.	Gyakran túlzottan kiemeli saját álláspontját (néha egyenesen agresszív, nézeteiben makacs).				
8.	Szeret *szervezni*.				
9.	Sokat foglalkoztatja a jó és a rossz kérdése, gyakran értékeli az embereket, eseményeket.				
	Összesen:				

	A kreativitás jellemzői (K)	1	2	3	4
1.	Sok *ötlete* vagy megoldása van különböző problémákra. Gyakran egyedi, szokatlan, meglepő válaszokat ad.				
2.	Nincsenek gátlásai véleményének kifejtésével kapcsolatban. Időnként radikális *ellentmondó*.				
3.	Szereti a *kockázatot*. Kalandvágyó és töprengő.				
4.	Hajlama van intellektuális *játékosságra*. Gyakran fantáziál különböző intézmények, tárgyak, szerkezetek átalakításáról. („Mi lenne, ha...?") Ötleteit is átdolgozza, módosítja.				
5.	Jó *humorérzéke* van.				
6.	Nagyfokú érzelmi *érzékenységet* mutat.				
7.	Fejlett a *szépérzéke*. Figyelmet fordít a dolgok esztétikai jellemzőire.				
8.	Nonkonformista. Figyelmet fordít a dolgok esztétikai jellemzőire.				
9.	Konstruktívan bírál. Nem fogadja el a tekintélytől eredő kijelentéseket kritikus elemzés nélkül.				
	Összesen:				

	Vezetési-társas jellemzők (V)	1	2	3	4
1.	Jól viseli a *felelősséget*. Lehet rá számítani, hogy amit megígért, jól megcsinálja.				
2.	Mind kortársaival, mind a felnőttekkel kapcsolatban nagy az önbizalma.				
3.	Osztálytársai *szeretik*.				
4.	Jól *együttműködik* társaival és a tanárokkal. Nem szereti a civódást, könnyű kijönni vele.				
5.	Jó verbális képességei vannak, jól megértik.				
6.	Könnyen alkalmazkodik új helyzetekhez. Gondolkodása, cselekvése *hajlékony*.				
7.	Szeret másokkal együtt lenni. Szociábilis, és nem szereti az egyedüllétet.				
8.	Általában irányító szerepet játszik.				
9.	Részt vesz a legtöbb iskolai társas tevékenységben.				
10.	Jó sportoló, minden sportot kedvel.				
	Összesen:				

Forrás: TÓTH LÁSZLÓ (2006). A tanulói személyiség megismerése. In BALOGH LÁSZLÓ (SZERK.), *Pedagógiai pszichológiai az iskolai gyak*orlatban. Budapest: Urbis Kiadó, 336–339.

2.2.1.5. melléklet

„Nebraskai Csillagos Éjszaka" szempontsor tehetségígéretek felismeréséhez pedagógusok és szülők részére (Óvodáskortól alkalmazható gyerekek, fiatalok jellemzésére.)

Adatok:

Név: _____

Iskola: _____

Osztály: _____

Időpont: _____

Instrukció:

Karikázza be minden tulajdonságcsoporton belül, hogy mi jellemzi a gyereket az alábbiak közül!

- TEVÉKENYSÉGÉHSÉG: expresszív, szerepjáték, show, spontaneitás, vezet, kihirdet, lelkes.
- KÍVÁNCSISÁG – ÉRDEKLŐDŐ: megjegyez, vizsgál, megfigyel, keres/kérdez, megkér, átlát/összefüggéseket meglát.
- RÉSZT VESZ: kezdeményez, vezet, bevon, bátorít, bemutatja, hogy kell csinálni, instrukciót ajánl vagy kiegészít/segít.
- FELFEDEZŐ: kísérletezik, mímel, épít, tervez, összerak, rendez/kiválaszt, megold, játszik.
- FANTÁZIA: kitalál, imitál, elképzel, mímel, eredeti konstrukció, új design.
- FÓKUSZ: összeszedett, szorgalmas, koncentrál, rendez/kiválaszt, részletet kiegészít.
- HUMOR: viccek, okos, eredeti, spontán, megjegyez/megfogalmaz, reagál/válaszol.
- KÉPSZERŰ: metaforák használata, nyomoz, szimbólumok, illusztrál, művészi, eszes, újszerű, eredeti, expresszív.
- ÖNÁLLÓ: egyedül dolgozik, önmagára figyel, kezdeményez, elmélyült, szorgalmas, koncentrál, tervez/folytat/megold.
- GONDOLKODÓ: megért/érvel, összekapcsol/asszociál, megtalál/alkalmaz/felhasznál, válaszol/bejelent, megmagyaráz, kiszámol/megold.
- MOZOGVA CSINÁL: demonstrál, összerak, figyel/reagál, bemutatja, hogyan vagy miként, kiállít, nonverbálisan expresszív.
- FIGYELMES: észrevesz, meglátja az összefüggést, kapcsolatba hoz/asszociál/megjósol, vizsgál, megkülönböztet, meghatároz (meglát) különbségeket (változást).
- (MÁSOK ÁLTAL) ELISMERT: kiválasztott, forrásként tekintenek rá, segít, magához vonz másokat, készséges, mások nagyra becsülik.
- ÖSSZEÁLL A KÉP: mintát, szabályszerűséget észrevesz, felfog, asszociál, metaforát talál, megjósol, elemez/elméletet gyárt.
- ÉRZÉKENY: expresszív/könnyen elsírja magát, belelát, megfontolt, segítőkész, együtt érző/empatikus, aggódó, tudatos, gondos.
- MEGOSZT – ÖNKÉNT JELENTKEZIK: kiterjeszt (másokra), illusztrál, összeköt/leír, megmagyaráz/elmagyaráz, segít/bemutat, tanácsot ad, bátorít.
- SZÓKINCS: folyékony, megért kifejez/kifejező, újító, asszociál/összefüggésbe hoz, bonyolult szintaxis, „felnőtt" szavakat használ.
- ÜSTÖKÖS: bármilyen viselkedés, ami eltérő vagy látványos.

Ezek a viselkedésformák a gyerekek tevékenysége során jól megfigyelhetők, s minél több jelenik meg belőlük egy gyereknél, annál nagyobb az esély, hogy valóban tehetségígérettel kerültünk kapcsolatba.

Forrás: BALOGH LÁSZLÓ (2004). *Iskolai tehetséggondozás.* Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 61–62.

2.2.1.6. melléklet

SZÜLŐI VÉLEMÉNY

A gyermek neve: _____

Életkora: _____

Iskola: _____

Osztály: _____

A szülő ismeri legjobban gyermekét, ezért kérjük, igyekezzen minél pontosabb, reálisabb képet adni róla, ezzel segítve a vele való munkánkat. Kérjük, jellemezze gyermekét a megfelelő fokozatot jelentő szám bekarikázásával!

5 – nagyon jellemző,

4 – jobban jellemző rá, mint egy tipikus gyerekre,

3 – annyira jellemző, mint más gyerekekre,

2 – kevésbé jellemző rá, mint egy tipikus gyerekre,

1 – egyáltalán nem jellemző rá.

Együttműködését köszönjük!

1.	Nagy szókincse van.	5	4	3	2	1
2.	Gyorsan gondolkodik.	5	4	3	2	1
3.	Könnyen visszaemlékszik tényekre.	5	4	3	2	1
4.	Szeretné tudni, hogyan működnek a dolgok.	5	4	3	2	1
5.	Korán kezdett olvasni.	5	4	3	2	1
6.	Környezetben tájékozott.	5	4	3	2	1
7.	Sokat kérdez.	5	4	3	2	1
8.	Élénk a képzelete.	5	4	3	2	1
9.	Kíváncsi, sok minden érdekli.	5	4	3	2	1
10.	Összefüggéseket talál ott is, ahol más nem.	5	4	3	2	1
11.	Jó humora van.	5	4	3	2	1
12.	Nem tiszteli a hagyományokat.	5	4	3	2	1
13.	Makacs, önfejű.	5	4	3	2	1
14.	Kitartóan megragad az őt érdeklő feladatoknál.	5	4	3	2	1
15.	Sokat foglalkoztatják felnőtt kérdések.	5	4	3	2	1
16.	Ha valamint a fejébe vesz, azt meg is csinálja.	5	4	3	2	1
17.	Van valamilyen érdeklődési területe, amelyre nagy energiát fordít.	5	4	3	2	1
18.	Visszahúzódó, félénk.	5	4	3	2	1
19.	Erős igazságérzete van.	5	4	3	2	1
20.	Impulzív, először cselekszik, aztán gondolkodik.	5	4	3	2	1
21.	Cselekedeteiben önálló.	5	4	3	2	1
22.	Társai előtt tekintélye van.	5	4	3	2	1
23.	Szereti a nehéz feladatokat.	5	4	3	2	1
24.	(fiúnál) Nagyon érzékeny, könnyen elsírja magát. (lánynál) Fiús a viselkedése.	5	4	3	2	1

Forrás: GYARMATHY ÉVA (2006). *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása.* Budapest: ELTE Eötvös kiadó, 164.

2.2.1.7. melléklet

MIT TUDTOK EGYMÁSRÓL?

Néhány kérdést fogtok hallani. Mindegyik kérdés után írjátok fel, annak a gyereknek (osztálytársnak) a nevét, akit a legmegfelelőbbnek tartotok. Ne csak a barátaitokat írjátok fel. Egy gyereket több helyre is felírhattok.

(1) Ha idegen bolygóról vendég érkezne az osztályotokba, ki lenne az a gyerek, aki a legtöbbet tudna mondani neki a földi életről?
(2) Ki az a gyerek, aki olyan gyorsan és könnyen tudja elvégezni az iskolai munkáját, hogy utána még marad ideje másra is?
(3) Ki az a gyerek, aki a legeredetibb, legérdekesebb dolgokat tudja mondani, olyanokat, ami neked sosem jutott volna eszedbe?
(4) Ha az osztály lakatlan szigetre kerülne, ki lenne az, aki a legjobban meg tudná szervezni az ottani életet?
(5) Ki a legjobb humorú, legszellemesebb osztálytársad?
(6) Ki az, aki olyan dolgokat tudna feltalálni és megcsinálni, amit korábban senki sem csinált?
(7) Ha osztálytársaiddal együtt kitalálnátok egy érdekes programot, ki tudná az osztályfőnököt rábeszélni arra, hogy vigyen el benneteket?

Forrás: GYARMATHY ÉVA (2006). *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. Budapest: ELTE Eötvös kiadó, 164.

2.2.1.8. melléklet

A gyerekek motivált magatartása

Kérdés: Mennyire érdekli a gyerekeket a tanítási óra, milyen lehetőségük van a gyerekeknek, és milyen ösztönzést kapnak belső indítékaik kifejezésére?

Résztvevők: gyerekek (1–10. osztály), pedagógus.

Módszer: megfigyelés.

Instrukció: Figyeljük meg a tanítási órán a gyerekek viselkedését! Jegyzőkönyvezzük a motivációra utaló megnyilvánulásokat egyénenként! Az összesítő táblázatba azt kell beírni egyénenként, hogy a tanóra alatt hányszor fordult elő a megfigyelt tanulói viselkedés.

A megfigyelhető viselkedési módok a következők:

(1) Tartósan figyel valamit, gondolkodik egy problémán.
(2) Megismétel egy cselekvést gondosabban a korábbinál, vagy azért, hogy ellenőrizzen valamit.
(3) Önként egynél több megoldási módot próbál ki (pl. matematikában).
(4) Önként szemléltetőanyagot hoz az iskolába, hogy társainak megmutassa.
(5) Az órán kívül is (pl. szünetben, otthon, a napköziben) spontán folytatja a munkát, a feladattal való foglalkozást.
(6) Kérdéseket tesz fel.
(7) Észrevesz valami újat a tananyaggal kapcsolatban.
(8) Ötletei vannak az új anyag feldolgozásakor.
(9) Olyan dolgokat hasonlít spontán össze, amelyek látszólag különböznek egymástól.
(10) Saját elképzelése szerint dolgozik.
(11) Munkáját önként megmutatja másoknak.
(12) Munkáját spontán összehasonlítja másokéval.
(13) Ellentétes véleményen van (mint társai vagy mint a tanár), és alternatívát javasol.
(14) Együtt dolgozik társával a probléma megoldásán.

Adatok (osztály, tantárgy, pedagógus, megfigyelő, időpont)

Név	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Összesen
.....															
.....															
.....															
.....															
.....															
.....															
Stb.															
Összesen:															

Szempontok az értékeléshez

(1) Adjuk össze a bejegyzéseket a vízszintes sorokban (tanulónként)!
(2) Adjuk össze a bejegyzéseket a függőleges oszlopokban (megfigyelt viselkedésformák szerint)!
(3) Állapítsuk meg az egy tanulóra jutó motivált magatartási jelzések átlagát!
(4) Állapítsuk meg a bejegyzések százalékos megoszlását az egész osztályra vonatkozóan!
(5) Állapítsuk meg a gyerekek megnyilvánulásainak megoszlását az adott időszakban a motivált magatartás típusa szerint:
    (a) kitartás, érdeklődés (1–5.)
    (b) kreativitás, eredetiség (6–10.)
    (c) társas interakció (11–14.)
(6) Elemezzük ugyanabban az osztályban különböző tárgyak esetén a gyerekek megnyilvánulásait!
(7) Vizsgáljuk meg ugyanannál a tanárnál (tantárgynál) a különböző osztályokban tapasztalható motivált magatartásra utaló jelzéseket!
(8) Hasonlítsuk össze az alsó és felső tagozat egy-egy osztályában végzett megfigyelés eredményét!
(9) Vegyük számba, hogy az osztályban miként oszlanak meg a gyerekek között a motivált magatartásra utaló jelzések!
(10) Gondoljuk át, mi lehet az oka, ha az osztályban igen alacsony számban fordulnak elő a felsorolt megnyilvánulások!
(11) Gondoljuk át, mi lehet a háttere, ha a gyerekek egy része a hosszabb megfigyelési időszak alatt sem mutatja a megfigyelt jelzéseket.

Forrás: Réthy Endréné (1981). Idézi: Kósáné Ormai Vera, Porkolábné Balogh Katalin, Ritoók Pálné (1987). *Neveléslélektani vizsgálatok.* Budapest: Tankönyvkiadó.

2.2.1.9. melléklet

Tehetség Motivációs Öndefiníciós Kérdőív

Név: _____

Életkor: _____

Osztály: _____

Tanulmányi átlag: _____

*Versenyeredmények:*_____

Megjegyzések: _____

Instrukció:

	Állítások	5 Nagyon jellemző	4 Jellemző	3 Jellemző is meg nem is	2 Nem jellemző	1 Egyáltalán nem jellemző
1.	Érdekelnek a világ dolgai.					
2.	Izgalmas számomra, ha új dolgot hozhatok létre.					
3.	Nehezen viselem, ha nem az én akaratom érvényesül.					
4.	Igényes vagyok a munkámra.					
5.	Aktívabb vagyok, mint a többiek.					
6.	Általában ügyesen megoldom a dolgaimat.					
7.	Magával tud ragadni az alkotás öröme.					
8.	Nem szívesen adok ki a kezemből összecsapott dolgot.					
9.	Sok olyan dolog érdekel, amit az iskolában nem tanulunk, és nem is kapok érte jegyet.					
10.	Fontos nekem, hogy jól sikerüljenek a dolgaim.					
11.	Mindent ki szeretnék hozni magamból, amire képes vagyok.					
12.	Szeretnék mindent megérteni.					
13.	Fontos nekem, hogy a teljesítményemet mások is elismerjék.					
14.	Ha valami sikerül, utána rögtön új kihívásokat keresek.					
15.	Lustább vagyok az átlagnál.					
16.	Jólesik nekem, ha felnéznek rám az osztálytársaim.					
17.	Csak akkor csinálok valamit, ha nagyon erőltetik.					
18.	Nem szeretek egy helyben ülni.					
19.	Idegesít, ha ellenkeznek velem.					
20.	Utánaolvasok annak, amiről többet szeretnék tudni.					
21.	Idegesít, ha valamit nem sikerül megcsinálni.					
22.	Nem vagyok kitartó.					
23.	Önállótlan vagyok.					
24.	Nem szoktam versenyezni.					
25.	Törekszem a minél jobb teljesítményre.					
26.	Nem szeretem, ha sok a dolgom.					
27.	Világosan látom a céljaimat.					
28.	Sokat várok magamtól.					
29.	Az akadályok ellenére is kitartok a céljaim mellett.					
30.	Önként jelentkeztem szakkörre vagy sportolni.					
31.	A sikerek ösztönöznek.					

Kérlek, olvasd el az alábbi állításokat. Tegyél X-et a megfelelő oszlopba attól függően, hogy az adott állítás mennyire jellemző Rád nézve.

	Állítások	5 Nagyon jellemző	4 Jellemző	3 Jellemző is meg nem is	2 Nem jellemző	1 Egyáltalán nem jellemző
32.	Képes vagyok órákat tölteni egy feladattal, mert mindenképpen szeretném megoldani.					
33.	Törekvő ember vagyok.					
34.	Sok dolgot csinálok magamtól.					
35.	Nehezen viselem, ha mások bele akarnak szólni a dolgaimba.					
36.	Nem vállalok túl nehéz feladatokat.					
37.	Inkább nem fekszem le, amíg a feladataimat el nem végeztem.					
38.	Sok iskolán kívüli elfoglaltságom van.					
39.	Ha valami nem sikerül elsőre, abbahagyom.					
40.	Szeretem, ha alkothatok valamit.					
41.	Nehezen viselem, ha valamit elrontok.					
42.	Ha valami sikerül, utána nehezebb feladatokat keresek magamnak.					
43.	Magamtól nem nagyon csinálok semmit.					
44.	Nehezen viselem, ha mások irányítani akarnak.					
45.	Nincs akaraterőm.					
46.	Szeretem, ha mások is ügyesnek tartanak.					
47.	Nincsenek céljaim.					
48.	Szeretem, ha elfoglalt vagyok.					
49.	Pontosan tudom, hogy mit akarok.					
50.	Szeretek létrehozni valamit.					
51.	Szeretek pörögni.					
52.	Hamar feladom.					
53.	Vannak céljaim, és azok megvalósításáért sokat teszek.					
54.	Minden jó úgy, ahogy van, nem kell erőlködni.					
55.	Fontos számomra, hogy mások tiszteljenek az elért eredményeimért.					
56.	El tudom magam képzelni tíz év múlva, és teszek is azért, hogy minden úgy is legyen.					
57.	Sok dolog van a világon, amiről szeretnék még többet tudni.					
58.	Szerintem tanulni jó.					
59.	Könnyű eltéríteni a szándékomtól.					
60.	Jólesik, ha a szüleim büszkén beszélnek az eredményeimről másoknak.					
61.	Örülnék, ha olyan felnőtt lenne belőlem, akit mindenki tisztel a tudása miatt.					
62.	Maradandó dolgokat szeretnék létrehozni.					

Megoldókulcs:

Minden kategóriában össze kell adni az egyes tételek pontszámait. Az „F”(fordított) betűjelzésű tételek esetében az állítás ellentétesen van megfogalmazva, mint ami a jellemző lenne az adott kategóriára. (Pl. 22. kérdés: „Nem vagyok kitartó”. Ezért az „F”-fel jelölt tételeket fordítva kell pontozni, és így hozzáadni az összeghez. Ha a válaszadó 5 pontot adott, az 1 pontot ér. Stb.) Az így kapott eredményt el kell osztani a kérdések számával (átlagot számítani belőle).

1. Magas igényszint:

4, 6, 8, 10, 11, 25, 28, 31

2. Tisztelet, elismerés iránti igény:

13, 16, 46, 55, 60, 61

3. Érdeklődés, tudásvágy:

1, 9, 12, 20, 32, 37, 57, 58

4. Alkotás szükséglete:

2, 7, 40, 50, 62

5. Szándék és akarat:

23F, 27, 29, 33, 34, 45F, 47F, 49, 53, 56

6. Kitartás:

15F, 17F, 22F, 36F, 39F, 43F, 52F, 54F, 59F

7. Általános aktivitás:

5, 14, 18, 24F, 26F, 30, 38, 42, 48, 51

8. Frusztrációtűrés:

3, 19, 21, 35, 41, 44

Az eredmények értelmezése:

A kérdőív különböző kategóriáiban kapott 1–5 közötti átlagértékeket össze lehet hasonlítani „A Tehetség Motivációs Öndefiníciós Kérdőív átlagértékei" című táblázat alapján a tanáraik által tehetségesnek minősített tanulók átlagával. Ha az eredmény eléri vagy meghaladja az átlagértékeket, akkor arra a motivációs tényezőre jól lehet támaszkodni. Amennyiben az értékek a tehetségesek átlagától lényegesen elmaradnak, akkor e motivációs terület fejlesztésére gondot kell fordítani a tehetségfejlesztő tevékenység során.

A Tehetség Motivációs Öndefiníciós Kérdőív átlagértékei

Tanáraik által tehetségesnek tartott és tehetségesnek nem tartott tanulók motivációs különbségei (kétmintás t-próbák eredményei)

Elemszám: Tanárai által tehetségesnek tartott tanuló: N = 121,

Tanárai által tehetségesnek nem tartott tanuló: N = 198

Faktorok	Csoportok	Átlag	Szórás	p
Magas igényszint	tehetségesnek tartott	4,2662	0,46495	,000***
	tehetségesnek nem tartott	3,8477	0,61849	
Tisztelet, elismerés iránti vágy	tehetségesnek tartott	3,9216	0,68197	,001***
	tehetségesnek nem tartott	3,6246	0,76076	
Érdeklődés, tudásvágy	tehetségesnek tartott	3,7701	0,65981	,000**
	tehetségesnek nem tartott	3,4764	0,62747	
Alkotásvágy	tehetségesnek tartott	4,0872	0,73784	,000***
	tehetségesnek nem tartott	3,7000	0,79945	
Szándék és akarat	tehetségesnek tartott	4,0504	0,66377	,009**
	tehetségesnek nem tartott	3,8595	0,59039	
Kitartás	tehetségesnek tartott	3,8955	0,68187	,007**
	tehetségesnek nem tartott	3,6947	0,57861	
Általános aktivitás drive	tehetségesnek tartott	3,5636	0,62766	,008**
	tehetségesnek nem tartott	3,3698	0,60066	
Frusztrációtűrés	tehetségesnek tartott	2,4818	0,82275	ns
	tehetségesnek nem tartott	2,5035	0,76539	

***: A különbség 0.001-es szinten szignifikáns

**: A különbség 0.01-os szinten szignifikáns

ns: A különbség nem szignifikáns

Forrás: DÁVID MÁRIA (2011): Pszichológiai tehetségdiagnosztikai mérőeszközök. TÁMOP 3.4.4/B/08/1-2009-0014 pályázat, Országos Tehetségsegítő Hálózat kialakítása. Eger: Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program. Heves Megyei Önkormányzat Pedagógiai Szakmai és Közművelődési Szolgáltató Intézménye.

2.2.1.10. melléklet

A tanuló iskolán kívüli kapcsolathálózata

1. Ki a legjobb barátod az otthoni környezetedben?	
2. Sorold fel az ő három legjobb barátját!	
3. Az ő barátai közül kik a te barátaid is?	
4. A szomszéd gyerekek közül kivel szoktál a legtöbbet lenni?	
5. Kik azok a gyerekek, akikhez el szoktál járni?	
6. Kik azok a gyerekek, akik hozzátok el szoktak járni?	
7. Kik azok a rokonok, akik gyakran meglátogatnak titeket?	
8. Kik azok a rokonok, akiket ti látogattok meg gyakran?	
9. A rokonok közül ki az, akivel a legjobban érzed magad?	
10. Kik azok a szomszédok, akik gyakran átjárnak hozzátok?	
11. Kik azok a szomszédok, akikhez ti jártok át gyakran?	
12. A szomszédok közül ki az, akivel a legjobban érzed magad?	
13. Kitől szoktál kérni segítséget az iskolai feladatok elvégzéséhez?	
14. Kivel szoktak megosztani bajaidat, problémáidat?	
15. Kinek adnád kölcsön szívesen a legkedvesebb játékodat?	
16. Kitől kérnél tanácsot öltözködésedhez vagy bármi máshoz?	
17. Kinél vagy legszívesebben vendégségben?	
18. Ki a legkedvesebb vendég számodra?	
19. Ki az, akivel a legszívesebben töltöd az idődet?	
20. Az iskolán kívül milyen elfoglaltságaid vannak?	

Értékelés:

- a válaszok alapján az elhangzott nevekből összegzést készítünk,
- a választások gyakoriságának megfelelően felrajzoljuk a tanuló iskolán kívüli kapcsolati hálóját.

Forrás: DÁVID MÁRIA, ESTEFÁNNÉ VARGA MAGDOLNA, FARKAS ZSUZSANNA, HIDVÉGI MÁRTA, LUKÁCS ISTVÁN (2006). *Hatékony tanulói megismerési technikák. Pedagógus-továbbképzési kézikönyv*. Budapest: Sulinova.

2.2.1.11. melléklet

„Balogh László szempontsora” pedagógusoknak tehetségígéretek jellemzésének elkészítéséhez

(Iskoláskorúakra alkalmazható, általános intellektuális képességek és speciális képességek mérésének kiegészítéseként)

Adatok:

Név: _____

Iskola: _____

Osztály: _____

Időpont: _____

(1) Tanulási szokások:
- az otthoni tanulás feltételei,
- a szervezettség mértéke az otthoni tanulásban,
- eredményes tantárgyak,
- nehéz tantárgyak a tanuló számára.

(2) A tanulási motiváció sajátosságai:
- a motiváltság erőssége,
- mely motívumok dominánsak a tanulónál: érzelmi, lelkiismereti, érdeklődő,
- külső-belső motívumok aránya a tanulásban,
- érdeklődési területek,
- a tanuló tanórán és iskolán kívüli tevékenységei,
- szorongás, félelem feleléskor,
- fáradási jellemzők.

(3) Az egyéni tanulási módszerek jellemzői:
- mechanikus tanulás,
- részletekre koncentrálás,
- megértésre törekvés,
- összefüggésekre épülő tanulás,
- a tanulás szervezettségének jellemzői.

(4) Az énkép, önértékelés jellemzői:
- pozitív énkép,
- negatív énkép,
- alulértékeli magát,
- túlértékeli magát,
- önértékelése reális,
- az önbizalom szintje,
- az önelfogadás jellemzői.

(5) Van-e olyan speciális képességterület, amelyben tehetségígéretnek látszik a tanuló?
- intellektuális, azon belül milyen területen:
- művészeti, azon belül milyen területen:
- sport, azon belül milyen területen:

(6) Tapasztalható-e alulteljesítés a tanulónál, azaz van-e ellentét tantárgyi teljesítményei és értelmi (valamint egyéb: sport, művészeti stb.) képességei között?

- Ha igen, milyen tantárgyakban tapasztalható ez?

(7) Társas kapcsolatok jellemzői:

- barátkozó, gazdag kapcsolatai vannak,
- vezető szerepe van a csoportban,
- kapcsolataiban a periférián van a csoportban, ennek okai,
- konfliktusai iskolai keretekben, ezek okai stb.

(8) Egyéb, a tehetség kibontakoztatása szempontjából fontos jellemzők:

.....

.....

Forrás: BALOGH LÁSZLÓ (2016). *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*. Debrecen: Didakt Kiadó, 86–87.

Fodor Szilvia

2.2.2. *A csoportos képességmméréseken alapuló tehetségazonosítás alapelvei és gyakorlati kérdései*

Az oktatási-nevelési intézmények a tehetségazonosítás kapcsán számos kérdéssel találkoznak: mit és hogyan mérjenek, hogyan értelmezzék a mérési eredményeket, vagy hogy egyáltalán belefogjanak-e a tehetségazonosítás nehéz feladatába. A tanulmány ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásában segít, és összefoglalja azokat a legfőbb tudnivalókat, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy a tehetségazonosítás általános irányelveit az adott intézmény igényeihez és lehetőségeihez igazítsuk, ezáltal pedig egy professzionális, fenntartható és hatékony rendszert hozzunk létre. A cikk először áttekinti a képességmérésen alapuló tehetségazonosítás általános nehézségeit, majd választ keres arra, hogy szükséges-e a tehetségazonosítás. Ha ezek alapján úgy látjuk, hogy érdemes belefogni, akkor mindenképp figyelembe kell vennünk azokat az általános alapelveket, amelyeket az írás következő része mutat be. Végül a cikk utolsó egységében támpontokat kapunk arra nézve, hogy az általános irányelveket hogyan tudjuk az adott intézmény egyedi szükségleteihez szabni és egy erősségközpontú, megbízható tehetségazonosítási rendszert kialakítani.

Kulcsszavak: tehetség, azonosítás, képességmérés, iskola, tehetségvizsgálat

Hazánkban a Tehetségpont-hálózat erősödésével és a különböző tehetségtámogató programok megjelenésével egyre nagyobb az iskolák, a pedagógiai szakszolgálatok és a magánintézmények részéről megjelenő igény a különböző tehetségazonosítási, ezen belül is a megbízható képességmérési eljárások alkalmazására. Ez a feladat komoly szakmai kihívást jelent az intézmények és a szakemberek számára, és gyakran felmerül a kérdés, hogyan is kell hozzákezdeni ehhez, mi a legjobb tehetségazonosítási eljárás, lehet-e ezt a folyamatot az intézmények igényeihez illeszteni, illetve, hogy szükséges-e egyáltalán az azonosítás. Ez az írás abban nyújt segítséget, hogy törekszik ezekre a gyakorlatban felmerülő kérdésekre szakmailag megalapozott válaszokat adni, ezzel pedig elősegíti, hogy az intézmények az igényeiknek és szükségleteiknek megfelelő, ugyanakkor professzionális és megbízható tehetségazonosítási eljárást tudjanak kialakítani.

2.2.2.1. A képességmérésen alapuló tehetségazonosítás alapvető nehézségei

Egy adott területen nyújtott kiváló teljesítmény eléréséhez a megfelelő képességek jelenléte elengedhetetlen. A képességek a tehetség fontos összetevői, ám tudjuk róluk, hogy folyamatos fejlődésben vanak, és ez a fejlődés gyakran mutat egyenetlenségeket, a környezeti tényezők nagyban befolyásolják a folyamatot, a mérések, tesztelések eredményét pedig jelentősen meghatározza a szorongás vagy a méréssel kapcsolatos motivációs készenlét. Hogyan lehet tehát a képességeket megfelelően, megbízhatóan és a fenti jellemzőket figyelembe véve mérni a tehetségazonosítási folyamat során? Először azokat az alapvető elméleti megfontolásokat tekintjük át, amelyek megteremtik a megfelelő értelmezési keretet a képesség és tehetség összefüggéseinek megértéséhez, majd ezek alapján megfogalmazzuk az azonosítás alapelveit és gyakorlati lépéseit.

2.2.2.1.1. A tehetség mint fejlődési folyamat

Az utóbbi egy-két évtizedben született tehetségmodellek és definíciók (pl. GAGNÈ, 2004; SUBOTNIK, OLSZEWSKI-KUBILIUS ÉS WORRELL, 2011) hangsúlyozzák, hogy a tehetség nem egy veleszületett és általános jellemző, hanem egy olyan potenciál, melyet támogatni és fejleszteni szükséges a kiválóság eléréséhez, vagyis lényege maga a fejlődési folyamat. Így bár bizonyos elemeit, elsősorban a statikusabb és a közvetlen környezeti tényezőktől kevésbé függő jellemzőket, például a képességeket mérhetjük és vizsgálhatjuk, a folyamat többi összetevőjét nagyon nehéz megragadni, így a tehetség kibontakozásában szerepet játszó rengeteg egyéni összetevő közül csak azok viszonylag kis részét tudjuk pontosan leírni. Tovább árnyalja a képet, hogy a különböző tehetségterületeken más-más fejlődési útvonalak jellemzőek, különféle képességek és szocioemocionális jellegzetességek a meghatározók, illetve a fejlődési folyamat során az egyéni és kontextuális tényezők folyamatos interakcióban állnak egymással, és kölcsönösen alakítják egymást (ZIEGLER, 2005). Így még megbízható mérések és adatok esetén sem igazán lehet modellezni az egyéni és környezeti tényezők összjátékát. Összességében tehát – a fejlődési folyamat komplexitásából fakadóan – igen nehéz már gyermekkorban a későbbi teljesítménnyel kapcsolatban megbízható előrejelzéseket tennünk.

2.2.2.1.2. Egyenetlenség a fejlődésben: diszszinkrónia

A fejlődésben, így a tehetség fejlődésében is gyakran megfigyelhető az egyenetlenség, a diszszinkrónia (TERRASIER, 1985). Ez azt jelenti, hogy az egyébként is eltérő ritmusban fejlődő pszichés funkciók (pl. kognitív képességek, szociális és érzelmi jellemzők, motoros funkciók) az átlagosnál is nagyobb különbségeket mutathatnak, ezzel pedig jelentős feszültséget eredményeznek, akár az egyéni képességrendszeren belül, akár az egyén és környezete között. Az azonosítás szempontjából ez azért jelent nehézséget, mert egyrészt nem lehetünk biztosak abban, hogy a mérés időpontjában a mért képesség a fejlődés melyik fázisában van, így például egy korán érő képességet az életkorához képest kiemelkedőnek, egy később érőt gyengébbnek minősíthetünk, másrészt pedig a képességek egyenetlensége miatt a kiemelkedő és a gyengébb jellemzők az eredmények összesítése során kioltják vagy már a mérés során is maszkolják egymást.

2.2.2.1.3. A képességek és tehetségterületek sokfélesége

A tehetségkeresés során érdemes a lehető legtöbb területen végeznünk a méréseket, több tartományban lehetővé tenni a kiemelkedő, átlag feletti képességek feltárását. Ez azonban az eszközök véges száma, illetve a tanulók figyelmi korlátai és fáradása miatt lehetetlen, így többnyire valamilyen előre meghatározott szempont, elsősorban a későbbiekben rendelkezésre álló fejlesztő és támogató programok jellege határozza meg a mérések fókuszát. Ez ismét azt jelenti, hogy a mérések egészen biztosan egy redukált képet mutatnak a személyről, annak függvényében, hogy az adott rendszer milyen területeket tart fontosnak ahhoz, hogy vizsgálja őket. A mérés célját és eszközeit az adott program által választott definíció is meghatározza, ezek pedig nagyon változatosak (STERNBERG ÉS DAVIDSON, 2005). Az azonosítás során tehát törekednünk kell a minél teljesebb és részletesebb kép felrajzolására, de tudatában kell lennünk a limitációknak. Meg kell teremtenünk azt a kényes egyensúlyt, amely egyrészt törekszik a részletes és árnyalt mérésre, ugyanakkor figyelembe veszi az idői, figyelmi, anyagi és erőforráskorlátokat, a mérést pedig gazdaságosan és röviden végzi.

2.2.2.1.4. Környezeti tényezők és interakciók

Az általános értelemben vett környezeti hatások közül a kulturális és gazdasági kontextus is meghatározza a mérés célját és körülményeit, adott történelmi vagy gazdasági helyzetben más-más területek válhatnak fontosabbá (pl. a természettudományok vagy a programozási képesség).

Ugyanakkor figyelembe kell vennünk a különböző gazdasági vagy kulturális körülmények képességek fejlődésére gyakorolt hatását is, az adott tanuló szocioökonómiai státuszából fakadó jellemzőket, illetve a korábban már említett egyén–környezet interakciókat, és ezek fényében értékelnünk a kapott eredményeket.

2.2.2.1.5. Programok és értékelési folyamatok

A mérések során a mérőeszközök megválasztását jelentősen meghatározza az adott tehetségtámogató program jellege, fókusza, hiszen többnyire van sejtésünk arról, hogy kiket és milyen jellemzőkkel keresünk egy adott programba. A program tartalmi jellegzetességei mellett ugyanolyan nagy jelentőségű az eszközök által nyert adatok értelmezését meghatározó értékelési algoritmus kialakítása: tudnunk kell, hogy hány embert és milyen szempontok alapján szeretnénk megtaláni, azaz, hogy hol húzzuk meg a határt és milyen kritériumokat állítunk fel a tehetségprogramba beválogatásra kerülő tanulók keresése során. Van, amikor egy kiemelkedő jellemzőhöz, képességhez köthető a beválogatás sikere, más esetekben egy adott területen átlagos vagy akár átlag alatti jellemzőkkel is bekerülhet valaki, sőt bizonyos fejlesztő tevékenységek esetén kifejezetten az adott területen gyengébb eredmény lehet a beválogatás kritériuma. Mindenesetre az értékelési algoritmus alapos, időt és energiát igénylő átgondolása nem nélkülözhető, azt már a tehetségazonosítási folyamat tervezése során figyelembe kell venni.

Összességében tehát azt látjuk, hogy a tehetséges személyek azonosításának folyamata – általános és mindenre kiterjedő értelemben – lényegében lehetetlen, mert a mérési folyamatok jellegéből, az interakciós hatásokból és a programok, célok különbözőségéből adódóan biztosan nem tudunk mindent és jól mérni. Éppen ezért érdemes a személyek azonosítása helyett a kiválósághoz vezető tanulási útvonalak *(learning paths)* azonosítását megcéloznunk (Ziegler és Stöger, 2004). Ezzel egyrészt elkerüljük a személyek felesleges és félrevezető címkézését, másrészt pedig eszközt és kiindulási alapot nyújthatunk a későbbi pedagógiai beavatkozáshoz.

2.2.2.2. Szükséges-e a tehetségazonosítás?

Egy átfogó tehetségazonosítási rendszer felállítása előtt mindenképp érdemes megfontolni, hogy az adott intézményben valóban szükség és lehetőség van-e komplex, pszichológiai eszközökkel történő tehetségazonosításra. A tehetség 3D-modellje szerint a tehetség definiálása *(Define)*, azonosítása *(Discover)*, majd fejlesztése *(Develop)* lépésein keresztül tudunk egy komplex tehetséggondozó rendszert kialakítani (Gyarmathy, 2012; Rosemarin, 1999; Solano, 1979). Ugyanakkor a 21. századi igények, követelmények egyre inkább a 3D-modell fordított verzióját kívánják meg: először mindenki számára lehetőséget adni a kihívást jelentő tevékenységre, azaz a „Develop" lépésével kezdeni. A programokban való részvétel sikeressége alapján történhet meg az azonosítás, így a korábban első lépésként megjelenő definiálás már csak egyszerű összesítéssé, az adott tevékenység során kiemelkedő teljesítményt mutató tanulók jellemzőinek leírásává válik. A fordított 3D-modellel lehetővé válik a definíciók sokféleségéből és az azonosítás előbb említett kritikus pontjaiból fakadó nehézségek elkerülése, és egy inkluzív tehetséggondozási rendszer felállítása. A legfőbb kérdés tehát az, hogy van-e lehetőség a tevékenységek során történő tehetségazonosításra, vagy a programok, lehetőségek korlátai és igényei, illetve az egyéni fejlődési útvonalak tervezése miatt szükségesek-e a mérések és a pszichológiai vizsgálatok.

A tehetségvizsgálatok szükségessége és hatékonysága mellett a következő érveket sorakoztathatjuk fel:

Információ a tanulóról: A pszichológiai mérések (melyek nemcsak a képességekre, hanem egyéb területekre is irányulhatnak, pl. énkép, szorongás, érdeklődés) nagyon sok információt nyújthatnak

a tanulók egyéni jellemzőinek megismeréséhez és a további támogatás irányának meghatározásához. A pszichológiai mérések mellett egyéb módszerek – pl. a tanári megfigyelés, a szülőkkel való konzultáció – is hasznos kiegészítői lehetnek a mérési folyamatnak. Az egyéni jellemzők mellett a környezet megismerése, „diagnosztizálása" is fontos lehet ahhoz, hogy az egyéni tanulási útvonalakat meghatározhassuk.

„Alulteljesítők", az iskolában nem jól teljesítő, jó képességű tanulók felismerése: A képességtesztek rámutatnak a különböző területeken jelen lévő, kiemelkedő potenciál meglétére abban az esetben is, ha az adott tanuló iskolai teljesítményében ez nem mutatkozik meg. A középiskolából lemorzsolódó diákok 10-20%-a, más becslések szerint 25-30%-a tehetséges (Harmatiné Olajos, 2012; Kim, 2008), ezeknek a tanulóknak pedig körülbelül a felének nincs összhangban a megvalósuló teljesítménye a képességeivel. Így a tanulók néhány százaléka biztosan abba a kategóriába esik, akik kiemelkedő képességeik ellenére az érdemjegyeik vagy a tanár általi jellemzések alapján nem kerülnének bele a tehetség kategóriába. Az ő azonosításukat nagyban segíti a képességek mérése.

Objektív mérések a potenciál megállapítására: A képességtesztek, különösen a sztenderd módon felvett és értékelt tesztek (Rózsa és Bergyár, 2006) – a korábban említett tesztelési nehézségek ellenére is – a szubjektív értékelő eszközöknél precízebben és objektívebben mérnek, használatukkal jobban megállapítható az egyéni fejlődési előny az adott téren, így az életkori normákhoz viszonyítva az egyének közti különbségek megbízhatóbban jelezhetők.

Beválogatás konkrét programba, konkrét célokkal: Sok esetben nagyon egyértelmű célokkal indítanak egy-egy tehetségtámogató programot, ahová jól körülírható jellemzők mentén keresnek embereket. Nagyon más, ugyanakkor jól definiálható paraméterek mentén válogatják be a jelölteket, pl. egy komolyzenei, hangszeres mesterkurzusra, fiatal vállalkozók soft-skill fejlesztési tréningjére vagy pályatanácsadás-orientációjú pszichológiai konzultációra. A beválogatási döntés során segíthetnek azok a mérési adatok, melyek többé-kevésbé megbízható becslést adnak arra nézve, hogy ki fog a leginkább profitálni a programból, vagy ki az, akinek a leginkább szüksége van rá.

Érzékenyítés: Egy komplex tehetségazonosítási rendszer érzékenyíti a pedagógusokat a tehetség témája iránt. A különféle területek mérése arra hívja fel a figyelmet, hogy sokféleképpen lehet jónak lenni, a profiljellegű diagnosztika pedig az egyéni jellegzetességek változatossága mellett az egyéni fejlődési útvonalak biztosítására és az ideális környezeti feltételek megteremtésére irányítja a figyelmet.

Gyakorlati szempontok: A tehetségazonosítás gyakran szükséges a limitált feltételek, a pályázatokra, különböző programokra való jelentkezés vagy delegálás szempontjából, illetve az adott programokra való beválogatás szakmai indoklása szempontjából.

A tehetségazonosítás előnyei mellett számos nehézséget és problémát is találunk a területen, melyek alapján érdemes átgondolni az azonosítás szükségességét. Milyen érveink lehetnek ezen az oldalon?

Mérés helyett tevékenység: Mivel a tehetség egy fejlődési folyamat eredménye, amihez elsősorban megfelelő kihívás és tevékenységi szabadság kell, nem feltétlenül szükséges tesztekkel azonosítanunk a tehetséget a gondozáshoz. A képességek mérése vagy az egyéb, azonosításhoz kapcsolódó mérések mellett érdemes azt is vizsgálnunk, hogy mi segíti az egyént abban, hogy tehetséggé legyen. A korábban említett 3D-modell jegyében azt mondhatjuk, hogy a képességmérés helyett az erőforrásokat inkább a kihívást jelentő tevékenységek kialakításába célszerű fektetni, illetve Ziegler és Stöger (2004) alapján az egyéni tanulási útvonalak feltárására koncentrálni.

Mindenkire irányuló tehetséggondozás: BORLAND (2005) azt hangsúlyozza, hogy lehetséges tehetséggondozás „tehetséges gyerekek", azaz nem azonosított tanulók nélkül is, mert ha mindenkire irányul az intervenció, a tehetséggondozás, akkor nem szükséges előre kiválasztani a célcsoportot. Ez az inkluzív nézőpont nagyban gazdagítja a tehetséggondozás időnként szűk látókörű nézőpontját, illetve nyit az egyre nagyobb leszakadó társadalmi rétegek bevonására a tehetséggondozó programokba (GYARMATHY, 2013).

„Önszelekció" és „jelentkezés iránti motiváció" mint azonosítás: Az érdeklődés felkeltését, a látókör bővítését, az új témakörökkel való megismerkedést vagy általános készségfejlesztést célzó programok általában nem igényelnek jelentős előzetes tudást vagy felkészültséget a résztvevőktől, a sikeres teljesítéshez csupán az érdeklődés, a motiváció, a részvételre való törekvés szükséges. Ezekben az esetekben a siker legjobb előrejelzője a motiváció „viselkedéses megjelenése", azaz, hogy az illető jelentkezik-e a programba, jelzi-e valamilyen formában, hogy szeretne részt venni benne, vagy megír-e egy motivációs levelet, amelyben röviden összefoglalja jelentkezésének céljait. A beválogatási kritérium tehát nem egy külsőleg felállított elvárás, hanem az egyén belső motivációja. Bizonyos programok akár „keményebb" kritériumokat is megfogalmazhatnak a jelentkezők irányában, de azoknak a felülbírálatát meghagyják a jelentkezőknek: döntsék el ők maguk, hogy megfelelnek-e az elvárásoknak.

A címkézés (labeling) negatív hatásai: A címkézés az egyénnek egy előre meghatározott, társas előírásokon alapuló kategóriába való illesztése bizonyos jellemzői vagy viselkedésjegyei alapján, mely jelentős hatást gyakorol az egyén környezettel folytatott interakcióira (RIST, 2011) elsősorban azáltal, hogy a környezet az adott kategória viselkedésjegyeit várja el az egyéntől. A szociálpszichológiából ismert „sztereotípia-fenyegetettség" fogalma is hasonló mechanizmust takar, amely során a sztereotípiákhoz társított bizonyos (gyengébb) képességek tudatos felidézése megnöveli a valóban gyengébb teljesítmény nyújtásának az esélyét (STEELE, 2010). Az azonosítást követő „tehetséges" címke nagyon támogató, és optimális környezeti feltételek esetén nem feltétlenül jelent problémát, ám több kutatás felhívja a figyelmet a lehetséges negatív következményekre. A szülők felől érkező, nyomasztó és szorongást keltő elvárások például összefüggésben állnak az általuk használt, „címkéző" jellegű megnevezésekkel (CORNELL, 1989). A maladaptív perfekcionizmus egyik kiindulási pontja lehet az a gondolat, hogy „nem teljesíthetek rosszul, mert akkor nem felelek meg a környezetem elvárásainak' (SCHULER, 2002), illetve a motivációs tartalmak is áttolódhatnak a fejlődés- és elsajátításorientált motívumok felől a teljesítménycentrikus motívumok felé (CROSS ÉS FRAZIER, 2009), ezáltal az önértékelés csökkenéséhez és a nehezebb feladatok elkerüléséhez vezetnek.

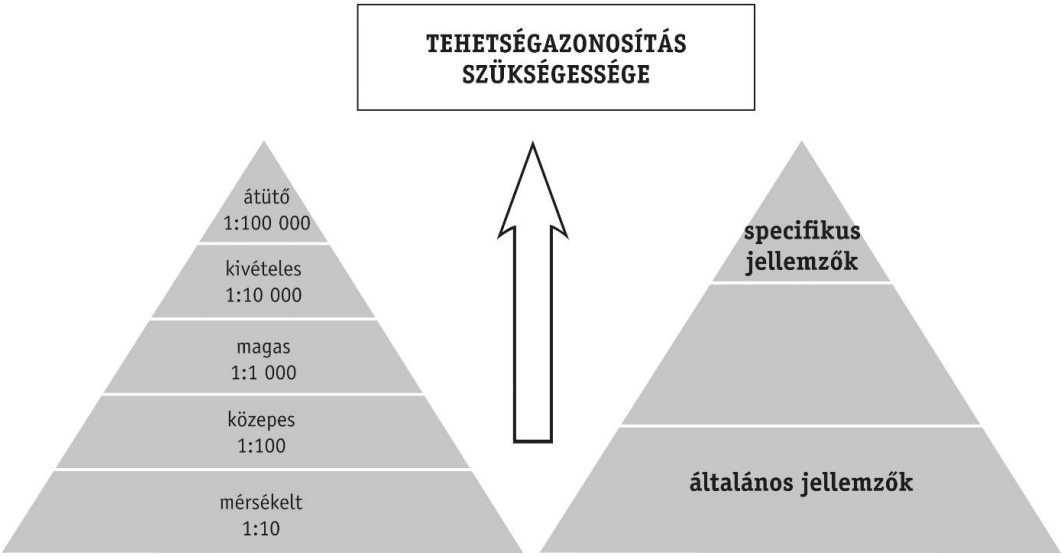
Formatív típusú értékelések: Érdemes az azonosítás jellegű, „bekerül vagy sem" típusú mérések és a szummatív jellegű, összegző értékelések helyett minél inkább formatív típusú értékeléseket alkalmazni a mérési eljárások során, amelyek nemcsak magában a döntésben és a „kiválasztásban" segítenek, hanem abban is, hogy jobban tudjuk tervezni, alakítani és egyénre szabni a pedagógiai folyamatokat.

A tesztek tartalmának újragondolása: A képességtesztek konstruktumvaliditása szempontjából kritikus kérdés, hogy az adott eszköz mennyire jól méri azt a területet, azaz az adott konstruktumot, amelyet mérni szándékozunk vele. Ha ennek a kritériumnak meg is felel az adott teszt, még mindig ott a kérdés: vajon maga a vizsgált konstruktum mennyire érvényes és releváns a tehetségfejlődés szempontjából? Vajon érdemes-e azokat, és csak azokat a készségeket, képességeket mérni, amelyek korábbi tehetségmodellek és programok állítottak a középpontba, vagy vannak olyan pszichológiai jellemzők, melyekre az újabb modellek hívják fel a figyelmet? Arató Ferenc úgy fogalmaz (FUSZEK ET AL., 2014), hogy „mivel a tesztek egy már megtörtént s ezáltal megismert-interpretált múltbéli tapasztalatra építenek, nem feltétlenül képesek elősegíteni azoknak a tehet-

ségpotenciáloknak a feltérképezését, amelyek a gyorsan változó jövőben aktualizálódnak és értékelődnek fel, s amelyeknek a természetéről jelenleg fogalmunk sem lehet" (108.), vagyis érdemes lehet a jelen és a jövő kihívásai szempontjából új, eddig még nem vizsgált tehetségterületeket is beemelni az azonosítás folyamatába. ROBINSON (2010) azt hangsúlyozza, hogy a ma oktatásának egy olyan jövőre kell felkészítenie a gyermekeket, amelyet még mi magunk sem ismerünk, ezért gyakorlatilag lehetetlen meghatározni, hogy melyek azok a képességek és jellemzők, melyek a leginkább előrejelzik majd a későbbi sikert, a teljesítményt. Emiatt szükséges a tesztek és a tehetségazonosító rendszerek tartalmának folyamatos újragondolása. Ebben segítenek azok a modellek, melyek a 21. századi oktatási tartalmakat definiálják, és amelyek a képességek mellett nagy hangsúlyt fektetnek a pszichoszociális képességekre és a karaktererősségekre (pl. http://www.battelleforkids.org/networks/p21, https://curriculumredesign.org)

Az interakciókból és az egyéni és kontextuális tényezők összetettségéből adódó bejósolhatatlanság: Kutatások azt mutatják (ERICSSON ÉS LEHMANN, 1996; FELTOVICH, PRIETULA, ÉS ERICSSON, 2006), hogy ha valaki kiemelkedően teljesít, és szakértő egy konkrét területen, akkor kevéssé valószínű, hogy egy másik területen is ugyanezt a kiemelkedő eredményt tudja nyújtani. Ez arra utal, hogy az általános és specifikus képességek, valamint a rájuk épülő gyakorlás vezet igazán jó teljesítményhez, ezt pedig csak bizonyos mértékig lehet előre bejósolni a képességmérő tesztek alapján. A Gagnè-féle tehetségmodell is azt állítja (GAGNÈ, 2008), hogy kiemelkedő természetes képességek hiányában nem lehet valaki kiváló egy adott tevékenység- vagy kompetenciaterületen, ugyanakkor az átlag feletti természetes képességek még nem eredményeznek biztosan kibontakozott tálentumot. Az is megállapítható a Gagnè-modell alapján, hogy a képességek csupán nyersanyagként szolgálnak a későbbi kompetenciák alapjaként az egyéb tényezők és tevékenységek függvényében (PÉTER-SZARKA, 2011). Egy adott képesség tehát különböző kompetenciákhoz vezethet, ugyanakkor egy adott kiemelkedő kompetencia több úton is elérhető. Ez az elgondolás a tehetségfejlődés nagymértékű egyéni változatosságára, egyediségére is magyarázatot ad.

A képességmérések alapján történő tehetségazonosítással kapcsolatban felhozott érvek és ellenérvek összegzéseként megfogalmazhatjuk, hogy az azonosítás kifejezetten hasznos és szükséges lehet, ha (1) jól definiált, specifikus és konkrét, valamint (2) az átlagot jelentősen meghaladó, kiemelkedő képességeket keresünk. Ha a képességek szintjét (bármilyen képességét) egy piramis formájában ábrázoljuk, akkor az alsóbb szinteken viszonylag nagy számban találjuk a mérsékelten (1:10) vagy közepes (1:100) mértékben kiemelkedő képességű személyeket, feljebb haladva az egyre magasabb és emiatt egyre kivételesebb képességek jelennek meg, a magas (1:1000), a kivételes (1:10 000) és az átütő (1:100 000) képességű személyek. A fokozatosan csökkenő létszám miatt a magasabb képességszintű egyéneket nyilvánvalóan nehezebb megtalálni, így esetükben indokolttá válik a komolyabb keresés és azonosítás, természetesen az adott képességterületet jól és megbízhatóan mérő, a felső tartományokban is jól differenciáló eszközökkel. Ugyanez érvényes a keresett tulajdonságok, jellemzők specifikus jellegével kapcsolatban is: minél konkrétabb és jobban körülhatárolható az adott tulajdonság, annál inkább szükséges speciális, az adott területet mérő eszközt is használni a beválogatás során *(2.2.2.1. ábra)*. Például fontos és szükséges lehet egy szigorú és körülhatárolt elvárásokkal rendelkező azonosítási, beválogatási folyamat egy magas szintű fuvola mesterkurzus résztvevői, vagy egy kivételes kognitív képességű fiatalok társadalmi felelősségvállalással kapcsolatos tehetségtámogató programjában részt vevők számára (PÉTER-SZARKA ET AL., 2017), míg nem feltétlenül szükséges és gazdaságos az azonosítás például egy általános iskolai fotótanfolyam vagy középiskolások pályaorientációs programjának bemenetéhez, ahol valószínűleg bőven elegendő az önszelekción és motiváción alapuló „önazonosítás". Tovább bonyolítja az összképet a korábban már említett fejlesztő jellegű, vagyis a gyengébb, lemaradásban lévő területek támogatására irányuló programok (pl. prezentációs készség fejlesztése) beválogatási algoritmusa, ahol valószínűleg a nagyobb szükség miatt épp az alacsonyabb képességszint lesz a beválogatás indikátora.



2.2.2.1. ábra. A tehetségazonosítás szükségessége az elvárt képességek kiemelkedő és specifikus jellegének tükrében

2.2.2.3. A tehetségvizsgálatok alapelvei

Mindezek alapján, ha úgy látjuk, hogy érdemes és hasznos a tehetségazonosítást alkalmazni, akkor egy komplex és koherens rendszer felállítása során a következő alapelveket szükséges szem előtt tartani:

- A tehetségazonosítás tervezése során három alapvető feltétel végiggondolása szükséges: (1) *az elméleleti keret,* (2) *az erőforrások hozzáférhetősége* és (3) az *azonosítás célja* (ZIEGLER ÉS STÖGER, 2004). Csak ezek ismeretében lehet dönteni a konkrét mérési eljárásról. A pszichológiai mérési módszerek kialakításához különösen fontos a három feltétel közül az azonosítási célok ismerete, hiszen ez jelöli ki a mérések alapvető irányát és tartalmát, azt, hogy milyen és mennyi információt keresünk az egyénről.
- Fontos a *mérés és a pedagógiai gyakorlat,* azaz az azonosítás és a későbbiekben biztosított támogatási formák összekapcsolása. A mérések alapvető célja az kell, hogy legyen, hogy támpontot nyújtson az egyéni fejődési útvonalak feltárásához, a megfelelő pedagógiai környezet kialakításához.
- A tehetségvizsgálatok során *erősségközpontú értékelést* érdemes alkalmaznunk, mely során a kiemelkedő tulajdonságokat keressük. A csoportosan felvett tesztek esetében különösen igaz, hogy csak a jó eredmény a megbízható eredmény. Ez azt jelenti, hogy ha valaki kiemelkedően teljesít egy képességtesztben, akkor ott biztosan jelen vannak a jó képességek, ugyanakkor egy gyenge eredmény sok minden miatt kialakulhat, nem csak a mért képesség hiányosságai miatt, pl. motiválatlanság, figyelmi vagy olvasási problémák is állhatnak a háttérben. Így a kiemelkedő teszteredmény alapján biztosan állíthatjuk, hogy az adott területen a személynek kiemelkedő képességei vannak, míg gyenge eredmények esetén nem állíthatjuk biztosan, hogy gyenge képességei vannak, csak azt, hogy ebben a tesztben nem teljesített jól. Emiatt a tehetségazonosítás gyakorlatában a csoportosan felvett tesztek, kérdőívek eredményei közül többnyire csak a jó és kiemelkedő értékeket jelezzük vissza, egyrészt úgyis ezeket keressük, másrészt pedig a rossz vagy rossznak tűnő eredmény félrevezető lehet a pedagógusok számára.

- Törekednünk kell az *inkluzivitásra,* hogy lehetőség szerint minél több tanulót bevonjunk a különböző programokba. Ennek érdekében lehetőséget kell teremteni az egyenlő hozzáférésre, így megengedni, hogy mindenki kitölthesse a különböző képességteszteket, nem csak a tanárok által javasolt tanulók, illetve az előzőeknek megfelelően az erősségek keresésére kell fókuszálunk. Ezen túl fontos, hogy minél több képesség- és érdeklődési terület jelenjen meg az azonosító rendszerben, az komplex és sokoldalú legyen, lehetőség szerint minél több oldalról legyenek feltérképezve a tanulói jellemzők. Fontos a rugalmasságot is biztosítani, valamint, hogy többféle módon lehessen bekerülni a rendszerbe. Az inkluzív megközelítést csak nagyon konkrét azonosítási célok, és az ehhez kapcsolódó speciális mérőeszközök esetén érdemes szűkíteni.
- Az azonosítás legyen *gazdaságos,* az anyagi és humán erőforrásoknak megfelelő, az azt kivitelező személyek munkájába beilleszthető és megbecsülésnek örvendő. Lehetőleg ne ez a terület emésszе fel a tehetségtámogatásra szánt források nagyobb részét, ugyanakkor az ebben részt vevő személyek érezzék a munka fontosságát, hasznosságát és értékét.
- Ha nagy létszámú tanulócsoportot vizsgálunk, érdemes *online* mérést tervezni. Az online módon felvehető teszteken belül is érdemes adaptív teszteket alkalmazni, ez megbízhatóbb eredményeket ad, illetve a különböző életkorú és képességű tanulók eredményei összehasonlíthatóak lesznek (Péter-Szarka Et Al., 2017).
- A mérések során az objektív és szubjektív eszközök, a csoportos és egyéni mérések, a részletes, komplex és rövid, gazdaságos tesztfelvétel közötti folyamatos *egyensúlyteremtés* szükséges. Bármelyik mellett döntünk egy adott helyeztben, a másik oldal hiányosabb lesz. Ebben az értelemben nem lehet „tökéletes" azonosítási folyamatot létrehozni, mert az nem lehet egyszerre sokoldalú, komplex és részletes, ugyanakkor pedig rövid, olcsó és fókuszált.
- *Egy teszt adott időpontban* történő felvétele és eredménye alapján nem lehet átfogó következtetéseket levonni egy tanuló általános képességéről és teljesítményéről, mivel az eredmény mindig magán hordja az adott tesztfelvétel jellegzetességeit (pl. szorongás, fáradtság). Emiatt érdemes több mérőeszközzel, több időpontban mérni a képességeket, az azonosítás folyamatát pedig rugalmasan kezelni.
- Az eredmények lineáris, egy dimenzió alapján történő értékelése, a tanulók sorrendbe állítása helyett érdemes arra törekedni, hogy komplexebb, *profiljellegű értékelést* nyújtsunk a tapasztalt erősségek-gyengeségek mentén. Ez a pedagógiai beavatkozáshoz és a programok személyre szabásához is fontos támpontokat nyújt. Meg kell jegyezni, hogy árnyaltabb statisztikai eljárásokkal a profiljellegű értékek is sorrendbe rendezhetők, így a két nézőpont (profiljellegű értékelés és sorrendbe rendezés) nem lesz kibékíthetetlen.
- A mérés-értékelés fókusza bővülhet: a korábbi szummatív dominanciájú megközelítés mellett jelentős hangsúlyt kaphat a *formatív értékelés* és a diagnosztika, az egyénre szabott és tanulást segítő tesztelés *(assessment of vs. assessment for learning)*.
- Ha több mérőeszközt is használunk, nem szerencsés, ha valamelyik előfeltételként van jelen, és csak az fér hozzá a következő lépéshez, aki az előző szűrőn már átment. Ekkor épp a többféle mérőeszköz előnyeit hagyjuk figyelmen kívül. Ha a szűrés nem lépcsőzetes, hanem *mindenkiről minden adat megvan*, akkor nagyobb az esélye a sikeres beválogatásnak. Az egymásra épülő, lépcsőzetes, hierarchikus, fokozatosan szűkülő beválogatás csak akkor indokolt, ha nagy létszámú jelentkező közül kell viszonylag keveset kiválasztani (pl. Magyar Templeton Program), illetve ha a keresett képességek és egyéb jellemzők valóban egymásra épülőek és hierarchikusak, azaz valóban előfeltételei egymásnak.
- Az egymásra épülő azonosítási fázisok esetében a gazdaságosság és hozzáférhetőség miatt leggyakrabban a *tanári értékelések* jelentik az első lépést a beválogatási folyamatban. Ekkor a tanári jellemzések alapján kerülnek kiválasztásra azok a tanulók, akik a drágább és idő-

igényesebb pszichológiai mérési eljárásokkal, pl. a képességmérésekkel találkozhatnak. Ennek a rendszernek komoly problémája, hogy kieshetnek a pszichológiai mérés lehetőségéből azok a tanulók, akik az iskolában nem nyújtanak jó teljesítményt, magatartásuk megkérdőjelezhető vagy a tanár szubjektív értékelése alapján az iskolai viselkedésük, tanulmányi előmenetelük nem megfelelő. Kimaradhatnak továbbá az alulteljesítők vagy a nem iskolához köthető területen kiemelkedő képességű tanulók. McBee, Peters és Miller (2016) rámutattak, hogy a tanári jelöléssel kezdődő tehetségazonosítási rendszerekben a tehetséges tanulók jelentős száma, kb. 60%-a kiesik a rendszerből. Így az egyébként fontos információértékkel bíró tanári értékelés első szűrőként történő használata nem javasolt, csak abban az esetben, ha valóban kifejezetten jól alkalmazkodó iskolai tehetségeket keresünk.

- Javasolt, hogy csak azok az intézmények működtessenek tehetségazonosító programot, akik ezt saját döntésük alapján, önkéntes módon szeretnék alkalmazni. A *belső motiváció* minden jól működő program egyik feltétele, a kényszerrel kialakított rendszerek többnyire nem működőképesek és nem önfenntartóak. Az intézményvezetőnek jelentős feladata van a szervezeti kultúra és kommunikáció területén a tehetséggondozással kapcsolatos pozitív hozzáállás kialakításában (Bíró, 2015).
- Nincs általánosan érvényes és mindenhol alkalmazható, tökéletes vagy *ideális azonosítási rendszer*. A helyi igények, sajátosságok, célok, az adott lehetőségek és erőforrások figyelembevétele nélkülözhetetlen, csak ezek ismeretében, ezek koherens összerendezésével lehet optimális rendszert kialakítani.
- A végső döntéseket a beválogatással, a programtervezéssel és az értékelési algoritmusok kialakításával kapcsolatban emberek hozzák, a mérési eredmények önmagukban csak adatokat biztosítanak a minél körültekintőbb döntéshez. A különféle mérési protokollok, eljárásrendek segítenek a véletlenszerű és ad hoc döntések elkerülésében, fontos támpontokat nyújtanak, de épp az előzőekben leírtak miatt nem lehetnek minden esetre nézve kötelező érvényűek.
- A beválogatással kapcsolatos végső döntés legfontosabb alapelve az „illeszkedés jósága" *(goodness of fit)* kell, hogy legyen, azaz hogy az egyéni jellemzők és az egyéni profil menynyire illeszkedik az intézményi program sajátosságaihoz, a beválogatás elvárásaihoz, igényeihez. Mivel a tehetség megjelenési formáját és területét tekintve nagyon sokszínű, ezért lehetetlen egy olyan általános-ideális azonosítási célt kitűzni, amelyik minden intézményre nézve érvényes.

Az azonosítási alapelvek bemutatásával megfogalmaztuk, hogy melyek azok a vezérmotívumok, amelyek minden azonosítási rendszer alapjául szolgálhatnak, ugyanakkor láttuk, hogy számos területen szükség van a saját intézményi lehetőségekhez való illesztésre. Ennek átgondolásában segít a következő rész.

2.2.2.4. Út az intézményi tehetségazonosításhoz: kérdések, mielőtt hozzákezdünk

Egy komplex rendszer felállítása előtt át kell gondolni azokat a főbb stratégiai kérdéseket (szükségleteket, célokat és forrásokat), amelyek segítenek abban, hogy a helyi igényeknek és lehetőségeknek leginkább megfelelő tehetségvizsgálati eljárást alakítsunk ki. Nélkülözhetetlen az alapelvek „személyre szabása", azaz annak az átgondolása, hogy ezeket az elveket hogyan lehet az adott intézményi környezetben a lehető legjobban érvényesíteni. A kérdések, amelyekre az intézményeknek válaszolniuk kell, a következők:

Általános tehetségstratégia

- Mi a mérés célja? Mire keressük a „tehetségeket”? Minél pontosabban meg tudjuk fogalmazni a célt, annál inkább tudunk ahhoz illeszkedő tanulókat keresni.
- Milyen tehetségterületeket akarunk keresni, feltárni? A mérőeszközök akkor a leghatékonyabbak, ha a lehető legpontosabban meghatározzuk, hogy milyen jellemzőt, képességet keresünk. Ugyanakkor tudnunk kell, hogy minél komplexebb egy képesség, annál nehezebb mérni, ezért egy jó egyensúly felállítása szükséges: konkrét és jól definiált területek mérése, ugyanakkor a kellő komplexitás és árnyalt megközelítés biztosítása.
- Milyen elméleti keretet használunk? Van-e olyan tehetségmodell, ami az azonosítás alapelemeit meghatározza?
- A tehetségstratégia hogyan illeszkedik az intézmény egyéb céljaihoz?
- Hogyan kommunikáljuk a tehetséggondozással kapcsolatos elképzeléseket a tanárok, diákok, szülők felé és hogyan biztosítsuk az információk átláthatóságát és hozzáférhetőségét? Hogyan tudjuk a szervezet egészét megnyerni az ügynek, és kialakítani a megfelelő hozzáállást?

Kit, mit keresünk?

- Hogyan határozzuk meg a tehetségmezőt, kit tekinthetünk „jó jelöltnek”?
- Milyen életkorú tanulókat mérünk? A tehetségfejlődés folyamatában hol tart a tanuló? A potenciál vagy már a produktivitás mérése a szükséges?
- Hány főt keresünk?
- Milyen egyéni jellemzők és milyen mértékben szükségesek az adott programban való részvételhez?
- Mi határozza meg az értékelési kritériumokat? Mi legyen az értékelés fő algoritmusa, súlypontja, alapelve?

Inkluzivitás, rugalmasság biztosítása

- Mennyire rugalmas a rendszer ahhoz, hogy a különböző tehetségterületeket feltérképezze?
- Mennyire rugalmas a rendszer ahhoz, hogy alternatív „bejutási” útvonalak is legyenek benne, amelyek segítségével többféleképpen is be lehet kerülni az egyes tehetségprogramokba?
- Mennyire biztosítja a rendszer az átjárhatóságot és az inkluzivitást?
- Megfelelő lesz-e a rendszer a sokféle és heterogén tanulói populáció mérésére, illetve a többnyire alulreprezentált társadalmi csoportok bevonására a tehetségprogramokba (Renzulli és Gaesser, 2015)?

Mérési eredmények felhasználása

- Mire használjuk fel az eredményeket? Milyen célból gyűtjük az információt?
- Hogyan dolgozzuk fel az adatokat?
- Hogyan fogják az „azonosított” tanulókat nevezni a program során? Ennek megválaszolására javasolható az (1) erősségközpontú, profiljellegű értékelés, ahol árnyalt és egyénre szabott jellemzés biztosítható a mérésben részt vett tanulóknak, illetve, hogy (2) a tanulók címkézése, elnevezése helyett címkézzük a programot, illetve mérjük a tanulási útvonalakat.
- Hogyan történik a visszajelzés?
- Ki mennyit tudjon az egyéni és osztályszintű eredményekről? Milyen mértékű az osztályfőnök, a szaktanárok, a szülők, a tanulók betekintési jogosultsága?

Fenntarthatóság, erőforrások

- Mennyire lesz a rendszer gazdaságos és fenntartható a személyi és materiális feltételeket, valamint az egyéni és a csoportos teszteléseket is figyelembe véve?
- Az iskolai szakembereknek, iskolapszichológusoknak mennyi egyéni tesztelési feladatuk lehet a tehetségazonosítás során?
- Be tudjuk-e vonni a folyamatba az információtechnikai eszközöket? Hogyan?
- Hogyan történik a tehetségazonosítási folyamat monitorozása, ellenőrzése?

Tágabb környezetbe való illeszkedés

- Mennyire illeszkedik a rendszer az oktatási törvényekhez, rendeletekhez, protokollokhoz?
- Mennyire rugalmas a rendszer ahhoz, hogy alkalmazkodjon a személyi, gazdasági változásokhoz?
- Hogyan segíti a rendszer a szülők és tanulók elégedettségét?

Ezeket a kérdéseket a tehetségazonosítást tervező-végző intézménynek kell megválaszolniuk, majd az így kapott válaszok ismeretében tud egy pszichológiai mérésekben járatos szakember hasznos és megalapozott tanácsot adni arra nézve, hogy milyen területeket, milyen eszközökkel érdemes mérni, illetve hogy a kapott adatokat hogyan elemezzék és használják fel a későbbeikben. Ahogy láttuk, van, amikor arra a döntésre juthatunk, hogy nem szükséges pszichológiai vizsgálatokat alkalmaznunk az azonosítás során, míg máskor ésszerűnek és célszerűnek tűnik az átfogó mérés. Ez utóbbi esetben törekednünk kell a gazdaságos, ugyanakkor kellően árnyalt és hatékony vizsgálatra, az eredmények megfelelő kezelésére és értékelésére, valamint a méltányos és esélyteremtő hozzáállás kialakítására.

Irodalom

Bíró Gábor (2015). A vezető feladata az intézményi tehetséggondozás rendszerének kialakításában. In Polonkai M. (szerk.), *Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 17–48. Retrieved from http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_40_net.pdf#page=17.

Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Eds), *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 1–19.

Cornell, D. G. (1989). Child adjustment and parent use of the term "gifted." *Gifted Child Quarterly*, 33(2), 59–64.

Cross, T. L., Frazier, A. D. (2009). Guiding the psychosocial development of gifted students attending specialized residential STEM schools. *Roeper Review,* 32(1), 32–41.

Ericsson, K. A., Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task. *Annual Review of Psychology,* 47, 273–305. Retrieved from http://www.jimdavies.org/summaries/ericsson1996.html.

Feltovich, P., Prietula, M., Ericsson, K. A. (2006). Studies of expertise from psychological perspectives. In Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., Hoffmann, R. R. (Eds), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press, 41–67.

Fuszek C., Arató F., Balogh L., Bodnár G., Gyarmathy É., Péter-Szarka S., Vass V. (2014). Ez is tehetséggondozás! *Iskolakultúra,* 4, 100–120. Retrieved from http://epa.oszk.hu/00000/00011/00184/pdf/EPA00011_iskolakultura_2014_4_100-120.pdf

Gagnè, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies,* 15(2), 119–147. https://doi.org/10.1080/1359813042000314682.

Gagnè, F. (2008). *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0.* Retrieved August 14, 2017, from http://www.eurotalent.org/Gagne_DMGT_Model.pdf.

Gyarmathy É. (2012). *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Retrieved from https://bookline.hu/product/home.action?_v=Dr_Gyarmathy_Eva_A_tehetseg_Fogalma_pid=22%3A53027gclid=EAIaIQobChMI4dKT87zX1QIVi6sYCh2xDgsOEAAYASAAEgLINfD_BwE.

Gyarmathy, É. (2013). Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány,* 2, 90–106. Retrieved from http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_90-106.pdf.

Harmatiné Olajos, T. (2012). *Tehetség, alulteljesítés és tanulási zavar*. Debrecen: Didakt Kiadó. Retrieved from http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Alulteljesites.pdf.

Kim, K. H. (2008). Underachievement and Creativity: Are Gifted Underachievers Highly Creative? *Creativity Research Journal,* 20(2), 234–242. https://doi.org/10.1080/10400410802060232.

McBee, M. T., Peters, S. J., Miller, E. M. (2016). The Impact of the Nomination Stage on Gifted Program Identification. *Gifted Child Quarterly,* 60(4), 258–278. https://doi.org/10.1177/0016986216656256.

Péter-Szarka, S. (2011). Az „ismeretlen ismerős": Gagnè tehetségmodelljének átdolgozott változata. *Tehetség,* 18(3), 5–7.

Péter-Szarka Sz., Gyarmathy É., Klein B., Kovács K., Kövi Zs., Molnár Gy., Páskuné Kiss J., Pásztor A. (2017). *A tehetségazonosítás folyamata, mérőeszközei és eredményei a Magyar Templeton Programban* (Géniusz Műhely 19.) Budapest: Matehetsz.

Renzulli, J. S., Gaesser, A. H. (2015). A Multi Criteria System for the Identification of High Achieving and Creative/Productive Giftedness. *Revista de Educación,* 368, 96–131.

Rist, R. (2011). On understanding the processes of schooling: the contributions of labeling theory. In Sadovnik, A. R. (Ed.), *Sociology of education: A critical reader*. New York: Routledge, 71–82.

Robinson, K. (2010). *Az alkotó elem*. Budapest: HVG Könyvek.

Rosemarin, S. (1999). Giftedness as a function of right mediation. *Gifted Education Internationa,* 14, 4–11.

Rózsa S., Bergyár J. (2006). A pszichológiai tesztek típusai, alkalmazási területei és a tesztelés folyamata. In Rózsa S., Nagybányai Nagy O., Oláh A. (szerk.), *A pszichológiai mérés alapjai. Elmélet, módszer és gyakorlati alkalmazás*. Budapest: Bölcsész Konzorcium, 25–54. Retrieved from http://mek.niif.hu/05500/05536/05536.pdf

Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. In Neihart, M., Reis, S. M., Robinson N. M. (Eds), *The Social and Emotional Development of Gifted Children*. Washington, DC: Prufrock Press, 71–79.

Solano, C. H. (1979). The first D: Discovery of talent, or needles in a haystack: Identifying the mathematically gifted child. In Colangelo, N., Zaffman R. T. (Eds), *New voices in counseling the gifted*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 89–106.

Steele, C. (2010). *Whistling Vivaldi : How stereotypes affect us and what can we do*. New York: W.W. Norton Company.

Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest,* 12(1), 3–54. https://doi.org/10.1177/1529100611418056.

Terrasier, J. C. (1985). Dyssynchrony – Uneven development. In Freeman, J. (Ed.), *The psychology of gifted children*. New York: John Wiley, 265–274.

Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. In Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Eds), *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 411–436.

Ziegler, A., Stöger, H. (2004). Identification based on ENTER within the Conceptual Frame of the Actiotope Model of Giftedness. *Psychology Science,* 46(3), 324–341.

Fülöp Márta

2.2.3. *A versenyek és a versengés szerepe a tehetségek kibontakozásában*

A fejezet a versengésnek és a versenyzésnek azokat a legfontosabb pszichológiai vonatkozásait veszi sorra, amelyek ismerete hozzásegítheti a tehetséges egyént és a vele foglalkozó pedagógust ahhoz, hogy eredményesebben tudjon részt venni a tehetségesek életében, különösen gyakran előfoduló versengésekben és versenyekben. A fejezet kitér a személyre jellemző versengési attitűdök jelentőségére, a versenyzéssel járó stressz kezelésére, a rezilienciára, a mentális erőre, és a győzelemmel és a vesztéssel való megküzdésre.

Kulcsszavak: versengés,
verseny,
versengési attitűdök,
stresszkezelés,
reziliencia,
mentális erő,
győzelem-vesztés

A fejezet megírásakor a szerző az OTKA (K-111 789) támogatásában részesült.

2.2.3.1. Bevezetés

A versengés és a versenyzés olyan szociális készségek, amelyekre a tehetséges diákoknak vitathatatlanul szükségük van ahhoz, hogy a bennük lévő képességeket és tudást optimális módon legyenek képesek kibontakoztatni. Mivel a tehetségek azonosítására a világon mindenütt az egyik leghatékonyabb intézmény a verseny, ezért a valamiben tehetségesnek mutatkozó diákokat, mivel esélyesnek látják őket ezeken a versenyeken, sokat is versenyeztetik. A sporttehetségek kiválasztásában mindenki magától értetődőnek tartja a versenyek szerepét. A természettudományban, technológiában, mérnöki tudományokban és matematikában tehetséges serdülők azonosítására például az USA-ban a versenyeket nem csak azért tartják fontosnak, mert ott kitűnhetnek azok, akik az adott területen tehetségesek, és így van módjuk arra, hogy olyan ösztöndíjakat nyerjenek el, amelyek segítségével be tudnak jutni kiváló egyetemekre és programokba. Hanem azért is, mert a barátságos versengés szellemét alakítják ki, amelyre a tehetséges diákok kibontakozásához véleményük szerint szükség van (KASIER, 2003). A tudományos élet is versenyek sorozatát igényli, kezdve a magas színvonalú doktori kurzusokra és a neves témavezetőkhöz való bejutástól, a kutatási pénzekért folyó versenyen át egészen a „Nobel-versenyig", vagyis a legrangosabb tudományos díj elnyeréséig (FÜLÖP, 2001a). A legtehetségesebb zeneművészek felkutatásának egyik legfontosabb eszköze ugyancsak a verseny. A zene világában lényegében nincs olyan vezető művész, akinek az életrajzában ne szerepelne legalább egy versenygyőzelem vagy komolyabb versenyhelyezés. A verseny a szépirodalom terén is a tehetségkutatás egyik eszköze. A drámaíróversenyek, egy-egy irodalmi lap által meghirdetett szerzői versenyek mind azt szolgálják, hogy olyan tehetségeket lehessen felfedezni, akik addig nem voltak ismertek a szakma számára. A neves könyvkiadók sem adják ki bárki műveit, az írók között versengés van, hogy kinek sikerül rangos könyvkiadóval olyan szerződést kötnie, amely biztosítja könyvei kiadását. Versengés van a képzőművészek között, hogy a szakma vezető galériái kinek a képeit vásárolják és árulják, kinek sikerül neves kiállítóhelyeken a műveit bemutatni. Az előadó-művészet terén ma már egyre inkább egy-egy meghatározott produkcióra keresnek balett-táncosokat, operaénekeseket, színészeket. Így minden alkalommal egy

versenysorozatból győztesen való kikerülés a belépő arra, hogy egy előadóművész működtetni tudja a tehetségét. Nemcsak a sport, a tudományok és a művészetek terén keresnek tehetségeket, hanem a különböző szakmák terén is. Hazai és nemzetközi versenyeket rendeznek lényegében minden egyes szakmában, a fodrászattól a műkörömépítésig, a víz- és gázszereléstől a szakács mesterségig, a virágkötéstől az autószerelésig. A kétévente rendezett világversenyre, a szakmák olimpiájaként számon tartott WorldSkills versenyre sok szakképzésben részt vevő fiatalt készítenek fel tanáraik. A szórakoztatóipar egyik legfőbb pénzbevételi forrása a különböző tehetségkutató versenyek működtetése.

A verseny azonban manapság nem csupán a tehetségek között, hanem a tehetségekért is zajlik. A lemezkiadók és zenei management cégek között a tehetséges zeneművészért, a könyvkiadók között a tehetséges írókért, a galériák között a tehetséges festőkért zajlik a verseny, az egyetemek között a tehetséges diákokért és doktori hallgatókért, majd a legerősebb kutatási potenciállal és publikációkkal rendelkező oktatókért. Míg a gazdasági szereplők hosszú ideig elsősorban fizikai erőforrásokért versengtek, a mai, tudásalapú társadalmakban a verseny tárgyát az ún. *„megfoghatatlan erőforrások"* jelentik. A globális versenyben egzisztenciális kérdéssé válik, hogy egy vállalat, ország, közösség milyen mértékben képes tehetségeket magához vonzani és megtartani (Hámori, 2008). A tehetséges személynek ebben a kétoldalú versenyben kell tudnia eligazodni és megállni a helyét.

Hazánkban a tehetséges diákok versenyeztetése komoly hagyományokra tekint vissza. A matematika területén például már a 19. században olyan tanterven kívüli kezdeményezések álltak a diákok rendelkezésére, mint a KöMaL vagy az Eötvös Verseny, 1923-tól az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (OKTV), az 1940-es évektől pedig az Arany Dániel Matematika Verseny és a Schweitzer Miklós Emlékverseny (Gordon Győri és Juhász, 2017; Gordon Győri, 2019, megjelenés alatt). A magyar közoktatás és tehetséggondozás azóta is kifejezetten versenyorientált. Egy magyar, japán, amerikai összehasonlító vizsgálatban például azt találták a kutatók, hogy a három országból Magyarországon kínálják a legtöbb versenyt az általános iskolák. Míg a magyar általános iskolások 60%-a vett már részt valamilyen versenyben, addig az amerikainak a 19%-a, a japánoknak pedig csupán a 0,5%-a (Fülöp és Berkics, 2003). Ez jól mutatja, hogy hazánkban a versenyzés a hétköznapi iskolai élet szerves részét képezi, nem csupán a szűk értelemben vett tehetséggondozásban van szerepe.

2.2.3.2. A versengés és a verseny különbsége

A versengésnek két formáját különíthetjük el. Az egyik az úgynevezett *informális versengés,* amely *társas összehasonlításon* alapul, és amely az egyén belső motivációs rendszerében keletkezik, és arra ösztönzi őt, hogy a környezetével összehasonlítva magát másokhoz képest jobb teljesítményt nyújtson, vagy akár azt a vágyat kelti benne, hogy adott közegben ő nyújtsa a legjobb teljesítményt. Ennek a versengésnek nincsenek explicit szabályai, és a versengés eredménye egy belső, illetve a környezettel, barátokkal, osztálytársakkal, szülőkkel zajló informális kiértékelés következménye. A másik forma a *strukturált versengés,* vagyis a *verseny,* amelyet bizonyos esetekben a gyerekek/diákok spontánul rendezhetnek maguknak is, de általában ezek az iskola vagy más intézményes közeg által megalkotott, világos kritérium- és szabályrendszerrel, valamint kijelölt külső értékelő testülettel (pl. zsűri) zajló, „intézményes" versengési formák. A verseny olyan tudatosan létrehozott szituáció, amelyben mindenki számára tudott, hogy meghatározott számú elnyerhető helyezés van, és ezek elnyerésére többen törekszenek, mint akik megkaphatják. Így szükségképpen megindul egy kiválasztási és kiválasztódási folyamat, amelynek eredményeképpen végül ki lehet jelenteni, hogy ki, illetve kik a győztesek, és azonosítani lehet az adott területen, adott közegben (osztály, iskola, kerület, város, megye, ország, világ) legtehetségesebbeket (Fülöp és Pressing, 2011). A versengés és a versenyzés nem feltétlenül esik egybe. Versengeni lehet bármilyen társas

helyzetben, ahol nincs intézményes verseny, és az is lehetséges, hogy valaki részt vesz egy versenyben, vagyis szerepét tekintve versenyző, de nincs benne semmilyen olyan motiváció és késztetés, hogy a versenyben jól teljesítsen, és közömbös a győzelem és a vesztés iránt. Azt, hogy ezek mennyire esnek egybe vagy válnak szét, az egyénre jellemző versengési attitűd határozza meg.

2.2.3.3. Tehetség és versengés

A versenyeken és a versengésben való eredményes részvétel nem pusztán tudás és hozzáértés kérdése, hanem attól is függ, hogy például ki mennyire szereti és élvezi a versenyeket, milyen módon tűri a versenyhelyzetet, vagyis milyen a versengési attitűdje, és hogy mennyire rutinos abban, hogy a verseny emelkedett izgalmi szintje keretében a képességei legjavát nyújtsa, és miképpen képes feldolgozni, ha a versengésből vagy versenyből győztesen vagy veszetesen kerül ki. A versengés tehát olyan fontos szociális magatartásforma és készség (FÜLÖP, 2001b), amelyet a tehetséges gyerekekkel és diákokkal foglalkozó pedagógusoknak fontos lehet szakszerűen fejleszteni.

Fülöp és munkatársai (2016) a Matehetsz támogatásával összesen 400 kiemelkedően tehetséges fiatallal végzett kérdőíves vizsgálatot. A résztvevők két csoportba tartoztak. A nagyon tehetséges, ámde nagyobb nemzetközi vagy hazai versenyeken nem kiemelkedő versenyeredményt elérők, és a kiemelkedő (első három helyezés) veresenyeredményt elérők csoportjába. Azt találták, hogy a két csoport különbözik a *versengés iránti attitűdjében* és a győzelemre és a vesztésre adott válaszaiban is. Azokra a középiskolásokra és egyetemistáka, akik kiemelkedő versenyeredményeket értek el, inkább jellemző volt az *önfejlesztő versengési attitűd* (a versengés számukra a fejlődésnek, a saját képességek felfedezésének, a további teljesítésre való motivációnak az eszköze), és kevésbé volt jellemző rájuk a *versengést kerülő attitűd* (akár azért, mert a versengés túl nagy stresszt okoz számukra, akár azért, mert félnek a vesztéstől), illetve a *versengés iránti közömbösség*.

A *győzelemmel és a vesztéssel való megküzdés* terén is különbségeket találtak. A versengési folyamatnak és a versenyeknek mindig vannak győztesei és vesztesei is. A kiemelkedő eredményeket elérő tehetségesekre jellemzőbb volt a *győzelem felett érzett öröm és aktiváció* és az *új kihívások keresése*. Vesztés esetén kevésbé volt jellemző rájuk az, hogy a győztesre haragudjanak, és jellemzőbb volt rájuk a *talpra állás* és a vesztéssel való aktív megküzdés. Ez arra utalhat, hogy a versengési attitűdöknek és a győzelemmel és vesztéssel való adaptív megküzdésnek szerepe lehet abban, hogy a tehetségek mennyire tudják a képességeiket meghatározott versenyhelyzetben a legoptimálisabban megmutatni.

A vizsgálatban részt vevő tehetséges fiatalokkal végzett *asszociációs vizsgálat* alapján a versengés leginkább *motivációt* jelent számukra (PINCZÉS-PRESSING ET AL., 2015), amelyhez győzelem és vesztés is kapcsolódhat, de mindkét csoport esetében döntően a győzelemre és nem a vesztésre utaló szavak domináltak az asszociációs mezőt, vagyis a *versengés jelentéstartalma mindkét csoport számára alapvetően pozitív volt*. Ugyanakkor különbségek is voltak a két csoport között: a kiemelkedő eredményeket elérő tehetségesek nagyobb súllyal említették a *motivációval és ambícióval* kapcsolatos kifejezéseket (erőfeszítésre, fejlődésre, célokra, teljesítményre vonatkozóakat), gyakrabban említettek a versengés kapcsán *pozitív érzelmeket és állapotokat* (izgalom, öröm, büszkeség, szórakozás) és olyan asszociációkat, miszerint *a versengés az élet része*. A nem kiemelkedően eredményes tehetséges versenyzők ugyanakkor nagyobb súllyal asszociáltak a *vereségre, és több negatív érzelmre és állapotra* utaló kifejezés jutott az eszükbe (pl. stressz, feszültség, fáradtság, nyomasztó). Mind az eredményes, mind a nem eredményes versenyzők alapvetően komplex motivációs „eszközként" tekintettek a versengésre, de az eredményes versenyzőkre ez még inkább jellemző volt. Ugyanakkor még a nem eredményes versenyzők is kevesebb negatív érzelmet és több pozitív érzelmet soroltak fel a versengéssel kapcsolatban, mint az átlagos magyar egyetemisták (FÜLÖP, 2013).

Bár a *vesztés* mind a kiemelkedően eredményes és a nem kiemelkedően eredményes csoport számára is negatív érzelmi élmény, a kiemelkedően eredményesek a kevésbé eredményesekhez képest inkább képesek konstruktívan értelmezni és kezelni azt. Így nagyobb relatív súllyal asszociáltak a vesztéssel kapcsolatban az *aktív megküzdésre* – pl. újrakezdés, kitartás, újratervezés, de *a passzív megküzdésre* is, pl. elfogadás, valamint a vesztés mint *lehetőséggel* kapcsolatos kifejezésekre, pl. tapasztalat, tanulság, tanulás, fejlődés, és nagyobb súllyal említették a *társas támogatás* szerepét is, pl. barát, családtag, beszélgetés.

2.2.3.4. Tehetség és versenyzés

Udvari (2000) rámutat arra, hogy számtalan okunk van feltételezni, hogy a tehetséges fiatalok versenyzéssel kapcsolatos viszonya, tapasztalatai és lehetőségei eltérnek átlagos társaikéitól. Először is a tehetséges fiataloknak több lehetőségük van a versenyzésre, ahol felmérhetik és fejleszthetik saját képességeiket. Másodszor az eredményes diákok általában több sikerrel is szembesülnek a tanulás során, a versenyekben pedig többször érnek el kiemelkedő eredményt. Harmadrészt a szülők és pedagógusok gyakrabban motiválják a tehetséges fiatalokat arra, hogy részt vegyenek versenyeken.

A különböző szerzők szerint a versenyeknek számos funkciójuk lehet a tehetséges személyek életében, például az, hogy felfedezik a tehetségüket, és így megfelelő fejlesztésben részesülhetnek (Dávid Et Al., 2014). Karnes és Riley (1996) szerint például a versenyek során nem csupán az adott verseny tematikája szempontjából fontos területen gyarapodik a résztvevők tudása, hanem a versenyben mint teljesítményhelyzetben való részvétellel számos személyes és interperszonális kompetencia is fejlődik, beleértve a kreatív problémamegoldást, a kritikus gondolkodást, a vezetői készségeket, a célkitűzést, a személyes autonómiát és a kommunikációs készségeket. Campbell és munkatársai (2000) vizsgálatai szerint a sikeres szerepléséhez szükség van olyan készségek magas szintű gyakorlására, mint az időkezelés, forráskeresés- és feldolgozás, a kutatás létrehozásához szükséges szervezési készségek, illetve az a fajta fegyelem, amely bármilyen tudományos munka elvégzésének alapfeltétele. Ezeknek a készségeknek hála a valóságban nincsenek tényleges vesztesei a versenyzésnek.

A versenyeknek számos funkciójuk lehet a tehetséges személyek életében. Fülöp és munkatársai (2016) 32 tehetséges fiatal felnőttel folytattak félig strukturált interjút a versengés és a versenyek szerepéről a tehetségük kibontakozásában. A résztvevők döntő többsége saját akaratából ment versenyekre, és a tanári és szülői támogatás, illetve a diák saját motivációja a versenyben való részvételre összhangban volt. A versenyeknek sokféle pozitív funkciót tulajdonítottak, és csak kevés negatív következményét sorolták fel.

2.2.3.4.1. A versenyek előnyei

A versenyt elsősorban olyan komplex, több elemből felépülő *motivátornak* tekintik a résztvevők, mely segíti őket, hogy hosszú távon kihozzák önmagukból a maximumot. A versenyek lehetőséget teremtenek *saját képességeik felmérésére is*. A versenyek olyan megmérettetésként szolgálnak, melyek során *megismerhetik a saját határaikat,* a pozitív és negatív visszajelzések pedig megmutatják, hogy jó úton haladnak-e, *érdemes-e az adott területtel* foglalkozniuk.

A versenyt emellett olyan izgalmas *kihívásként* értelmezik, mely a megszerezhető *jutalmak, siker, dicséret, elismerés* és tisztelet révén is hozzájárul a személy teljesítményének motivációjához. Fontos motivációs hatást tulajdonítanak a versenyzők a versennyel járó *jutalmaknak* is, hiszen a különböző oklevelek, utazási lehetőségek, nyereménytárgyak önmagukban is közvetlen megerősítő hatással lehetnek a versenyben sikeres diákokra. A tehetséges személy számára jelentős személyeknek és csoportoknak való *bizonyítási vágy* szintén fontos eleme a verseny motiváló erejének. A

versenyeknek emellett, úgy tűnik, hogy igen fontos szerepe van abban, hogy *megtanítanak erőfeszítéseket tenni* és *küzdeni* egy adott cél érdekében, illetve *alakítják a munkamorált*.

A verseny funkciói között szintén gyakoriak voltak az olyan válaszok, melyek a versenyek *pályaválasztásban, illetve felvételi folyamatokban betöltött szerepét* hangsúlyozták. A versenyeken elért siker egyértelműen orientációs szerepet tölt be a tehetséges fiatalok életében, és mint ilyen nagyon fontos szerepe van a pályaválasztás folyamatában, az egy adott téma vagy szakterület melletti elköteleződésben. A résztvevők azt is hangsúlyozták, hogy egy adott versenyen elért helyezés számos *új lehetőséget nyitott meg* a számukra, beleértve komoly ösztöndíjakat, az egyetemi felvételit vagy akár jobb munkalehetőségeket.

A versenyt sokan alapvetően *élvezetes* tevékenységként írják le, amelyet a tevékenység *örömért* is érdemes csinálni. A verseny *szórakozás, játék* a tehetséges fiatalok számára, ahol érdekes feladatokkal találkozhatnak, ráadásul gyakran lehetőséget teremt az utazásra is, ami önmagában is motiváló lehet.

A versenyek jelentősek abból a szempontból is, hogy *közösségi élményt* nyújtanak a résztvevők számára. A tehetséges fiatalok ezeken a megmérettetéseken új ismerősökre, barátokra tehetnek szert, illetve találkozhatnak hasonló érdeklődésű és képességű társaikkal. Az évről évre ismétlődő versenyek arra is lehetőséget kínálnak a résztvevőknek, hogy *akár életre szóló barátságok* szülessenek. A fentiek kifejezetten fontos hozzáadott értéket jelenthetnek azoknak, akik képességeiket, illetve a választott témájukat tekintve kilógnak a hétköznapi szociális közegükből. Fontos élmény és társas tanulási lehetőség az azonos versenyekre készülő versenytársakkal vagy csoportos versenyek esetén a csapattársakkal való *együttműködés*.

A résztvevők azt is fontos funkcióként említették, hogy a versenyek lehetőséget teremtettek arra, hogy *rutint szerezzenek a téttel járó teljesítményhelyzetekben,* ahol mások értékelik őket vagy esetleg másokkal vetélkedve kell szűkös erőforrásokat (pl. egy ösztöndíjat, állást) megszerezniük. A versenyek során kifejezetten az ilyen megmérettetésekkel járó *stressz kezelését* tanulták meg, ami által képessé váltak a későbbiekben nyomás alatt is teljesítményt nyújtani. A résztvevők a fentieken túl számos kompetenciaterületet említettek, melyekben fejlődhettek a versenyek által. Ilyen kompetenciák többek között *az időkezelés, a hatékony tanulás, a prezentációs készségek elsajátítása*.

2.2.3.5. A versenyzés hátrányai

Természetesen a versenyeknek nemcsak pozitív funkcióit, hanem esetleges negatív következményeit is említették a tehetséges versenyzők (jóval kisebb számban), és ezekkel célszerű tisztában lenniük olyan pedagógusoknak, akik tehetséges tanítványaikat versenyekre szeretnék küldeni. A versenyek negatív következményeit 2 fő csoportra oszthatjuk: (1) azok a negatív következmények, melyek a személy másokkal való kapcsolatát érintik, illetve (2) azok, amelyek a személyt közvetlenül érintik.

A *társas környezet reakciói* közül leginkább nehéznek azt látják a versenyekben részt vevő tehetségek, ahogyan a *környezet a győzelemre reagál*. A környezet a győztest önteltnek tarthatja, a siker növeli a társas távolságot a sikeres személy és a környezete között, olyan irigységet válthat ki, amely rontja a társas kapcsolatokat. A negatív következmények között említették a győztes *saját eredményének túlértékelését* és *túlzottan megnövekedett önbecsülését,* amely a társakban gyakran visszatetszést kelthet.

A társas közeg reakcióinak egyik lényeges vonatkozása a „győztes", a kiemelkedő személy viszonyulása a „veszteshez", valamint a gyengébb képességűek vagy a versengésben, versenyben vesztesek viszonyulása a kiemelkedő képességűhöz vagy a versengésben/versenyben győzteshez.

Bár a tanárok és a szülők tipikusan nagyobb figyelmet fordítanak a vesztés feldolgozására, a győzelmet éppúgy kezelni kell. Mind a győzelem, mind a vesztés elfogadásában és konstruktív feldolgozásában a győztes és a vesztes közötti kapcsolat meghatározó szerepet játszik.

Mit tehet a pedagógus?

Ha valaki megérdemelten győzött, akkor olyan társas közeget célszerű kialakítani, amelyben erre nemcsak ő lehet nyíltan és félelem nélkül büszke, hanem az osztálytársai, a közösség is, amelybe tartozik. Ez természetesen azt igényli, hogy a tanárok és a közösség értékelje a kiemelkedő teljesítményt, és mindazok, akik vesztettek, ne agresszív irigységgel és elutasítással reagáljanak, hanem megtanulják elismerni és elfogadni azt, hogy valaki jobb volt náluk.

A győztest is célszerű nevelni arra, hogy képes legyen érzékenyen befogadni a vesztes szempontjait, és kifejezze elismerését az ő erőfeszítései iránt is. Gratuláljon és biztasson! A vesztes erőfeszítéseiért megbecsülést és nem lenézést érdemel.

Nem ritka az, hogy a vesztes hevesen reagál a győztesre, irigységet, féltékenységet, haragot érez iránta. Fontos, hogy a diákok megértsék, ezek az érzelmek természetesek, de azt is fontos tudniuk, hogy nem mindegy, mi történik ezekkel az érzelmekkel, hogy a jövőre nézve megbénítják vagy aktiválják az egyént.

A pedagógusnak mindig célszerű hangsúlyoznia, hogy a vesztés kellemetlen állapotából kivezető konstruktív út nem a feladás és nem is a nyertes „rombolása", hanem azoknak a folytatási lehetőségeknek a megtalálása, amelyek később sikerhez juttathatják az egyént.

Ehhez segítséget jelenthet az, ha a vesztes a győztes iránti irigységét (amennyiben megérdemelten nyert) a teljesítménye iránti elismerés egyensúlyozza ki. Ez lehetővé teszi, hogy a győztes ne agresszió tárgya legyen, hanem éppenséggel példaként szolgáljon a vesztesek számára.

A kiemelkedő képességű gyereknek ugyanakkor fontos megérteniük, hogy a képességek sokfélék és nem azonosak. A gyengébb képességek nem arányosan kevesebb emberi megbecsülést érdemelnek.

A pedagógus szocializálhatja a kiemelkedő tehetséget a proszocialitásra. A jobb képességű egyén adhat is gyengébb képességű társainak azzal, hogy megfelelő módokon, helyen és időben segíti őket. A megbecsült és nem lenézett vesztestől inkább várható, hogy elismeri és támogatja a győztest, mint a lenézett és megvetettől.

A társas kapcsolatokra az is negatív hatással lehet, hogy *a versenyekre való felkészülés időigényes,* amely nem csupán az általában vett szabadidő, de értelemszerűen a kortárs kapcsolatok rovására is mehet. A tehetséges diákok, akik szeretik azt a területet, amelyen kiemelkedő képességekkel rendelkeznek, gyakran átélik ezt a negatív következményt, de a tehetségterületük iránti érdeklődés mégis prioritást kap.

A *versenyek egyénre gyakorolt negatív hatásai* között vannak kutatók, akik azt hangsúlyozzák, hogy azok, akik versenyeznek, *túlzott stressznek* teszik ki magukat, szorongást, testi tüneteket élhetnek át (Humphrey és Humphrey, 1985). Ezeket a lehetséges következményeket a kiemelt versenyeredményeket elérő tehetségek egy része is említette. Fülöp és munkatársai (2018) kutatásai szerint a versenyeken való részvételnek és az oktatási közeg versengési klímájának csak minimális hatása van a pszichés és szomatikus megbetegedésekre, ugyanakkor a tehetséges diákok egy részére éppen ellenkezőleg hatnak, vagyis erősítik a pszichés védőfaktorokat (a rezilienciát, az énhatékonyságot, a pozitivitást és az önfejlesztő versengést). A pszichés védőfaktoroknak viszont nagyon nagy hatása van arra, hogy erős versenyközegben is egészséges legyen az egyén. A ver-

sengést kerülni igyekvő attitűdök ugyanakkor növelik a pszichés és testi megbetegedések valószínűségét, de függetlenül attól, hogy a versengést kerülni igyekvő egyén ténylegesen versenyzik-e, illetve versengést serkentő vagy éppen azt elkerülni igyekvő pedagógiai közeg veszi körül. Vagyis a versenyeken való részvétel és a versenyeztetés hatása elsősorban attól függ, hogy a versenyző személyisége mennyire kiegyensúlyozott és mennyire rendelkezik pszichés védőfaktorokkal. A kiegyensúlyozatlan és versengéstől szorongó tehetségek általánosságban, verseny nélkül is hajlamosabbak a pszichés és testi megbetegedésekre.

2.2.3.6. Az adaptív és sikeres versengéshez szükséges pszichés képességek

A versengést általában nem szokás a szociális készségek közé sorolni, holott az emberek életében betöltött funkciója alapján e kategóriába tartozik. Egyrészt lehetővé teszi, hogy az ember a társakkal való összehasonlítás során saját értékeit felbecsülje, másrészt elősegíti az így felismert értékeknek megfelelő csoporton belüli státusz és szerep elnyerését, ez pedig az egyén pszichés egészségének és a csoport jó funkcionálásának a feltétele (Fülöp, 2001b). Ahhoz, hogy valaki megnyerje a versenyt, gyakran nemcsak az adott dologban kell kiemelkedőnek lennie, hanem kiemelkedően kell tudnia kezelni a versenyhelyzetet is. A sok és sokféle versengésben és versenyben részt vevő tehetséges diák számára tehát különösen nagy fontossággal bír a versengés, és a győzelemmel és a vesztéssel való megküzdés adaptív formáinak az elsajátítása. A szerencsés kombináció az, ha valaki a tehetsége mellé *tehetségesen verseng és versenyez is*.

A tehetséges versengésnek számos összetevője van. A tehetségelméletek közül Howard Gardner (1993) többszörös intelligenciaelmélete írta le először az úgynevezett *személyen belüli tehetséget* (az intrapszichés folyamatok kezelésének a tehetsége) és a *személyközi tehetséget* (az interperszonális kapcsolatok kezelésének a tehetsége). A *tehetséges versengő* mindkét tehetséggel, vagyis kiemelkedő intrapszichés és interperszonális tehetséggel és kiemelkedő érzelmi intelligenciával kell, hogy rendelkezzen, mert képesnek kell lennie arra, hogy a versengés során keletkező feszültséget kontroll alatt tartsa, a versengéssel járó érzelmeket a magas teljesítmény előmozdítására használja, olyan társas kapcsolatokat alakítson ki a versengés során, amelyek elősegítik és nem hátráltatják a fejlődését, és képesnek kell lennie mind a győzelmet, mind a vesztést konstruktívan feldolgozni.

2.2.3.6.1. A versengés során keletkező szorongás kezelésének a képessége

A tehetséges gyerekek nagyon különböző módon viszonyulhatnak a versengéshez és a versenyhez. Lehetnek közöttük olyanok, akiknek a versengés és a verseny erősebb szorongást okoz és magasabb distresszel jár (pl. versengéstől *szorongó versengéskerülő*), és lehetnek közöttük olyanok, akiknek a versengés nem emeli a szorongását, sőt adott esetben csökkenti (pl. *önfejlesztő versengő*) (Fülöp et al., 2015). Az, hogy egy tehetséges diáknak versengésre késztető feladat kell-e ahhoz, hogy optimálisan teljesítsen, vagy számára éppen az olyan feladat megfelelő, amely nem sarkall versengésre, a személyiségre jellemző szorongás típusától és a szorongásszinttől is függ (Cronbach, 1977).

Az úgynevezett *facilitáló szorongás* azt jelenti, hogy valakire a magas izgalmi szinttel járó feladatok serkentőleg, energizálóan hatnak, kifejezetten javítják a kognitív teljesítményét, vagyis a figyelmét, emlékezeti folyamatait és a probléma megoldását. Az úgynevezett *debilizáló szorongás* esetén azonban a magas izgalmi szinttel járó feladatok bénítóan hatnak a diákra, és kifejezetten csökkentik a teljesítményét. A szorongás általános szintje is befolyásolja ezt a hatást.

Minden feladatmegoldásnak van az egyén számára egy optimális feszültségi szintje. A szorongóbb diákok már eleve feszülten fognak egy feladathoz. Ezért a legjobb teljesítményt akkor nyújtják, ha ezt a feszültséget nem fokozza semmi. Ha még versengő helyzetbe is kerülnek, akkor ez

túlzottan növeli a feszültségüket. A kevésbé szorongó tehetséges diáknak azonban szüksége lehet az optimális teljesítményhez a versengés és a verseny feszültségemelő hatására (FÜLÖP, 1997).

Ahhoz, hogy valaki sikeres legyen, akkor kell tudnia jól teljesíteni, amikor számít. Képesnek kell lennie kezelni a feszültséget (BRONSON ÉS MERRYMAN, 2013). A tehetséges versenyzők rendelkeznek ezzel a képességgel. A kiemelkedő tehetségek számára gyakran az a vonzó, hogy a szakértelmükkel elért teljesítmény lehetővé teszi olyan helyzetek uralását, amelyeket általában kontrollálhatatlannak vagy megoldhatatlannak szoktak tekinteni. A tehetséges versenyzők el tudják kerülni, hogy a félelem lebénítsa őket, és képesek azokra a cselekedetekre összpontosítani, amelyek az adott helyzetben a legjobb teljesítményhez vezetnek. Az teszi ezeket a helyzeteket jól elviselhetővé, sőt vonzóvá számukra, hogy képesek egy fenyegető közegben is kontrolljuk alá vonni a környezetet.

A versenyre nemcsak szakmailag, hanem lélektanilag is jól felkészült diák tudja az érzelmeit és a szorongását úgy szabályozni, hogy az optimális mértékű legyen: serkentsen és ne gátoljon. Ehhez három alapvető folyamatot kell működtetni: az egyénnek fel kell tudnia ismerni, hogy rá az egyes szorongást és izgalmat okozó teljesítményhelyzetek, így a verseny, hogyan hatnak; előrevetíteni, hogy egy meghatározott teljesítményhelyzetben milyen érzelmi reakció várható tőle; majd az érzelmeket úgy alakítani, hogy azok a lehető legjobban szolgálják a célt. Ezt szolgálhatják a következő megtanítható és megtanulható technikák.

Az érzelmek kontroll alatt tartása: a „könyvtámaszok" szerepe

Ha egy diák az úgynevezett „aggodalom spirálban" van benne, mert nagyon sok mindent kéne megtanulnia és elvégeznie, de közben produktívnak kell lennie egy fontos megmérettetésen, egy vizsgán, egy versenyen vagy egy interjún, akkor célszerű a „könyvtámasz kihelyezése" technikát javasolni neki. Ez azt jelenti, hogy minden egyebet, ami nem tartozik közvetlenül a legfontosabb feladathoz egy képzeletbeli könyvtámasszal el/leválasztja, és így kizárólag a szóban forgó feladatra tud koncentrálni. Ha ezt elvégezte, akkor el lehet mozdítani a könyvtámaszt, és egy másik „könyvet" (feladatot) a figyelem középpontjába helyezni (BROWN ÉS FENSKE, 2010).

Fókuszálás és az elterelő ingerekkel szembeni ellenálló képesség

Egy komolyabb dolgozat, egy fontos előadás, egy zenei produkció, egy tanulmányi, zenei vagy sportverseny mind megkívánja a fókuszálás képességét, azt, hogy ne legyen a figyelem elterelhető. Az sms-ek, e-mailek, mobiltelefonok, Twitter és más elterelő ingerek világában egyre fontosabb, hogy a tanulók koncentrálni tudjanak a feladataikra. A fókuszálás nem más, mint figyelem és koncentráció. Rendelkezhet valaki a legkiválóbb intellektuális képességekkel, ha a figyelmét nem irányítja a szóban forgó feladatra, akkor a képességeit nem is tudja megfelelően gyakorolni. A fókuszálás az a mentális energia, amely bizonyos ingerekkel hatékony működést tesz lehetővé, míg más ingereket kizár. Ez a képesség gyakorlással és tréninggel drámaian fejleszthető, és ezt a legújabb agyélettani kutatások is bizonyítják (BROWN ÉS FENSKE, 2010).

Ahhoz, hogy a tehetséges diákok komolyabb megmérettetések és versenyek során csúcsteljesítményt tudjanak nyújtani, képesnek kell lenniük nemcsak az erős fókuszálásra, hanem arra is, hogy ha a figyelmük elterelődik, akkor azt vissza tudják irányítani a feladatra. A pedagógus fontos szerepet játszhat abban, hogy ezt tréningezze és tanítsa. De bizonyítottan hasznos a jóga és a meditáció is, mert ezek specifikusan tréningezik az agyat arra, hogy változtatni tudja a fókuszálás mértékét még erős stresszel járó helyzetekben is (BROWN ÉS FENSKE, 2010).

A figyelem visszaterelése

Jeff Brown a Harvard Egyetem Orvosi Fakultásának pszichológusa és Mark Fenske idegtudós a kanadai Guelph Egyetemről a *Győztesek agya* című könyvükben a következő megoldásokat javasolják, ha valakinek egy erős koncentrációt igénylő helyzetben mégis elkalandozik a figyelme (Brown és Fenske, 2010): ilyen esetben meg kell állni és tudatosan ráirányítani a figyelmet a feladat bizonyos kritikus részleteire. Például hangokra, felületekre, színekre, amelyeket normál körülmények között nem veszünk észre. Ha valaki egy előadást kell, hogy tartson, és idegességében nehezen koncentrál, akkor tudatosan ráirányíthatja a figyelmét például az előtte beszélő hangszínére. Ez új perspektívát ad az agynak, segít fókuszálni és csökkenti a koncentrációt nehezítő félelmet és idegességet.

Prioritások felállítása

A figyelem szűkös erőforrás, ezért képesnek kell lenni arra, hogy egy komplex helyzetben arra irányuljon a legnagyobb figyelem, amely a legfontosabb információt hordozza, vagy a leglényegesebb feladatot jelenti. Ez részben azt kívánja, hogy a feladatokat szakaszokra bontsák. Azok, akik profik a fókuszálásban, még magas stresszel járó helyzetekben is spontán módon és erőfeszítés nélkül képesek erre (Brown és Fenske, 2010).

Zoomolás

A figyelem rugalmas és dinamikus irányítása a szűkösebb és a tágabb perspektíva között, a részfeladatokra való ráközelítés és aztán a teljes feladat egészére való rálátás váltogatásának a képessége ugyancsak segít a hatékony feladatmegoldásban. A „győztesek agya" nem kerül abba a helyzetbe, hogy „nem látja a fától az erdőt, vagy az erdőtől a fát" (Brown és Fenske, 2010).

Meditáció

Az agykutatások szerint a meditáció kifejezetten hatékony a zoomolás tréningezésében, mert arra készteti az agyat, hogy változtassa a fókuszálásnak a szintjét. Már egy hónap meditáció hatására jelentősen erősödnek azok az agyi területek, amelyek a figyelmi kontrollért felelősek (Brown és Fenske, 2010).

A figyelem elterelése

Paradox módon, egy komplex probléma megoldásában nem ritkán a figyelem átmeneti elterelése és másra irányítása segíthet. A problémától való eltávolodás és egy másfajta, lehetőleg szokásos tevékenységre való koncentrálás, például egy séta, teret teremt a gondolkodás és kreativitás számára, és lehetővé teszi a szükséges összefüggések felismerését. A stratégikus figyelmi fókuszváltás számos tudományos felfedezés történetében szerepel (Brown és Fenske, 2010).

2.2.3.6.2. Kihívás vagy fenyegetés: a teljesítmény és versengési helyzetek értelmezése és keretezése

A magas teljesítmény szempontjából nem mindegy, hogy milyennek érzékelik a teljesítmény- vagy versenykörnyezetet a tanulók. Régóta ismert, hogy a diákok egy csoportja előnyben részesíti és aktívan keresi azokat a helyzeteket, amelyek kihívást jelentenek, és amelyekben kompetenciájuk megmutatkozhat. Mivel a versengés egyfajta kihívás, ezért gyakran érdekesebb és motiválóbb, mint az együttműködés, például éppen azért, mert benne rejlik a kudarc lehetősége is, míg nagyon gyakran a kooperatív feladatokban nem válik világossá az, ha valakinek nem sikerül megfelelően

elsajátítania a tananyagot. A tíz évesnél idősebb tanulóknál a kihívás, illetve kockázat iránti késztetés erősebbé válik (FÜLÖP, 1997).

A versengő magatartás mértéke viszont lecsökkenthető, ha olyan feladatokat ad a tanár, amelyek önmagukban, minden társas aspektus nélkül is optimális kihívást jelentenek, vagy ha a csoportos együttműködés során a tanuló kihívást érezhet. Ha a csoportos feladatban nincs egyéni kihívás, akkor az a kihívást kedvelő gyerekeknél nem tud elég vonzóvá válni a versengéssel szemben (HANDEL, 1989).

A feladathelyzeteket különböző értelmezési és érzelmi keretbe helyezhetik a diákok. Ha a helyzetet alapvetően *fenyegetőként* élik meg, akkor a magas elvárásokra figyelnek, úgy érzik, nem lehet hibázni, tudatában vannak a helyzet kockázatosságának, és egyfajta megelőzésorientáció jellemző rájuk, vagyis igyekeznek a kudarcot vagy „katasztrófát" elkerülni. Erősen szoronganak, amely energiavesztéssel és elkerüléssel jár. A döntéshozatal lelassul (BRONSON ÉS MERRYMAN, 2013).

Ha azonban a helyzetet alapvetően *kihívásnak* tekintik, akkor azt érzik, hogy nem szükséges tökéletesnek lenni, szabadon lehet kockázatot vállalni, és ez a lehetséges nyereségekre és nem a lehetséges veszteségekre irányítja a figyelmet. Az agy az idegen és fenyegető ingereket ismerősként kezdi el kezelni, az egyénre a proaktivitás és az új dolgok kezdeményezése lesz jellemző. Az agyban beindul a jutalmazási hálózat (BRONSON ÉS MERRYMAN, 2013). Azokban a helyzetekben, amelyekben a diákok úgy érzik, hogy egyensúly van a képességeik (tehetségük, szakértelmük, tréningjük) és a kihívás (mennyire nehéz az elvégzendő feladat) között, kifejezetten esély van arra, hogy a „flow" állapota bekövetkezik, amelyben a diák teljes mértékben elmerül a feladatban, és a kreatív potenciáljai felszabadulnak.

ALTER ÉS ARONSON (2010) vizsgálata mutatta meg azt, hogy milyen jelentősége van annak, hogy „fenyegető" vagy „kihívásnak" tekintett helyzetben vesz részt valaki. Az amerikai Princeton Egyetem diákjainak egy csoportját két alcsoportra osztották. Az egyik csoportnak azt mondták, hogy feladatokat kell megoldaniuk, amelyek alapján megnézik, hogy megérdemlik-e, hogy egy olyan jó egyetemre vették fel őket, mint a Princeton. A másik csoportnak pedig azt mondták, hogy agytornán vesznek részt, ahol különböző kvízfeladatokat kell megoldaniuk. A feladatok valójában azonosak voltak, és a két csoportban részt vevő egyetemisták felvételi eredményei sem különböztek egymástól. Mégis a teljesítményben drámai volt a különbség. Azok, akik a fenyegető közegben írták meg a tesztet, mindössze 72%-os teljesítményt nyújtottak, míg azok, akik a kihívási közegben, 90%-osat. A kutatók ebből azt a következtetést vonták le, hogy a fenyegető helyzetek átkeretezése kihívást jelentő helyzetekké erősen megnövelheti a teljesítményt, és akik rendelkeznek ezzel a képességgel, azok tehetségesebben tudnak teljesíteni.

ÁTKERETEZÉS

Számít-e a megfogalmazás? Mit tehet a tanár/a versenykiíró?

Nem mindegy, hogy egy feladatot milyen instrukcióval fogalmaz meg egy tanár. Például egy 20 különböző feladatból álló dolgozat esetében mondhatja azt, hogy minden helyes válasz egy pont. Ez azt jelenti, hogy ha valaki 16 feladatot old meg helyesen, akkor 16 pontot ér el. Mondhatja azonban azt is, hogy minden egyes helytelen válaszért egy pont levonás jár. Így, ha valaki négy feladatot helytelenül old meg, akkor 16 pontja lesz. Nyilvánvaló módon mindkét esetben 16 helyes és 4 helytelen válaszról van szó, vagyis ugyanazt az értékelési koncepciót fogalmazza meg a tanár. A vizsgálatok mégis azt mutatják, hogy sokkal jobb teljesítményt nyújtanak a diákok akkor, amikor a tanár a feladatot „pozitívan" fogalmazza meg, vagyis a helyes megoldásokért járó jutalomra hívja fel a figyelmet, mint akkor, amikor a helytelenül megoldott feladatokért járó büntetés kerül a középpontba. Az agy élettani folyamatai ennek megfelelően alakulnak: a kihívás, nem pedig a veszély és fenyegetés élettani folyamatai aktiválódnak.

Mindez azt jelenti, hogy ugyanazoknak az ingereknek a jelenlétében ugyanaz a diák azonos potenciális képességekkel teljesen eltérő eredményt érhet el (BLASKOVICH ET AL., 2001).

A vizsgák, versenyek instrukciója számít!

A tehetséges diákok sok vizsgán és szakmai versenyen vesznek részt. Benedetto De Martino és idegtudós kollégái (2006) bizonyították, hogy ha mindennapi feladatokat azok pozitív következményeire koncentrálva vezetnek be, vagyis pozitívan kereteznek, akkor jobban aktiválják azokat az agyi területeket *(amygdala),* amelyek a motivációért felelősek.

JEREMY JAMIESON ÉS MUNKATÁRSAI (2010) a Harvard Egyetemen a következő kísérletet végezték azoknak a BA/BSc-s diákoknak a körében, akik az MA/MSc-s felvételi vizsgára készültek (GRE). Mielőtt a gyakorló tesztet kitöltötték, a hallgatókat megfelezték. A résztvevők egyik fele egy rövid leírást olvasott arról, hogy mi a vizsgálat célja, vagyis hogy miként hat a stressz a kognitív tevékenységre. Azt írták, hogy mivel normális reakció szorongani egy vizsgateszt előtt, ezért nyálmintát fognak venni tőlük, hogy a stressz-szintjüket mérni tudják. A hallgatók másik fele ezenkívül még a következőket is olvasta: „Az emberek azt hiszik, hogy ha izgulnak egy vizsga előtt, akkor rosszul fognak teljesíteni. Azonban a legújabb kutatások szerint a megemelkedett izgalmi állapot nem ront a teljsítményen, hanem kifejezetten segítheti azt. Ezért azok, akik izgulnak, jobban teljesíthetnek a vizsgán, mint azok, akik nem. Ha netán nagyon izgul, akkor ez nem kell, hogy megijessze, egyszerűen emlékeztesse önmagát arra, hogy az emekedett izgalmi állapot segítheti a jobb teljesítmény elérésében." Az eredmény az volt, hogy azok, akik az utóbbi szöveget olvasták, átlagosan 50 ponttal többet értek el, mint azok, akik csak az első részt. Az ellenőrző vizsgálatok szerint a stressz-szintjük nem különbözött a másik csoportétól, vagyis az instrukció nem a fiziológiai stresszre hatott, de megváltozott az, hogy milyen jelentést és jelentőséget tulajdonítanak a stressznek. A valódi GRE-teszten már 65 ponttal többet értek el, vagyis megtanulták a stresszt egy magasabb rendű cél érdekébe állítani.

A szín is számít!

A dolgozatokat általában pirossal szokták javítani, vagyis a hibás megoldásokat pirossal jelölik. A legtöbb diák az iskolai évei során megtanulja, hogy a piros a rossz megoldást jelenti. ELLIOT ÉS MUNKATÁRSAI (2007) egy kísérletükben az egyik csapatnak röviden piros lámpát villantottak fel, mielőtt egy sor nehéz teljesítménytesztet kellett megoldaniuk. A többi csapat különböző, más színű felvillanásokat látott (kék, sárga, zöld stb.). Azt találták, hogy a piros inger esetében a teljesítmény radikálisan csökkent más színekhez viszonyítva, amelyek nem rendelkeztek fenyegető tartalommal. Ugyanakkor az EEG (agyi elektromos hullám) azt mutatta, hogy az agynak azok a részei váltak aktívvá a piros inger hatására, amelyek elkerülő motivációt keltenek, vagyis a személy arra fókuszál, hogy a kudarcot elkerülje, és nem arra, hogy sikert érjen el. Ez akár azt is jelentheti, hogy egy kiemelt teljesítményhelyzetben jobb, ha a rendezők nem viselnek piros színű ruhákat.

Perspektívaváltás

Ha a tanár egy diáknak nagyon sok extra feladatot ad, akkor azt a diák kezelheti úgy, mint „sorscsapást", amellyel a tanár sújtotta őt, de kezelheti úgy is, mint annak a jelét, hogy a tanár megbízik a képességeiben és abban, hogy el tudja végezni a feladatokat. SARAH BANKS ÉS MUNKATÁRSAI (2007) a Chicagói Egyetemen végzett kutatásukban bizonyították, hogy attól függően, milyen keretbe helyeződik egy ilyen feladat („megbíznak a képességeimben" vagy „büntetnek"), másképp reagál az agy. Ha az extra feladat pozitív keretezésbe kerül, akkor ez javítja az agyi funkciókat és kapcsolatokat, és az illető valóban könnyebben el tudja végezni a rá rótt munkát.

2.2.3.6.3. A mentális erő vagy küzdőszellem jelentősége

A „mentális erő" vagy „küzdőszellem" a csúcsteljesítményt nyújtó sportolókkal kapcsolatban került az utóbbi időben a tehetségesekkel foglalkozók figyelmének a középpontjába. A kiváló versenyteljesítményt nyújtókkal kapcsolatban fogalmazta meg SHEARD (2013) a „mentális erő" jellemzőit. Ennek lényege, hogy az adott személy minden lehetőt megtesz a győzelem és a kimagasló teljesítmény érdekében, és le tudja győzni a külső-belső akadályokat. Olyan tulajdonságok és képességek sűrítménye, mint az önmagába vetett hit, a kitartás, az akaraterő, az elköteleződés, az erős motiváció, de leginkább a vesztés kezelésének a képessége: a jobbik fél elismerése, a vesztés felelősségének elvállalása, a vesztéssel járó negatív érzelmek elviselése, a nem feladás, hanem a talpra állás képessége, „a győztes mentalitás", vagyis extra motiváció és még nagyobb erővel zajló koncentrált küzdelem a győzelem érdekében. A mentális erővel rendelkező „versenyzők" a vesztésre hatékony választ tudnak adni, nem merülnek el benne, hanem úgy tekintik, hogy elkerülhetetlen következménye annak, hogy találkoztak valakivel, aki jobb náluk.

SHEARD (2013) szerint ez a mentalitás, vagyis az úgynevezett „teljesítmény-gondolkodásmód" az, amely a „nagyon jót" elkülöníti attól, aki a „legjobb" lesz. A tehetség mellett a tehetséges személyeknek erre van szükségük ahhoz, hogy a tehetségüket a lehető legjobban kibontakoztassák. Meggyőződése, hogy azonos képességű felek között ez az a lélektani tényező, amely a versenyt eldönti. Mivel a mentális erővel rendelkezők a versenyhelyzettől nem ijednek meg, azt nem fenyegetésként élik meg, ezért kevesebb hibát vétenek, fenn tudják tartani a kemény munkát, megtartják az önbizalmukat, összefogottak tudnak maradni. Számos vizsgálat bizonyítja, hogy élsportolók esetében a sikeresebbek nagyobb mentális erővel rendelkeznek, mint a kevésbé sikeresek. FÜLÖP, BERKICS, PINCZÉS-PRESSING (2015) vizsgálatában a kiemelkedő versenyeredményeket elérő résztvevők nagyobb mentális erővel rendelkeztek, mint a nem kiemelkedően eredményesek.

A tehetséges diákokkal foglalkozó pedagógusok nem ritkán találkozhatnak azzal a problémával, hogy kiemelkedő képességű tanítványuk nem rendelkezik kellő mentális erővel, nem tud és nem akar küzdeni, vagy nem képes talpra állni egy kudarcból. A pedagógusok számára ez komoly frusztráció forrása lehet. Ez akkor fordulhat elő, amikor egy tehetséges diák az első iskolaévek során minden különösebb erőfeszítés nélkül a „legjobb", és ezt természetesnek veszi. Amikor elérkezik a pillanat arra, hogy a potenciális képességei a lehető legjobban fejlődjenek, illetve hogy egy-egy kudarcból vagy vesztésből talpra tudjon állni, már valódi munka befektetésére is szükség van, akkor megtorpan és elveszíti a saját képességeibe vetett hitét, hiszen az azon alapult, hogy ő erőfeszítés nélkül is tud mindent.

A vizsgálatok azt bizonyítják, hogy a korai években (5–12 éves kor) átélt teljesítményekkel és versengésekkel/versenyekkel kapcsolatos tapasztalatok, bizonyos „kritikus események" fontos szerepet játszanak a mentális erő későbbi alakulásában (SHEARD, 2013). Ezért nagyon fontos a szülők és az általános iskolai pedagógusok szerepe az ezekre az eseményekre való felkészítésben és ezeknek az eseményeknek a megfelelő feldolgozásában.

Mit tehet a pedagógus és a szülő a mentális erő erősítésére?

Fontos, hogy megértesse a tanítványával/gyerekével, hogy vállaljon felelősséget a saját tehetségéért, annak kibontakoztatásáért. Senki nem tudja kontrollja alá vonni a szerencsét, vagy teljes mértékben uralni a külső környezetet. De mindenkinek megvan a lehetősége, hogy kontrollja alá vonja azt, amit ő tesz, és arra is, hogy felkészítse magát a kihívásokkal való megküzdésre (SHEARD, 2013).

Fontos megértetni a tehetséges tanítvánnyal/gyerekkel, hogy a mentális erő az nem egy megváltoztathatatlan adottság, hanem egy fejlődő és fejleszthető képesség. Időt és gyakorlást igényel, ugyanúgy, mint a matematikai vagy a nyelvi kompetencia.

A versenyeken való részvétel, a társakkal való versengés igazoltan erősíti a mentális erőt, ha az megfelelő keretezésben történik (kihívás és nem fenyegetés). Rendezzen ezért a pedagógus megfelelő keretezésben versenyeket.

Kérje meg a versenyre készülő tanítványát/gyerekét, hogy *vizualizálja,* erősen képzelje el az elérni kívánt teljesítményt. A kitűzött teljesítmény *vizualizációja* segít előhívni és fenntartani a mentális erőt.

Nagyobb mentális erővel vesznek részt a versengésekben és a versenyekben azok, akiknek a fókuszában nemcsak a győzelemre való törekvés szerepel, hanem az is, hogy bármilyen véget ér is a folyamat, a részvétel során lehetőség van a *fejlődésre, a képességek lehető legjobb kibontakoztatására*. A puszta győzelemre törekvés mellett az utóbbi erősítése igazoltan megnöveli a mentális erőt (SHEARD, 2013).

Fontos hangsúlyozni, hogy a legfőbb cél nem az, hogy egy meghatározott versenyt megnyerjen a tanítvány, hanem az, hogy hosszú távon sikeres legyen.

2.2.3.6.4. A reziliencia vagy ellenállóképesség szerepe és a versengés kapcsolata

A reziliencia nem más, mint rugalmas ellenállóképesség, azaz olyan képesség, amely lehetővé teszi, hogy erőteljes, meg-megújuló vagy akár sokkszerű külső hatásokhoz az egyén sikeresen adaptálódjék, és gyorsan vissza tudja nyerni eredeti, jó állapotát testi-lelki szenvedés vagy nehéz élethelyzetek átélése után (CONNOR ÉS DAVIDSON, 2003). A magas szintű rezilienciával, rugalmassággal jellemezhető személyek képesek pozitív módon adaptálódni a környezet kihívásaihoz stresszel telített események és traumák esetén is. A magas fokú reziliencia a hatékony megküzdési mechanizmusok meglétét mutatja. A reziliencia különösen a komoly veszteségekkel, kudarcokkal való megküzdéssel szemben bír kiemelkedő jelentőséggel, és mint ilyen, feltehetőleg fontos szerepet játszik abban, hogy valaki hosszú távon eredményes versenyzővé válhasson, ahogyan BROWN ÉS FENSKE (2010) írják, „győztes aggyal" rendelkezzen. A reziliens személyek átkeretezik a kudarcaikat úgy, hogy azok ne a hátrányukra, hanem az előnyükre szolgáljanak, és képesek annak a felismerésére, hogy ha a dolgok nem úgy alakulnak, ahogyan ők szeretnék, az még nem jelenti azt, hogy nincs mit tenni. A kudarcot inkább egy új lehetőségnek tekintik, mint a lehetőségek bezárulásának.

Mi a különbség a magas és az alacsony rezilienciával rendelkező agy között?

WAUGH ÉS MUNKATÁRSAI (2008) a következő kísérletet végezték. Kérdőívekkel felmérték az egyes kísérleti személyek rezilienciáját. Ezek után részben érzelmileg erősen megterhelő, részben pedig semleges képeket mutattak nekik, miközben képalkotó eljárással vizsgálták, hogy mi történik az agyukban. Minden kép előtt bejelentették, hogy milyen kép fog következni. Amikor az érzelmileg megterhelő képeket jelentették be, akkor mind a magas, mind az alacsony rezilienciájú csoport agyában erőteljes érzelmi reakciók mutatkoztak. Amikor azonban egy ilyen kép után egy semleges képet jelentettek be, akkor a magas rezilienciájú személyek képesek voltak elszakadni a korábbi negatív érzelmektől és azokat közömbösíteni, míg az alacsony rezilienciájú személyek nem. Az ő esetükben a negatív érzelmi reakciók hosszabban maradtak fenn, és a közömbös ingerek nem közömbösítették őket. Ez azt jelenti, hogy a magas rezilienciájú személyek képesek voltak gyorsan talpra állni, amikor a külső dolgok rendeződtek, az alacsony rezilienciájú személyek agya ezzel szemben aktív maradt a negatív érzelmi állapotban, amikor már nem volt jelen fenyegető inger.

Korábbi kutatások arra engednek következtetni, hogy a magas fokú rezilienciával jellemezhető személyek számos tulajdonságukban (pl. a feladat iránti elkötelezettség, az iskolai teljesítmény, a kockázatvállalás, érettség, reflektivitás stb. területén) hasonlítanak a jól teljesítő tehetségekhez

(BLAND ET AL., 1994). Többen (pl. KITANO ÉS LEWIS, 2005) pedig arra hívják fel a figyelmet, hogy a reziliencia különösen a hátrányos helyzetű, magas rizikójú csoportokhoz tartozó tehetségek esetén tesz szert kiemelt jelentőségre, és különösen az ő esetükben célszerű azt erősíteni.

2.2.3.6.5. A versengési attitűdök, a győzelemmel és a vesztéssel való megküzdés és a reziliencia kapcsolata

A versengéshez fűződő viszony, valamint a győzelemmel és a vesztéssel való megküzdés képessége szoros kapcsolatban áll az egyén rezilienciájával. Az önfejlesztő versengőkre és az úgynevezett komplex versengőkre (akik a riválissal való versengés segítségével fejlődni akarnak, és a versenyek a továbbfejlődésüket szolgálják, de a fejlődés mellett a győzelem is nagyon fontos nekik) magasabb reziliencia jellemző, míg azokra, akik a versengést el akarják kerülni, mert erősen szoronganak tőle, illetve akik azért kerülik a versengést, mert félnek a vesztéstől, valamint a versengés iránt közömbösek, alacsonyabb rezilienciával bírnak. A magasabb rezilienciával rendelkező egyének a győzelem esetén egészséges büszkeséget és boldogságot élnek át, és készek az újabb kihívásokra, vesztés esetén pedig nem adják fel és talpra állnak. Az alacsonyabb rezilienciával rendelkezők viszont gyakran zavarban érzik magukat a győzelem esetén, igyekeznek a további kihívásokat elkerülni, vesztés esetén hajlamosak magukat leértékelni, illetve erősebb bennük a szomorúság, és hajlamosabbak a feladásra (FÜLÖP, 2018; FÜLÖP ÉS VARGA, 2017).

Azokat a tehetséges diákokat, akik magas fokú rezilienciával rendelkeznek, és a versengést és a versenyt keresik, és abban jó teljesítményt tudnak nyújtani, mind a győzelem, mind a vesztés motiválja, mindkettővel tudnak bánni. Azok a tehetséges diákok viszont, akik kevésbé reziliensek, kerülik a versenyhelyzeteket, és mind győzelem, mind vesztés esetén inkább kihátrálnak a megmérettetéstől (FÜLÖP ET AL., 2017).

Mit tehet a pedagógus és a szülő?

Fontos felhívni a diák/gyerek figyelmét, hogy a reziliencia fejleszthető! A nehézségekkel való megküzdést akaratlagosan lehet gyakorolni, és egyre sikeresebbé lehet válni benne.

A tehetséges diákok számára fontosak lehetnek a „reziliencia-példaképek", vagyis olyan, a tehetségterületükön sikeres személyek, akik hátrányos helyzetből indulva számos akadály leküzdése árán és ezeknek az akadályoknak az ellenére meg tudták valósítani a céljaikat. Az agykutatások bizonyítják, hogy a „tükör"-neuronoknak nevezett agysejtek képesek arra, hogy mások egyfajta belső utánzásra késztessék a személyt, amikor például elképzeli, hogy a reziliencia-példakép hogyan viselkedne/viselkedett volna hasonló helyzetben (BROWN ÉS FENSKE, 2010).

Sokat lehet ismételni Thomas Edison mondását: „Az életben kudarcot vallott emberek legtöbbje nem ismerte fel, hogy milyen közel volt a sikerhez, amikor feladta." (BROWN ÉS FENSKE, 2010) Az ilyen és hasonló mondások előhívhatók a nehéz pillanatokban, és erőt adhatnak a folytatáshoz.

2.2.3.6.6. A győzelemmel és vesztéssel való megküzdés

A győzelemmel és vesztéssel való konstruktív megküzdés kulcskérdés, ha arra próbálunk választ adni, hogy vajon hasznos-e versenyre küldeni a tehetséges diákokat, hiszen a versenyeken lehet, hogy győznek, és lehet, hogy veszítenek, és csalódnak, mert nem sikerül olyan eredményt elérniük, amilyet szerettek volna. Ezért a győzelem és a vesztés megfelelő kezelése a hosszú távon bevált tehetséggé váláshoz elengedhetetlen kompetencia.

Mind a győzelemmel, mind a vesztéssel intenzív érzelmek járnak együtt, és mindkettő hatással van a versenyben részt vett személy további motivációjára és viselkedésére is. Ezzel kapcsolatban

mind a szülő, mind a pedagógus számára a leggyakoribb problémát az szokta okozni, ha a nyertes és a vesztes nem tudják ezt az élményt megfelelő módon feldolgozni. Bár a versengés veszélyének nem elsősorban a győzelem, hanem a vesztés elviselésének a képességét vagy képtelenségét tekintik, azért a győzelemmel kapcsolatban is vannak olyan megfontolások, amelyeket a nevelőmunka során érdemes tekintetbe venni.

Fülöp (2013) vizsgálatában 260 általános és középiskolai tanárt kérdezett meg arról, hogy tapasztalatuk szerint mit jelent a győzelem és mit jelent a vesztés a diákoknak, és hogyan reagálnak rá. A nyílt kérdéses vizsgálatban kapott válaszok alapján egyértelmű, hogy míg a *győzelemmel* kapcsolatban elsősorban a diákok pozitív érzelmeit, az önértékelésükre és önbizalmukra gyakorolt pozitív hatást és a győzelem erősen motiváló hatását emelik ki, addig a *vesztés esetében* pontosan kétszer annyi destruktív és nem adaptív megküzdést említenek, mint konstruktívat. Elsősorban azt hangsúlyozzák, hogy a vesztés következtében a diákok elkeserednek, kedvüket vesztik, leállnak, elzárkóznak, beletörődnek, önértékelésük csökken, megzavarodnak, a győztesre dühösek, másokat okolnak, másokat csalással vádolnak. Ez arra utal, hogy sem a családi, sem az iskolai nevelés nem szocializál megfelelő módon a vesztésre és a kudarc elviselésére, feldolgozására, illetve arra, hogy hogyan lehet talpra állni a vereség után.

Fülöp 1992-es vizsgálatában a tehetséges gyerekek nagy többsége magas énhatékonyságra utaló válaszokat adott a győzelemmel és a vesztéssel kapcsolatos kérdésekre, így például a versengés sikerét saját belső erőfeszítésének tulajdonította. A résztvevők olyan okokat említettek, mint *„nagyon kitartó voltam”,* vagy *„jól koncentráltam, összpontosítottam a feladatra”*. Úgy érezték, hogy a versengés kimenetele rajtuk múlott, képesek voltak kontrollálni a helyzetet, az erőfeszítés központi szerepet kapott, és csak jóval kevesebben vezették vissza külső tényezőre győzelmüket (pl. intellektuálisan kevéssé megterhelő feladat, szerencse).

Fülöp (1992) úttalálóknak nevezte azokat a tehetséges gyerekeket, akik a versengő helyzetekben szerzett kudarcokat (mint más kudarcokat is) felhasználják arra, hogy segítségükkel továbbfejlődjenek. Igyekeznek megtalálni a kudarc okát, akár lépésről lépésre elemzik, hogy hol rontottak el valamit, és igyekeznek tanulással és gyakorlással pótolni a hiányosságokat. A vizsgált 12 éves tehetséges gyerekek zöme ebbe a típusba volt sorolható, ők arról számoltak be, hogy képesek voltak új célokat is kitűzni egy-egy kudarc után, vagy a régi célokhoz új utakat találni. Azok a tehetséges gyerekek, akik a vesztésre inkább önbizalomvesztéssel és feladással reagáltak, inkább az alulteljesítő fiúk közül kerültek ki.

Az alulteljesítő tehetségek esetében az egyik feltételezés az, hogy ők azok, akik nem tudják adaptívan és önfejlesztő módon feldolgozni a vesztést, és ezért a teljesítményüket olyan alacsony szinten tartják, ahol fel sem merül, hogy tényleg kipróbálják a saját képességeiket, így nem is kaphatnak valós negatív visszajelzést (Rimm, 1986). Az alacsony teljesítmény általuk kontrollált, „ők akarják”, míg egy tényleges erőfeszítést kívánó magas teljesítményt igénylő helyzetben a nem megfelelő teljesítmény valós visszajelzést adhat a képességeik határairól.

Mit tehet a pedagógus?

A vesztésre fokozott szégyennel reagáló gyerekek számára fontos hangsúlyozni, hogy nem az egész ember, hanem csak egy „dimenziója" (az, amiben az összehasonlítás megtörtént) minősült vesztesnek. Ha valaki jobb valamiben, az nem azt jelenti, hogy globálisan jobb, hanem azt, hogy egy adott területen, adott időpillanatban többre képes, mint a másik.

A globális önértékelés helyett a tanárok fontos, hogy mind a győzelmet, mind a vesztést az adott dolog viszonylatában, specifikusan értékeljék, pl. „ezen a versenyen, a matematikai feladatmegoldásban te voltál a legjobb"; „ezen a szépkiejtés versenyen MOST mások jobbnak bizonyultak, mint te."

Fontos megértetni a diákkal, hogy a győzelem rövid távú cél, amely valójában egy hosszú távú célnak egy állomása és visszaigazolása, ez pedig nem más, mint az önfejlődés vagy önaktualizálás, vagyis önmaguk képességeinek a maximális kibontakoztatása. Ehhez pedig a győzelem mellett a vesztés élményére is szükség lehet.

A globális önértékelés, akár pozitív, akár negatív tartalmú, a sikert és a kudarcot stabil és időben nem változó okoknak tulajdonítja. Ez nem segíti elő a folyamatos fejlődésre és növekedésre történő törekvést. A pedagógus fontos szerepet játszik abban, hogy a tanítványai globális önértékelésre vonatkozó kijelentéseit úgy „specifikálja" (lásd fent), hogy az ne váljon akadályává a képességek további lehető legjobb kibontakoztatásának.

Kiemelkedően tehetséges diákok között előfordulhatnak olyanok is, akik mintegy kényszeresen versengenek, narcisztikusak, minden esetben és bármilyen áron győzni akarnak. Rendkívül érzékenyek a kudarcra és a frusztrációra, és ha vereséget szenvednek, akkor haraggal és agresszióval reagálnak. Az ilyen *hiperversengő* személyiségnek (RYCKMAN ET AL., 1990) ellenállhatatlan szüksége van arra, hogy bármely területen, bármely szituációban, bármely kapcsolatban versengjen, és bármilyen áron nyerjen, fenntartva ezzel saját önértékelését. Ha a hiperversengő személynek nem sikerül a győzelmet a saját erőforrásaira támaszkodva elérni, akkor manipuláció, agresszivitás, bosszú, kihasználás, a győztes lekicsinylése lehet jellemző rá. Kiemelkedően nagy kihívást jelenthet a pedagógus számára, hogy a tehetséges hiperversengő diákot komplex versengővé vagy személyes fejlődésére koncentráló versengővé nevelni igyekezzen, olyanná, akinek nemcsak a győzelem, hanem a kompetencia, az önmegismerés és az önfejlődés is fontos, és ezért kevésbé narcisztikusan reagál a vesztésre is.

Ugyancsak komoly feladat elé állítja a tehetséges diákokkal dolgozó pedagógust az a kiemelkedő tehetségű tanítvány, aki amúgy *versengést kerülő* személy, és ezért nem hajlandó semmilyen megmérettetésben és versenyben részt venni. Fontos ilyenkor megérteni a versengés kerülése mögött meghúzódó esetleges félelmeket. Nem ritka az, hogy a tehetséges diák a kiemelkedéstől vagy a kudarctól fél, és mindkét esetben attól tart, hogy – vagy azzal, hogy győz, vagy azzal, hogy veszít – elveszíti mások szeretetét vagy elfogadását.

A győzelemre és a vesztésre adott reakciók szoros kapcsolatban vannak az *önértékeléssel*. A stabil önértékelés és énkép véd a győzelemre és vesztésre adott túlzott érzelmi kilengésektől (MEEKER, 1990). Hasonlóképpen az *énhatékonyság* érzés, vagyis az abba vetett hit, hogy az egyén képes valaminek a végrehajtására, és képes egy meghatározott teljesítmény elérésére, jobb megküzdést eredményez a vesztéssel (FÜLÖP ET AL., 2017). Ha a vesztesek énhatékonyságát erősítik, akkor a vesztés hatására keményebben dolgoznak, hogy legközelebb győzni tudjanak. A *magas önbizalom* magasabb *énhatékonyság érzéssel* jár együtt, mert a magas önbizalmú személyek beépítik a pozitív eseményeket és a győzelmet az énképükbe, de nem veszik figyelembe a negatív események, a vesztés potenciálisan debilizáló hatásait, és így fenn tudják tartani a pozitív és megküzdő pszichológiai állapotukat. Az énhatékonyság olyan protektív pszichés tényező, mint a reziliencia. A magas

önbizalom és énhatékonyság ezért bejósolja, hogy az illető, ha nehézségekkel szembesül a cél elérése során – például veszít –, akkor mekkora erőfeszítést tesz arra, hogy ezeket leküzdje. Az érzelmek produktív irányításának képessége győzelem és vesztés esetén elkülöníti a „győztesek agyát" a „vesztesek agyától" (BROWN ÉS FENSKE, 2010). Ez az, amit korábban HOWARD GARDNER (1993) és GOLEMAN (1995) az érzelmi intelligencia elnevezéssel illettek.

Mit tehet a pedagógus?

Nagyon fontos pedagógiai szerepe van abban, hogy vesztés után is fenn tudja tartani tanítványában az énhatékonyság érzését, azt a meggyőződést, hogy kitartással és erőfeszítéssel az egyén képes befolyást gyakorolni az elkövetkező teljesítményeire és eredményeire.

Az énhatékonyság érzése, az önmaga képességeibe vetett hit, a kutatások szerint a problémafókuszú megküzdési stratégiákat, mint például a problémamegoldás, a tervezés és a megnövelt erőfeszítés, erősíti, szemben az érzelemközpontú megküzdéssel, például a visszahúzódással vagy a tagadással (FOLKMAN ÉS LAZARUS, 1985).

2.2.3.6.7. A versengés mint készség fejlesztése

A diákok különböznek a versengési stratégiáik hatékonyságában és abban is, hogy mennyire képesek az egyes versengési stratégiák között egyensúlyt teremteni, vagy olyan komplex stratégiákat alkalmazni, amelyek egyszerre szolgálják képességeik lehető legjobb fejlődését és kibontakozását, céljaik elérését és jó társas kapcsolataikat.

A fejezetben ismertetett dimenziók és szempontok alapján változatos versengési folyamatok különíthetőek el. Ahhoz, hogy egy pedagógus hatékony versengővé tudja nevelni tehetséges diákjait, arra van szükség, hogy tisztában legyen a versengés különböző dimenzióival és azok kölcsönhatásaival (FÜLÖP, 2001b; FÜLÖP, 2014 in DÁVID ET AL., 2014). Ha azok a pedagógusok, akik a versengés konstruktív formáira akarnak nevelni és el akarják kerülni annak destruktív változatait és következményeit, megismerik a legfontosabb meghatározó szempontokat, akkor tudatosabban képesek kialakítani és alakítani azokat az iskolai helyzeteket, amelyekben a versengésnek fontos szerepe van, és nagyobb eséllyel képesek arra, hogy általuk a tehetséges diákjaik számára legkonstruktívabbnak tartott versengési formákat erősítsék fel. A jelen fejezet ehhez kívánt segítséget nyújtani és ehhez járul hozzá.

A versenyek szakmai pályára gyakorolt hatását nagyon sok vizsgálat igazolja. A tehetséges diákok versenyeztetése mögött az az alapvető feltételezés húzódik, hogy a tehetséges gyerekeket a lehető legkorábban azonosítani kell, emellett a versenyekre azért is van nagy szükség, mert az iskoláknak rendszerint nem állnak rendelkezésére a megfelelő források és személyre szabott tantervek ahhoz, hogy a kiemelkedően tehetséges gyerekeket a képességeikhez illeszkedő kihívások elé állítsák. A versenyeken való részvétel, mint láttuk (FÜLÖP ET AL., 2015), nem tanár vagy szülő külső nyomására jön létre a tehetséges diákoknál, mert a versenyek többnyire vonzzák magukat a kivételes képességű fiatalokat is. A versenyek azzal, hogy megerősítik az érdeklődést az adott terület iránt, motiválják a tehetség kibontakozását, fejlődését. Végső soron pedig nem csak a tehetséges fiatal és szűk környezete profitál a versenyzésből, hiszen a kifejlődött, *bevált* tehetség hozzájárul a társadalom működéséhez. Éppen ezért nagyon lényeges az, hogy azok, akik tehetséges fiatalokkal foglalkoznak, tisztában legyenek azzal, hogy milyen személyiségbeli és társas készség jellegű kompetenciákat szükséges erősíteni bennük ahhoz, hogy a lehető legjobban tudják adottságaikat kibontakoztatni.

Irodalom

ALTER, A. L., ARONSON, J., DARLEY, J., RODRIGUEZ, C., RUBLE, D. N. (2010). Rising to the threat: reducing stereotype threat by reframing the threat as a challenge. *Journal of Experimental Social Psychology,* 46(1), 166–171.

BANKS, S. J. (2007). Amygdala-frontal connectivity during emotion regulation. *Social, Cognitive, and Affective Neuroscience,* 29, 1–10.

BLAND, L. C., SOWA, C. J. (1994). An overview of resilience in gifted children. *Roeper Review,* 17(2), 77.

BLASKOVISCH, J., MENDEZ, W. B., MAJOR, B., SEERY, M. (2001). Social facilitation as challenge and threat, *European Journal of Social Psychology,* 31(1), 477–497.

BRONSON, P., MERRYMAN, A. (2013). *Top dog: The science of winning and losing.* New York: Twelve, Hachette Book Group.

BROWN, J., FENSKE, M. (2010). *The winner's brain.* Harvard University, Cambridge: Da Capo.

CONNOR, K. M., DAVIDSON, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression Anxiety,* 18, 76–82.

CRONBACH, L.,SNOW, R. (1977). *Aptitudes and Instuctional Methods: A Handbook for Research on Interactions.* New York: Irvington.

DÁVID IMRE, FÜLÖP MÁRTA, PATAKY NÓRA, RUDAS JÁNOS (2014). *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok.* Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 265.

DE MARTINO, B. D., KUMARAN, B., SEYMOUR, B., DOLAN, R. J. (2006). Frames, biases, and rational decision-making in the human brain. *Science,* 313(5787), 684–687.

ELLIOT, A. J. (2007). Color and psychological functioning: the effect of red on performance attainment. *Journal of Experimental Psychology: General,* 136(1), 154–168.

FÜLÖP MÁRTA (1992). A tehetséges gyerekek versengő magatartásáról, *Új Pedagógiai Szemle,* 5, 3–13.

FÜLÖP MÁRTA (1997). Versengés az iskolában. In MÉSZÁROS, A. (SZERK) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 172–196.

FÜLÖP MÁRTA (2001a). Nobel-verseny, *Magyar Tudomány,* 12, 1453–1459.

FÜLÖP MÁRTA (2001b). A versengés mint szociális képesség. In CSAPÓ BENŐ, VIDÁKOVICH TIBOR (SZERK.), *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Budapest: Tankönyvkiadó, 133–146.

FÜLÖP MÁRTA (2001c). A versengés szerepe, *Új Pedagógiai Szemle,* 11, 3–17.

FÜLÖP MÁRTA (2003). A versengés mint szociális készség fejleszthetősége In ZSOLNAI ANIKÓ (SZERK.), *Szociális kompetencia – Társas viselkedés*. Budapest: Gondolat Kiadó, 170–192.

FÜLÖP MÁRTA (2013). *A versengés, a győzelem és a vesztés pszichológiája és kulturális különbségei.* MTA Doktori Disszertáció.

FÜLÖP MÁRTA (2018). *Versengés és pszichés és szomatikus egészség: mítoszok és kutatási eredmények.* Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése Budapest, május 31–június 2. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, 8–9.

FÜLÖP MÁRTA, BERKICS MIHÁLY, PINCZÉS-PRESSING ZSUZSANNA (2015). A verseny szerepe a versenyzők életében és az eredményes versenyzés lehetséges pszichés összetevői. *Géniusz Műhely,* 18, 38.

FÜLÖP MÁRTA, MÉCS DÁVID, SEBESTYÉN NÓRA (2017). *Káros-e a versenyorientált iskolakultúra, jó hatású-e a versenyt kizáró iskolakultúra?* XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Nyíregyháza, Nyíregyházi Egyetem 2017. november 9–11., 89.

FÜLÖP MÁRTA, VARGA BALÁZS (2017). *A versengési attitűdök összefüggése a pszichés és szomatikus egészség néhány mutatójával.* A Magyar Pszichológiai Társaság XXVI. Országos Nagygyűlése. Szeged, június 1–3., 53.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligencies*. New York: Basic Books.
Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
Gordon Győri, János, Juhász, Péter (2017). An extra-curricular gifted support programme in Hungary for exceptional students in mathematics. In Taber, K. S., Suida, M., McClure, L. (Eds), *Teaching Gifted Learners in Stem Subjects: Developing Talent in Science, Technology, Engineering and Mathematics*. London: Routledge, 89–106.
Gordon Győri, János, Fried, Katalin, Köves, Gabriella, Oláh, Vera, Pálfalvi, Józsefné (2019). The traditions and contemporary characteristics of mathematics education in Hungary in the post-socialist era. In Karp, A. (Ed.), *Mathematics education in post-Soviet and post-socialist countries*. Springer (in print).
Handel, S. J. (1989). Children's Competitive Behavior: A Challenging Alternative, *Current Psychology: Research and Reviews,* Summer, 8(2), 120–129.
Hámori, Balázs (2008). A versenyfogalom dinamikája. *Pszichológia,* 28(2), 141–164.
Humphrey, J. H., Humphrey, J. N. (1985). *Controlling stress in children*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
Jamieson, J. P., Mendes, W., B., Blackstock, E., Schmaher, T. (2010). Turning the knots in your Stomach into Bows: reappraising arousal improves Perforrmance on the GRE. *Journal of Experimental Social Psychology,* 46 (1), 208–212.
Kaiser, B. (2003). Mentoring students and teachers for high stakes science competitions. *NATO Science Series: Science and Technology Policy,* 38, 178–184.
Karnes, F. A., Riley, T. L. (1996). Competitions: Developing and nurturing talents. *Gifted Child Today,* 19(14–15), 49.
Kitano, M. K., Lewis, R. B. (2005). Resilience and Coping: Implications for Gifted Children and Youth At Risk. *Roeper Review,* 27(4), 200–205.
Meeker, B. F. (1990). Cooperation, competition, and self-esteem: aspects of winning and losing. *Human Relations,* 43(3), 205–219.
Pinczés-Pressing Zsuzsanna, Sebestyén Nóra, Berkics Mihály, Fülöp Márta (2015). Versenyző fiatalok versengés, győzelem és vesztés fogalmának vizsgálata az asszociatív csoportanalízis technika segítségével. *Magyar Pszichológiai Szemle,* 70, 159–177.
Ryckman, M. R., Hammer, M., Kaczor, L. M., Gold, J. A. (1990). Construction of a Hypercompetitive Attitude Scale. *Journal of Personality Assessment,* 55(3–4), 630–639.
Rimm, S.B. (1986). *Underachievement syndrome: Causes and cures*. Watertown, WI: Apple Publishing Company.
Sheard, M. (2010). *Mental toughness*. London: Routledge.
Udvari, S. J. (2000). Competition and the Adjustment of Gifted Children: A Matter of Motivation. *Roeper Review,* 22, 4.
Waugh, C., E. (2008). The neural correlates of trail resilience when anticipating and recovering from threat. *Social, Cognitive and Affective Neuroscience,* 3, 322–332.

Olajos Tímea

2.3. A tehetségígéretek fejlődésének általános jellemzői, kiemelten az alulteljesítő és speciális bánásmódot igénylő más tehetségesek fejlődésének sajátosságai

A tehetség fejlődési szemlélete alapján bemutatásra kerülnek azon alapelvek és jellemzők, melyek a tehetségfejlődés összetett folyamatában hangsúlyosan érvényesülnek. A korai tehetségjegyeken keresztül a felnőttkorig ismertetésre kerülnek a főbb karakterisztikumok. Az aszinkron fejlődés valamint a szocio-emocionális jellemzők mellett a pozitív dezintegrációban rejlő fejlődési potenciálokon túl a speciális bánásmódot igénylő tehetségcsoportok (kétszeresen kivételes tehetségek, alulteljesítő tehetségek, kreatív tehetségek, tehetséges lányok) főbb fejlődési- és személyiségjellemzőire is kitér a fejezet.

Kulcsszavak: életút-szemlélet,
aszinkron fejlődés,
intenzitás,
pozitív dezintegráció,
speciális tehetségcsoportok,
tanulási zavar,
ADHD,
Asperger-szindróma

2.3.1. *A tehetségfejlődés időperspektívája*

2.3.1.1. A tehetség kibontakozásának fejlődési és életút-szemlélete

Az ezredfordulót követően a nemzetközi szakirodalmat figyelemmel követve a tehetségmodellekben (részletesen: BALOGH, 2004) egyfajta szemléletváltás figyelhető meg. A tehetségpszichológia korábbi, alapvetően állapotleíró megközelítései helyett egyre dinamikusabb, a különböző változók interakcióját hangsúlyozó fejlődési modellek és az időperspektíva megjelenése figyelhető meg. CSÍKSZENTMIHÁLYI, RATHUNDE ÉS WHALEN (2010, 48) szerint a *„tehetség sokkal inkább egy fejlődési folyamat, mint eleve adott tulajdonság"* és a *„gyerek tehetsége csak egy jövőbeli lehetőséget ígér."* SCHOON (2000) modelljében életút-, „life-span" megközelítésről beszél, csakúgy, mint a felnőttkori tehetségre vonatkozó korszerű szakirodalom, azaz úgy véli, a tehetségfejlődés felnőttkorban is folytatódik.

A tehetségkutatások terén egyre növekvő egyetértés mutatkozik abban is, hogy a tehetség genetikai prediszpozíciók és környezeti hatások interakciójának eredménye, s nem velünk született, hanem inkább kifejlődik. Ez a megállapítás egyébként konzisztens a fejlődésbiológia mai nézetével, miszerint az egyéni fejlődés inkább epigenetikusan, mintsem genetikusan meghatározott. A modern megközelítések arra is rávilágítanak, hogy a tehetség kibontakozásához vezető utak összetettek és sokfélék lehetnek (vö. GAGNÈ *megkülönböztető modellje,* idézi: CZEIZEL ÉS PÁSKUNÉ, 2015). E megközelítésben maga a környezet (kontextus) is nagy jelentőségű, hiszen senki sem vitatja, hogy a tehetség kifejeződéséhez szükség van tanulási lehetőségekre, társas és technikai támogatásra. Ugyanakkor magára a kontextusra, mint a tehetség egyik aktuális alkotóelemére,

máig kevesen gondolnak (lásd Ziegler *akciotóp modellje,* idézi: Czeizel és Páskuné, 2015). A környezet azért is fontos, mert mindenki számára tartalmaz olyan tárgyválasztási lehetőségeket és kényszerítő tényezőket is, melyek mindenképpen alakítják a tehetség kifejeződését a fejlődés során. A társas és kulturális körülmények, a társas tőke megléte vagy hiánya, a fizikai életkörülmények, az értelmes együttműködésekre és ezekkel együtt a kreatív teljesítményekre való lehetőség – mind megkerülhetetlen hatótényezők, csakúgy, mint a kulturális normákban mutatkozó különbségek, melyek a kiemelkedő teljesítmény és magának a tehetségnek az eltérő értelmezéseit eredményezik.

A témakör bonyolultságát jelzi, hogy ma már nem homogén kategóriaként gondolunk a tehetségesek csoportjára (vö. Gyarmathy, 2013). A tehetségfejlődés sokszínűségét, a különböző fejlődési alternatívák létét („fejlődési diverzitás") támasztják alá az idegtudományok területéről érkező kutatási eredmények is, melyek az idegrendszer rugalmasságát (neuroplaszticitás) és a genetikai alapokkal rendelkező vonások rugalmasságát emelik ki e folyamatban (Matthews és Dai, 2014). E gondolatkörhöz kapcsolódóan Gyarmathy (2009, 2010a) a tehetséges személyeknél gyakran megfigyelhető, sajátos kognitív szerveződésről beszél, álláspontja szerint a kiemelkedő tehetségeknél a szokásostól jelentősen eltérő, „atipikus" agyi szerveződés figyelhető meg. A különleges fejlődési utak egy másik vonulatát jelentik a kétszeresen kivételes tehetségek, akik esetében a deficit és a kiemelkedő képesség egyszerre van jelen (Harmatiné Olajos, 2014a). A fentiekhez kapcsolódóan Subotnik (2011) tehetségfejlődési modelljéből témánkhoz illeszkedően három alapelvet érdemes szem előtt tartani:

(1) A különböző tehetségterületek fejlődési íve eltérő,
(2) Mind az általános, mind a speciális képességek fontosak és fejleszthetők,
(3) A pszichoszociális változók meghatározó faktorai a tehetségfejlődésnek.

Az első alapelv azt jelenti, hogy egy-egy tehetségterület különböző életkorban nyilvánulhat meg, így az egyes területeken kiemelkedő adottságokkal rendelkező személyek tehetségkibontakozási röppályája máskor indul, más életkorban éri el a csúcspontját és esetlegesen a végét. A zenei tehetség esetén például a fiú szopránok „pályája" gyermekkorban kezdődik és a fizikai érésnek köszönhetően a serdülőkorral véget is ér. Ezzel szemben bizonyos sportágak professzionális műveléséhez viszont szükséges a felnőtt méret és gyorsaság elérése. Más területeken – pl. a társadalomtudományok, irodalom, filozófia terén – az egyén késő felnőttkorig aktív és produktív lehet. Az is lényeges, hogy bizonyos területek fejlődési ívét befolyásolja maga a képzési és oktatási rendszer is, hiszen például a társadalomtudományokkal vagy az orvostudománnyal csak a felsőoktatásban foglalkozhatunk elmélyülten. További hatótényező, hogy mennyi képzés és gyakorlás szükséges az adott területen való szakértői szintnek, a kiválóságnak az eléréséhez (10 000 órás szabály, lásd Gladwell, 2009).

A második alapelv értelmében – mint azt számos más tehetségmodell is hangsúlyozza – az általános és a speciális képességek alapvető előfeltételnek tekinthetők a magas szintű teljesítmény, valamint a kiválóság elérése szempontjából. Fontos azonban szem előtt tartani, hogy a képességek eredete és szükséges mennyisége, és az általános és speciális képességek közti egyensúlyi viszonyok változók lehetnek a különböző tehetségterületeken. Az is kiemelendő, hogy gyermekkorban az általános képességek magas szintje megbízhatóan előrejelzi a tanulmányi tehetséget, ám a későbbi életkorokban a területspecifikus képességek megléte és a teljesítmény válik egyre hangsúlyosabbá a tehetségfejlődés során. A területspecifikus teljesítményt érdemes tehát serdülőkortól hangsúlyozni, és egyre inkább elvárni mint tehetségjegyet.

A harmadik alapelv szerint olyan tulajdonságok és képességek, mint a kockázatvállalási hajlandóság, a kihívásokkal való megküzdés képessége, a kritika kezelése vagy a versenyszellem megléte,

illetve a motiváció és feladatelkötelezettség fognak különbséget tenni azok között, akik a tehetségfejlődés magasabb szintjére jutnak, s azok között, akik nem.

2.3.1.2. Korai általános és speciális tehetségjegyek; a fejlődés életkori sajátosságai

2.3.1.2.1. A tehetség korai általános jegyei

Fejlődéslélektani kutatások alapján a később tehetségesként azonosított személyek csecsemőként az újszerű ingereket előnyben részesítették a megszokottakkal szemben. Ezek a gyermekek újszülöttként expresszívek, éberek és a környezeti ingerekre válaszkészek. Értelmi fejlődésükben később is kulcsfontosságú jellemző marad a kíváncsiság, a környezetre irányuló szenvedélyes érdeklődés, valamint a figyelem és a kiváló memória (Dalzell, 1998, idézi: Harmatiné Olajos, 2014b). Fontos megjegyezni, hogy nagyon lényeges az a jellemző, amit a szülők leggyakrabban észrevesznek. Annak a gyermeknek a fejlődését, aki már pár hónaposan kimondja első szavait, bizonyosan szokatlannak minősítik. Ugyanakkor annak a gyermeknek az átlagot megelőző fejlettségét nem olyan könnyű felismerni, aki reflektív, csendes, elmélyült gondolkodó és nem kezd el beszélni kortársainál hamarabb, (Lovecky, 2004).

Szülői megfigyelések szerint a legtehetségesebbek születésüktől egyfajta koraérettséget mutattak egy vagy több fejlődési területen. E jelenséget a 130–140 IQ-val rendelkező gyerekeknél is már gyakran lehet tapasztalni. Rogers és Silverman (1988; idézi: Harmatiné Olajos, 2014b) szülői interjúk alapján a következő általános korai jegyeket azonosította:

- Szokatlan éberség már csecsemőkorban is,
- már csecsemőkorban sokáig tud figyelni egy adott dologra,
- átlagosnál kisebb alvásigény, „hiperaktívnak" tűnő,
- gondozóját már nagyon korán felismeri/mosollyal reagál rá,
- az egyes fejlődési szakaszokon gyorsan átjut,
- kortársainál gyorsabb a mozgás- és beszédfejlődése,
- igen sok energiája van, nehezen fárad el,
- emlékezete kiváló,
- igen erősen érdeklődik a könyvek iránt,
- szenvedélyes megfigyelő,
- már kétéves kor előtt felismeri a betűket,
- már hároméves kor előtt képes akár húsz elemből álló kirakót összeállítani,
- bonyolult, szokatlan kérdéseket tesz fel,
- korán érdeklődik az idő, a naptárak és az órák iránt,
- képzeletbeli játszótársai vannak.

2.3.1.2.2. A tehetségfejlődés főbb jellemzői gyermek- és serdülőkorban

Sok tehetséges gyermek két-hároméves korára gazdag szókinccsel rendelkezik, és beszédében összetett mondatokat, illetve komplex nyelvi struktúrákat használ. Ilyenek az időviszonyokra utaló szavak, mint például: tegnap, este; felsorolások, melyeket másfél évesen „és"-sel köt össze; kétévesen olyan szavakat használ, mint például: hanem, is, mégiscsak, múltkori, kedvenc. A színek és formák ezen életkorban történő megnevezése pedig fejlett fogalmi képességekre utal. Ezek a gyermekek nagyon tanulékonyak és képesek arra, hogy az elsajátított dolgokat új helyzetekben is alkalmazzák. Gyakran tapasztalható, hogy élénken érdeklődnek a matematikai fogalmak, számok iránt.

Már négy-ötévesen használhatnak számológépet, például négyzetgyökszámoláshoz, vagy akár fejben is összeadnak négyjegyű számokat. Érdekességként említhető, hogy már korán megmutatkozó, kiváló humorérzékkel rendelkezhetnek. Kedvelik a szójátékokat, maguk is kitalálnak ilyeneket. Ezek a gyerekek élvezik a létezést, tanulást és cselekvést. Éber óráik nagy részét tanulással töltik, alig várják, hogy iskolába menjenek. Nagy képzelőerejük és kíváncsi természetük van. Kortársaiknál magasabb színvonalú, komplexebb játékokat játszanak, képzeletben létrehoznak teljes országokat, sportcsapatokat, stb., illetve kitalálnak igen összetett szabályú játékokat, melyeknek lépéseit, játszmáit fejben meg is őrzik (LOVECKY, 2004).

Mint láthatjuk, a korai tehetségjegyek között számos olyan jellemző van, mely serkenti a tehetségfejlődés folyamatát, ugyanakkor azt is érdemes figyelembe venni, hogy ugyanezek a jellegzetességek akár problémák forrásai is lehetnek – már kisgyermek- vagy óvodáskorban is. Például a kíváncsiságból fakadó rengeteg kérdés a környezet számára akár irritáló is lehet, a gyors felfogóképesség miatt pedig gyakran unatkozhatnak. Kiváló verbális képességeiket pedig akár mások manipulálására is használhatják (POUND, 2004).

Hat és tizenkét éves kor között a tehetséges gyerekek a számukra érdekes dolgokkal kapcsolatban továbbra is kíváncsiak és szenvedélyesek. Kiemelkedő belső motiváció, figyelem, kitartás, a magas szintű elsajátításra irányuló vágy, a kihívások keresése jellemzi őket. Már általános iskolás korban képesek kifinomult analitikus problémák megoldására, konkrét adatokból általános alapelvek megfogalmazására. Megértik, illetve megtalálják az írott szövegek szimbolikus jelentését. Az adatok halmazában felismerik az általános jelentést és mintázatot, így kortársaiknál magasabb absztrakciós szintet érnek el. Képesek a társas interakciók, általános és morális kérdések kifinomult elemzésére. A korai serdülőkor fontos fordulópont számukra, hiszen ekkor sokan közülük már készen állnak arra, hogy tanulmányaikban gyorsabban haladjanak előre. Serdülőkortól nemcsak a gyorsabb haladásra, hanem több tartalomra is vágynak – azaz a gazdagítás iránti igényük is megnő. Ezen speciális szükségletek figyelmen kívül hagyásakor unatkoznak, s nem ritkán elkezdenek saját, titkos tanmenetükön, szellemi kalandjukon dolgozni, vagyis a hagyományos iskolai kereteken önállóan túllépni (LOVECKY, 2004).

Fontos tudni és ismételten hangsúlyozni, hogy – bár a tehetség jelei korán megjelennek – gyakori jelenség, hogy a finomabb vagy éppen a kevésbé szokványos jelek észrevétlenek maradnak. Ennek pedig az a következménye, hogy a tehetségígéret nem kapja meg azokat a serkentő, támogató környezeti ingereket, amelyek szükségesek lennének a számára. Ez az észrevétlenség jobban veszélyezteti azokat a gyerekeket, akik nem a verbális területeken rendelkeznek kiemelkedő adottságokkal. Ha életük későbbi szakaszában mégis hozzájutnak a fejlődésükhöz szükséges támogatáshoz, e gyermekeket általában úgynevezett „későn érő tehetségeknek" minősítik (HARMATINÉ OLAJOS, 2014b).

2.3.1.2.3. A csodagyerekek sajátosságai

Definíció szerint a csodagyerek *„az a gyermek, aki tízéves kora előtt rendkívüli intellektuális/kreatív működést/vagy eredményt mutat bármely valós tevékenységterületen (pl. intellektuális, zenei, művészi)"* (SHAVININA, 1999, 26). Ugyanezen szerző szerint a csodagyerek-jelenség egy extrém módon felgyorsult mentális fejlődési folyamat eredménye, amelynek során megjelennek az úgynevezett szenzitív periódusok, melyek a gyermek érzékenységével együtt vezetnek a gyermek kognitív erőforrásainak gyors növekedéséhez (részletesen: SHAVININA, 1999).

A kiemelkedően tehetséges és a csodagyerek közti különbség főként a korhatárból adódik. A különböző szerzők egyetértenek abban, hogy egyfajta szerencsés együttállás vagy koincidencia eredménye, s hogy a csodagyerekek tehetsége területspecifikus jellegű, azaz jellemzően nem az általános intellektuális fejlettség megnyilvánulása. (Ebben az értelemben a csodagyerekek is a később tárgyalásra kerülő, egyenetlen fejlődés példái.) Az életút-elemzések alapján elmondható,

hogy a kiemelkedő adottságokkal rendelkező gyermek olyan családba születik, ahol felismerik és értékelik adottságait, és igyekeznek fejleszteni azokat. Ennek érdekében gyakran mestertanár foglalkozik a gyermekkel, a fejlesztés során pedig nagy hangsúlyt fektetnek a gyermek érdeklődésének és elkötelezettségének fenntartására. Ennek ellenére nincs garancia arra, hogy a csodagyerek felnőttként is kiemelkedő lesz, bár az is előfordul, hogy a sok gyakorlás következtében megtartja fejlődési előnyét.

Jellemzően olyan területeken találkozunk csodagyerekekkel, ahol a személyes tapasztalatoknak vagy az előzetes tudásnak kis jelentősége van (pl. sakk, matematika, zene), s az is jellemző, hogy nem hoznak létre új alkotásokat (TÓTH, 2003). HERSKOVITS (2005) szerint sokan úgy vélik, hogy a korán kezdett tehetségfejlesztés kedvezőtlen hatású, s az is elterjedt vélekedés, hogy a csodagyerekek hamar kiégnek, s a korai erőltetett eredmények elérése során személyiségük sérül. Mint arra Herskovits felhívja a figyelmet, nem szabad általánosítani, hiszen csak egyénileg ítélhető meg, hogy egy adott teljesítmény a meglévő potenciálok optimális és örömforrást jelentő kihasználása, vagy valóban kényszer.

2.3.1.3. A szocio-emocionális fejlődés speciális kérdései: az identitás és moralitás fejlődésének jellemzői tehetséges gyermekek és serdülők körében

2.3.1.3.1. A morális fejlődés tehetségeseknél

Kohlberg erkölcsi fejlődés elmélete (részletesen: COLE ÉS COLE, 1997) alapján a morális fejlődés és az intellektuális fejlődés kéz a kézben jár, hiszen a morális fejlődés számos olyan képességet igényel, melyek a kognitív folyamatokkal és azok hatékonyságával állnak kapcsolatban. A komplex helyzeteket értelmezni kell, ki kell válogatni a releváns információkat, majd pedig integrálni kell azokat. A különböző nézőpontokat összhangba kell hozni, illetve a viselkedés/döntés következményeit elővételezni szükséges. Ezenkívül következtetéseket kell levonni, a társas normákkal való összevetést elvégezni. Ebből fakadóan problémamegoldó készségekre, érvelési képességekre, absztrakt érvelésre, magas szintű morális ítélethozatalra van szükség. A magas intelligenciaszint az absztrakt érvelés és komplex gondolkodás szinonimájának tekinthető, így megalapozottan feltételezhető, hogy hatással van az erkölcsi fejlődésre. A magasabb intellektusú emberekre az is jellemző, hogy jobban integrálják és koordinálják az információkat, valamint kifinomultabb erkölcsi ítéleteket hoznak. A tehetséges serdülőkkel folytatott vizsgálatok többszörösen igazolják a fenti megállapításokat, mivel a kutatók azt tapasztalták, hogy a nem tehetséges kontrollcsoporthoz viszonyítva fejlettebb – akár felsőoktatási hallgatókra jellemző – szintet értek el az erkölcsi érvelés területén. A morális érzékenységük is nagyobb fokúnak bizonyult. BEIBERT ÉS HASSELHORN (2016), GROSS (1993, idézi: BEIBERT, HASSELHORN, 2016) eredményei szerint a kiemelkedően tehetséges gyerekek az erkölcsi fogalmak megértésében és az erkölcsi érvelés területén olyan eredményeket értek el, mint a felnőttek közül is kevesen. Ugyanakkor számos tehetséges gyermeknek származik nehézsége a szabályok magasabb szintű megértéséből, illetve annak belátásából, hogy bizonyos szabályok méltányosak, míg mások nem. Hajlamosak az igazságtalannak tartott szabályokat megkérdőjelezni, mind a kortársaik, mind a felnőttek körében. Sok serdülőkorú tehetséges fiatal olyan intenzíven vitatja a tekintélyt, hogy környezetét komoly kihívások elé állítja e téren (LOVECKY, 2004).

ROEPER ÉS SILVERMAN (2009) kiemeli, hogy a tehetséges gyermekek etikai érzékenysége számos forrásból táplálkozik (pl. a megnövekedett kognitív tudatosságukból, az empátiájukból, az igazságérzetükből), ám arra is felhívják a figyelmet, hogy a tehetség és a morális fejlődés kapcsolata összetett. „Hajlamosak vagyunk arra, hogy a tehetséget összekeverjük a jósággal.” (ROEPER, SILVERMAN,

2009, 252.) Tény, hogy nem minden tehetséges ember viselkedik az erkölcsi alapelveknek megfelelően, hiszen a morális érvelés és tudat elválhat a viselkedéses szinttől. A szociálpszichológiában jól ismert a kognitív disszonancia jelensége, amikor is az egyénnek egymásnak ellentmondó tudattartalmai vannak: pl. valamiről tudja, hogy egészségtelen, mégis rendszeresen fogyasztja.

2.3.1.3.2. A tehetségesek identitásfejlődésének kérdései

Lovecky (1997) a morális érzékenységgel kapcsolatos tanulmányában tér ki az identitással való összefüggésekre. Álláspontja szerint a morális érzékenység kifejlődésének egyik alapja a szilárd éntudat létrejötte, másik alapja pedig a személyes kapcsolatokban rejlő kölcsönösség megértése. Hangsúlyozza, hogy az anya és gyermeke közötti korai kötődés kialakulása alapja az identitás formálódásának. A tehetséges gyerekek pedig a szüleiktől fokozottabban igényelhetik a törődést és a figyelmet (lásd korai tehetség jelek), valamint az egymásra hangolódást. Lovecky szerint a morális érzékenység kezdetét a gyermek és gondozója közti empátia kialakulásában találjuk meg, s ugyanez az alapja az identitás formálódásának és a szelf fejlődésének is.

A témában létező igen csekély számú vizsgálat alapján a tehetségesek személyes identitása (a „Ki is vagyok én?" kérdésre adott válasz) is hamarabb kialakulhat, mint a kortársaké, mert bizonyos tevékenységekben (pl. felsőoktatási tanulmányok) hamarabb részt vesznek, illetve a kognitív fejlődés terén hamarabb jutnak el a Piaget-féle formális műveletek végzéséig (részletesen: Cole és Cole, 1997), mely szintén előfeltétele az identitás kifejlődésének. Ugyanakkor a korábban már említett érzékenységük miatt e folyamattal járó érzelmi zűrzavar és sérülékenység a szokásosnál nagyobb lehet náluk. Az egyenetlen fejlődés is kedvezőtlenül hathat, de a kortársak is kedvezőtlenül ítélhetik meg a tehetséget, ami a valódi képességek és személyiség rejtegetéséhez, „maszkolásához" vezethet (Silverman, 1997; Frank, McBee, 2003).

2.3.1.4. Pszichoszociális változók mint a tehetségfejlődés meghatározó faktorai

Mint azt Neihart (2015) hangsúlyozza, a tehetségfejlődés nem „magánvállalkozás", erős társas jellege miatt kiemelt fontosságú a megfelelő társas támogatás megléte. A kutatások alapján az első gyermekévekben a családi támogatás bizonyul a legkritikusabb tényezőnek, hiszen sokszor itt és ekkor dől el, hogy a tehetség egyáltalán elkezd-e kibontakozni vagy sem. A későbbi fejlődési szakaszokban fokozatosan csökken a családi rendszer jelentősége (természetesen nem szűnik meg), de egyre inkább a mentorok, szekértő tehetséggondozó pedagógusok veszik át a szerepét. A család, az iskola, a társadalom és a tehetségfejlődés kapcsolata igen komplexnek mondható, így e témakörből kiemelünk néhány meghatározó megállapítást (bővebben: Neihart, Pfeiffer és Cross, 2015).

2.3.1.4.1. A család hatásai

A tehetségfejlődéssel kapcsolatos utánkövetéses vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a tehetséges gyermekre ható családi attitűdnek kiemelkedő jelentőségű, hosszú távú hatása van, mind a képességek kibontakozására, mind a tehetségesek személyiségfejlődésére nézve. A szülői ház hatásai között jól ismert az úgynevezett melegházeffektus, azaz a szülők tudatos, fejlesztő és támogató hozzáállása tehetséges gyermekükhöz, mely során értékeket, azonosulási modelleket közvetítenek, serkentve a tehetségfejlődést. Az ingergazdag környezet, szabadság és biztonság élménye, inspiráló személyek jelenléte a gyermek életében mind-mind előmozdító hatásúak (bővebben: Gyarmathy, 2007). Mindezeken túlmenően a demokratikus légkör, a világos, egyértelmű elvárások melletti kongruens pozitív megerősítések dominanciája és a biztonságos kötődési mintázat is kiemelt jelentőségű a tehetség kibontakozásának támogatásában. Az úgynevezett áramlatélményt (flow) elősegítő családi interakciók, a magas szintű elvárások melletti magas szintű támogatás megléte is lényeges pozitív pszichoszociális tényező (bővebben: Olszewski-Kubilius,

2015; Csíkszentmihályi, Rathunde és Whalen, 2010; Harmatiné Olajos, 2011a). Ugyanakkor a számos pozitív hatás mellett problémák is felmerülhetnek a tehetséges gyermek családjában, melyek a tehetségkibontakozást megnehezíthetik. Léteznek úgynevezett problémás szülői vonások (pl. túl kritikus vagy túl domináns szülő), feszültségek adódhatnak a gyermekek születési sorrendjéből és testvérkapcsolati jellemzőiből is. Sajnos előfordulnak időnként úgynevezett játszmák is a szülők között, illetve a szülők és a tehetséges gyermek között, illetve időnként kettős üzenetek és féligazságok nehezítik a helyzetet (bővebben: Harmatiné Olajos, 2011a; Davis és Rimm, 1993).

Végül, de nem utolsósorban az apák támogató hatását érdemes az olvasó figyelmébe ajánlani, mivel az anya-gyermek interakciók mellett napjainkban egyre nagyobb nemzetközi figyelem irányul a speciálisan az apák tehetségfejlődésre gyakorolt hatására. Nem véletlenül, hiszen az apai szerep és a családi rendszerek modern korunkhoz igazodó változásainak következtében napjainkban az apák a kezdetektől fogva jobban bevonódnak a gyermeknevelésbe, és több interakciót folytatnak gyermekükkel. A témában folytatott kutatások alapján az apák gyermekük számára való elérhetősége (mennyi időt töltenek el közösen) és bevonódása – különösen a tehetséges fiúk számára – modellként szolgál a teljesítménymotiváció és a kitartás szempontjából. A nagyon támogató és a gyermek autonómiáját tiszteletben tartó apák gyermekei jobb társas és intellektuális kompetenciákkal rendelkeznek, mint a nem támogató attitűddel rendelkező apák gyermekei, más vizsgálatok szerint az iskolai teljesítményük jobb. Négy-ötéves fiúk problémamegoldó képességeinek vizsgálatakor is hasonló eredményekre jutottak. Serdülők utánkövetéses vizsgálata szintén megerősítette, hogy az apák szerepe igen jelentős az iskolai eredmények szempontjából. Több, mint ötszáz sikeres fiatallal lefolytatott interjú alapján az apáktól kapott érzelmi támogatás s a velük kialakított baráti kapcsolat különösen fontos volt a felsőoktatási tanulmányok során, illetve a gazdasági stabilitás elérésében (munkavállalás) a serdülőkorból a fiatal felnőttkorba való átmenet folyamán (Lee, 2010).

2.3.1.4.2. A tehetségfejlődést támogató iskolai légkör és tanári személyiség

A legkedvezőbb környezet megteremtésében a kiegyensúlyozott társas kapcsolatoknak és a pozitív légkörnek kiemelkedő jelentősége van. A tehetséges tanulók osztálytermi jelenléte mindenképpen kihívás, melyre a humanisztikus pszichológia és a pozitív pszichológia szellemisége és gyakorlata adja meg a tehetséges tanulók számára a legoptimálisabb választ. A humanisztikus alapelveket követő, flow-képes tehetséggondozó pedagógus (bővebben: Harmatiné Olajos, 2011) sok esetben maga is számos tehetségvonást hordoz, s a tehetséges tanulók szükségleteihez illeszkedő jellemzőkkel rendelkezik (bővebben: Harmatiné Olajos, 2011a; Herskovits, 2005; Gyarmathy, 2007).

2.3.1.4.3. Pozitív pszichológiai szemlélet az iskolában, kreatív klíma, a mindset szerepe a képességek kibontakoztatásában

A pozitív pszichológiai szemlélet iskolai vonatkozásban azokra a pszichoszociális jellemzőkre, személyiségjegyekre és környezeti tényezőkre koncentrál, melyek a tehetség kibontakozásához szükséges belső motiváció, elkötelezettség, kitartás, a fejlődés és tanulás iránti nyitottság, kreativitás és a társadalmi felelősségvállalás hangsúlyozásában jelölik meg az optimális fejlődés feltételeit (bővebben: Péter-Szarka, 2015). Ezen gondolatkörhöz kapcsolódóan két fogalmat érdemes közelebbről körüljárni: az egyik a kreatív klíma, a másik pedig az úgynevezett „mindset”.

A kreativitást serkentő környezeti tényezők kiemelt elemének tekinthető az úgynevezett kreatív klíma osztálytermi létrehozása. Ennek a munkaszervezetekben és az iskolai szervezetekben egyaránt négy kritériuma ragadható meg, melyek mindegyike egyaránt szükséges a kreativitást támogató légkörhöz. Ezek a következők (Ekvall, 1983; idézi: Péter-Szarka, 2014, 9):

- Kölcsönös bizalom, átlátható kapcsolatok, nyitottság, az új ötletek, elgondolások támogatása,
- kihívás és motiváció,

- szabadság és autonómia az információk felkutatásában, a kezdeményezés lehetősége,
- a nézőpontok, a tudás és tapasztalat sokszínűsége, lehetőség egymás véleményének megismerésére.

Az ingergazdag környezet, a kíváncsiságot felkeltő könyvek, tárgyak mellett a kreatív alkotás létrejöttében igen nagy szerepe van a gyermekek körül lévő felnőttek hozzáállásának is. A kreativitást serkentő felnőtt pozitív mintaadással, útmutatással, humorral, továbbá beleélő képességgel (empátia) rendelkezik. Arra bátorítja a gyermeket, hogy keresse a különböző lehetőségeket, a „járatlan utat", azaz új megoldásokat és új gondolkodási irányokat. A gyermek kreativitását támogató felnőtt:

(1) Aktívan figyel, kivár.

(2) Elfogadja a gyermek döntéseit.

(3) Hangsúlyozza az önállóságot.

(4) Nyitott kérdéseket tesz fel.

(5) Nem ítélkezik elhamarkodottan.

(6) Optimista hozzáállású.

(7) A tévedéseket a tanulási folyamat elemeként értékeli.

(FISHER, 1999; idézi: HARMATINÉ OLAJOS, 2011b)

A kutatások hosszú sora bizonyította azt is, hogy a tanárok iskolai képességekkel kapcsolatos nézetei *(mindset)* és elvárásai jelentősen befolyásolják a tanulói teljesítményt (bővebben: DWECK, 2015). NEIHART (2015) a tehetségfejlődés pszichoszociális faktorait tárgyalva az egyén meggyőződéseivel kapcsolatban kiemeli, hogy a sikerrel és kudarccal, illetve az erőfeszítésekkel és jövőre irányuló elvárásokkal kapcsolatos gondolati minták közvetítenek a tettek és a gondolatok között, s ilyen módon direkt hatást gyakorolnak a teljesítményre.

2.3.1.5. A felnőttkori tehetség jellemzői

A felnőttkori tehetség jellemzőivel kapcsolatban számos leírás, lista létezik. ROEPER (1991) a komplex intellektuális képességeket, a másoktól való különbözőség érzését, azt, hogy úgy érzik, saját kreativitásuk elárasztja őket, az introverziót és az egyedüllétre való igényt, az egyéni tanulási módszereket, illetve a mintázatok és trendek meglátásának képességét, a perfekcionizmust, a mások viselkedésének megértésében mutatkozó nehézségeket, továbbá a tekintéllyel/tekintélyszemélyekkel kapcsolatos problémákat, a humor iránti fogékonyságot és az erős moralitást emeli ki.

Jacobsen, a *The Gifted Adult (A tehetséges felnőtt)* című, igen sokat idézett könyv szerzője is (JACOBSEN, 1999) strukturálja az általa összeállított igen részletes tulajdonságlistát (vö. JACOBSEN, 1999, 27–28.). A számos jellegzetességet végül három fő személyiségen belüli összetevő köré rendezi, melyek a következők: intenzitás, komplexitás és drive (hajtóerő). Megfogalmazása szerint az intenzitás a tehetségesek „működésmódjában" rejlő mennyiségi különbségeket jelenti, a komplexitás a minőségi eltéréseket, míg a drive a motivációs különbségeket tartalmazza. Közelebbről nézve az intenzitás a magas energiaszint, a magas szintű érzelmi válaszkészség és érzékenység eredője, a komplexitásban pedig az összetett gondolkodás (tanulékonyság, kreatív megoldások előnyben részesítése, önállóság a gondolkodásban, a dolgok újszerű meglátása és összekapcsolása), illetve a perceptivitás (intuíciók követése, problémaérzékenység, metaforák és szimbólumok előnyben részesítése a gondolkodásban) nyilvánul meg. Végül a hajtóerő (drive) fő összetevői: célorientáltság, a sürgetettség belülről fakadó érzése, mely az egyént a saját maga által felállított magas szintű követelmények elérése felé hajtja.

Lényeges kiemelni, hogy a felnőttkori tehetséggel foglalkozó szakemberek egyetértenek abban, hogy ezen életkorban már alapvetően nem a kiemelkedő potenciálok, hanem a kiemelkedő teljesítmény számít a tehetséget jelző – és nem előrejelző – tényezőnek. Itt már nem a jövőbeli eshetőségekre, „ígéretre" fókuszálnak a tehetségazonosítás során, hanem sokkal inkább a jelenben, illetve a személyes múltban demonstrált képességekre és eredményekre helyeződik a hangsúly.

2.3.2. *A tehetség mint aszinkron fejlődés*

2.3.2.1. Az aszinkron és diszszinkron fejlődés fogalma

Napjainkban a tehetséggondozással és tehetségpszichológiával foglalkozó szakemberek körében általánosan elfogadottá vált az a megközelítés, mely a tehetséget nem egyszerűen fejlődési szemléletbe ágyazottan értelmezi, hanem azon belül is úgynevezett aszinkron fejlődésnek tekinti. Az 1991-ben a Colombus Group szakértői csoport által kidolgozott meghatározás a következő (Silverman, 1997; Harmatiné Olajos, 2011a, 30.):

„A tehetség aszinkron fejlődés, melyben a fejlett kognitív képességek és a megnövekedett intenzitás kombinálódik, olyan belső tapasztalásokat és tudatosságot létrehozva, mely minőségében különbözik az átlagtól. Ez az aszinkrónia együtt nő az intellektuális kapacitással. A tehetségesek egyedülállósága különösen sérülékennyé teszi őket, és a nevelés, az oktatás a tanácsadás területén változtatásokat tesz szükségessé az optimális fejlődés érdekében."

Fontos tudni, hogy a tehetség ezen értelmezésének szemléleti előzményeihez tartozik (többek között) Jean-Charles Terrasier diszszinkrónia-koncepciója és a későbbiekben bemutatásra kerülő Kazimierz Dabrowski-féle túlingerlékenység, illetve tehetségfejlődési koncepció.

Terrasier a nyolcvanas években alkotta meg a diszszinkrónia kifejezést a tehetséges személyek pszichológiai és társas fejlődésével kapcsolatban, a rájuk jellemző egyenetlen fejlődés leírására. Terrasier szerint az úgynevezett belső diszszinkrónia az egyénen belüli egyszerre jelen lévő eltérő fejlettségi szinteket jelenti a kognitív, pszichomotoros, nyelvi és érzelmi fejlődés terén. Megfigyeléseiben kiemelte, hogy különösen a tehetséges fiúgyermekeknél figyelhető meg az intellektuális és az érzelmi területek jelentősen eltérő fejlettségi szintje. A külső diszszinkrónia sokkal inkább szembetűnő, mint a belső. Úgy lehet definiálni, mint a „mentális fejlődés sebességének eltérése a tehetséges gyermek és az osztálytársai között" (Silverman, 1997). Amennyiben e gyermekek speciális igényeit és szükségleteit figyelmen kívül hagyják, úgy képességeik az évek során fejlesztés és gyakorlás híján elsorvadnak. Számos esetben ilyenkor az úgynevezett *negatív Pygmalion-hatás* is érvényesül, azaz, ha a pedagógus nem ismeri fel a tanuló intellektuális koraérettségét, akkor azt fogja várni, hogy a normál intellektuális tartományon belül maradjon – s ez be is következik (bővebben: Terrasier 1993, Harmatiné Olajos, 2011a).

Természetesen felmerül a kérdés, hogy az aszinkrónia és a diszszinkrónia mennyiben tér el egymástól. Annak ellenére, hogy a két fogalom sok hasonlóságot mutat, nem tekinthetők szinonimáknak. „Az aszinkrónia fogalom tágabb: magában foglalja azt az intenzitást és komplexitást is, melynek köszönhetően egy másfajta tudatosság születik." *(*Harmatiné Olajos, 2011a, 29.; Silverman, 2015).

2.3.2.2. Az aszinkrónia típusai és szintjei

Az aszinkrónia nem statikus jellegű, nem állandó. Az életkorral és az IQ-szinttel együtt dinamikusan változik, növekszik. Ahogy a tehetséges gyermek fejlődik, a biológiai életkor és a mentális kor

aránya az aszinkron területeken megmutatja a meredek fejlődési elágazásokat. A helyzet bonyolultságát mutatja, hogy ráadásul a tehetséges gyermek különböző képességterületeken, különböző szituációkban több eltérő fejlettségi szintet is mutathat: lehet nyolcéves szinten biciklizésben, húszéves szinten sakkozásban, tizenöt éves szinten algebrapélda megoldásakor, és egy kétéves szintjén, amikor megkérik, hogy csokoládéját ossza meg a testvérével (TOLAN, 1994; idézi: SILVERMAN, 2015, 31.).

Az aszinkrónia változatossága és megjelenési formája rendkívül gazdag, olyannyira, hogy egyes szerzők ma már aszinkróniákról beszélnek a jelenség kapcsán. A tehetség szakirodalma két kiemelt csoportra fókuszál mint az aszinkron fejlődés legkirívóbb eseteire: az egyik az extrém mértékben tehetségesek csoportja, a másik pedig a kétszeresen kivételes tanulók csoportja. A továbbiakban az utóbbi tehetségcsoporttal foglalkozunk részletesebben.

2.3.2.3. A kétszeresen kivételes tehetségek jellemzői, oktatásuk és nevelésük főbb elvei

2.3.2.3.1. A kétszeres kivételesség fogalma

Az alábbi definíció (LUNA 2010; idézi: HARMATINÉ OLAJOS, 2014a, 12.) átfogó módon határozza meg a tehetség és deficit találkozásának sajátos együttállását:

> „Egy vagy több területen (akadémikus, intellektuális képességek, kreativitás, vezetői képességek, vizuális vagy előadóművészetek) tehetségesként azonosított tanulók, akiknél egy vagy több diagnosztizálható (de nem feltétlenül diagnosztizált) állapot, úgymint tanulási zavar, a lelki egészség problémája, neurológiai rendellenesség, fizikai hátrány; vagy a kronológiai és a mentális életkor eltéréséből fakadó aszinkrónia is fennáll, mely gátolhatja az életben való boldogulást/előrehaladást."

E kétszeres kivételesség különböző variációkban fordulhat elő, attól függően, hogy a tehetség és az adott, kihívást jelentő állapot hogyan viszonyul egymáshoz. Három lehetőség fordul elő:

(1) A tanuló kiemelkedő intellektuális képességei miatt nem, vagy csak nagyon kevéssé nyilvánul meg a fennálló zavar, úgy is fogalmazhatunk, hogy maszkolódik. A tehetségfejlesztő programokba bekerülhet, de speciális problémája ellátatlan marad, ennek hiányában pedig nem tudja maximálisan kiaknázni saját potenciáljait.

(2) A két állapot kölcsönösen elfedi egymást, így sem tehetségesnek, sem problémásnak nem látjuk a diákot. Mivel látszólag semmiféle problémával nem küzd, teljesítménye sem kiugró, általában külön figyelem nem irányul rá, így valójában mindkét vonatkozásban ellátatlan marad. Gyakori, hogy az iskolarendszerből kikerülve, felnőtt korában mint „későn érő" tehetség lepi meg volt tanárait.

(3) A kreativitást, a különböző tehetségjegyeket elfedi a tanulónál fennálló hiperaktivitás vagy a depresszió, illetve egyéb diagnosztizált állapot. Ez utóbbiakat – szerencsés esetben – valamilyen terápiás ellátás keretében kezelik, de a tanuló nem kerül be az iskolai tehetségprogramba. Fejlesztése alapvetően a gyengeségek korrigálására vagy kompenzálására fókuszál.

2.3.2.3.2. A kétszeresen kivételes személyek személyiségének általános jellemzői

Bár heterogén csoportról van szó, néhány közös jellemző mégis megfogalmazható velük kapcsolatban (HARMATINÉ OLAJOS, 2014a; LUNA, 2010 alapján):

- Kiváló integratív képességekkel rendelkeznek.

Általánosan jellemző, hogy a kétszeresen kivételes tanulók integratív képességei (absztrakt és holisztikus gondolkodás, konceptualizáció) erősebbek, mint diszperzív képességeik (emlékezet, izolált tények használata). Ugyanakkor, mivel igen vegyes összetételű csoportról van szó, e mintázat a kétszeresen különleges személyek bizonyos altípusaira nem feltétlenül érvényes. Az Asperger-szindrómás tehetségesek esetében ez utóbbi képességek kimondottan magas szintűek lehetnek.

- Nagy szórás mutatkozik az iskolai teljesítményükben.

Iskolai teljesítményük nagy szórást mutat. Egyes tantárgyakból szerzett kiemelkedően jó eredményeik mellett más tárgyakból konzekvensen igen szerény eredményeket mutatnak fel. Egy kétszeresen kivételes tanuló minden olyan tantárgyban jól teljesíthet, amelyhez téri-vizuális intelligenciára van szükség. Így kiváló lehet geometriából, természettudományokból, művészetekből; ugyanakkor az auditoros-szekvenciális képességeket, valamint a verbális intelligenciát igénylőkből gyengén szerepelhet. Szerény eredményeket produkálhat nyelvtanból, memoriterek megtanulásából vagy történelemből, olyan feladatok esetén, melyek például időrendi sorrendek felállítását kívánják.

- Erősségek és gyengeségek egyedi mintázata.

Mind az érzelmi, mind a kognitív területeken sajátos, akár teljesen egyedi mintázatot mutathatnak e személyek (részletesen: Harmatiné Olajos, 2014a), melyek individuális jellegéből az is következik, hogy azonosításuk sem történhet uniformizált protokollt és csak formális eljárásokat követve. A különböző területen kimutatható kettősségek (erősségek és gyenge pontok léte) természetesen speciális nevelési, valamint társas-érzelmi szükségleteket eredményeznek, melyek sajnos gyakran nem kerülnek kielégítésre, így e tanulók tehetségfejlődése akadályokba ütközik. Az iskolákban leggyakrabban az tapasztalható, hogy a – látszólag – ellentmondásos tanulási eredményeket mutató, kétszeresen kivételes diákoknál legfőképpen az elégtelen mértékű erőfeszítéssel, alulteljesítéssel és motiválatlansággal magyarázzák a hullámzó teljesítményt a pedagógusok.

2.3.2.3.3. A kétszeresen kivételes gyermekek oktatásának és nevelésének főbb alapelvei

„Ezen tanulók kreatív képességei, intellektuális erősségei, egy-egy speciális területen megnyilvánuló érdeklődésük, valamint az ezekhez társuló érzékenységük, illetve az a tény, hogy a tanulási nehézségeiknek az átlagos tanulókhoz mérten fokozottabban tudatában vannak, valóban különleges csoporttá teszi őket" (Harmatiné Olajos, 2013, 92.).

Fejlesztésük a szakmai ajánlások alapján négy alapelv köré szerveződik:

- *Az első alapelv,* hogy a figyelem a tehetség fejlődésére irányuljon, ne a gyenge pontokra koncentráljunk! Támogassuk az olyan serkentő, gazdagító programokban való részvételt, melyek az absztrakt gondolkodást és a kreativitást mozgósítják.
- *A második alapelv* az érzelmi támogatás, mely révén a valahová tartozás és elfogadottság élményét megtapasztalva a kétszeresen kivételes gyermekek átélhetik egyéniségük pozitív értékelését, a különbségek értékként kezelését *(harmadik alapelv)*.
- *A negyedik alapelv* a kompenzációs stratégiák tanítása. Fogadjuk el, hogy a tudás és a gondolatok közvetítésének nem az írás az egyetlen módja. Modellek, prezentációk, beszédek, videóprodukciók egyaránt szóba jöhetnek mint alternatív lehetőségek, mind a tudás átadására, mind a számonkérésre.

A nevelésben hasonló javaslatok érvényesíthetők: érzelmileg biztonságos otthoni környezet kialakítása, a kompenzációs stratégiák kifejlesztésének támogatása, az érdeklődés és az erősségek támogatása, a „képes vagyok" attitűd erősítése, pozitív coping (megküzdési) technikák és a rugalmasság fejlesztése, reális célok kitűzésének megtanítása, s végül, de nem utolsósorban: a függetlenné válás támogatása (HARMATINÉ OLAJOS, 2013). A fenti alapelvekhez kapcsolódó sikert facilitáló tényezőkről, a javasolt tanítási stratégiákról és tanulásmódszertani ajánlásokról részletesen lehet olvasni a *Tehetség, alulteljesítés és tanulási zavar* című könyvben (HARMATINÉ OLAJOS, 2013).

2.3.2.4. A kétszeresen kivételes tanulók speciális csoportjai

2.3.2.4.1. Tehetség és tanulási zavar

A tehetséges, tanulási zavarral küzdő tanulók jelentik a kétszeresen kivételes tanulók legnagyobb csoportját. A fentiekben megfogalmazott alapelvek ugyan rájuk vonatkoznak, de jellegükből adódóan érvényesnek tekinthetők valamennyi kétszeresen kivételes gyermekre.

Azok a tanulók, akik tehetségesek és tanulási zavarral küzdenek, mind az életben, mind az iskolában számos kihívással találják szembe magukat (vö. GYARMATHY, 1998). Számunkra sem könnyű megérteni és elfogadni, hogy miközben kiemelkedő intellektuális képességekkel rendelkeznek, bizonyos, jól körülhatárolt területeken (olvasás, betűzés, az írott szöveg megértése és készítése, matematika) nehézségeik vannak (a tanulási zavarról bővebben: SELIKOWITZ, 1993; CHRISTIANSEN, 2014). A tanulási zavaros tehetséges tanulók a magas szintű elvárások (hiszen tehetséges) és az igen egyenetlen képességprofil (a tanulási zavar jellemzője) közötti konfliktusból fakadóan hajlamosak a bűntudat érzésére, mivel gyakran úgy gondolják, csalódást okoztak szüleiknek és/vagy tanáraiknak. Ennek következtében az iskolai évek előrehaladtával énképük is kedvezőtlenebbé válik, önbizalom-hiányossá válnak, kisebbségi érzésük alakulhat ki. A tehetséges tanulási zavaros gyermekek főbb erősségei:

- A számukra értelmes, jelentőséggel bíró feladatok iránt erős a feladatelkötelezettségük.
- Absztrakt gondolkodást kívánó feladatokban nagyszerűen szerepelnek, remek problémamegoldók.
- Magas fokú kreativitás és produktivitás jellemzi őket, különösen az érdeklődési területükön.
- Távoli dolgok közötti kapcsolatokat, összefüggéseket kiválóan meglátnak.
- Fejlett kritikai érzékkel rendelkeznek, nagyon jók az érvelésben.
- Speciális (művészi, zenei, műszaki) beállítódással, sokszínű (gyakran tantárgyaktól független) érdeklődéssel rendelkeznek.
- Holisztikus látás-/gondolkodásmód, egyidejű vizuális információk példátlan feldolgozása jellemző rájuk.

Sajnos a társas készségeik többnyire nem megfelelőek, így gyakran érzik úgy, hogy nem tudnak társaik közé beilleszkedni. A tanulási zavaros személyek társas készségek terén tapasztalható nehézségei egyébként már óvodáskorban kimutathatók. Alacsonyabb szintű szociális-információfeldolgozás jellemzi őket, és a társas problémahelyzetekben kevésbé kompetens feladatmegoldást választanak. Az iskolában a közeli kapcsolataikat kevésbé vélik biztonságosnak, mint nem tanulási zavaros társaik. Barátságaikban magasabb szorongási szintről, elkerülésről és magányérzetről számolnak be az átlagos tanulókhoz képest (HARMATINÉ OLAJOS, 2013).

FOLEY-NICPON egy 2010-es vizsgálatában (FOLEY-NICPON, 2015) azt az eredményt kapta, hogy tanáraik szerint e tanulók nehezebben alkalmazkodnak a változásokhoz, a társas helyzetekben visszahúzódóbbak, figyelmetlenek, valamint időnként furcsán, excentrikusan viselkednek. Fenti

szerző idézett tanulmányában azt is megjegyzi, hogy e tanulók pszichoszociális nehézségei felnőttkorban is folytatódnak: munkanélküliség és a mentális egészség problémái is gyakran előfordulnak náluk. Hajlamosak depresszióra és szorongásra.

Protektív tényezők: önelfogadás segítése, a probléma megértése, mentorálás, hasonló gyerekekkel való kapcsolatépítés lehetősége (bővebben: HARMATINÉ OLAJOS 2013; HARMATINÉ OLAJOS 2014a).

2.3.2.4.2. Tehetség és ADHD

A figyelemzavaros hiperaktivitással (ADHD) küzdő tehetségeseket FEREK (2010) hiperaktív álmodozóknak nevezi, s kiemeli, hogy remek intellektuális képességeik mellett kivételesen erős érzelmi tűz (érzelmi intenzitás) jellemzi őket. Ez az a sajátosság, mely lehetővé teszi számukra, hogy – szintén kivételes mértékben – koncentrálhassanak (hiperfókuszáljanak) az őket érdeklő dolgokra. Ilyenkor sokkal tartósabban, elmélyültebben foglalkoznak azzal, mint mások. Ferek szerint ezekben az esetekben a hiperaktivitás az ADHD-s tehetségesek számára szinte kiapadhatatlan energiaforrás. Figyelmetlenségük pedig igen sok esetben abból fakad, hogy elméjük tele van ötletekkel és elgondolásokkal, a kalandozó elme pedig kreativitásuk forrása. Figyelmüket gyakran izgalmas belső világukra összpontosítják, nem pedig a számukra unalmas és/vagy egyhangú feladatokra. Impulzivitásukat pedig olyan hajtóerőnek foghatjuk fel, amelynek következtében sok olyan dolgokba belefognak, amibe a körültekintő, aggályoskodó személyek sohasem. A felfedezések, újítások jó része származik ilyen lehetetlennek tűnő, akár a józan észnek ellentmondó kihívások elfogadásából. A felsorolásból fakadóan számos ellentmondásos tulajdonsággal, viselkedésjeggyel rendelkeznek. Ízelítőül néhány:

- Rossz csapatjátékosok,
- kockázatvállalók,
- a problémákat nem a megszokott szempontok szerint nézik,
- saját érdekeik képviseletében maximalisták,
- felszínes magyarázatokkal nem elégszenek meg,
- rutinszerű feladatokban szétszórtnak, szervezetlennek és lassúnak tűnnek,
- fogalmi gondolkodás jellemzi őket: előnnyel rendelkeznek minden olyan területen, ahol fontos a vizualizáció, áttekintés, a 3D-ben való látásmód (bővebben: FEREK, 2010).

LOVECKY szerint (2004) a tehetséges ADHD-s gyermek és felnőtt kiemelkedő mértékben lehet empatikus és könyörületes. Vannak közük olyanok, akik energiájukat mások segítésére használják, míg közülük másoknak gondot jelent viselkedésüket és érzéseiket szervezni, így sajnos könnyen előfordul, hogy remek megérzéseik végül is nem bizonyulnak segítségnek. Pszichomotoros gyorsaságuk, gyors válaszkészségük lehetővé teszi, hogy a velük szemben támasztott követelményeket spontán módon, könnyedén teljesítsék.

A tehetség és hiperaktivitás kérdéskör kapcsán mindenképp fontos beszélni arról is, hogy maguk a hiperaktív jegyek és a tehetségjegyek a felszínen sok hasonlóságot mutatnak. Ugyanakkor feltétlenül indokolt a téves diagnózisok elkerülése érdekében a köztük lévő finom különbségeket figyelembe venni. A mindkét csoportra jellemző magas energiaszint, fáradhatatlanság, türelmetlenség megtévesztő lehet, így előfordul, hogy egy tehetséges gyermeket hiperaktívnak minősítenek, de az is megesik, hogy a hiperaktív tünetekben a tehetség jeleit vélik felfedezni (bővebben: HARMATINÉ OLAJOS 2012; HARMATINÉ OLAJOS 2014a).

2.3.2.4.3. Tehetség és Asperger-szindróma

Az Asperger-szindrómás személyek (bővebben: ATTWOOD 2004; GYARMATHY 2009; HARMATINÉ OLAJOS, 2014a) körülbelül 10%-a tehetséges. A vizsgálatok arra utalnak, hogy e csoport tagjai rendelkeznek olyan sajátosságokkal, melyek katalizálják a tehetség megjelenését. Az első ezek közül az úgynevezett „elmevakság". Ez azt jelenti, hogy az Asperger-szindrómás egyének számára mások lelkiállapotának, érzelmeinek észlelése és értelmezése nehézséget jelent. Az egyik magyarázó elmélet szerint e deficit furcsa módon az eredetiség megnyilvánulását támogatja, azáltal, hogy azokat a személyeket, akik nem tudnak mások „elméjében olvasni", sokkal kevésbé befolyásolják a kortársak és a társas környezet. Így sokkal inkább képesek megőrizni sztereotípiáktól mentes gondolkodásukat és művészi ábrázolásukat. A másik magyarázó elv szerint saját belső állapotaikra is kevéssé reflektálnak, tehát az éntudatosságuk szintje csökkentnek tekinthető – ez pedig kedvez a Csíkszentmihályi Mihály által leírt áramlatélmények megjelenésének (bővebben: CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2010).

A második katalizáló jellemzőt a végrehajtó funkciók problémái jelentik. Az Asperger-szindrómás embereknek nehéz előre tervezni, a régi mintákat elhagyva új válaszokat generálni, vagy éppen új követelményekhez alkalmazkodni. A mindennapi életben is számos életvezetési problémájuk származik mindebből, még a tehetséges Asperger-szindrómásoknak is. A szakirodalmi adatok, kutatások alapján úgy vélik, hogy a végrehajtó funkciókért felelős frontális kéreg korlátozott működése felszabadíthat bizonyos speciális képességeket. E felszabadulás eredménye lehet az úgynevezett savant-képességek kifejlődése is (bővebben: GYARMATHY 2009; HARMATINÉ OLAJOS, 2009a; HARMATINÉ OLAJOS, 2009b).

Végül a részletekre fókuszáló kognitív stílus tekinthető az utolsó tehetségserkentő karakterisztikumnak. Miközben a részletekre fókuszálnak, torzítás nélkül észlelik a nyers valóságot. Ez az ingerfeldolgozási mód bizonyos területeken – matematika, informatika, művészetek (realista ábrázolásmód) vagy a zene (pl. abszolút hallás) – szintén a tehetség kibontakozásának serkentője lehet.

2.3.3. *Intenzitás és szenzitivitás egy életen át*

2.3.3.1. Intenzitás és szenzitivitás

Az intenzitás és szenzitivitás a tehetségesek személyiségének már gyermekkortól kezdve meghatározó szocio-emocionális jellemzői. Dabrowski túlingerlékenységnek nevezi ezeket, és öt területet különböztet meg:

Főbb jellemzők (PIECHOWSKI, 2013):

- Pszichomotoros: intenzív fizikai tevékenység, fáradhatatlanság, megnövekedett kapacitás az aktivitásra, energikusság. Gyors beszéd, cselekvésre késztető feszültség érzése, versengés.
- Érzéki: megnövekedett kifinomultság és fogékonyság az érzéki tapasztalatok terén. A látásból, hallásból, tapintásból, ízlelésből származó érzékletek fokozott átélése, fokozott fogékonyság az esztétikum iránt. A logikus, morális gondolkodásba és az introspekcióba való belefeledkezés.
- Érzelmi: felfokozott érzések és érzelmek, mások érzelmeivel való azonosulás, az emóciók erős testi kifejeződése (szomatizáció), az érzelmek erős kifejezésre juttatása, igen mély kötődések és elköteleződések kialakításának képessége.

- Intellektuális: az elme felfokozott aktivitása, reflektív gondolkodás, a tudás és megértés vágya. Kíváncsiság és koncentráció, képesség a tartós intellektuális kihívást igénylő feladatok végzésére. A problémák és a problémamegoldás iránt érzett szenvedély, az igazság keresése.
- Képzeleti: élénk képzelőerő, gazdag képi asszociációk, álmokban és fantáziákban való elmerülés, feltalálásra való képesség, részletes vizualizációra való képesség. Animista és mágikus gondolkodás. Az unalom rossz tolerálása (bővebben: HARMATINÉ OLAJOS ÉS PATAKY, 2014b).

A fenti jellemzők mind hozzájárulnak a tehetség megnyilvánulásához és fejlődéséhez, ugyanakkor fontos tudni, hogy ezek nemcsak katalizáló sajátosságok, de veszélyforrások is. Támogató hatásúak abban az értelemben, hogy a túlingerlékenység egy vagy több területével is rendelkező tehetségek más minőségű tapasztalatokra tesznek szert, és a túlingerlékenység különböző területei részét képezik a későbbiekben tárgyalásra kerülő fejlődési potenciálnak. Ugyanakkor nem nehéz belátni, hogy a megnövekedett tudatosság, érzékenység és felfokozott válaszreakciók életvezetési és mentálhigiénés problémákhoz vezethetnek, számos intra- és interperszonális konfliktust generálhatnak. A teljesség igénye nélkül említve néhányat: az érzelmi túlingerlékenységhez kapcsolódóan megjelenhetnek komoly szorongások, egzisztenciális depresszió – már gyermekkorban (!), de helytelen stressz- és érzelemkezelés, illetve a kóros (maladaptív) perfekcionizmus különböző típusai, a kiégés tünetei (részletesen: HARMATINÉ OLAJOS 2011, HARMATINÉ OLAJOS ÉS PATAKY, 2014).

2.3.3.2. Fejlődési potenciálok a Dabrowski-féle pozitív dezintegráció tükrében

Kazimierz Dabrowski teóriájának alapját két fogalom képezi: az egyik a fejlődési potenciál *(developmental potential)*, a másik pedig a többszintűség *(multilevelness)*. A fejlődési potenciál a kezdeti adottságokat, az egyében rejlő lehetőségeket jelenti, ezek természetesen egyénenként különbözőek. Minél erősebbek ezek a kezdeti (velünk született) adottságok, annál nagyobb az egyén esélye a korát megelőző fejlődésre egy vagy több területen. E potenciál kiteljesítését befolyásolják az életkörülmények, mégpedig azzal, hogy vagy akadályozzák, vagy pedig segítik azt. A fejlődési potenciál összetevői:

- Az adottságok és képességek,
- intenzitás és szenzitivitás, túlingerlékenység,
- képesség a belső átalakulásra (DANIELS ÉS PIECHOWSKI, 2009).

Dabrowski serdülőkre és felnőttekre fejlesztette ki a belső átalakulásra vonatkozó fejlődési koncepcióját. A modell megköveteli, hogy az egyén rendelkezzen élettapasztalattal, illetve azt, hogy az adott személy az érzelmi és erkölcsi komplexitás terén való fejlődés érdekében képes legyen értékelni, mérlegelni különböző elképzeléseket. Öt fejlődési szintet ír le (többszintűség), melyek tehetséges személyek megfigyelésén alapulnak. Dabrowski elméletének gyermekekre való alkalmazhatósága a tehetséggel párosuló kivételes emocionális érzékenységben és intenzitásban rejlik (lásd korábban). Attól kezdve, hogy a tehetséges gyermek serdülőkorba lép, és elkezd formálódni identitása a személyes értékek mentén, megkezdődhet fejlődése a Dabrowski-féle fejlődési állomásokon keresztül (LOVECKY, 2004).

Dabrowski szerint a fejlődést jelentő, úgynevezett integráltabb struktúra csak akkor erősödhet meg a személyiségben, ha a kevésbé integrált struktúra szétesik, felbomlik (dezintegrálódik). Nézete szerint ez minden esetben fájdalommal, szenvedéssel jár az egyén számára. A pozitív dezintegráció pedig az a folyamat, amelynek során egy alacsonyabb szintű működésmód felbomlik, hogy

egy magasabb rendű értékrendszer kialakulhasson. E folyamat állomásait DANIELS ÉS PIECHOWSKI (2009) tanulmánya alapján mutatjuk be az alábbiakban:

1. szint: Az elsődleges integráció szintje, nincs belső növekedés. Kevés befelé tekintés *(introspekció)* és kevés belső konfliktus jellemző, a belső növekedés korlátozott. Főként anyagi jellegű célok elérése és a mások fölötti hatalom megszerzése, a siker elérése a mozgatórugó, s ez erősen versengő magatartáshoz vezet.

2. szint: A dezintegráció természetes fejlődési krízisek során jelenik meg, mint például a serdülőkor vagy a menopauza, illetve nehéz, stresszel teli élethelyzetekben. Ezen a szinten az egyének gyakran élnek át ambivalenciát, kétségeket, önmagukkal való elégedetlenséget, ugyanakkor még nem rendelkeznek letisztult belső értékrenddel, a társadalmi főáramlathoz tartozó értékek és saját szociális csoportjuk befolyásolja a fejlődésüket. Az egyén fejlődése során ekkor még nem lép magasabb szintre. Elindul az úton, de – hegymászói hasonlattal élve – nem a csúcs felé mozdul, hanem a hegy lábánál túrázik. Ugyanazok a jól ismert, régi dolgok köszönnek vissza – csak más szemszögből.

3. szint: Itt a dezintegrációs folyamat spontán indul el, olyan külső katalizátorok révén, mint egy szeretett személy elvesztése, súlyos betegség megtapasztalása, a pszichikum belső változása, esetleg misztikus tapasztalatok által, stb. Az egyén erős belső feszültséget él át aközött, ami van, és aminek ideálisan lennie kellene, azaz az alacsonyabb szintű és a magasabb szintű motívumok között erős konfliktus alakul ki. A belső konfliktus egyre erősebbé válásával párhuzamosan az empátiára való hajlam és a kreativitás felerősödik. Egyfajta „pozitív alkalmazkodási zavar" alakulhat ki, mely valójában tiltakozás az egyén társas környezetének azon elvárásai és attitűdjei ellen, amelyek nem illenek össze az egyre tudatosabban vallott magasabb értékekkel.

4. szint: A fejlődés előrehaladtával az egyén egyre inkább képessé válik ideáljainak és aktuális élete értékrendjének összhangba hozására. Életének küldetéstudata lehetővé teszi, hogy saját eszméit kövesse, s ez megszünteti azt a vertikális (magasabb szintek felé mutató) irányú feszültséget, amely korábban az „ilyennek kellene lennie" késztetésből fakadt. Valójában ekkor kap teret az énkiteljesítés, azaz a maslowi értelemben vett önmegvalósítás. A tehetséges személy ekkor szabaddá válik a társas konvencióktól, lehetőség nyílik számára a teljes önelfogadásra. A hegytetőre való kitartó emelkedés elhozza az egyén potenciáljainak teljes realizálását, az éntudatos, önmaga által választott személyiség kialakulását. Az elmélet szerint a „hegytetőre érve" sem áll meg a belső fejlődés, hiszen „a hegytető a magasabb rendű tudatosság univerzumának a földszintje" (DANIELS ÉS PIECHOWSKI, 2009, 27.).

5. szint. A másodlagos integráció szintje. Ezen a szinten az egyén már nagy belső tudással és mély tudatossággal rendelkezik, megéli a valami nálunk nagyobbal való összeköttetést. Az emberiség érdekében önzetlenül tevékenykedik, elérheti az igazi belső béke állapotát. A harmónia, a szolgálat és az egyetemes értékekbe vetett hit vezéreli.

2.3.4. *Speciális tehetségcsoportok*

2.3.4.1. Alulreprezentált és alulellátott csoportok a tehetséggondozásban

A kétszeresen kivételes tanulók, az alulteljesítő tehetségek, a kreatív tehetségek és a lányok/nők tehetségfejlődésének folyamata a tehetséggondozás szakirodalmában a tehetséggondozás alulreprezentált csoportjainak problémakörébe ágyazottan jelenik meg (vö. LOVECKY, 2004; MEZŐ ÉS HARMATINÉ OLAJOS, 2013). Ma már világos a tehetséggondozó szakemberek előtt, hogy a tehetséggondozó programok beválogatási metodikája, és magának az adott tehetséggondozó programnak a filozófiája is lehet elfogult, azaz – az oly sokat bírált intelligenciatesztekhez hasonlóan – bizonyos tanulói csoportokat előnyben részesíthet, míg másokat figyelmen kívül hagy, vagy nem teremt

számukra olyan feltételeket, melyek révén a társadalmi „főáramhoz" tartozó tanulókkal azonos esélyeket kapnának (vö. BORLAND, 2005).

A speciális tehetségcsoportokkal kapcsolatban az alulellátottságra hívja fel a figyelmet többek között GYARMATHY (2002). VAN TASSEL-BASKA (2011) pedig a méltányosság-méltánytalanság szemszögéből vizsgálja a témát. Mindkét megközelítés azt jelenti, hogy ha a fenti tanulók be is kerülnek egy programba, az iskolai tehetségfejlesztés során sok esetben nem vagy csak kevéssé veszik figyelembe sajátos jellemzőikből fakadó speciális igényeiket, szükségleteiket. Ennek következtében a bennük rejlő fejlődési potenciált (lásd fentebb) nem teljesítik ki, gyakran válnak aluteljesítővé, de akár el is hagyhatják az adott tehetséggondozó programot.

2.3.4.2. A kreatív tehetségek fejlődésének kérdései

Senki sem vitatja, hogy a kreativitásnak óriási szerepe van mind az egyén, mind a társadalom életében. A kutatások adatai mégis azt mutatják, hogy a legkreatívabb tanulók (top 20%) kb. 70%-át az iskolai teljesítményt és tanulási attitűdöt szem előtt tartó iskolai tehetséggondozó programokba való beválogatás során nem azonosítják tehetségesként (KIM, 2008).

Nagyon sok kreatív tehetségnek sohasem jelezte senki, hogy tehetséges lenne, mindössze annyit érzékeltek saját magukkal kapcsolatban, hogy mások, mint a többiek, s ez a másság nem igazán kívánatos a többség számára. A kreatív tehetség maga is ellenállónak tűnik a kategorizálással szemben. Számos olyan vonással bír (függetlenség, kimeríthetetlen kíváncsiság, a kétértelműség tolerálása, kockázatvállalási hajlandóság, kitartás) melyek csak a maguk helyén és idején nyilvánulnak meg. Úgy is fogalmazhatunk, amíg a hagyományos, „normál" osztálytermi tevékenységekkel fel nem hagy a tanár, addig nem is válnak igazán láthatóvá (FELDER, 1988).

A helyzetet tovább árnyalja, hogy amit a pedagógusok tudnak a kreativitásról, és amit tanórán a kreativitás fejlesztése érdekében tesznek, az gyakran igen ellentmondásos (SAK, 2004). A kreatív tehetségeknek szükségük van arra, hogy a dolgokat a saját maguk módján, a saját tempójukban oldják meg. Gyakori, hogy kevésbé érdeklik őket azok a dolgok, amik iránt a kortársaik lelkesednek. Nonkonformitásuk miatt társaik nagyon másnak látják őket. Különleges lelkekként, trendalapítókként elfogadhatják őket, de sokszor magányosak is lehetnek. Nemcsak egyéni világlátással, de különleges tanulási stílussal, információfeldolgozással is rendelkeznek, s ez is zavarba ejtő lehet a környezetük számára.

Kutatások sora igazolja (pl. DAVIS ÉS RIMM, 1994), hogy a tanárok a jól teljesítő, számukra kellemes tanulókat előnyben részesítik a bomlasztó magatartású, nonkonform kreatív tanulókkal szemben, így ők ritkábban kerülnek beválogatásra, kevésbé kapnak tanári ajánlásokat.

A kreatív tanulók igen érzékenyek a pedagógus kritikus, rigid, hivataloskodó hozzáállására. A társas visszajelzésekre való szenzitivitás így sok érzelmi konfliktus forrása is. További gond, hogy a társas környezet tagjai gyakran fenyegetve érzik magukat, amikor a tanulók kifejezésre juttatják nagyfokú kreativitásukat. A kreatív viselkedést gyakran azért büntetik, mert mások számára kényelmetlen és/vagy nehezen értelmezhető, így nem véletlen, hogy egyes szerzők kreatív hátrányos helyzetűeknek nevezik őket (KIM, 2008).

SIMONTON (1994) felhívja a figyelmet arra, hogy a kreativitás „Little c" (Kis c; mindannyiunkban meglévő, a mindennapokban megmutatkozó) és „Big c" (Nagy c; egy-egy terület újraformálására irányuló vágy) formájában jelenik meg. A tehetségdiagnosztikában alkalmazott eszközök elméletileg arra alkalmasak, hogy a „Little c"-t azonosítsák, de egyáltalán nem megoldott a „Big c" azonosítása. A „Big c" fel nem ismerésének okai közé tartozik az, hogy a „Big c"-vel, azaz a „nagy kreativitással" jellemezhető személyek különleges személyiségszerkezettel rendelkeznek. Különösen erősen jellemzi őket a független gondolkodás, melyet a környezet félreért, és beilleszkedési

problémaként címkéz. E különleges személyiségszerkezetbe tartozik az a sajátos észlelési és reakciómód is, mely a neurológiai alapú teljesítményzavarokkal küzdő egyénekre is érvényes (vö. GYARMATHY,1995, 2010b).

A fentiek alapján nem meglepő, hogy a RENZULLI (2005) által kreatív-produktívnak nevezett tehetségtípus valójában csak felnőttkorban teljesedik ki. Míg az iskolai tehetség a tudás fogyasztójának tekinthető, hozzá képest a kreatív-produktív tehetség az eredeti tudás, alkotás létrehozója. A kreatív-produktív tehetség vizsgálati időszakát a felnőttkorra teszik.

2.3.4.3. A női tehetség kibontakozásának kérdései

A tehetséges lányokat – különösen a képességek magasabb szintjein – ritkábban azonosítják tehetségként, mint a fiúkat. LOVECKY (2004) három okot emel ki e jelenséggel kapcsolatban:

(1) A jelenség mögött egyik okként az áll, hogy maguk a szülők is kevesebb érdeklődést mutatnak a lánygyermekük tehetségként való azonosítása iránt. A fiútestvér mellett gyakran figyelmen kívül hagyják kiváló képességeit, s nem terveznek számára speciális nevelést. Úgy tűnik, a lányokkal kapcsolatban erősen él az a meggyőződés, hogy őket szocializálni kell, nem pedig intellektuális kihívások elé állítani. A lányok társas elfogadottsága érdekében a teljesítményük feláldozható. Azok a lányok/nők, akik nem hajlandók ezt az áldozatot meghozni, gyakran nagy árat fizetnek: magányossá válhatnak, megélhetik a társas visszautasítást.

(2) A lányok ritkább azonosításának másik oka, hogy arra szocializálták őket, ne lógjanak ki a sorból, illeszkedjenek be az átlagos kortársak közé – így ezen elvárásoknak engedelmeskedve maguk is átlagosnak látszanak.

(3) A lányok minden életkorban és minden intelligenciaszinten érettebbek, mint a fiúk, s társas tudatosságuk is fejlettebb. Ennek következtében a fiúkénál kisebb aszinkronicitás jellemzi a fejlődésüket mind kognitív, mind szocio-emocionális és fizikai területeken. A fejlett társas és érzelmi képességeket a felnőttek helyeslik, s ezáltal a tehetséges lányok úgy tudják fenntartani kiválóságukat, hogy intellektuális téren nem kihívóak másokkal.

REIS (1998) a tehetséges nők választásairól és kompromisszumairól írt munkájában kifejti, hogy a női tehetségek alulteljesítése elsősorban nem az iskolai jegyekben vagy abban tükröződik, hogy hogyan boldogulnak az iskolában, hanem abban, hogy mit hisznek általuk elérhetőnek, véghezvihetőnek az életben. E meggyőződések kialakulásában igen nagy szerepet játszanak a kulturális sztereotípiák, a nemi szerepek és a társas környezetből érkező különböző üzenetek. Mindezek úgynevezett külső és belső gátakként akadályozhatják a tehetséges lányok és nők tehetségének megmutatkozását és kibontakozását. Félelem a nőiesség elvesztésétől, a női asszertivitás (önérvényesítés) és az agresszivitás fogalmának összemosása, az úgynevezett imposztorszindróma, a nők perfekcionizmusa, az ambiciózusság és önzőség összekeverése, önértékelési problémák, párkapcsolati dilemmák: mind-mind olyan sajátosság, mely a fejlődés útjába állhat (HARMATINÉ OLAJOS, 2011a).

RENZULLI (2005) továbbfejlesztett tehetségmodelljében olyan metakognitív faktorokkal árnyalja a háromkörös eredetitehetség-koncepcióját, melyek szerepet játszanak a kognitív képességek felerősítésében és a tehetség realizálásában. Tehetséges, sikeres nőkkel folytatott interjúk megerősítették a következő faktorok katalizáló hatását: optimizmus, bátorság, sorstudat, az emberi dolgok iránti érzékenység, magas fizikai és mentális energiaszint, a tudomány valamely területének szeretete. REIS (1998) a női tehetség kibontakozásának modelljében az eltökéltséget, türelmet, kockázatvállalási hajlandóságot, az önmagába vetett hitet, a tehetség manifesztálódásának észlelt fontosságát és a családi, valamint társas támogatás jelentőségét emeli ki specifikusan a nőkkel kapcsolatban (részletesen a fentiek: HARMATINÉ OLAJOS, 2013).

Reis (2005) az életúttal kapcsolatba arra is kitér, hogy a tehetséges nők sikerfogalma eltér a férfiakétól, a nőknek mások a prioritásaik. Ez a fogalom olyan elemeket tartalmaz, mint a világra gyakorolt pozitív hatás; vagy olyan életpálya megvalósítása, mely integritáson, becsületességen és könyörületességen alapuló értékrendhez kötődik. Ezen túl is számos olyan tényező van (pl. a női kreativitás divergenciája, időgazdálkodási kérdések, stb.) melyek miatt nem célszerű a női tehetség pályaívét (különösen a mennyiségi mutatókat és az idővonalat) a férfi standardokhoz mérni.

2.3.4.4. Alulteljesítő tehetségek

A tehetséges személyek képességei és a realizálódó teljesítményük közti tartós negatív irányú eltérés (diszkrepancia) az alulteljesítés. Az iskola világához, a tanulmányi tehetségekhez kötődően: „olyan gyermekek, akik intellektuális képességeiket tekintve az osztály felső 25%-ába tartoznak, illetve a standardizált tantárgyi teljesítménytesztekben 90% fölötti teljesítményt érnek el, ám osztályzataik csak közepesek vagy gyengébbek" (Tóth, 2003, 16). A témával foglalkozó vizsgálatok igen széles spektrumát vonultatják fel a lehetséges definícióknak és okoknak (vö. Gefferth, 1989; Feuerstein, Tannenbeum 2002; Gyarmathy, 2002; Tóth, 2003; Mező és Miléné Kisházi, 2004). Az alulteljesítéssel kapcsolatban (bővebben: Rimm 2008; Harmatiné Olajos, 2013) a lényegre fókuszálva az alábbiakat fogalmazhatjuk meg:

- Az alulteljesítés sajátos idői mintázattal bír.

Az alulteljesítés jellemzően az általános iskola utolsó éveiben kezdődik, de fiúk esetében korábbi is lehet a kezdete. A tehetséges tanulók az általános iskola első éveiben gyakran könnyedén, erőfeszítés nélkül érnek el sikereket, de megakadnak, amikor szembesülnek az egyre növekvő mennyiségű házi feladattal, a nagyobb erőfeszítés és a tényleges teljesítmény kihívásaival. Ekkor a tehetségesek egy része az eredményesség megőrzése érdekében stratégiát vált a tanulással kapcsolatban, míg mások e helyett védekező, elkerülő magatartást kezdenek kialakítani. Ez utóbbinak az a lélektani dinamikája, hogy ha valamiért nem teszünk erőfeszítéseket, akkor a bekövetkező esetleges kudarc sem vezethető vissza olyan belső tényezőkre, mint a képességeink hiánya (hiszen próbára sem tettük azokat). Az előzőkből adódóan a bekövetkező kudarc nem veszélyezteti az énképünket. A rajta kívülálló körülményeket okolva tehát a külső kontrollos attitűdöt kifejlesztő alulteljesítő – aki egyfajta mágikus gondolkodással rendelkezvén abban is hisz, hogy teljesítményén bármikor jelentősen tud változtatni, csak akarnia kellene azt – könnyen foglya marad e helyzetnek.

- Defenzív pszichológiai mintázatként értelmezhető.

A felszínen mutatkozó jellemzők: szervezetlenség, egyenetlen képességstruktúra, befejezetlen vagy gondatlanul összecsapott házi feladatok, kifogások sora, mások hibáztatása, az iskolai tevékenységek unalmasnak minősítése. Némely alulteljesítő tehetséges tanuló iskolai viselkedési problémákat is produkál. Ilyenek a következők: rendszeres vitatkozás a tanárral, osztálybohóc szerepének felvétele, továbbá az iskolatársak zaklatása. Más esetekben magányossá válnak, visszahúzódnak a kortárs kapcsolatoktól, de az ellenkezője is előfordul, azaz a társas életet minden más elé helyezve igen sok (szintén alulteljesítő) baráttal rendelkezik az egyén. Rimm (2008) a dependencia (függőség) és dominancia jellemző mértéke alapján kialakított egy tipológiát, melyben jellegzetes viselkedési mintázatokat ismertet. E tipológia révén egyrészt az azonosításhoz kapunk segítséget, másrészt a beavatkozás fő irányait is láthatjuk (bővebben: Harmatiné Olajos, 2013).

- Komplex, multifaktoriális jelenség.

Az alulteljesítés kialakulásában személyiségbeli, kognitív és szociális tényezők, intra- és interperszonális faktorok, illetve ezek dinamikus egymásra hatása ragadható meg. A szerepet játszó legfontosabb tényezők a következők:

Iskolai tényezők

Ide sorolhatók a kedvezőtlen iskolai tapasztalatok, a rosszul rögzült, helytelen iskolai munkaszokások. A kihívások hiánya, a negatív interakciók a tanárokkal szintén problémák forrásai lehet. Az alulteljesítés prevenciójában szerepet játszó, úgynevezett minőségi tanulási tapasztalatokhoz a szakirodalom alapján az úgynevezett „öt c"-re van szükség: kontrollra (**c**ontrol), esélyre (**c**hoice), kihívásra (**c**hallenge), komplexitásra (**c**omplexity) és törődésre (**c**aring). A túl könnyű vagy túl nehéz tananyag nem segíti a tanulók belső kontrollos attitűdjének és az énhatékonyság érzésének a kifejlődését. A tanulók akkor őrzik meg teljesítményszintjüket a magasabb évfolyamokon is, ha idejében megtanulják, hogy a jó eredményekhez a komoly erőfeszítések vezetnek.

Családi tényezők

Ide tartoznak a következők: diszfunkcionális család, melyben feszült a kapcsolat a családtagokkal; testvérproblémák, testvérek közötti rivalizálás. Következetlen szerepmodellek a családban, vagy olyan jól teljesítő személy hiánya, akivel a gyermek azonosulhat. Gondot okozhat a minimális szülői monitorozás és iránymutatás. Alacsony szintű, illetve egymásnak ellentmondó szülői elvárások és családi kommunikáció a teljesítménnyel kapcsolatban. A tehetséges gyermek túlzott felhatalmazása (túl korán kezelik felnőttként, idejekorán kapott jogosultságok) is vezethet teljesítményproblémákhoz.

Személyiségtényezők

A strukturálatlan idő felhasználási gondjai, irreális elképzelések, a kitartás hiánya, helytelen megküzdési módok alkalmazása. A szervezési és önszabályozási készségek deficitje. Alacsony önbecsülés melletti irreális elvárások; fokozott kritikai hajlam önmaga és mások felé, autoritásproblémák.

Közösségi tényezők

A kortársak/osztálytársak nyomásra bekövetkező teljesítményvisszatartás, a valódi képességek elfedése a beilleszkedés érdekében, egészségtelen mértékű osztálytermi versengés, kirekesztés és bántalmazás.

- Az alulteljesítés egyéni és csoportjelenségként is megközelíthető.

Egyéni és csoportjelenségként is értelmezhető az alulteljesítés. A korábban tárgyalt speciális tehetségcsoportok veszélyeztetettnek mondhatók az iskolai alulteljesítés szempontjából, csak-úgy, mint a kisebbségi csoportokhoz tartozó, illetve alacsony szocio-ökonómiai státuszú családok gyermekei. Ezekben az esetekben főként iskolai és közösségi tényezők játszanak szerepet (pl. a sajátos szocio-emocionális jellemzők és az ezekből fakadó szükségletek figyelmen kívül hagyása, az adaptív tanítási stratégiák hiánya, a kedvezőtlen iskolai és tantermi klíma, stb.), de természetesen nem kizárt a másik két tényezőcsoport hatása sem. Individuális szemszögből nézve elsősorban személyiségjellemzők, illetve kedvezőtlen családpszichológiai folyamatok ragadhatók meg, de most is érvényes, hogy a kedvezőtlen iskolai és közösségi hatások is szerepet játszhatnak a kialakulásban,

vagy a tünetek intenzitásának növekedésében. A prevenció és az intervenciók fókusza természetesen a domináns okok függvényében változik: az oktatási-nevelési környezet és/vagy a tananyag megváltoztatásától, az iskolán kívüli tevékenységek támogatásán és az egyéni tanácsadáson át a családterápiáig terjedhet.

Irodalom

ATTWOOD, T. (2008). *Különös gyerekek*. Budapest: Animus Kiadó.

BALOGH LÁSZLÓ (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Debreceni Egyetem.

BEIBERT, H. M., HASSELHORN, M. (2016). Individual Differences in Moral Development: Does Intelligence Really Affect Children's Moral Reasoning and Moral Emotions? *Frontiers in Psychology,* 7, 1–10.

BORLAND, J. H. (2005). Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness. In STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. E. (EDS), *Conception of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 1–19.

CRISTIANSEN, A. (2014). *Az írás-olvasási és számolási zavarok kezelése*. Budapest: Saxum Kiadó.

CZEIZEL ENDRE, PÁSKUNÉ KISS JUDIT (2015). *A tehetség definíciói, fajtái*. Debrecen: Didakt Kiadó.

COLE, M., COLE, S. R. (1997). *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.

CSÍKSZENTMIHÁLYI M., RATHUNDE, K., WHALEN, S. (2010). *Tehetséges gyerekek*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.

DANIELS, S., PIECHOWSKI, M. M. (2009). Dabrowski's Levels,and the Process of Development. In DANILES, S., PIECHOWSKI, M. M. (EDS), *Living with Intensity*. Scottsdale: Great Potential Press, 19–30.

DAVIS, G. A., RIMM S. B. (1993). A tehetséges gyermek nevelése a családban. In BALOGH LÁSZLÓ, HERSKOVITS MÁRIA (SZERK.), *A tehetségfejlesztés alapjai*. Debrecen: KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék.

DAVIS, G. A., RIMM, S. B. (1994). *Education of the Gifted and Talented*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

DALZELL, H. J. (1998). Giftedness: Infancy to adolescence – a developmental perspective. *Roeper Review,* 20(4) 259–264.

DWECK, C. S. (2015). *Szemléletváltás. A siker új pszichológiája*. Budapest: HVG Kiadó.

EKVALL, G. (1983). Climate, structure and innovativeness of organizations: a theoretical framework and an experiment. Report 1. The Swedish council for management and organizational behavior, Stockholm, Sweden.

FELDER, M. N. (1988). Creativity in Engineering Education. *Chemical Engineering Education,* 22(3), 120–125.

FEREK, M. (2010). *Hiperaktív álmodozók*. Szentendre: Geobook Hungary Kiadó.

FEUERSTEIN, R., TANNENBAUM A. J. (2002). Tehetség és alulteljesítés. *Tehetség,* 10(1), 10–11.

FISHER, R.(1999). *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni*? Budapest: Műszaki Kiadó.

FOLEY-NICPON, M (2015). The Social and Emotional Development of Twice_Exceptional Children. In NEIHART, M., PFEIFFER, S. I., GROSS, T. L. (EDS), *The Social and Emotional Development of Gifted Children*. Waco, Texas: Prufrock Press, 103–118.

FRANK, A. J., MCBEE, M. T. (2003). The Use of Harry Potter and the Sorcerer's Stone to Discuss Identity Development With Gifted Adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education,* 15(1), 33–38.

GLADWELL, T. G. (2009). *Kivételesek. A siker másik oldala*. Budapest: HVG Kiadó.

GEFFERTH ÉVA (1989). A képességeik alatt teljesítő tehetséges tanulók. In RANSCHBURG JENŐ (SZERK.), *Tehetséggondozás az iskolában*. Budapest: Tankönyvkiadó, 106–126.

GROSS, M. U. (1993). *Exceptionally Gifted Children*. Abingdon: Routledge.

Gyarmathy Éva (1995). Kreatív tehetség és tanulási zavarok. In Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László (szerk.), *Tehetség és képességek*. Debrecen: KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, 199–217.

Gyarmathy Éva (1998). Tehetség és a tanulási zavarral küzdő kiemelkedő képességű gyerekek. *Magyar Pedagógia,* 98(2) 135–153.

Gyarmathy Éva (2002). *Alulteljesítő tehetségek. Az általánostól a különösig.* Pszichológia különszáma, Budapest: Gondolat, 251–275.

Gyarmathy Éva (2006). *A tehetség.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Gyarmathy Éva (2007). *A tehetség. Háttere és gondozásának gyakorlata*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Gyarmathy Éva (2009). Atipikus agy és a tehetség I. Tehetség és a neurológia hátterű teljesítményzavarok valamint az Asperger-szindróma. *Pszichológia,* 29(4), 377–390.

Gyarmathy Éva (2010a). Atipikus agy és a tehetség II. Az átütő tehetség és tehetségvizsgálatok ma. *Pszichológia,* 30(1), 31–41.

Gyarmathy Éva (2010b). A tehetséggondozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle,* 65(2), 221–232.

Gyarmathy Éva (2013). Atipikus hiperaktívak és a tipikus tehetség mítosza. *Tehetség,* 21(1), 11–13.

Harmatiné Olajos Tímea (2009a). *Tehetségpszichológia.* Nyíregyháza: Bessenyei Kiadó.

Harmatiné Olajos Tímea (2009b). Az emberi elme rejtélye: savant szindrómás tehetségek. *Tehetség,* 17(4), 4–5.

Harmatiné Olajos Tímea (2011a). *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Debrecen: Didakt Kiadó, http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Tehetseg_es_szocio-emocionalis.pdf

Harmatiné Olajos Tímea(2011b). *Iskolai sikerkalauz I*. Debrecen: Pedellus Kiadó.

Harmatiné Olajos Tímea (2012). Tehetség és vagy hiperaktivitás? *Tehetség,* 20(4), 6–7.

Harmatiné Olajos Tímea (2013). *Tehetség, alulteljesítés és tanulási zavarok*. Debrecen: Didakt Kiadó, http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Alulteljesites.pdf

Harmatiné Olajos Tímea(2014a). Kétszeresen kivételes tanulók. In Harmatiné Olajos Tímea, Pataky Nóra., K. Nagy Emese (szerk.), *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 11–67. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_30_net.pdf

Harmatiné Olajos Tímea (2014b). *Óvodás és tehetséges? Kisgyermekek, nagy problémák*. Budapest: RAABE Kiadó, 2014. december 1–28.

Harmatiné Olajos Tímea, Pataky Nóra (2014). A lelki egészség személyiségdinamikai kettősségei – kihívások a tehetséggondozásban. *Géniusz Műhely*, 10. http://tehetseg.hu/konyv/lelki-egeszseg-szemelyisegdinamikai-kettossegei-kihivasok-tehetseggondozasban

Herskovits Mária (2005). Mit kezdjünk a tehetséggel? *Iskolakultúra,* 4, 25–36.

Jacobsen, M. E. (1999). *The Gifted Adult.* New York: Ballantine Books.

Kim, K. H. (2008). Underachievment and Creativity: Are Gifted Underachievers Highly Creative? *Creativity Research Journal*, 20(2), 234–242.

Lee, Seon-Young (2010). Fathers' roles in the process of talent development. *Asia Pacific Education Review,* 11(4) 497–513.

Lovecky, D. V. (1997). Identity Development in Gifted Children: Moral Sensitivity. *Roeper Review,* 20(1), 90–94.

Lovecky, D. V. (2004). *Different Minds*. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.

Luna, T. (2010). *Twice-Exceptional: Students with Both Gifts and Challanges or Disabilities*. Idaho: Idaho State Department of Education.

MATTHEWS, D. J., DAI, D. Y. (2014). Gifted education: changing conceptions, emphases and practice. *International Studies in Sociology of Education,* 24(4), 335–353.

MEZŐ FERENC, HARMATINÉ OLAJOS TÍMEA (2013). Tehetségpontok kínálata és a kínálatot befolyásoló környezetváltozók vizsgálata – különös tekintettel az esélyegyenlőségre. In PÁSKUNÉ KISS J. (SZERK.), *A tehetségsegítő szolgáltatásokhoz való hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői,* 164–201.
www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Paskune_teljes_kotet.pdf

MEZŐ FERENC, MILÉNÉ KISHÁZI EDIT (2004). *Iskolai alulteljesítés tanulásmódszertani aspektusból*. Miskolc: Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézmény.

NEIHART, M. (2015). Psychosocial factors in Talent Development. In NEIHART, M., PFEIFFER, S. I., GROSS, T. L. (EDS), *The Social and Emotional Development of Gifted Children*. Waco, Texas: Prufrock Press, 159–172.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (2015). Optimal Parenting and Family Environments for Talent Development. In NEIHART, M., PFEIFFER, S. I., GROSS, T. L. (EDS), *The Social and Emotional Development of Gifted Children*. Waco, Texas: Prufrock Press, 205–218.

PÉTER-SZARKA SZILVIA (2014). Kreatív klíma a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei. *Géniusz Műhely 3*.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/3peterszarka_6onl.pdf

PÉTER-SZARKA SZILVIA (2015). Pozitív pszichológia a tehetséggondozásban. *Magyar Pszichológiai Szemle,* 70(3–8), 633–647.

PIECHOWSKI, M. M. (2013). „A Bird Who Can Soar": Overexcitabilities in the Gifted. In NEVILLE, C. S., PIECHOWSKI M. M., TOLAN, S. S. (EDS), Off the Charts. Asynchrony and the Gifted Child. Unionwill, New York: Roal Firework Press, 99–122.

POUND, R. (2004). *The Journey. A Handbook for parents of children who are gifted and talented*. Alberta Learning. Learning and Teaching Resources Branch. Alberta, Canada: Edmonton.

REIS, S. M. (1998). *Work left undone. The Choices and Compromises of Gifted and Talented Females*. Storrs, CT: Creative Learning Press.

REIS, S. M. (2005). Feminist Perspectives on Talent Development. In STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. E. (EDS), *Conception of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 217–245.

RENZULLI, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity In STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. E. (EDS), *Conception of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 246–279.

RIMM, S. (2008). Underachievement Syndrome: A Psychological Defensive Pattern. In PFEIFFER, S. I. (ED.), *Handbook of Giftedness in Children*. New York: Springer, 139–160.

ROEPER, A. (1991). Gifted Adults: Their characteristics and emotions. *Advanced Development*. 3, 85–98.

ROEPER, A., SILVERMAN, L. K. (2009). Giftedness and Moral Promise. In AMBROSE, D., CROSS, T. (EDS), *Morality, Ethics, and Gifted Minds*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer, 251–264.

ROGERS, M. T., SILVERMAN, L. (1988). *Recognizing Giftedness in Young Children*. Denver, CO.: Gifted Development Center.

SAK, U. (2004). About Creativity, Giftedness, and Teachng the Creatively Gifted in the Classroom. *Roeper Review,* 26(4), 216–222.

SELIKOWITZ, M (1993). *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*. Budapest: Medicina Kiadó.

SIMONTON, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history and why*. New York: Guilford Press.

SHAVININA, L. V. (1999). The Psychological Essence of the Child Prodigy Phenomenon: Sensitive Periods and Cognitive Experience. *Gifted Child Quarterly,* 43(1), 25–38.

SILVERMAN, L. K. (1997). The Construct of Asynchronous Development. *Peabody Journal of Education,* 72(3–4), 36–58.

Silverman, L. K. (2015). Asynchronous Development: Theoretical Bases and Current Applications. In Neville, C. S., Piechowski, M. M., Tolan, S. S. (Eds), *Off the Charts. Aynchrony and the Gifted Child*. New York: Royal Fireworks Press, Unionville, 18–47.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest,* 12(1), 3–54.

Schoon, I. (2000). A Life Span Approach to Talent Development. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R., Sternberg, R. J. (Eds), *International Handbook of Giftedness and Talent,* 2nd Edition, Elsevier, 218–222.

Rogers, M. T., Silverman, L. (1988). *Recognizing Giftedness in Young Children*. Denver, CO.: Gifted Development Center.

Terrasier, J. C. (1993). Diszszinkrónia – egyenlőtlen fejlődés. In Balogh L., Herskovics M. (szerk.), *A tehetségfejlesztés alapjai*. Debrecen: KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, 161–174.

Tolan, S. S. (1994). Giftedness as Asynchronous Develpoment. *Tip Network News,* 4(1), 1–7.

Tóth László (2003). *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Debrecen: Pedellus Kiadó, http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Kisenciklopedia.pdf

VanTassel-Baska, J. (2011). Méltánytalanság a tanulási esélyekben: a tehetségfejlesztés valósága. In *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből*. Géniusz Könyvek 25. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 149–154, http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/25_kotet_gagne_2015-2kiadas_net_0.pdf

Balogh László

2.4. A komplex tehetségfejlesztő programok kidolgozásának tartalmi szempontjai

A tanulmányban a tehetségfejlesztés azon főbb tartalmi elemeiről esik szó, amelyek a tehetségígéretek komplex kibontakoztatásának leglényegesebb összetevőit jelentik. Ennek keretében olvashatunk a komplex tehetséggondozás értelmezéséről, majd a tartalmi elemek kerülnek sorra: a tehetségesek erős oldalának fejlesztése, az úgynevezett gyenge oldalak erősítése, a megfelelő légkör – kiemelten a társas kapcsolatok kialakítása, valamint a lazító programok beépítése a fejlesztésbe. E tartalmi elemek bemutatása során ezek fejlesztésének szükségességének okai és lehetőségei is terítékre kerülnek.

Kulcsszavak: komplex tehetségfejlesztés,
erős oldal,
gyenge oldalak,
légkör-társas kapcsolatok,
lazító programok

A valamilyen szinten tudatos, az adott korban elfogadott pedagógiai elvek és módszerek alapján végzett tehetséggondozás évszázadokra nyúlik vissza, s a történelem bizonyítja, hogy nagyon sok személy tehetsége bontakozott ki ennek eredményeként. Természetesen az elmúlt évszázadban összegyűlt pszichológiai és pedagógiai ismeretek, módszerek jelentősen növelték e munkának az árnyaltabbá és hatékonyabbá tételét, ezzel együtt komplexitását is. A korábban már említett és részben bemutatott korszerű tehetségmodellek megszületése után természetesen fogalmazódott meg az igény a gyakorlati fejlesztő munkában, hogy a tehetség komplex értelmezésével összhangban lévő komplex fejlesztő programokra van szükség.

A külföldi komplex programok elterjedéséről és jelentőségéről nagyon kifejező Gordon Győri gondolatsora (2012): „A társadalmak egyre magasabbra értékelik azokat a tehetségeket, akik éppúgy értenek a technika világához, mint a művészetekhez, nyelvhez és az ezekhez kapcsolódó területekhez, eligazodnak a gazdaság és a jogi környezet kérdéseiben, miközben morálisan kidolgozott, kimagasló vezetői készségekkel rendelkező személyek is egyben, akik képesek felelősen, többféle értelemben is értve környezettudatosan cselekedni mind a természeti, mind pedig az emberi társadalmak világban.” (Győri, 2012, 221.)

Mi a helyzet Magyarországon? A hazai kutatásokban és gyakorlati fejlesztő programokban is a figyelem középpontjában álltak már a nyolcvanas évek közepétől a tehetséggondozás tartalmi elemei. További bizonyíték erre, hogy a Magyar Tehetséggondozó Társaság szakemberei által összegyűjtött (Balogh és Tóth, 2014), az 1985 és 2013 között hazai szerzők tollából megjelent tehetség témakörű könyvek, tanulmányok, gyakorlati beszámolók közül több mint ezer írás szerepel ebben a témakörben.

Az utóbbi évtizedekben sokan foglalkoztak itthon és külföldön a komplex tehetséggondozó programok tartalmi elemeinek kidolgozásával és megvalósításával, ezen kutatási és gyakorlati eredmények mind hasznosíthatók a fejlesztő munkában.(vö. Ambrose és Cross, 2009; Ábrám és Sarka, 2016; Bagdy et al., 2014; Bajor, 2015, 2017; Balogh, 2012, 2016, 2017; Balogh et al., 2000; Balogh et al., 2014; Balogh és Tóth, 1999; Berkowitz és Hoppe, 2009; Bíró, 2015; Boyoung et al., 2012; Buda M., 2004; Clinkenbeard 2012; Czeizel, 1997, 2015; Czeizel és Páskuné, 2015;

Csapó, 2015; Csermely 2006, 2010; Csermely, Bajor, 2011; Csíkszentmihályi, 2010, 2016; Dávid I., 2011; Dávid I., 2014, 2016; Dávid I. et al., 2002; Dávid I. et al., 2014; Dávid M. és Révész, 2013; Dávid M. et al., 2014; Feger, 1997; Freeman, 1991; Gagnè 2010, 2015; Gordon Győri, 2011, 2012; Harmatiné, 2011, 2013; Harmatiné és Pataky, 2014; Harmatiné et al., 2014; Heller, Mönks, Sternberg és Subotnik, 2000; Hoogeveen et al., 2012; Knausz et al., 2014; Litster és Roberts 2011; Mikonya, 2015; Mönks és Ypenburg, 2011; Mönks és Knoers 2004; N. Kollár és Szabó, 2004, 2018; Persson, Joswig és Balogh, 2000; Páskuné 2004, 2016; Páskuné et al., 2015; Péter-Szarka, 2012; Péter-Szarka et al., 2017; Polonkai, 2011, 2014, 2015; Polonyi és Abari, 2017; Renzulli, 2012; Renzulli et al., 2009; Révész, 2015; Shavinina, 2009; Siegle et al., 2014; Százdi, 2012, 2014; Tóth L., 2003, 2011; Tóth T., 2012, 2014, 2015/a, 2015/b; Treffinger et al., 2008; Turmezeyné, 2011, 2017; Turmezeyné és Balogh 2009; Turmezeyné és Máth, 2014, 2016; Vajda és Kósa, 2005; Virágné, 2012, 2014).

Sokféle külföldi szerzőt lehetne itt idézni, ha részletesen át akarnánk tekinteni a komplexitás értelmezésének tartalmi elemeit, azonban a gyakorlatot közvetlenül leginkább segítő koncepció Feger (1997) munkásságából származik, s ez világszerte széleskörűen elfogadott.

2.4.1. *A komplex tehetséggondozás értelmezése*

Feger (1997) a külföldi kutatások összegzése alapján megalkotta a tehetségfejlesztés főbb tartalmi elemeit magában foglaló rendszerét, amelyre építve valóban komplexxé tehetjük a tehetséggondozó programokat, s ebből fakadóan e programok a tehetségígéretek hatékony fejlődését eredményezhetik – amint azt már a hazai gyakorlati tapasztalatok is bizonyítják (vö. Balogh, 2004, 2012; Polonkai 2011, 2014).

A komplex tehetséggondozó programok főbb pillérei Feger szerint:

(1) A tehetséges gyermek erős oldalának támogatása;

(2) a tehetséges gyermek gyenge oldalainak fejlesztése;

(3) „megelőzés", „légkörjavítás", társas kapcsolatok fejlesztése;

(4) olyan területek támogatása, amelyek közvetve befolyásolják a tehetség kibontakozását, biztosítva a pihenést, feltöltődést.

A tehetséges gyerek hatékony fejlesztéséhez mind a négy terület fontos, s a korszerű tehetséggondozó programokban ezek mindegyike megtalálható. Ezen elemek mindegyikének megvannak a maga értékei, azonban a valóságban ezek akkor hatékonyak, ha a rendszerszemlélet következetesen érvényesül a tehetség felismerésében és fejlesztésében is (Oswald és Weringer, 2012; Renzulli és D'Souza, 2012; Rogalla, 2012).

2.4.2. *A tehetséges fiatal erős oldalának fejlesztése*

A tehetségígéretek erős oldalának fejlesztésén belül azokat az összetevőket kell figyelembe vennünk, amelyek a különlegesen értékes adottságokat fejezik ki: például a gyors felfogóképességet, a jó emlékezőtehetséget, a tanulás valamely területén az intenzív és gyors elmélyülést, illetve speciális tehetségterületekhez (művészetek, sport, matematika stb.) kapcsolódó kiváló képességeket. Minden egyes tehetségterületnek sajátos fejlesztési szempontjai, módszerei vannak, ezek áttekintése e kézikönyv külön fejezetében történik. Szükség van azonban valamilyen rendszerezésre, amely segítséget nyújt átfogó fejlesztő programok indításához iskolai, intézményi szinten. Ehhez ad kapaszkodókat Gardner sokoldalú intelligenciaelmélete, amely valójában speciális tehetségterületeket különít el.

Gardner *Frames of Mind* című könyvében (1983) mutatta be sokoldalú (többféle) intelligencia-elméletét. 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 (THE UNSCHOOLED MIND [GARDNER, 1991]) hét, egymástól független emberi intellektuális képességet különít el, amit humán intelligenciáknak nevez. Ezek a speciális tehetségterületek elkülönítésére is alkalmasak:

- Logikai-matematikai;
- nyelvi;
- testi-kinesztetikus;
- térbeli;
- zenei;
- interperszonális;
- intraperszonális.

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 ismeri 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, ahogyan ezeket a komponenseket használják, ahogy azokat kombinálják a különböző feladatok megoldására, különböző problémák kezelésére, bármilyen téren elért fejlődésükre.” (GARDNER, 1991, 12.)

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. Meg kell jegyezni azonban, hogy ez nem teljes körű áttekintés, hiszen a szakemberek egyetértenek abban, hogy annyiféle tehetség van, ahányféle emberi tevékenység (vö. PIIRTO, 1999), ezek teljes rendszerezése szinte megvalósíthatatlan.

Az egyes tehetségterületek szakembereinek a tehetséges fiatalok erős oldalának fejlesztéséhez ajánlunk az elmúlt években megjelent több művet a Géniusz Könyvek sorozatból (kiadó: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest): TURMEZEYNÉ, 2011; OROSZ, 2011; BOHDANECZKYNÉ ÉS BALOGH, 2011; KOVÁCS, BALOGH, 2011; KIRSCH ET AL., 2011; CSERNOCH, BALOGH, 2011; MEZŐ ET AL., 2011; REVÁKNÉ ET AL., 2011; CZIMER ÉS BALOGH, 2011; K. NAGY, 2014; KISS A., 2014.

Természetesen minden tevékenységterületen található további nagyszámú könyv, segédanyag, amelyek jól hasznosíthatók a tehetségesnek tűnő gyerekek, fiatalok erős oldalának fejlesztésében: pl. BARANYAINÉ, 2009a, 2009b; CZEIZEL, 2002, 2006, 2007, 2011, 2015; CZEIZEL ÉS BATTA, 1992; LACZÓ ET AL., 2015 (http://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuk/dokument/tudomany/innovacio/zmi/zenepszichologia_vegleges_20151006.pdf), OROSZ ÉS BÍRÓ, 2009; TÓTH L., 2011/a; TURMEZEYNÉ ÉS BALOGH, 2009; TURMEZEYNÉ ÉS MÁTH, 2014.

Szemügyre véve a magyar iskola tehetséggondozó programjait az elmúlt fél évszázadban, azt állapíthatjuk meg, hogy a speciális tehetségfejlesztés, a tehetségígéretek erős oldalának kibontakoztatása volt a legnagyobb erősségük. A régóta működő tagozatos osztályok, fakultációk, emelt szintű képzés középpontjában egy-egy speciális képességcsoport állt: ének-zene, matematika, idegen nyelv, sport stb. (vö. OROSZ, 2011; TURMEZEYNÉ ÉS BALOGH, 2009). Természetesen nem mindegy, hogy az adott speciális tehetségterületet mely időszakban kezdjük intenzíven fejleszteni. Ha

túl korán kezdjük – még azt megelőzően, hogy érdemben megragadhatók lennének az adott képességterület teljesítménybeli jellemzői a gyerek, fiatal tevékenységében –, az is zavart okozhat, de az is baj, ha elszalasztjuk az adott képességterület szenzitív fejlesztési korszakát. (További részletek: BALOGH, 2012; BALOGH ÉS MÜNNICH, 2012; NAGY JENŐNÉ, 2012; PAPPNÉ ÉS PAKURÁRNÉ, 2011; TURMEZEYNÉ ÉS BALOGH, 2009).

2.4.3. *A tehetséges gyerek, fiatal gyenge oldalának fejlesztése*

A fejlesztés során azonban fontos figyelnünk a tehetségígéretek gyenge oldalaira is. A tehetséggel összefüggő gyenge oldalon olyan hiányosságot értünk, amely a tehetség fejlődését megnehezíti, vagy éppenséggel megakadályozza. Ezen problémákra már régen felfigyeltek, itt most a leggyakrabban előfordulókat tekintjük át (vö. BALOGH, 2016). A problémát alapvetően az jelenti, hogy ezek a gyenge pontok gyakran nem nyilvánvalóak, mivel az erős oldal többnyire elfedi őket, ezért felderítésük és fejlesztésük is nehéz, ugyanakkor hosszú távon komoly nehézségeket tudnak okozni a teljesítményben. Sokféle forrásból származhatnak, itt most a leggyakrabban előforduló lehetséges gyenge oldalakat vesszük górcső alá, ezek a következők (vö. BALOGH, 2012, 2016):

- A tehetséges fiatal motiválatlansága;
- a hatékony információfeldolgozási stratégiák hiánya,
- kreativitás fejletlensége,
- személyiségből fakadó általános problémák.

A fejlesztő munka során az ezekkel kapcsolatos problémák, hiányosságok felderítése, gyakran megoldása, korrekciója is döntően azon szakemberek feladata, akik folyamatosan együtt tevékenykednek a tehetségígérettel vagy a már kibontakozóban levő tehetséges fiatallal. Bizonyos esetekben azonban előfordul, hogy speciális szakember (tanácsadó, fejlesztő pedagógus, pszichológus stb.) segítségét is kell kérni, különösen a személyiségből fakadó problémáknál, hiányosságoknál (vö. BAGDY, 2014; CSÖRSZ, 2016; HARMATINÉ, 2011, 2013; HARMATINÉ ÉS PATAKY, 2014; INÁNTSY ET AL., 2011). Nézzük át vázlatosan az előbb jelzett gyenge oldalakhoz kapcsolódó lehetséges problémagócokat és megoldásmódokat.

2.4.3.1. Gyakran előforduló gyenge oldal: a tehetséges fiatal motiválatlansága

Fontos kiindulási pont a tehetséggondozásban, hogy a kognitív és motivációs fejlődés közötti szoros kapcsolatot a szakemberek ma már evidenciaként kezelik (SCHICK ÉS PHILLIPSON, 2009). A motivációban jelentkező eltérések különbséget eredményezhetnek a megismerés fejlődésében is, amelyet a hosszú időn keresztül mutatott intellektuális teljesítmények tükröznek (LENS ÉS RAND 2000). Ausztráliában GROSS (2000) összehasonlítva a tanulmányi szempontból tehetséges hetedik osztályos tanulók motivációs összetevőit korcsoportjuk nem szelektált populációjával, azt találta, hogy a tehetséges gyermekek nagyobb valószínűséggel mutattak intrinzik motivációt a problémamegoldó feladat nyújtotta örömük megerősítésére. *Intrinzik motivációról* akkor beszélünk, ha azért végzünk egy tevékenységet, mert az önmagában érdekes, örömet jelent az elvégzése. Az *extrinzik* motiváció elnevezés az előbbivel szemben a cselekvést befolyásoló külső tényezőkre utal. Az intrinzik motivációhoz tartozik a *flow* (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2010), „azonban az intrinzik motiváció »belső igény« konstruktumával szemben Csíkszentmihályi az önjutalmazó motivációt az egyén és a tevékenység közti interakcióban ragadja meg, azaz bizonyos jellemzőkkel bíró feladatok bizonyos egyénekben bizonyos feltételek mellett beindítják az önjutalmazó viselkedést” (CZEIZEL, PÁSKUNÉ, 2015, 67. – www.mateh.hu, Tehetség-szakirodalom, Könyvek).

2.4.3.1.1. A tanulási motívumok rendszere, kapcsolatuk a tehetséggondozással

A motívumok rendszerének bemutatása előtt szót kell ejtenünk Csíkszentmihályi (2010) motivációs vizsgálatairól, aki ezek alapján dolgozta ki új motivációs modelljét a „flow-élmény"-re építve azt, hangsúlyozva, hogy a tehetséggondozás kulcskérdése a motiváció. Modelljének alapgondolata hétköznapi tapasztalataink alapján is bizonyítható: „Az emberek azzal foglalkoznak szívesen, ami számukra élvezetes, és azt élvezik, amit jól tudnak csinálni." (Csíkszentmihályi, 2010, 29.) Szemügyre véve ezt a tehetséggondozás szemszögéből, a következőt állapítja meg: „Sok tehetséges fiatalból, az ígéretes jövő ellenére nem lesz tudós vagy művész – sok átlagos képességű gyerek pedig soha nem tanul meg olvasni vagy számolni. Ennek oka pedig nem az, hogy az előttük álló feladatok meghaladnák az értelmi képességeiket, hanem az, hogy a tanuláshoz szükséges erőfeszítést nem vállalják. A kimagasló tudományos eredményeket elérő emberek születésüktől fogva nem feltétlenül jobb eszűek másoknál, csak több energiát fektetnek az előrehaladásukba, és nagyobb önfegyelemmel rendelkeznek." (Csíkszentmihályi, 2010, 19.) Teljesen egyetértve a szerzővel, utalnunk kell itt ismét az egyéni fejlesztő programok jelentőségére, elengedhetetlen voltára, hiszen aligha lehet elérni „osztályszinten" a pozitív motívumok kialakítását a gyerek, fiatal tanuláshoz fűződő viszonyában, ez döntően a sikeres egyéni tevékenység során alakulhat ki. „A sok-sok tapasztalat összeadódik, és ez határozza meg, hogy végül öröm, unalom vagy szorongás társul a különböző tanulásokhoz." (Csíkszentmihályi, 2010, 21.) A következőkben áttekintjük, milyen főbb pszichológiai, pedagógiai mechanizmusokra, módszerekre tud építeni a pedagógus és más fejlesztő szakember, hogy a tehetségígéretekben kialakítsa a „flow-állapotot", amelyben „Az ember valamilyen tevékenységbe annyira belefeledkezik, hogy nem érzékeli az idő múlását, nem érez fáradságot, és minden mással megszűnik a kapcsolata, csak magával a tevékenységgel van elfoglalva." (Csíkszentmihályi, 2010, 30.) Ehhez gazdag pszichológiai és pedagógiai eszközrendszer áll rendelkezésünkre (vö. Csíkszentmihályi, 2016).

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

Az *elsődleges motívumok* az alábbiak (részletesen: Balogh, 2012; Gyarmathy, 2006):

- Szükségletek;
- homeosztatikus késztetések;
- drive;
- érzelmek;
- vágyak.

Az elsődleges motívumok áttekintése után lássuk vázlatosan a *magasabb rendű motívumokat*. Ezek a következők:

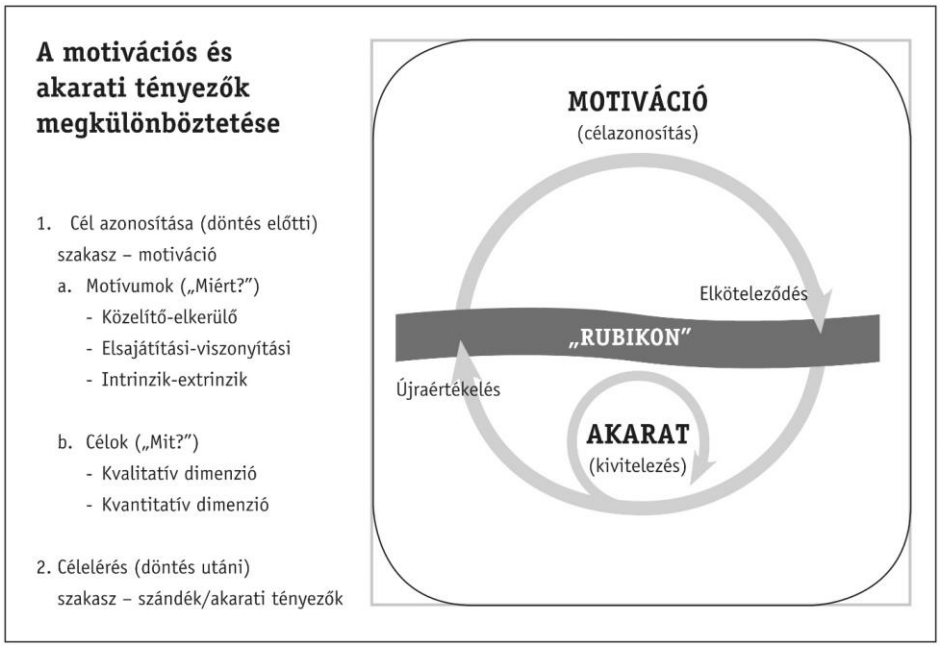
- Szándék;
- akarat;
- kompetenciamotívum;
- teljesítménykésztetés.

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.

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. GAGNÈ (2010) motivációról szóló modellje (ismerteti: CZEIZEL ÉS PÁSKUNÉ, 2015) sokat segít az *akarat értelmezésében*. A szerző modelljében a célra irányuló erőfeszítések kapcsán az akarat külön jelentős szerephez jut *(2.4.1. ábra)*. „GAGNÈ (2010) megközelítésében a célra irányuló erőfeszítések kapcsán az akarat a motivációtól elkülönülő, jelentős szerephez jut, amely a célok kijelölése utáni folyamatokat foglalja magában. A célok jellemzően védettek és támogatottak az önszabályozó aktivitások által, szemben a visszafordulás opciójával. Az akarati folyamatok fő funkciója tehát, hogy irányítsák és kontrollálják azokat az intellektuális, érzelmi és viselkedéses aktivitásokat, amelyekkel a személy maximalizálja az elérhető célok nyereségeit. Szerepük különösen akkor értékelődik fel, amikor a célok nehezen elérhetőnek bizonyulnak. Könnyen elérhető cél nem kíván akarati erőfeszítést." (CZEIZEL ÉS PÁSKUNÉ, 2015, 71.).

Kompetenciamotívum: Embernél megkülönböztetjük a motívumok két csoportját, 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, s maga ez a jutalom. A kompetenciakésztetés az önjutalmazó motivált viselkedések körébe tartozik

Teljesítménykésztetés: A sikerek elérésére, a teljesítmény állandó emelésére, mások teljesítményének meghaladására vonatkozó késztetés.



2.4.1. ábra. A motivációs és akarati tényezők megkülönböztetése Gagnè tehetségmodelljében (CZEIZEL, PÁSKUNÉ, 2015)

2.4.3.1.2. A fejlesztés lehetőségei a hatékony teljesítményértékeléssel

Már az előzőekben is felvillant, hogy a tanulói siker- és kudarcérzés nagymértékben függ a pedagógusok értékelő tevékenységétől. Ugyanazt a teljesítményt kudarcként és sikerként is megélheti

a gyerek – a pedagógus (és természetesen a szülő) értékelő módszereitől függően. A következőkben áttekintjük a legfontosabb szempontokat, amelyek úgymond megkerülhetetlenek a *sikeres értékelő munkában*. Felsorolásszerűen, mintegy összefoglalva az eddig leírtakat (vö. BALOGH, 2006, 2012; BUDA M., 2004; CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2010, 2016; SZABÓ M., 2004; SZABÓ L., 2005; VAJDA ÉS KÓSA, 2005).

- Az értékelés funkciói közül jobban kell érvényesíteni a fejlesztő funkciót.
- A tanulói tevékenykedés során olyan légkört kell teremteni, amely a tanulói képességek maximális kibontakoztatását teszi lehetővé a feladathelyzetben.
- A képességek, a tudás mérése közben az egész embert figyeljük, az értékelés legyen humánus.
- A tanulóknak érezniük kell, hogy munkájuk eredményes. Ez ad újabb erőt a feladatok megoldásához.
- A tanulóknak ismerniük kell az egyes érdemjegyekhez fűződő követelményeket.
- Az értékelés eszközrendszerében fontos elem az osztályozás, de csak az egyik eszköz. Annál jobban tudom megvalósítani a fejlesztő értékelést, minél gazdagabb az értékelési eszközrendszerem.

A fentiekben azokat a tényezőket vettük szemügyre, amelyek leginkább meghatározzák a gyerekek tanuláshoz fűződő viszonyát, de itt sem lehet figyelmen kívül hagyni *a család és az iskola együttműködését* (vö. BALOGH ET AL., 2014); BALOGH ÉS KONCZ, 2008; HARMATINÉ, 2011, 2013; MEZŐ, 2004; PÁSKUNÉ, 2004; RÉVÉSZ, 2015). Erről a kérdéskörről részletesen e kézikönyv *3.1. fejezet*ében olvashatnak.

2.4.3.2. Újabb gyakori gyenge oldal a tehetségeseknél: a hatékony információfeldolgozási stratégiák hiánya

A motiválatlanság mellett gyakran előforduló probléma a tehetség kibontakozásának akadályaként a hatékony információfeldolgozási stratégiák hiánya. Már jó ideje megfogalmazódik az iskolával szemben az az *igény, hogy alakítsa ki az önálló tanulás képességét a gyerekekben*. Ma már elmondhatjuk, hogy stabil elméleti háttérrel rendelkezünk, egyre több kérdőív, fejlesztő módszer lát napvilágot, lehet mire építeni a hatékony fejlesztést (vö. BALOGH, 2011 – www.mateh.hu, Tehetségszakirodalom, Könyvek; BALOGH, Vitális, 1997; MEZŐ, 2002, 2010; OROSZLÁNY, 2004; SZITÓ, 1987; TÓTH L, 2015 – www.tehetseg.hu, Géniusz Műhely).

2.4.3.2.1. A stratégiahasználat kudarcának okai

Miért nem használnak a tanulók gyakrabban hatékony tanulási stratégiákat? Az okok igen bonyolultak lehetnek, a jelenség részletes feltárása nem lehet ezen tanulmány célja. Itt csupán néhány szempontot villantunk fel, melyek közelebb visznek a gyakorlati problémák megértéséhez és megoldásához (további részletek: BALOGH, 2011).

(a) Hiányos monitorozás

A diákok sokszor észre sem veszik, hogy nem tanulnak hatékonyan. Úgy érzékelik, hogy értik a tananyagot. *Ha az az illúziójuk, hogy mindent értenek, nem fogják keresni a jobb megértés módszereit* (GLENBERG ET AL., 1982).

(b) Primitív rutinok

Vannak bizonyos dolgok, melyeket az iskolában be kell gyakoroltatni. *A rutinok szükségesek a tanulás során is, de problémát okoz, ha döntően ezeket alkalmazzuk*, mert gátolhatják a hatékony tanulási stratégiák kialakulását.

(c) A transzfer hiánya

Alkalmazzák-e a tanulók az elsajátított technikákat új szituációkban? Általános tapasztalat, hogy hiába tanulnak meg a diákok egy stratégiát, nem képesek azt új feladatokban alkalmazni, azaz *hiányzik a stratégiahasználat generalizálása*.

(d) Csekély tudásalap

Sokszor a tanuló nem rendelkezik elég ismerettel ahhoz, hogy stratégiákat alkalmazzon. Ezekben az esetekben a tanuló kész lehet arra, hogy stratégiákat használjon, még a motivált is lehet rá, de az ehhez szükséges fontos tantárgyi információk hiányában képtelen erre (GOBBO ÉS CHI, 1986).

(e) Tantermi célok, attribúciók és személyiségjellemzők

Vizsgálatok tanúsága szerint a *célorientáltság hatással van a teljesítményre*. Akiknek céljuk van, több tanulási stratégiát használnak, kedvelik a kihívó feladatokat és hisznek abban, hogy a siker az erőfeszítés eredménye (AMES ÉS ARCHER, 1988; SCHRAW ET AL., 1995).

Különösen fontos tényező az attribúció. Itt a legfontosabb kérdés, hogy a diák a sikert és a kudarcot az erőfeszítésének vagy a képességeknek tulajdonítja-e. Az a tanuló, aki úgy hiszi, hogy az erőfeszítések vezetnek sikerhez, kudarc esetén további erőfeszítéseket tesz, ha *úgy érzi, maga irányítja a sorsát, valószínűbb, hogy sikere érdekében tesz is valamit*, mintha sorsának alakulását külső tényezők hatásának tartja.

Más egyéni tulajdonságok is befolyásolják azt, hogy használ-e a diák hatékony tanulási stratégiákat. *A tanulási stratégiák kapcsolatban állnak bizonyos tulajdonságokkal, mint pl. a figyelem, pontosság, kitartás, reflexió*.

2.4.3.2.2. Az információfeldolgozási stratégiák fejlesztésének pszichológiai alapjai

Az elméleti kutatások talaján új fejlesztő programok születtek, melyek a tanulási stratégiák használatának kifejlesztésével kívánnak hozzájárulni az iskolai teljesítmény növekedéséhez. A szervezettebb tanulási módszereket célzó programok elősegítik a fejlődést, ezt több vizsgálat bizonyította (SCRUGGS ÉS MASTROPIERI, 1988; SCRUGGS, MASTROPIERI, MONSON ÉS JORGENSEN, 1985). A fejlesztés pszichológiai alapjai között kiemelt szerepet játszanak az *elemi tanulási technikák* és *összetett tanulási stratégiák*. Sokféle módon lehet eredményesen tanulni, ezt az egyéni adottságok, szokások és egyéb tényezők befolyásolják. Abszolút értelemben nincs jó vagy rossz tanulási módszer, hiszen mindegyik értéke relatív: az egyén szempontjából lehet hatékony vagy kevésbé az.

A következőkben tekintsük át a tanulók által leggyakrabban használt elemi tanulási technikák egy csokrát (vö. SZITÓ, 1987):

- Szöveg hangos olvasása;
- néma olvasás;
- az elolvasott szöveg elmondása;
- az elolvasott vagy elmondott anyag néma átismétlése szövegbeli támpont nélkül;
- elmondás más személynek;
- elolvasott vagy elmondott szövegről magnófelvétel készítése és visszajátszása, ismétlés (bármely módon);
- beszélgetés társakkal a tanult információról;
- áttekintés *(előzetes:* a cím, alcímek, főbb bekezdések, fejezetrész rövid összefoglalója, *utólagos:* aláhúzások áttekintése, saját vagy tanári jegyzettel való összevetése);
- ismeretlen szó meghatározása (a szövegkörnyezet elemzése, felbontás alapján, visszalapozás a könyvben korábban tanult fejezethez, szótárak, lexikonok, kisegítő könyvek felhasználása);
- aláhúzás: a fontosabb részek kiemelése céljából;

- parafrazeálás: egyes mondatok, szövegrészek átfogalmazása;
- kulcsfogalmak kiírása;
- kulcsfogalmak definíciója;
- jegyzetelés (hallott anyag alapján, szöveg olvasása közben);
- a jegyzetelt anyag vizuális tagolása (aláhúzás, nagybetűs írás, nyilak, betűk és számok, egyéni jelek, színek stb.);
- tanári vázlat vagy ábra;
- fogalmak közötti kapcsolatok megkeresése és ennek rögzítése (egy lényeges fogalom köré illeszkedő asszociatív fogalmak, alá-, fölérendeltségi viszonyok, mellérendelt viszonyban levő fogalmak, ellentétes fogalmak, ok-okozati kapcsolat);
- összefoglalás (lényegi mozzanatok kiemelése);
- kérdések feltevése (Mit fogok megtudni? Mit nem értek? Mire kaptam választ? Mit tudok most, hogy tanulmányoztam a szöveget?);
- saját vagy mások által feltett kérdésekre válaszadás;
- ábra készítése;
- ábra, grafikon tanulmányozása, értelmezése;
- az anyag elmondása jegyzet vagy vázlat alapján.

E fenti technikák közül sokfélét alkalmaznak tanulóink – természetesen más-más sikerrel. A gondot azonban az jelenti, hogy *sokszor leragadnak a mechanikus tanulási formáknál, s nem építenek be a tanulási technikáik közé újabb, hatékonyabb formákat*.

Kozéki és Entwistle (1986) három alapvető összetett tanulási stratégiát – mivel motivációs elem is szerepel ezekben, „tanulási orientációnak" nevezik – különböztetett meg. Ezek: mélyrehatoló, reprodukáló és szervezett. *A mélyrehatoló* jellemzője, hogy a dolgok megértésére törekszik, ebben elsősorban a nagy összefüggések megragadása játszik domináns szerepet. *A mechanikus* tanulás a részletek megjegyzésére épül, a feldolgozásban alig kapnak szerepet más összetevők. *A szervezett* tanulás a rendszeresség, jó munkaszervezés alapkövetelményére épül. E három tanulási módszeregyüttes mindegyike szerepet kap a tanulók munkájában valamilyen arányban, az eredményesség szempontjából azonban nem mindegy, hogy melyik játszik vezető szerepet. Fontos feladat a hatékonyabb formák kialakítása (vö. Balogh, 2011).

2.4.3.2.3. Értelmi képességek fejlesztése és az önálló tanulás

Az önálló tanulás technikái elválaszthatatlanok azoktól az általános értelmi képességektől, amelyek alapjául szolgálnak ezek funkcionálásának. Csak *akkor tudjuk hatékonyan fejleszteni a gyerekek tanulási módszereit, ha az intellektus működésében megteremtjük ennek feltételeit*. Olyan mértékben lehet előbbre jutni a tanulási technikákban, amilyen mértékben az értelmi képességeket speciális gyakorlatokkal fejlesztjük (vö. Balogh, 2011; Bernáth, 2004; Gaskó, 2009; Mező, 2010; Molnár, 2015). *Itt most csak összegezzük, hogy melyek a kognitív képességek azon főbb csoportjai, amelyek fejlesztése nélkül nem alakíthatók ki az intenzív tanulási módszerek*. Részletek az előző művekben.

2.4.3.2.4. A metakognitív készségek

A metakogníció az a folyamat, amelyben valaki tudatára ébred saját gondolkodási folyamatainak, és hatalmat vagy készséget szerez e folyamatok alkalmazásában a hatékonyabb gondolkodás érdekében. A metakogníció saját kogníciónk kognitív tudatát vagy tudásalkotó folyamataink ismeretét jelenti. Flavell (1985, 104) szerint a metakogníció „bármely tudás vagy kognitív tevékenység, amely tárgyaként a kognitív vállalkozás bármely aspektusát választja, vagy azt szabályozza. Azért nevezik metakogníciónak, mert alapjelentése a kogníció kogníciója."

Sternberg (1981) hat magas rangú kognitív kontroll- vagy orientáló folyamatot különített el:

(1) Döntés arra vonatkozóan, hogy melyek a megoldandó problémák.

(2) A problémamegoldás alacsonyabb rangú komponenseinek kiválasztása.

(3) Stratégiák kiválasztása a probléma megoldásához.

(4) Reprezentációk kiválasztása információért.

(5) Döntések a komponensi források kijelölésére vonatkozóan a problémamegoldásban.

(6) A megoldás figyelemmel követése a problémamegoldás során.

Sternberg (1986) később megerősítette, hogy a tehetséges diákok ezeket a metakognitív készségeket a kognitív hatékonyság magas szintjére képesek fejleszteni. Mindegyik tanulható készség, és mind olyan, amelyet hatékonyabban lehet gyakorolni, ha a diákok tudatában vannak hatékonyságuknak, és irányításuk alatt tartják műveleteiket.

2.4.3.2.5. A hatékony fejlesztés feltétele: szisztematikus és komplex építkezés

Saját vizsgálatunkkal (Balogh et al., 2004) próbáltuk felderíteni, hogy a tanulási stratégiák színvonalát milyen más pszichológiai tényezők befolyásolják. A vizsgálat eredményeinek részletei olvashatók: (Balogh, 2011), itt most csak a főbb következtetéseket emeljük ki korábbi elemzésünkből, amelyek azonban fontos támpontul szolgálhatnak a fejlesztő munkához.

(a) A tanulási motiváció és a tanulási stratégiák közötti összefüggések

Korábbi kutatások (Kozéki és Entwistle, 1986) is jelezték, hogy szoros kapcsolat van a tanulás motivációja és a tanulók által használt egyéni információfeldolgozási stratégiák között: minél motiváltabb a gyerek a tanulásra, annál hatékonyabb tanulási módszereket alkalmaz.

(b) A tanulási stratégiák és az általános intellektuális képességek kapcsolata

Vizsgálatunk szerint nincs érdemi kapcsolat az egyéni tanulási módszerek és az általános intellektuális képességek között. Pontosabban: egyedül a reprodukáló tanulási stratégia és az intelligencia-értékek között van negatív szignifikáns korreláció. Azaz, minél értelmesebb valaki, annál inkább kerüli a mechanikus, magolós egyéni tanulás módszereit.

(c) A tanulási stratégiák és az énkép kapcsolata

Itt ismételten szoros kapcsolat mutatkozik a két tényező között. Adataink és vizsgálataink jelzik, hogy minél pozitívabb az iskolai és a teljes énkép, annál gyakoribb az értékes mélyrehatoló és szervezett tanulási orientáció a tanulóknál.

(d) A tanulási stratégiák és a szorongás közötti korreláció

Vizsgálataink szerint egy összefüggésben van érdemi szignifikáns pozitív korreláció a két tényező között: együtt jár a reprodukáló tanulási orientáció és a szorongás, vagyis minél szorongóbb valaki, annál inkább hajlik a magolós tanulási módszerek alkalmazására.

A témakörhöz kapcsolódóan az önszabályozó tanulás kérdését is vizsgálták a tehetséges általános iskolás és középiskolás diákok körében (vö. Tang és Neber, 2008). Arra a következtetésre jutottak, hogy a tehetségesek az olyan tanulási környezetet kedvelik, amely lehetővé teszi, hogy a diákok maguk is hozzanak döntéseket a tanulás tartalmáról és folyamatairól (Dresel és Haugwitz, 2005). Ezzel az eredménnyel az elmúlt két évtizedben végzett saját kutatások eredményei is összhangban vannak (vö. Balogh, Bóta, Dávid és Páskuné, 2004; Balogh, 2011).

Tehát ismét le kell szögeznünk, hogy a tehetségfejlesztés, képességfejlesztés „háttértényezői" rendszerben működnek: a tanulási motiváció, az énkép, a szorongás és a tanulási stratégiák egységes rendszerben működnek, fejlesztésük is csak együttesen oldható meg. Ennek megfelelően kell újragondolnunk az iskolai pedagógiai munkát (vö. BAGDY, 2014; BALOGH, 2016; BALOGH ET AL., 2014; BÍRÓ, 2016; CZEIZEL ÉS PÁSKUNÉ, 2015; CSAPÓ, 2015; CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2010, 2016; DÁVID I. ET AL., 2014; HARMATINÉ, 2011, 2013; HARMATINÉ ET AL., 2014; HERSKOVITS, 2013; MEZŐ, 2010; MÖNKS ÉS YPENBURG, 2011).

2.4.3.3. A kreativitás fejletlensége mint a tehetségesek lehetséges gyenge oldala

Amint azt a tehetségmodellekből ismerjük, kreativitás nélkül sem lehetséges érdemi tehetségfejlesztés. Ezen a területen különösen nagy hiányosságai vannak a magyar közoktatásnak. A problémamegoldás fejlesztésével kapcsolatos tennivalókhoz szervesen kötődik a kretivitásfejlesztés (vö. BEGHETTO ÉS KAUFMAN, 2014). A mai magyar iskolai gyakorlatot szemügyre véve viszont megállapítható, hogy meglehetősen gyerekcipőben jár ezen képességeknek a fejlesztése, nemcsak a hétköznapi tapasztalat, de kutatások is bizonyítják ezt (HERSKOVITS, 2013; MÜNNICH, 2011; MEZŐ F., 2011; MEZŐ ÉS MEZŐ, 2003; RÁDI, 2017; TÓTH L., 2011/B).

2.4.3.3.1. A kreativitás fejletlenségének okai

Az utóbbi évtizedben a hazai kutatásoknak is homlokterébe került a kreativitás kérdésköre (részletek: BUDA M., 2004; GYARMATHY, 2006; DAMSA, 2014; KISS A., 2014; MÁTH, 2014; MEZŐ, 2011; MÜNNICH, 2011; TÓTH L., 2011/b). A gyakorlat szempontjából BUDA MARIANN (2004) gondolatai jelentős fogódzókat adnak a fejlesztő munkához. Ő azt foglalja össze, melyek azok a tényezők, amelyek leginkább gátolják a kreativitás kibontakozását. Tanulságos ezeket is áttekinteni gyakorlati munkánk továbbfejlesztéséhez:

- A kreativitás értékének leszólása, lebecsülése;
- túlzó kritika;
- a tevékenységöröm letörése;
- teljesítménykényszer, időhiány;
- túlzott rend és fegyelem, merev szabályok.

2.4.3.3.2. A kreativitás fejlesztésének kiindulópontjai

A kreativitásról már esett szó a korábbiakban, amikor a többtényezős tehetségkoncepciókat vettük számba. Most további kérdéskörök kerülnek terítékre: át kell tekintenünk a kreatív képességeket, és néhány modellt, amelyek kapaszkodót jelenthetnek az iskolai kreativitásfejlesztés hatékonyabbá tételéhez. A *kreatív képességek* alapkoncepcióját GUILFORD ÉS HOEPFNER (1971) alkotta meg, azóta is ez az általánosan elfogadott koncepció. Kutatásaik alapján a következő elemeket különítették el a kreativitás fogalmában:

- A gondolkodás folyékonysága (fluencia);
- a gondolkodás rugalmassága (flexibilitás);
- az eredetiség (originalitás);
- az újrafogalmazás (redefiniálás**)**;
- a kidolgozás (elaboráció);
- a problémaérzékenység (szenzitivitás).

A kretivitás előző összetevőit mind segítségül kell hívni a kreatív tevékenység egy összetettebb formája, a *kreatív problémamegoldás* során (vö. Feldhusen és Clinkenbeard 1986; Csíkszentmihályi, 2010, 2016; Feldhusen és Goh 1995; Parnes, 1981; Torrance és Myers, 1970; Treffinger, 1982, 1993; Feldhusen és Clinkenbeard1986; Feldhusen és Goh 1995).

A nálunk is jól ismert világhírű tehetségkutató, Erika Landau (1974, 1997) a következő elveket fogalmazza meg a fejlesztő munkához:

- Individualitás konformizmus helyett: fontos a gyerek, fiatal számára, hogy azt a tevékenységet végezze, amit tud, nem pedig azt, amit kell, s teljesítményét önmagához, nem pedig másokhoz kell viszonyítani az értékelés során. (Ez az egyéni tehetségfejlesztő programok szükségessége szempontjából is kiemelkedően fontos elv!)
- Az ismerttől az ismeretlen felé haladás.
- Öröm a tevékenység folyamatában és nem csak a teljesítmény sikerében.
- Feleletek, illetve tények tanulása helyett: kérdezés lehetősége.
- Részismeretek tanulása helyett interdiszciplinaritás.
- A múltba tekintés helyett jövőorientáció.
- Tanulás a játékon keresztül.
- Szociális és nem csak individuális gondolkodás.

Ezen szempontok elemzése alapján Herskovits Mária (2013) összefoglalta, hogy a gyakorlati munkában milyen pedagógiai módszerek gátolják, illetve támogatják a kreativitás fejlesztését.

A fenti kutatások mind bizonyítják, hogy a kreativitás fejlesztése is döntően az iskolai feltételeken múlik. Mindehhez azonban a magyar iskolákban meg kell változtatni az ismeretcentrikus szemléletmódot, s a jelenleginél jóval gazdagabb, rugalmasabb tanítási-tanulási módszereket kell alkalmazni, amelyek a személyiség kreatív alkotó folyamatokban szerepet játszó összetevőinek a fejlesztésére is figyelnek (vö. Csíkszentmihályi, 2010, 2016; Damsa, 2015; Deák-Takács, 2016; Duró, 2018; Péter-Szarka, 2012, 2014).

2.4.3.4. A tehetségesek személyiségének fejletlenségéből, zavaraiból fakadó főbb problémák

A korábban bemutatott komplex tehetségmodellekben (pl. Mönks–Renzulli, Czeizel) fontos összetevő a tehetségkomponensek között a *feladat iránti elkötelezettség,* vagy általánosabban nevén a *motiváció*. Ez olyan *személyiségtényezőket* foglal magában, amelyek biztosítják a magas szintű teljesítményhez az energiát: érdeklődés, versenyszellem, kitartás, emocionális stabilitás stb. A képességeket bármilyen magas szintre is vigyék, e háttértényezők fejlesztése nélkül nincs érdemi tehetséggondozás. Gyakran ezek alacsony színvonala vagy egyenetlen volta okozza a tehetséges tanulóknál az *alulteljesítést*. A konkrét okokat keresve azt találták, hogy a tanulói személyiségből fakadóan négy kiemelt tényező játszik elsődlegesen szerepet a tehetségesek jó teljesítményének akadályozásában: a gyerek, fiatal önértékelésének irrealitása, belső érzelmi labilitása, szociális éretlensége, valamint az agresszivitás (Gefferth, 2000).

Kutatók elemezték Dabrowski (1937) tehetségesekre vonatkozó személyiségelméletét (vö. Silverman, 1993; Mendaglio, 1995; Cross et al., 1996; Piechowski 1986, 1995). Ebben az elméletben (vö. Mönks és Ypenburg, 2011) Dabrowski azt fogalmazta meg, hogy a tehetséges egyének szuperérzékenységet mutatnak számos területen: pszichomotoros, intellektuális, szenzuális téren, valamint a képzelőerő és az érzelmek területén. Ez a túlérzékenység úgy írható le, mint kiterjesztett tudatosság, megerősödött érzelmek és az intellektuális és/vagy fizikai tevékenység megemelkedett szintjei, s ezek miatt is különös figyelmet kívánnak a tehetségígéretek.

A tehetséges diákok esetében gyakran előfordul az egyenetlen fejlődés is; e jelenséget aszinkron fejlődésnek nevezik (DELISLE, 1992; SILVERMAN, 1993). Egy másik, a szakirodalomban gyakran említett jellemző tulajdonság a tehetségesekre, a maximalizmusra való hajlandóság (WEBB ET AL., 1982). A maximalizmus elégedetlenség az egyén ideális és tényleges teljesítménye között fennálló eltérés miatt. A tehetséges gyermekek egy másik gyakori jellemzője a túlzott önkritikára való hajlandóság. A tehetséges tanulók ugyancsak gyakran emlegetett jellemzője a multipotencialitás (SILVERMAN, 1993). A multipotencialitás arra vonatkozik, hogy sok tehetséges tanuló nagy érdeklődést mutat több speciális terület iránt is, és ebből is fakadhatnak problémák (vö. CROSS ET AL. 1991,1995, 1996).

2.4.3.4.1. Kiemelt jelentőségűek az énkép, önértékelés problémái a tehetségeseknél

A fent leírtakból is látszik már, milyen sokféle „veszély" leselkedik a tehetségesek személyiségének fejlődésére. Az én értékelése azonban különösen fontos az ember harmonikus működéséhez. Amennyiben a tehetséges egyének énképe valamilyen módon sérül, ez a károsodás erősen gátolhatja kapacitásukat potenciáljuk legproduktívabb módon történő kamatoztatására (vö. BERENTÉS, 2012).

A gyerek énképét nagymértékben befolyásolja, hogy milyen eredményt ér el a tanulásban és más tevékenységterületen. Sok buktatója van a sikernek, hiszen *az iskolai teljesítményben több tényező is fontos szerepet játszik,* hogy csak a legfontosabbakat említsük: intellektuális képességek, szocio-emocionális összetevők stb. (vö. TURMEZEYNÉ, BALOGH, 2009 – www.mateh.hu, Tehetségszakirodalom, Könyvek). Az utóbbiaknak is széles a skálája: motiváltság, igényszint, önértékelés, önbizalom, önszabályozás, érzelmi stabilitás, terhelhetőség. A személyiség egyik leglényegesebb meghatározója *éntudata, önismerete, önmagáról alkotott képe* (vö. BAGDY, 2014; BALOGH ÉS KONCZ, 2008; BUDA M., 2004; CZEIZEL ÉS PÁSKUNÉ, 2015; HARMATINÉ, 2011; INÁNTSY ET AL., 2010; KONCZ, 2005; PÁSKUNÉ ET AL., 2015; SZABÓ M., 2004; VAJDA ÉS KÓSA, 2005). A nevelésnek a felnőttségre kell felkészítenie a gyereket, és a harmonikus felnőttségnek egyik lényeges jellemzője önmagunk vállalása, önmagunkkal való azonosulásunk, az énidentitás. Kialakul-e a tanulókban a reális énkép, önmaguk elfogadása? Vizsgálatok sora bizonyította, hogy sok probléma fakad már gyermek- és ifjúkorban is az énfunkciók zavaraiból, ezekre is figyelnünk kell.

2.4.3.4.2. Kiemelt feladatok a fejlesztésben

(a) Az önismeret fejlesztése

A kutatási eredmények és a gyakorlat problémái hangsúlyozzák annak fontosságát, hogy a fiatalok többet tanuljanak az önismeret összetevőiről, módszereiről, s alkalmazzák is ezeket gyakorlati szituációkban (vö. BAGDY 2014 – www.tehetseg.hu, Géniusz Könyvek; INÁNTSY-PAPP ET AL., 2011 – www.tehetseg.hu, Géniusz Könyvek; KATONA ÉS SUBRT, 2015 – www.tehetseg.hu, Géniusz Műhely).

(b) Az önelfogadás kialakítása

Ha a tehetséges diákokat szerepjátékok, forgatókönyvek és könyvterápia segítségével olyan viselkedési incidensek konkrét példáival látjuk el, , amelyek illusztrálják, hogyan alakulnak ki ezek a különböző helyzetek, az segítséget nyújthat az önelfogadáshoz (vö. BAGDY, 2014; CZEIZEL ÉS PÁSKUNÉ, 2015; HARMATINÉ, 2011, 2013; MÖNKS ÉS YPENBURG, 2011).

(c) Az énnel szemben felállított megfelelő elvárások kifejlesztése

Az én fejlődése szempontjából elengedhetetlen fontosságú a diákok segítése a külső és belső elvárások közötti egészséges egyensúly kialakításában, valamint a képességre, érdeklődésre és személyiségi tényezőkre épülő reális elvárások kialakításában (vö. BERENTÉS, 2012; HARMATINÉ, 2011).

(d) Kockázatvállaló magatartás kialakítása

Affektív és kognitív fejlődésük szempontjából kulcsfontosságú olyan feladatok kitűzése a tehetségesek elé, amelyek intellektuális kockázatvállalást igényelnek (vö. Bíró és Páskuné, 2015; Dávid I. et al. 2014; Harmatiné, 2011).

2.4.4. *A tehetségfejlesztés légköre, a tehetségesek társas kapcsolatainak lehetséges problémái mint gyenge pontok, a fejlesztés útjai*

Ahogy azt láttuk az előző részben, és ezt bizonyítják a gyakorlati tapasztalatok is, a tehetséges gyerek gyenge oldalai gátolhatják a megfelelő társas kapcsolatok kialakítását is. Ez pedig negatív hatással lehet a tehetségígéret csoportban elfoglalt pozíciójára is. Ugyanakkor a környezeti hatások is sokszor kedvezőtlenül alakítják a tehetségesek társas kapcsolatait. Freeman (1979) már régebbi kutatásai alapján megállapította, hogy a tehetséges gyerekek szempontjából döntő jelentőségű a szociális környezet – mind pozitív, mind negatív értelemben. Mönks és Knoers (2004) megerősítik e tételt: „Akciók, reakciók, bátorítás, kedvszegés, elutasítás és megerősítés, ezek azok a szociális ingerek, amelyek a gyerek fejlődésében gyakran döntő mértékben meghatározzák az egyéni viselkedést. A kiemelkedő tehetségű gyerekeket körülvevő szociális klímára gyakran jellemző a meg nem értés a szülők, a tanárok és a kortársak részéről." (*i.m.* 186) A „megelőzés" tehát fontos a tehetséges tanuló fejlődése szempontjából, fő feladata pedig annak megakadályozása, hogy a tanuló tanulási és munkakedvét elveszítse a nem megfelelő társas légkörben, és hogy ennek következtében akár aszociális magatartásmód fejlődjön ki benne. Bizonyító erejűek Ritoókné (2013) kutatási eredményei is: „A kimagasló pályateljesítmény vizsgálata során három diagnosztikai faktor bizonyult jelentős prediktornak; a szociális, az általános képességek és az alkalmassági jellemzők. A szociális dimenzióba olyan tételek tartoztak, mint például a munkához való viszony, a szociabilitás, a reguláció vagy a családi háttérrendszer. A három diagnosztikai faktor közül az ún. szociális dimenzió bizonyult a legerőteljesebbnek a tehetség- és pályafejlődésben." (Ritoókné, 2013, 113.).

A Heller és csoportja által végzett értékelő vizsgálatok is jól bizonyítják: a társakkal való interakció hatása nagyon fontos és hosszú távú érték, kiemelkedő fontosságú. Minél több pozitív kapcsolata van a tanulónak diáktársaival, annál jobban érzi magát az iskolai keretek között (vö. Harmatiné, 2011; Herskovits és Ritoókné, 2013; Mönks és Mason, 1993; N. Kollár, 2004; Serfőző és Somogyi, 2004; Szekszárdi, 2008; Turmezeyné, 2011/b). Nincs könnyű helyzetben az iskola e tekintetben sem, hiszen az utóbbi években a kiscsoportos, kortársi közösségek kohéziós erejének csökkenésével a mintát adó háttértényezők is gyengültek, a gyerekek így még inkább magukra maradtak (vö. Balogh, Koncz, 2008; Harmatiné, 2011; Koncz, 1999, 2005; Turmezeyné, 2011/b). A tehetséges diákok új társas kapcsolatok kialakítására és a meglévők javítására irányuló stratégiákkal való ellátása fontos módja fejlesztésüknek (vö. Bagdy, 2014; Harmatiné, 2011; Herskovits és Ritoókné, 2013; Mönks és Knoers, 2004).

Az osztálytársi, iskolatársi kapcsolatokon túl a tanárok és diákok közötti kapcsolatnak is jelentős szerepe van abban, hogyan érzi magát a tehetséges tanuló az iskolában (vö. Balogh és Koncz, 2008; Dávid I., 2014; Harmatiné, 2011; Koncz, 2006; Laskay, 2018; Páskuné, 2016; Péter-Szarka, 2014). *Ez csakis akkor érhető el, ha az iskolai munka középpontjában a gyerek áll,* és minden, ami ott történik, az a gyerekek személyiségének, képességeinek hatékony fejlesztését tartja legfőképpen szem előtt.

Végezetül ehhez a problémakörhöz célszerű Sahlberg (2013) gondolatait idézni, aki a „finn példát" elemzi, s a társas kapcsolatok jelentőségéről a következőket írja. „Az iskoláknak újra kell fogalmazniuk alapvető feladataikat. Biztosan nem tartható fenn a mai állapot. Azt az alapvető tudást és készségeket kell közvetíteniük, amelyre a fiataloknak a jövőben szükségük lesz. A jövő elkezdődött, és sok fiatal már ma is ezeket a készségeket használja. [...] Jobban alkalmazható

készségeket kell kialakítaniuk a társadalmi kapcsolatok vonatkozásában is mind a virtuális, mind a való világban, mert együtt kell tudniuk működni más, nagyon különböző emberekkel, és boldogulniuk kell a komplex társadalmi hálózatokban. Amire a jövőben a legtöbb embernek szüksége lesz, és amit nem valószínű, hogy az iskolán kívül máshol meg tudnak tanulni, az a másokkal való együttműködés és a közös problémamegoldás. Ez lesz a jövő iskoláinak egyik alapvető feladata." (SAHLBERG, 2013, 181.). A finn oktatás már bizonyította, hogy jó úton jár, érdemes nekünk is átgondolni ebből a szempontból is iskoláink aktuális tennivalóit.

2.4.5. *Lazító programok hiányából fakadó negatív következmények a tehetségesek fejlődésében, lehetséges megoldásmódok*

Az előbbi fejezetekben vázlatosan bemutatott három tartalmi elem (erős oldal, gyenge oldal, társas kapcsolatok) intenzív fejlesztése mellett fontos olyan tevékenységekbe is bevonni a tehetségígéreteket, amelyek biztosítják a lazítást, feltöltődést. Például a kiemelkedő intellektuális képességekkel rendelkező gyermekeket festészetben, táncban vagy sportban is bevonják a tevékenységekbe. Mint fentebb már leszögeztük, ezek a programok nem közvetlenül segítik elő a tehetség kibontakoztatását, de nagyon fontos kiegészítő tényezőt jelentenek a komplex tehetséggondozó programokban: segítik a tanulók feltöltődését, relaxációját, motivációjuk erősödését.

CSÍKSZENTMIHÁLYI (2010) is hangsúlyozza ezek szerepét a tehetségesek fejlődésében: ezen tevékenységek során a tehetséges tanulók művészeti, sport- és egyéb hobbitevékenységet folytatnak, hiszen a legtehetségesebb gyermeknek is szüksége van arra, hogy lazítson. Ezek afféle kiegészítő tevékenységek, amelyekre jó példákat találunk sok hazai gyakorlati fejlesztő programban is (vö. BALOGH, 2004, 2012; BALOGH ÉS NAGY, 1991; BALOGH ÉS TÓTH L., 1999; FARKAS, 2012; FODORNÉ, 2012; NAGY ÉS SZABÓNÉ, 2018; POLONKAI, 2011, 2014; SZABÓ A., 2018; SZATMÁRI,2012; SZÉKELYNÉ, 2017; TÓTH T. 2012; VIRÁGNÉ 2012). Fontos, hogy ezek a lazító elemek mindig szerepeljenek a tehetségígéretek egyéni tehetséggondozó programjában, s folytassunk kellően hatékony meggyőző munkát, hogy ezeken részt is vegyenek a tehetségígéretek, így lehet csak teljes a fejlesztő program (vö. BALOGH, 2016; BALOGH ET AL., 2014; MÖNKS ÉS YPENBURG, 2011).

Irodalom

ÁBRÁM TIBOR, SARKA FERENC (2016). A Magyarországi Református Egyház Tehetséggondozó Stratégiája. *Tehetség,* 24(1), 14–16.
http://www.mateh.hu/dokumentumok/Tehetseg_2016_1.pdf

AMBROSE, D., CROSS, T. L. (EDS) (2009). *Morality, Etics and Gifted Minds*. New York: Springer.

AMES, C., ARCHER, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology,* 80, 260–267.

BAJOR PÉTER (2015). „Tehetséghidak Program": tehetségpontok, hidak, hálózatok. *Tehetség,* 23(3), 6–7.
http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2015_3.pdf

BAJOR PÉTER (2017). A Nemzeti Tehetség Program". *Tehetség,* 25(4), 8–10.
http://www.mateh.hu/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2017_4.pdf

BAGDY EMŐKE (2014). *Fény és árnyék.* Géniusz Könyvek. Budapest: Matehetsz.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_36_net2.pdf

BAGI ISTVÁN, BÁRÁNY ZOLTÁN, LŐVEI LÁSZLÓ, SARKA FERENC, TÓTH ILONA (2015). *Tehetséggondozás a miskolci Rendészeti Szakközépiskola képzési rendszerében.* Budapest: Matehetsz, Géniusz Műhely, 14. 18–32.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/nwp14.pdf

Balogh László (szerk.) (1999, 2000). *Tehetség és iskola*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
Balogh László (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
Balogh László (2006/a). *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest: Urbis Kiadó. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/162769/t_dekdb_bib-DRT00278420.pdf;jsessionid=8F4205D429FA3D0539FC551DA2B46B41?sequence=3
Balogh László (2011). *A tanulási stratégiák fejlesztésének pszichológiai alapjai*. Debrecen: Didakt Kiadó. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Tanulasi_strategiak_es_stilusok.pdf
Balogh László (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Balogh_Komplex.pdf
Balogh László (2016). *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*. Debrecen: Didakt Kiadó.
Balogh László (2017). Iskolai tehetséggondozás: elvi alapok és gyakorlati aspektusok. In N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. Budapest: Osiris Kiadó, 173–203.
Balogh László, Bolló Csaba, Dávid Imre, Tóth László, Tóth Tamás (2014). *Pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_31_net.pdf
Balogh László, Bóta Margit, Dávid Imre, Páskuné (szerk.) (2004). *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Budapest: Arany János Programiroda.
Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László (szerk.) (2000). *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
Balogh László, Koncz István (szerk.) (2008). *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Budapest: Professzorok az Európai Magyarországért.
Balogh László, Münnich Ákos (2012). A debreceni Egyetem tehetséggondozó Programja 2001-től napjainkig. In Balogh László: *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Debrecen: Didakt Kiadó, 609–626. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Balogh_Komplex.pdf
Balogh, L., Nagy, K. (1991). The Development of Personality, Abilities and Social Relations in a Special Class. *European Journal for High Ability,* 2, 134–138.
Balogh László, Tóth László (szerk.) (1999). *Európai perspektívák a tehetségnevelésben*. Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem, KLTE.
Balogh László, Tóth László (szerk.) (2014). *Tehetség bibliográfia*. Budapest: Magyar Tehetséggondozó Társaság.
Balogh László, Vitális Emese (1997). Egész életre szóló tanulási képességek kialakításának követelményei a tanárképzési programban. In Balogh László, Tóth László (szerk.), *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 111–121. https://mek.oszk.hu/04600/04669/html/
Baranyai Zoltánné (szerk.) (2009a). *Színvonal a művészetoktatásban*. Győr: Balatonfelvidéki Szín-Vonal Alapfokú Művészetoktatási Intézmény.
Baranyai Zoltánné (szerk.) (2009b). *Tárgyalkotó művészet*. Győr: Balatonfelvidéki Szín-Vonal Alapfokú Művészetoktatási Intézmény.
Beghetto, R. A., Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies,* (1), 53–70.
Berentés Éva (2012). *Az érett személyiség*. Budapest: Pro Personal Kiadó.
Berkowitz, M. W., Hoppe, M. A. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies,* 20(2), 131–142.
Bernáth László (2004). Tanulás és emlékezés. In N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.), *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó, 224–242.

Bíró Gábor (2015). A vezető feladata az intézményi tehetséggondozás rendszerének kialakításában. In Polonkai Mária (szerk.), *Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban – gyakorlati megközelítések*. Géniusz Könyvek. Budapest: Matehetsz, 15–48. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_40_net.pdf

Bíró Gábor (2016). Tehetségnevelés komplex megközelítésben – az elmélet és a gyakorlat rendszerré szervezése az iskolában. *Tehetség,* 24(3), 10–12. http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2016_3.pdf

Bíró Zsolt, Páskuné Kiss Judit (2015). A tanórán kívüli foglalkozások szerepe és az önkibontakoztatással összefüggő intrapszichés jellemzők az Arany János Kollégiumi Szakiskolai programban tanulók körében. In Páskuné Kiss Judit, Nótin Ágnes, Mező Ferenc, Harmatiné Olajos Tímea, Bíró Zsolt, Mándy Zsuzsanna (szerk.), *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés környezeti és intrapszichés tényezőinek vizsgálata*. Géniusz Műhely 17. Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/wp17_onl2.pdf

Bohdaneczkyné Schág Judit, Balogh László (2011). *Tehetséggondozás a közoktatásban a kémiatudományban*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/13_kotet_net.pdf

Boyoung, K., Young, S. S., Mina, C. (2012). Character strengths and career development of academically gifted adolescents. *Journal of Asia Pacific Counseling,* 2(2), 209–228.

Buda Mariann (2004). *Óriás leszel? – A tehetséges gyerek*. Budapest: Dinasztia Kiadó.

Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools,* 49(7), 622–630.

Cross, T., Cook, R., Dixon, D. (1996). Psychological Autopsies of Three Academically Talented Adolescent Who Committed Suicide, *Journal of Secondary Gifted Education,* 7(3), 403–409.

Cross, T., Coleman, L., Terhaar-Yoners, 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.

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), 3–40.

Czeizel Endre (1997). *Sors és tehetség*. Budapest: Minerva Kiadó.

Czeizel Endre (2002). *Tudósok – gének – dilemmák*. Budapest: Galenus Kiadó.

Czeizel Endre (2003). *A magyarság genetikája*. Budapest: Galenus Kiadó.

Czeizel Endre (2006). *Tudósok, gének, tanulságok*. Budapest: Galenus Kiadó.

Czeizel Endre (2007). *Festők, gének*. Budapest: Galenus Kiadó.

Czeizel Endre (2011). *Matematikusok – gének – rejtélyek*. Budapest: Galenus Kiadó.

Czeizel Endre (2015). *Tehetség, tálentum – jó szerencse, semmi más?* Budapest: Galenus Kiadó.

Czeizel Endre, Batta Imre (szerk.) (1992). *A zenei tehetség gyökerei*. Budapest: Mahler Marcell Alapítvány – Arktisz Kiadó.

Czeizel Endre, Páskuné Kiss Judit (2015). *A tehetség definíciói, fajtái*. Debrecen: Didakt Kiadó. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Czeizel_es_Paskune_konyve_Didakt_Kiado_2015.pdf

Czimer Györgyi, Balogh László (2011). *Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/05_kotet_net.pdf

Csapó Benő (2015). A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra,* 25(7–8), 4–17. https://epa.oszk.hu/00000/00011/00196/pdf/EPA00011_iskolakultura_2015_07-08_02.pdf

Csermely Péter (2006). *Magyar Géniusz Tehetségsegítő Program*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, TÁMOP Pályázat, www.geniuszportal.hu.

Csermely Péter (2010). Érték és tehetség a mai iskolában. *Magyar Református Nevelés,* 11(3), 24–32.

Csermely Péter, Bajor Péter (2011). *„Tehetséghidak" Program – előzetes tanulmány*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, www.geniuszportal.hu.

Csernoch Mária, Balogh László (2011). *Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/16_kotet_net_color.pdf

Csíkszentmihályi Mihály (2010). *Tehetséges gyerekek.* Budapest: Nyitott Könyvműhely. síkszentmihályi Mihály

Csíkszentmihályi Mihály (2016). *Kreativitás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Csörszné Tar Enikő (2016). Inspiráló, motiváló környezet kialakítása a Kisvárdai Bessenyei György Gimnázium és Kollégium Arany János Tehetséggondozó Programjában. *Tehetség,* 24(3), 23–25. http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2016_3.pdf

Dabrowsky, K. (1937). Psychological Basis of Self-mutilation. *Genetic Psychology Monographs,* 19, 1–104.

Damsa Andrej (2014). *Szabályok közt szabadon*! Géniusz Műhely 5., Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/5damsa_2onl.pdf

Dávid Imre (2014). A pedagógus eszközrendszere saját személyiségének „karbantartásához". In Balogh László, Bolló Csaba, Dávid Imre, Tóth László, Tóth Tamás (szerk.), *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben.* Budapest: Matehetsz, 70–133. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_31_net.pdf

Dávid Imre (2016). A játék szerepe a tehetségfejlesztésben. *Tehetség,* 24(4), 13–14. http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2016_4.pdf

Dávid Imre, Bóta Margit, Páskuné Kiss Judit (2002). *Tehetségkutatás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

Dávid Imre, Fülöp Márta, Pataky Nóra, Rudas János (2014). *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Géniusz Könyvek. Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_34_net.pdf

Dávid Mária, Gefferth Éva, Nagy Tamás, Tamás Márta (2014). *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Géniusz Könyvek. Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_35_net.pdf

Dávid Mária, Révész György (2013). *Tehetség-tanácsadás*. Matehetsz: Talentum Program Tervezete, Kézirat.

Deák-Takács Szilvia (2016). Alkotás, kreativitás, iskolaújság. *Tehetség,* 24(3), 20–22. http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2016_3.pdf

Delisle, J. (1992). *Guiding the Social and Emotional Development of Gifted Youth: A Practical Guide for Educators and Counselors*. New York: Longman.

Dresel, M., Haugwitz, M. (2005). The relationship between cognitive abilities and self-regulated learning: Evidence for interactions with academic self-concept and gender. *High Ability Studies,* 2, 201–218.

Duró Zsuzsa (2018). Neveljünk kreatív gyereket! *Tehetség,* 26(2), 13. http://www.mateh.hu/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2018_2.pdf

FARKAS GYÖRGY (2012). A budapesti Balassi Bálint Nyolcévfolyamos Gimnázium tehetséggondozó programja. In BALOGH LÁSZLÓ (SZERK.), *Komplex tehetségfejlesztő programok* c. kötet Függeléke. Debrecen: Didakt Kiadó, 558–574. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Balogh_Komplex.pdf

FELDHUSEN, J. F., CLINENBARD, P. M. (1986). Creativity Instructional Material: A Review of Research. *Journal of Creativ Behavior,* 20(3), 153–182.

FELDHUSEN, J. F., GOH, B. E. (1995). Assessing and Accessing Creativity: An Integrative Review of Theory, Research, and Development. *Creative Research Journal,* 8(3), 231–247.

FLAVELL, J. H. (1985). *Cognitive Development*. NJ, Prentice-Hall: Englewood Cliffs.

FODOR ISTVÁNNÉ (2012). A mezőkovácsházi Csanád Vezér Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény tehetségfejlesztő programja. In BALOGH LÁSZLÓ (SZERK.), *Komplex tehetségfejlesztő programok* c. kötet Függeléke, Debrecen: Didakt Kiadó, 515–538. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Balogh_Komplex.pdf

FREEMAN, J. (1979). *Gifted Children*. Lancaster: MTP Press Limited.

FREEMAN, J. (1991). *Gifted Children Growing up*. Portsmouth, NH: Cassell, Heinemann.

GAGNÈ, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies,* 21(2), 81–99.

GANÉ, F. (SZERK.) (2015). *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szempontjából*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/25_kotet_gagne_2015-2kiadas_net_0.pdf

GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

GARDNER, H. (1991). *The unschooled mind*. London: Fontana Press.

GASKÓ KRISZTINA (2009). A tanulási kompetenciák szerepe a tanulás fejlesztésében. *Iskolakultúra,* 19(10), 3–20. http://real.mtak.hu/58053/1/EPA00011_iskolakultura_2009-10_szeparatum.pdf

GEFFERTH ÉVA (2000). A képességeik alatt teljesítő tanulók. In BALOGH LÁSZLÓ, HERSKOVITS MÁRIA ÉS TÓTH LÁSZLÓ (SZERK.), *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 100–121.

GLENBERG, A. M., WILKONSON, A. C., EPSTEIN, W. (1982). The illusion of knowing. Failure in the self-assessment of comprehension. *Memory and Cognition*, 10, 597–602.

GOBBO, C., CHI, M. (1986). How knowledge is structured and used by expert and novice children. *Cognitive Development*, 1, 221–237.

GORDON GYŐRI JÁNOS (2011). *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja I*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/17_kotet_net_color.pdf

GORDON GYŐRI JÁNOS (2012). *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja II*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/27_kotet_net2.pdf

GROSS, M. U. M. (2000). Issues in the Cognitive Developement of Exeptionally and Profoundly Gifted Individuals. In HELLER, K., MÖNKS, F. J., STERNBERG, R. J., SUBOTNIK, R. (EDS), *International handbook of giftedness and talent*. Amsterdam, New York: Pergamon Press, 179–193.

GUILFORD, J. P., HOEPFNER, R. (1971). *The Analysis of Intelligence*. New York: McGraw-Hill.

GYARMATHY ÉVA (2006). *A tehetség (fogalma, összetevői, típusai, azonosítása)*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

HARMATINÉ OLAJOS TÍMEA (2011). *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Debrecen: Didakt Kiadó.

HARMATINÉ OLAJOS TÍMEA (2013). *Tehetség, alulteljesítés és tanulási zavar*. Debrecen: Didakt Kiadó. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Alulteljesites.pdf

Harmatiné Olajos Tímea, Pataky Nóra (2014). *A lelki egészség személyiségdinamikai kettősségei – kihívások a tehetséggondozásban*. Géniusz Műhely 10., Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/wp_10w.pdf

Harmatiné Olajos Tímea, Pataky Nóra, K. Nagy Emese (2014). *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása*. Budapest: Matehetsz.

Heller, K., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. (Eds) (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Amsterdam, New York: Pergamon Press.

Herskovits Mária (2013). Tanácsadás tehetséges gyerekeknek és szüleiknek – elmélet és gyakorlat. In Herskovits M., Ritoókné (szerk.). *Tehetségek vonzásában*. Budapest: FETA.

Herskovits M., Ritoókné (szerk.) (2013). *Tehetségek vonzásában*. Budapest: FETA.

Hoogeveen, L., van Hell, J. G., Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology,* 82(4), 585–605.

Inántsy-Papp Judit, Orosz Róbert, Pék Győző, Nagy Tamás (2010). *Tehetség és személyiségfejlesztés.*, Géniusz Könyvek. Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/14_kotet_net.pdf

Katona Istvánné, Subrt Péter (2015). *Tehetséggondozás a személyiség formálásában*. Géniusz Műhely 14., Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/nwp14.pdf

Kirsch Éva, Dudics Pál, Balogh László (2011). *A tehetséggondozás lehetőségei fizikából*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/10_kotet_net.pdf

Kiss Albert (2014). *Kreatív természettudományos tehetséggondozás*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_32_net.pdf

Körösi Tibor (2017). Komplex program a természetben: „Körös körül a világ". *Tehetség,* 25(3), 16. http://www.mateh.hu/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2017_3.pdf

K. Nagy Emese (2014). *Gondolkodásfejlesztés táblajátékkal*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_33_net_teljes.pdf

K. Nagy Emese, Tóth Tamás (2013). Kereső és fejlesztő programok hátrányos helyzetű és az Arany János Tehetséggondozó Programban résztvevő tehetségeknek. Talentum Program tervezete 2014–2020 (Kézirat).

Knausz Imre, Lubinszki Mária, Sarka Ferenc (szerk.) (2014). *Tehetség: előnyök és hátrányok metszéspontjában*. Budapest: Miskolci Egyetem Tanárképző Központja. https://mek.oszk.hu/13600/13629/13629.pdf

Koncz István (1999). *A pedagógus szerepe a tehetségfejlesztésben*. Debrecen: Debreceni Egyetem.

Koncz István (2005). *Kamaszkapaszkodó*. Budapest: Urbis Könyvkiadó.

Koncz István (2006). Pedagógusszerep. In Balogh László (szerk.), *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest: Urbis Kiadó, 247–308. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/162769/t_dekdb_bibDRT00278420.pdf;jsessionid=8F4205D429FA3D0539FC551DA2B46B41?sequence=3

Kovács Gábor, Balogh László (2011). *A matematikai tehetség fejlesztése*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/15_kotet_net.pdf

Kozéki Béla, Entwistle, N., J., Pollitt, A. (1986). Motivációs és orientációs típusok vizsgálata magyar és brit iskolákban. *Magyar Pszichológiai Szemle,* 6, 460–475.

LACZÓ ZOLTÁN, TURMEZEYNÉ HELLER ERIKA, STACHÓ LÁSZLÓ, HOMBOLYGÓ FERENC, BANDI SZABOLCS AJTONY (2015). *Zenepszichológia tankönyv*. Pécs: PTE, Művészeti Kar. http://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuk/dokument/tudomany/innovacio/zmi/zenepszichologia_vegleges_20151006.pdf

LANDAU, E. (1974). *A kreativitás pszichológiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.

LANDAU, E. (1997). *Bátorság a tehetséghez*. Budapest: Calibra Kiadó.

LASKAY EDIT (2018). A versenyek szerepe a zenei tehetségek fejlődésében. In *Jó gyakorlatok értéktára 2*. Szakmai vezető: Magyar Margit, Budapest: MZMSZ.

LENS, W., RAND, P. (2000). Motivation and Cognition: Their Role in the Development of Giftedness. In HELLER, K., MÖNKS, F. J., STERNBERG, R. J., SUBOTNIK, R. (EDS), *International handbook of giftedness and talent*. Amsterdam, New York: Pergamon Press, 193–202.

LITSTER, K., ROBERTS, J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: A meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs,* 11(2) 130-140.

MÁTH JÁNOS (2014). *A természettudományos oktatás válsága*. Géniusz Műhely 11. Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/wp_11w_0.pdf

MENDAGLIO, S. (1995). Sensitivity among Gifted Persons: A Multi-faceted Perspective. *Roeper Review,* 17(3), 169–172.

MEZŐ FERENC (2002). *A tanulás stratégiája*. Debrecen: Pedellus Novitas Kft.

MEZŐ FERENC (2010). *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. Debrecen: Kocka Kör.

MEZŐ FERENC (2004). *A tehetség tanácsadás kézikönyve*. Debrecen: Tehetségvadász Stúdió.

MEZŐ FERENC (2011). A kreativitás fejlesztésének módszerei. In MÜNNICH ÁKOS (SZERK.), *A kreativitás többszempontú vizsgálata*. Debrecen: Didakt Kiadó.

MEZŐ FERENC, MEZŐ KATALin (2003). *Kreatív és iskolába jár*. Debrecen: Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület.

MEZŐ FERENC, KISS PAPP CSILLA, SUBICZ ISTVÁN (2011). *Képzőművész tehetségek gondozása*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/11_kotet_net_color.pdf

MIKONYA GYÖRGY (2015). *Szempontok a komplex tehetségfejlesztés megközelítési lehetőségeihez*. Géniusz Műhely. Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/nwp16.pdf

MOLNÁR GYÖNGYVÉR (2015). Az óvoda és iskola feladatai az értelmi képességek fejlesztésében. In TÓTH M., MOLNÁR CS. (SZERK.), *Tartalmi és szervezeti változások a köznevelésben*. Debrecen: Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda, Suliszerviz pedagógiai Intézet, 179–190.

MÖNKS F. J., KNOERS A. M. P. (2004). *Fejlődéslélektan*. Budapest: Urbis Kiadó.

MÖNKS, F. J., MASON, E. J. (1993). Developmental theories and giftedness. In HELLER, K. A., MÖNKS, F. J., PASSOW, A. H. (EDS), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press, 89–101.

MÖNKS, F. J., YPENBURG, I. H. (2011). *Ha tehetséges a gyerek...* Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/22_kotet_net.pdf

MÜNNICH ÁKOS (SZERK.) (2011). *A kreativitás többszempontú vizsgálata*. Debrecen: Didakt Kiadó.

NAGY JENŐNÉ (2012). *Tehetségígéretek gondozásának elmélete és gyakorlata*. Szolnok: ONME Egyesület.

NAGY KÁLMÁN (1999). Tehetségfejlesztő program a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református, Tagozatos Általános és Szakiskola, Kollégiumban. In BALOGH LÁSZLÓ (SZERK.). *Tehetség és iskola*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 215-219.

Nagy Róza, Szabóné Debreceni Ildikó (2018). „A játék az gyönyörű" avagy a színjátszás a túrkevei református iskolában. *Tehetség,* 26(2), 9. http://www.mateh.hu/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2018_2.pdf

N. Kollár Katalin (2004). A társas kapcsolatok, személyközi vonzalom és a csoportfolyamatok. In N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.), *Pszichológia pedagógusoknak.* Budapest: Osiris Kiadó, 279–309.

N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) (2004). *Pszichológia pedagógusoknak.* Budapest: Osiris Kiadó.

N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) (2018). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve.* Budapest: Osiris Kiadó.

Orosz Róbert (2011). *A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének pszichológiai alapjai*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/08_kotet_net.pdf

Orosz Róbert, Bíró Szabolcs (2009). *A siker kapujában.* Debrecen: Kék Bolygó Tehetségpont.

Oroszlány Péter (2004). *Könyv a tanulásról.* Budapest: Független Pedagógiai Intézet Tankönyvcentrum.

Oswald, F., Weringer, S. (2012). Gifted education within the Regular School System and in Special Schools: Franz Mönks' Engagement in Teacher Training in Austria. In Ziegler, A., Fischer, Ch., Stoeger, H., Reutlinger, M. (Eds), *Gifted Education as a Lifelong Challange.* Berlin, Zürich, Münster: LIT Verlag, 194–209.

Pappné Gyulai Katalin, Pakurár Miklósné (szerk.) (2011). *A debreceni példa*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/23_kotet_net-jav2.pdf

Parnes, S. (1981). *The Magic of Your Mind.* Buffalo, NY: Bearly.

Páskuné Kiss Judit (2004). Az iskolai motiváció mérésének problémái, eredmények. In Balogh László, Bóta Margit, Dávid Imre Páskuné Kiss Judit (szerk.), *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához.* Budapest: Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, 77–112.

Páskuné Kiss Judit (2016). A tehetségfejlődést támogató pedagógiai légkör. *Tehetség,* 24(4), 20–22. http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2016_4.pdf

Páskuné Kiss Judit, Nótin Ágnes, Mező Ferenc, Harmatiné Olajos Tímea, Bíró Zsolt, Mándy Zsuzsanna (2015). *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés környezeti és intrapszichés tényezőinek vizsgálata.* Géniusz Műhely 17., Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/wp17_onl2.pdf

Persson, R. S., Joswig, H., Balogh, L. (2000). Gifted Education in Europe – Programs, Practices and Current Research. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. (Eds), *International Handbook of Giftedness and Talent,* Amsterdam, New York: Pergamon Press, 703–734.

Péter-Szarka Szilvia (2007). *Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban*. PhD-értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem, Pszichológiai Doktori Iskola. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/36584/Peter%20Szarka%20Szilvia%20ertekezes.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Péter-Szarka Szilvia (2012). Kreatív klíma az iskolában. *Tehetség,* 20(2), 5–7. http://www.mateh.hu/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2012_2.pdf

Péter-Szarka Szilvia (2014). Kreatív klíma – a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei. Géniusz Műhely 3., Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/3peterszarka_6onl.pdf

Péter-Szarka Szilvia, Gyarmathy Éva, Klein Balázs, Kovács Kristóf, Kövi Zsuzsanna, Molnár Gyöngyvér, Páskuné Kiss Judit, Pásztor Attila (2017). *A tehetségazonosítás folyamata, mérőeszközei és eredményei a Magyar Templeton Programban*. Géniusz Műhely, Budapest: Matehetsz.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/wp19.pdf

Piechowsky, M. (1986). The Concept of Developmental Potential. *Roeper Review 8* (3), 190–197.

Piechovski, M. M. (1995). Emotinal development and emotional giftedness. In Colangelo, N., Davis, G. (Eds). *Handbook of gifted education*. Boston, Allyn and Bacon, 285–306.

Piirto, J. (1999). *Talented Children and Adults*. Columbus, Ohio: Upper Saddle River.

Polonkai Mária (szerk.) (2011). *Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban*. Géniusz Könyvek, Matehetsz, Budapest.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/21_kotet_net.pdf

Polonkai Mária (szerk.) (2014). *Gazdagító programok jó gyakorlatai*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_37_net.pdf

Polonkai Mária (szerk.) (2015). *Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban – gyakorlati megközelítések*. Géniusz Könyvek. Matehetsz, Budapest.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_40_net.pdf

Polonyi Tünde, Abari Kálmán (szerk.) (2017). *Digitális tanulás és tanítás*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

Rádi Orsolya (2017). *Az írásbeli szövegalkotás jellemzői alsó tagozatos tanulóknál – a kreatív írás mint a nyelvi-verbális tehetség azonosításának eszköze*. Géniusz Műhely 20., Budapest: Matehetsz.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/wp20.pdf

Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century. A four part theoretical approach. *Gifted Child Quaterly,* 56(3), 150–159.

Renzulli, J. S., D'Souza, S. (2012). Intelligences Outside the Normal Curve: Co-Cognitive Factors that Contribute to the Creation of Social Capital and Leadership Skills in Young People. In Ziegler, A., Fischer, Ch., Stoeger, H., Reutlinger, M. (Eds), *Gifted Education as a Lifelong Challange*. Berlin, Zürich, Münster: LIT Verlag, 171–191

Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., McMillen, K. S., Eckert, R. D., Little, C. A. (Eds) (2009). *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and talented*. (2nd ed.), Waco, Texas: Prufrock Press.

Revákné Markóczi Ibolya, Futóné Monori Edit, Balogh László (2011). *Tehetségfejlesztés a biológiatudományban*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/K%C3%B6nyvek/geniusz_h07_net.pdf

Révész György (2015). *Szülői szerepek a tehetséggondozásban – korai hatások*. Géniusz Műhely 15., Budapest: Matehetsz, 3–14.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/mentorok_es_mentoraltak/nwp15.pdf

Ritoókné Magda (2013). Pályakövetés – az ígéretek valóra váltása. In Herskovits Mária, Ritoókné (szerk.), *Tehetségek vonzásában*. Budapest: FETA, 110–119.
http://www.feta.hu/sites/default/files/tehetsegek_vonzasaban_szines_ket_oldalas.pdf

Rogalla, M. (2012). Natural Differentiation to Challange High Ability Students in the Regular Classroom. In Ziegler, A., Fischer, Ch., Stoeger, H., Reutlinger, M. (Eds), *Gifted Education as a Lifelong Challange*. Berlin, Zürich, Münster: LIT Verlag, 141–153.

Sahlberg, P. (2013). *A finn példa. Nemzedékek Tudása*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Shavinina,L.V. (Ed.) (2009). *International Handbook of Giftedness*. Quebec, Canada: Springer Science and Business Media.

Schick, H., Phillipson, S. N. (2009). Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: what really matters? *High Ability Studies,* 1, 15–38.

Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, T., Bruning, R. (1995). Academic Goal Orientations and Student Classroom Achievement. *Contemporary Educational Psychology,* 20, 359–368.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. (1988). Acquisition and transfer of learning strategies by gifted and nongifted students. *The Journal of Special Education,* 22, 153–166.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Monson, J., Jorgensen, C. (1985). Maximizing what gifted students can learn: recent findings of learning strategy research. *Gifted Child Quarterly,* 29, 181–185.

Serfőző Mónika, Somogyi Mónika (2004). Az iskola mint szervezet. In N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.), *Pszichológia pedagógusoknak.* Budapest: Osiris Kiadó, 451–471.

Siegle, D., McCoach, D. B., Shea, K. (2014). Applying the Achievement Orientation Model to the job satsfaction of teachers of the gifted. *Roeper Reveiew,* 36(4) 210–220.

Silverman, L. K. (1993). *Counseling the Gifted and Talented.* Denver: Love.

Sternberg, R. J. (1981). A Componential Theory of Intellectual Giftedness. *Gifted Child Quarterly,* 25(2), 86–93.

Sternberg, R. J. (1986). A Triarchic Theory of Intellectual Giftedness. In Sternberg, R. J., Davidson, J. (Eds), *Conceptions of Giftedness.* New York: Cambridge University Press, 223–243.

Szabó Attila (2018). Tehetséggondozásunk és korunk kihívásai. *Tehetség,* 26(2), 4.

Szabó László Tamás (2005). *Légkör –közérzet – tanulás.* Debrecen: Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék.

Szabó Mónika (2004). Motiváció. In N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.), *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó, 169–191.
http://www.mateh.hu/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2018_2.pdf

Szatmári Melinda (2012). A taktaharkányi Apáczai Csere János Általános iskola tehetséggondozó programja. In Balogh László (szerk.), *Komplex tehetségfejlesztő programok* c. kötet Függeléke, Debrecen: Didakt Kiadó, 504–514.
http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Balogh_Komplex.pdf

Százdi Antal (2012). A tehetség ismérve: a teljesítmény. *Tehetség,* 20(2), 8–10.
http://www.mateh.hu/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2012_2.pdf

Százdi Antal (2014). Segíteni a kiválókat. *Tehetség,* 22(3), 8–13.
http://www.mateh.hu/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2014_3.pdf

Székelyné Amászta Enikő (2017). Tehetséggondozás a Tompa Mihály Református Általános Iskolában. *Tehetség,* 25(1), 13–17.
http://www.mateh.hu/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2017_1.pdf

Szekszárdi Júlia (2008). *Új utak és módok. Gyakorlatok a konfliktuskezelés tanításához és tanulásához.* Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.

Szitó Imre (1987). *A tanulási stratégiák fejlesztése.* Budapest: ELTE.

Tajta Csabáné, Virágné Katona Zsuzsanna (2012). *Komplex tehetségfejlesztő modulrendszer.* Törökszentmiklós: Bethlen Gábor Református Általános Iskola.

Tang, M., Neber, H. (2008). Motivation and selfregulated science learning in high- achieving students: differences related to nation, gender, and grade-level. *High Ability Studies,* 2, 103–116.

Tirri, K. (2004). Tehetséggondozás Finnországban. In Balogh László (szerk.), *Iskolai tehetséggondozás.* Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 392–395.
http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Dr_Balogh_konyvek/Iskolai_tehetseggondozas.pdf

Titkó István (2008). Tehetséggondozás a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziumában. In Balogh László és Koncz István (szerk.), *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Budapest: Professzorok az Európai Magyarországért, 265–276.

Torrance, E. P., Myers R. E. (1970). *Creative Learning and Teaching,* New York: Dodd, Mead.

Tóth László (2000). *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Tóth László (2003). *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.

Tóth László (2011a). *Képességstruktúrák és iskolai teljesítmény*. Debrecen: Didakt Kiadó. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Kepessegstrukturak_es_iskolai_teljesitmeny.pdf

Tóth László (2011b). A kreativitás mérésének módszerei. In Münnich Ákos (szerk.), *A kreativitás többszempontú vizsgálata*. Debrecen: Didakt Kiadó.

Tóth László (2015). *Tanulni vagy nem tanulni. Az itt a kérdés*. Géniusz Műhely 14., Budapest: Matehetsz, 3–17. http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/nwp14.pdf

Tóth Tamás (2008). Tehetséggondozás az Árpád Vezér Gimnázium és Kollégiumban. In Balogh László, Koncz István (szerk.), *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Budapest: Professzorok az Európai Magyarországért, 253–264.

Tóth Tamás (2012). A sárospataki Árpád Vezér Gimnázium és Kollégium tehetséggondozó programja. In Balogh László (szerk.), *Komplex tehetségfejlesztő programok* c. kötet Függeléke. Debrecen: Didakt Kiadó, 539–557. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Balogh_Komplex.pdf

Tóth Tamás (2014). A magyar kollégiumi tehetséggondozás története. In Balogh L., Bolló Cs., Dávid I., Tóth L., Tóth T. (szerk.), *Pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz, 194–202. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_31_net.pdf

Tóth Tamás (2015a). Az Arany János Tehetséggondozó program szerepe, a programban résztvevő intézmények tehetséggondozó munkájának pedagógiai, módszertani fejlesztésében. *Tehetség,* 23(3), 8–9. http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2015_3.pdf

Tóth Tamás, (2015b). A kollégiumi nevelőtanárok tehetségfejlesztő munkája. In Polonkai Mária (szerk.), *Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban – gyakorlati megközelítések*. Géniusz Könyvek. Budapest: Matehetsz, 74–90. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_40_net.pdf

Treffinger, D. J. (1982). *Encouraging Creative Learning for the Gifted and Talented*. Ventura, CA: Office of the Country Superintendent of Schools/LTI Publications.

Treffinger, D. J. (1993). Stimulating Creativity: Issues and Future Directions. In Isaksen, S. G., Murdock, M. C., Firestein, R. L. (Eds), *Nurturing and Developing Creativity: the Emergence of Discipline*. Norwood, NJ: Ablex, 8–27.

Treffinger D. J., Young G. C., Nassab C. A., Selby E. C., Witting, C. V. (2008). *The Talent Development Planning handbook*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Turmezeyné Heller Erika (2011). *A zenei tehetség felismerése és fejlesztése*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/09_kotet_net.pdf

Turmezeyné Heller Erika (2011b). *A tehetségfejlesztés lehetőségei a kooperatív tanulásban*. Debrecen: Didakt Kiadó. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Kooperativ_szerkesztett.pdf

Turmezeyné Heller Erika, Balogh László (2009). *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Debrecen: Kocka Kör and Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra.

Turmezeyné Heller Erika, Máth János (2014). *A zenei írás-olvasási képesség fejlődésének longitudinális vizsgálata 2–8. osztályosok körében*. Géniusz Műhely, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/wp_09w.pdf

Turmezeyné Heller Erika (2017). Kodály Zoltán zenepedagógiai nézetei a korszerű tanuláselméletek tükrében. *Tehetség,* 25(4), 6–7. http://www.mateh.hu/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2017_4.pdf

Új Nemzedék Központ és Matehetsz (2016). *„Tehetségek Magyarországa" Uniós Program*. Budapest.

VanTassel-Baska, J. (1993). Developing Self-concept in Gifted Individuals. In McEachron-Hirsch, G. (Ed.), *Student Self-esteem: Integrating the Self*. Lancaster, PA: Technomic, 311–344.

Vajda Zsuzsanna, Kósa Éva (2005). *Neveléslélektan*. Budapest: Osiris.

Vighné Arany Ágnes (2015). Az egészségfejlesztés és a tehetséggondozás kapcsolódási pontjai. *Tehetség,* 23(2), 6–8. http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2015_2.pdf

Virágné Katona Zsuzsanna (2012). A törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Általános Iskola tehetségfejlesztő programja. In Balogh László: *Komplex tehetségfejlesztő programok* c. kötet Függeléke. Debrecen: Didakt Kiadó, 486–503. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Balogh_Komplex.pdf

Virágné Katona Zsuzsanna (2014). *Tehetséggondozó Konferencia, 2013.05.10–11., Törökszentmiklós*. Géniusz Műhely, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/6viragne_3onl.pdf

Webb, J., Meckstroth, E., Tolan, S. (1982). *Guiding the Gifted Child*. Columbus, Ohio: Psychological Publishing.

2.5. Pedagógiai és pszichológiai módszerek, eszközök a tehetségfejlesztő programok megvalósításához

Az elmúlt század közepétől kutatók és gyakorló szakemberek egyaránt intenzíven keresik a választ arra a kérdésre: milyen pszichológiai, pedagógiai eszközrendszer áll rendelkezésünkre a tehetségfejlesztő programok hatékony megvalósításához. A tudomány mai állása szerint négy nagy csokorba rakhatók azok az eszközök, módszerek, amelyek leghatékonyabban segítik a tehetségígéretek adottságainak kibontakozását: ezek a *gazdagítás, gyorsítás, differenciálás és tehetség-tanácsadás*. *Ezen módszeregyüttesek mindegyikének megvannak a maga értékei, azonban a gyakorlatban akkor hatékonyak, ha összekapcsolódva, egységes rendszerben működnek a tehetség keresésében és fejlesztésében*.

Tartalmi szempontból a tehetséggondozásnak a legrégebbi és a legfőbb eszközrendszere a *gazdagítás* (dúsítás): célja alapvetően a tehetség kibontakoztatásának kötelező tananyagon, foglalkozásokon túllépő elősegítése. Ez a legrégebbi módszeregyüttes a négy közül, már évszázadokkal azelőtt is alkalmazták. Ebben az alfejezetben megismerhetik a gazdagítás fogalmát, a gazdagítási modelleket, valamint a gazdagítás gyakorlati eszköztárát, módszereit. Ez két csoportban kerül elemzésre: egyrészt bemutatjuk a tanórákon is hasznosítható módszereket, másrészt megvizsgáljuk a tanórán és iskolán kívüli speciális gazdagítási formákat.

A második alfejezetben a tehetséggondozásban ma már világszerte elterjedt *gyorsítás* alapkérdései kerülnek kifejtésre. Meg kell jegyezni, hogy hazánkban ez az eszköztár elsősorban a művészetekben és a sportban használatos, az intellektuális tehetségek fejlesztésében kevéssé alkalmazzák. A tanulmányban értelmezzük ezt az eszköztárat, bemutatjuk főbb fajtáit, összegezzük a kutatási érveket a gyorsítás mellett, elemezzük a főbb irányelveket az alkalmazáshoz. Különös figyelmet fordítunk a gyorsításra alkalmas tehetségígéret jellemzőire, valamint a gyorsítás veszélyeire és hatékonyságát erősítő szempontokra is.

A harmadik alfejezetben a leggyakrabban használt módszeregyüttes, a *differenciálás* kérdésköreit tárgyaljuk. A differenciálás fogalmának tisztázása után bemutatjuk, milyen lehetőségek állnak rendelkezésre az integrált osztályban a tehetségígéretek fejlesztésére. Ezt követően összegyűjtjük az érveket a képesség szerinti csoportosítás szükségessége mellett, majd ennek főbb formáit vázoljuk. Ezután tekintjük át az egyéni differenciálás (individualizáció) elengedhetetlen voltát bizonyító modelleket és külföldi tapasztalatokat, valamint elemezzük a differenciálás szervezeti kereteit is. Kapcsolva ehhez, bemutatjuk az egyéni tehetségfejlesztő programok készítésének és megvalósításának rendszerszerű folyamatát, s *a tehetségfejlesztés gyakorlatának folyamatmodelljével* zárjuk ezen alfejezetet. Ez a folyamatmodell biztos fogódzókat nyújt a szakemberek számára fejlesztő munkájuk eddiginél folyamatosabbá és szisztematikusabbá tételéhez.

A tehetségfejlesztés során többször is előfordulhat olyan helyzet, amelyben a tehetséges fiatal, a szülei vagy épp a vele foglalkozó pedagógusok elbizonytalanodnak egy-egy helyzet megoldásában, ezért van szükség *tehetség-tanácsadásra*. Magyarországon ennek az eszköztárnak van a legkisebb hagyománya, mindössze negyedszázada indult el ez a munka: 1994-ben a Fővárosi Pedagógiai Intézet keretében Herskovits Mária vezetésével jött létre a Tehetséggondozó központ, ennek egyik kiemelt feladata volt a tanácsadás. Tanácsadói szerepben leggyakrabban a pszichológusok jelennek meg, de más szakterületek, így a pedagógia képviselői is gyakorolhatják ezt a hivatást – kellő felkészítést követően. Áttekintésünk célja az ehhez szükséges ismeretek nyújtása is. Az alfejezet kitér az egyéni tanácsadás feladataira és a csoportos beszélgetések, foglalkozások vezetésére egyaránt.

Balogh László

2.5.1. *Gazdagítás, dúsítás*

A tanulmányban a tehetséggondozásban leggyakrabban használt speciális fejlesztő módszerről, a gazdagításról (dúsításként is emlegetik) lesz szó. Ennek keretében megismerhetik a gazdagítás fogalmát, a gazdagítási modelleket, valamint a gazdagítás gyakorlati eszköztárát, módszereit. Ezt két csoportban elemezzük: egyrészt bemutatjuk a tanórákon is hasznosítható módszereket, másrészt megvizsgáljuk a tanórán és iskolán kívüli speciális gazdagítási formákat is.

Kulcsszavak: gazdagítás,
minőségi gazdagítás,
mennyiségi gazdagítás,
gazdagítási modell,
gazdagítási eszköztár

Tartalmi szempontból a tehetséggondozásnak a legrégebbi és a legfőbb eszköze a gazdagítás (dúsítás). Célja alapvetően az ismeretek és a műveletekre épülő képességek kötelező tananyagon túllépő fejlesztése. Ezt a pedagógusok és más tehetségesekkel foglalkozó szakemberek a fiatalok fejlesztése során már évszázadokkal azelőtt is alkalmazták, amikor még a szakirodalom nevén sem nevezte ezt a módszeregyüttest (vö. Tóth L., 2012a). Magyarországon már a múlt század második felében is jelentős szerepet játszott az iskolai gyakorlatban, amikor még a korszerű tehetség-szakirodalom hazai kiadványokban nem is volt hozzáférhető. A pedagógusok, ráérezve ennek jelentőségére, ösztönösen alkalmazták ezt a kiemelkedő adottságú, képességű tanulók fejlesztésében (Persson, Joswig, Balogh, 2000). Nem véletlen, hogy a Magyar Tehetséggondozó Társaság szakemberei által összegyűjtött (Balogh, Tóth, 2014), az 1985 és 2013 között hazai szerzők tollából tehetség témakörben megjelent könyvek, tanulmányok, gyakorlati beszámolók közül több mint háromszáz munka (az összes írás kb. 20%-a) szerepel a gazdagítás témakörében. Ezek jelentős része beszámoló a gyakorlatban alkalmazott gazdagító programokról. A világban szétnézve azt látjuk, hogy a sikeres tehetséggondozásnak minden földrészen elengedhetetlen eleme a gazdagítás. Számtalan jó példát találunk erre a világ sok országában, s jelentős kutatások is kapcsolódnak hozzá (vö. Gagnè, 2015; Gordon Győri, 2011, 2012; Demeter, 2012; Kim, 2016; Koshy, Pinheiro és Torres, 2013; Lennex és Fletcher, 2014; Reis és Renzulli, 2010; Renzulli, 2012; Renzulli et al., 2009). Éppen a kiemelt jelentősége miatt érdemes áttekinteni ennek a problémakörnek a legfontosabb kérdésköreit jelen keretek között is (vö. Balogh, 2016), hiszen Magyarországon még ma is sok olyan pedagógus és más tehetséggondozó szakember dolgozik a fiatalokkal, akik ezt a módszert nem alkalmazzák kellő tudatossággal a fejlesztő munkában.

A gazdagításnak a több évszázados használat során több fajtája alakult ki a gyakorlatban. Passow (1958) már bő fél évszázaddal ezelőtt rendszerezte ezeket, s a gazdagításnak *négy fajtáját* különítette el egymástól, ezek támpontul szolgálnak a sikeres, differenciált gyakorlati megvalósításhoz (idézi: Páskuné, 2000):

- A *„tartalmi gazdagítás”* azt jelenti, hogy a tananyagot a tanulókra érzékenyen szerkesztjük meg, figyelembe véve érdeklődésüket, szükségleteiket, s ezeket közben fejlesztjük. Ez elsősorban több információt közvetít a tehetséges diákhoz.

- A *„feldolgozási képességek gazdagítása”* elsősorban a kreatív és kritikus gondolkodás fejlesztését jelenti felfedező, illetve interdiszciplináris tevékenység közben. Ez döntően az információfeldolgozás hatékony eszközrendszerének kialakítását segíti.
- *„Mélységben történő gazdagítás”*. Ennek során több lehetőséget kínálunk a tehetséges gyerekeknek tudásuk és képességeik alkalmazására, mint általában a tanulóknak.
- A *„tempóban történő gazdagítás”* a tehetséges gyerekek átlagosnál gyorsabb munkájára épül: ugyanannyi idő alatt többet képesek feldolgozni társaiknál, így kiegészítő elemeket is bevonhatunk a tanulási folyamatba. Ez már túlmutat a gazdagítás szűkebb értelmezésén, s a gyorsítás jellemzőit is magában hordozza.

Itt jegyezzük meg, hogy a gazdagítás „típusait” is szokták emlegetni a szakirodalomban, ezekben más gyakorlati szempontok érvényesülnek a megkülönböztetésben (vö. Tóth, 2012b).

A fenti fajták közül mindegyiknek megvan a maga funkciója, s mindegyik fontos a fejlesztésben, de a hatékonyságot tekintve a fő kérdés a gazdagítás alkalmazásában az, hogy mennyiségi vagy minőségi szempontok dominálnak-e. A válasz nem kérdéses, csak a mennyiségi gazdagítás kevés, a *minőségi gazdagítás* jelentősebb szerepet játszik a tehetséges diákok fejlődésében. Ennek jellemzőiként Kaplan (1979) *tíz elvet fogalmaz meg,* amelyek folyamatos alkalmazása a sikeres fejlesztő munka záloga:

- A hagyományos tanulási tapasztalatok bővítése, nem pedig a tananyaggal történő túlterhelés.
- Produktív gondolkodás (célorientált kreatív gondolkodás), nem pedig rutinszerű feladatmegoldás.
- Komplex gondolkodás, nem pedig leegyszerűsített műveletvégzés.
- Fogalmak *kialakítása,* nem csupán üres szavak, tények, adatok biflázása.
- A tanultak felhasználása gyakorlati feladatmegoldásban, nem pedig az ismeretek egyszerű visszaadása.
- Belső összefüggésekre koncentráló tanulás, nem pedig „sterilizált” részismeretek elsajátítása.
- A tanulók igényeire, szükségleteire épülő tanulás, nem pedig mindent előíró, merev keretekben mozgó oktatás.
- A problémafeltárás, -keresés tanulása, nem pedig a tanár rutinkérdéseinek a megválaszolása.
- A kritikai gondolkodás fejlesztése, nem pedig a „vak” elfogadásé.
- A jövőbeni lehetőségeken való gondolkodás, nem csak a jelen valóság megismerése.

Ezen elvek gyakorlati alkalmazása nemcsak a tehetséggondozás szempontjából fontos, de a jelenleginél rugalmasabb és korszerűbb, a képességek fejlesztését és az ismeretek gyakorlati alkalmazását középpontba állító tanítási-tanulási folyamat kialakításához is lényeges szempontokat vet fel (vö. Balogh, 2004, 2012; Balogh, 2006, 2016, 2017; Kiss, 2011; Pappné és Pakurárné, 2011; Polonkai, 2011, 2014; Tajta és Virágné, 2012; Virágné, 2012).

2.5.1.1. Gazdagítási modellek

A gazdagítás kiindulási pontjaiul szolgáló Kaplan-féle elvek mellett fontos, hogy legyen egy keret is, amely összefogja ezen elvek gyakorlati megvalósítását. Több, szisztematikus gazdagító programmodellt fejlesztettek ki (Feldhusen, 1998), mint például a Renzulli és Reis (1986) által kifej-

lesztett Gazdagító Triád/Forgóajtó modellt, TREFFINGER (1986) Individualizált programtervező modelljét, a FELDHUSEN ÉS KOLLOFF (1979, 1986), valamint MOON ÉS FELDHUSEN (1994) által támogatott Purdue háromlépcsős modellt, a RENZULLI (1994) által bemutatott tehetségfejlesztési modelleket, valamint a BETTS (1986) által kidolgozott Autonóm tanuló modellt. E modellek mindegyike átfogó keretet jelent a tehetséges fiatalok részére kidolgozandó azon programokhoz, amelyek alapvetően gazdagító természetűek. Tekintsünk át ezek közül néhányat vázlatosan, mivel mindegyik szolgál tanulságokkal a gyakorlati gazdagító programok kidolgozásához.

2.5.1.1.1. A Renzulli-féle gazdagító modell

Talán ez a legátfogóbb azonosítási és komplex programmegvalósítási struktúra (RENZULLI, 1994; RENZULLI ÉS REIS, 1986). Renzulli szerint három típusú programélmény különíthető el:

Az első típusú gazdagítás általános felfedező élményeket foglal magában, amely „az ismeretnek a hagyományos tantervben nem szereplő, új és izgalmas témáival, ötleteivel és területeivel" ismerteti meg a diákokat (RENZULLI, REIS, 1986, 237.).

A második típusú gazdagítás, a csoportos képzés gyakorlatok, olyan tevékenységekből állnak, amelyeket kognitív és affektív folyamatok fejlesztésére terveztek.

A harmadik típusú gazdagítás valós problémák egyéni és kiscsoportos vizsgálatát követeli meg. Speciális azonosítási eljárásokat alkalmaznak a gyermekek kiválasztásához a harmadik típusú gazdagításra – különösen „cselekvés információ" vagy a gyermek nyílt viselkedésének megfigyelésén keresztül, amely tükrözi egy konkrét témához vagy projekthez kapcsolódó aktuális érdeklődését, motivációját.

2.5.1.1.2. A Treffinger-féle modell (1986)

Az egyénre szabott programtervezési modell hangsúlyozza az azonosítási folyamat során összegyűjtött információ intenzív használatát a tehetségesek adottságaira, erősségeire és érdeklődésére épülő, egyénre szabott tanulmányi programok tervezésében. A modell arra is kísérletet tesz, hogy fejlessze az önállóság és az önirányítás készségeit a tehetséges fiatalokban.

2.5.1.1.3. A Feldhusen és Kolloff (1979, 1986) által kifejlesztett Purdue háromlépcsős modell

Alapvetően olyan gazdagító modell, amely gyakran egyben gyorsító programként is – ezt a fogalmat részletesen később elemezzük – valósul meg. A háromlépcsős modellt mint Tanulmányi és Kreatív Gazdagító Programot alkalmazzák (KOLLOFF ÉS FELDHUSEN, 1981). Kis létszámú osztályokban használják, ahol 8–15 tehetséges gyermek tanul.

2.5.1.1.4. A Betts (1986) által kifejlesztett Autonóm tanuló modell

Világszerte elterjedt a Betts-féle modell, amely arra tesz kísérletet, hogy egyrészt 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 fontos szerepet szán annak, hogy a tanuló (1) figyelmet fordítson önmagára mint tehetséges egyénre, valamint a programlehetőségekre; (2) gazdagító gyakorlatokban vegyen részt, például vizsgálatokban, kulturális tevékenységekben és terepgyakorlatokon; (3) szemináriumokat látogasson a futurizmusról, problémákról és vitás kérdésekről; (4) a tanulási készségeket, pályaválasztási ismereteket és interperszonális képességeit egyénileg fejlessze; valamint (5) mélyreható vizsgálatokat folytasson csoportos projektek és mentorálás keretében. Ez a modell különösen erősen összpontosít a tehetséges diákok egyéni fejlődésére, így az egyéni fejlesztési tervek készítéséhez is támpontul szolgálhat. A modellnek az előbbiekkel összhangban 5 dimenziója van: (1) Orientáció,

(2) Egyéni fejlődés, (3) Gazdagítás, (4) Szemináriumok, (5) Mélyreható vizsgálatok. Lásd a *2.1.5.1. ábrát*!

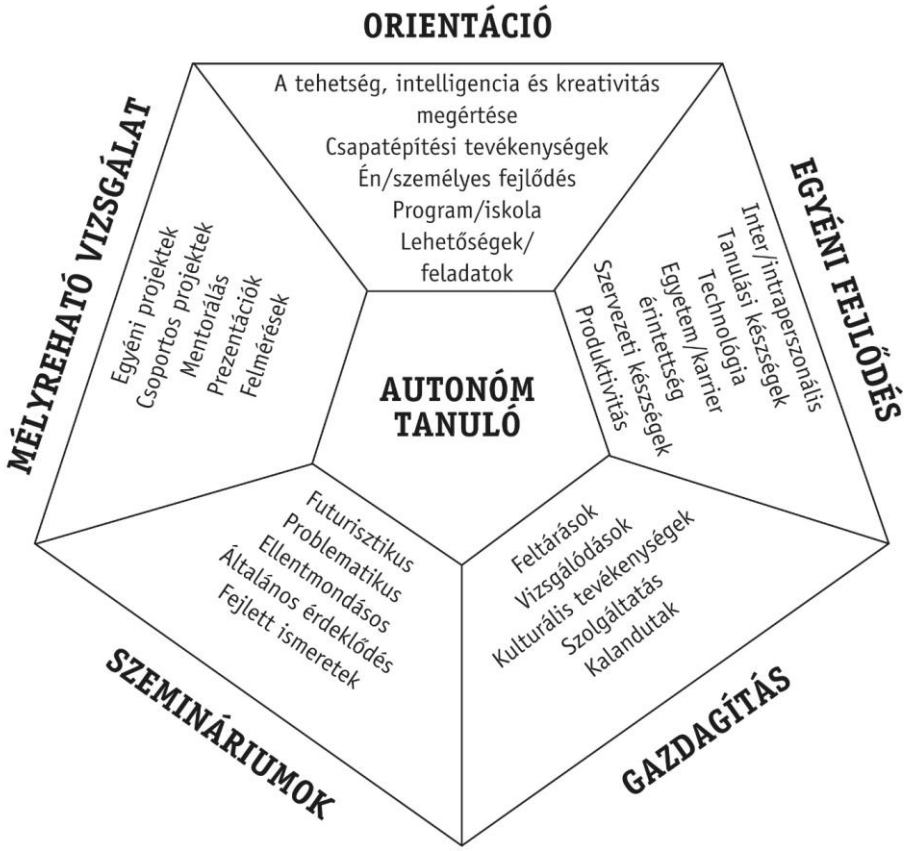
A modell *orientáció dimenziója* megadja a diákoknak, tanároknak, vezetőknek és szülőknek a lehetőséget, hogy kialakítsák a tehetség, intelligencia, kreativitás fogalmainak alapjait, valamint a potenciál fejlesztését. A tanulók többet tudnak meg önmagukról, képességeikről, és arról, mit kínál számukra a program.

A modell *egyéni fejlődés dimenziója* lehetőséget kínál a tanulók számára kognitív, emocionális, szociális és fizikai készségeik fejlesztésére, valamint az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges tudás és attitűd fejlesztésére. Az ebbe a dimenzióba tartozó területekhez sorolhatók a diák inter/intraperszonális fejlődésének aspektusai is.

Az ALM *gazdagítási dimenziója* arra koncentrál, hogy alkalmat biztosítson a tanulók számára olyan tartalmak felfedezésére, amelyeket a mindennapi tanterv nem tartalmaz. Kétféle megkülönböztetés van ebben a dimenzióban. Az első az, amelyet a tanár végez a hagyományos tantervvel, a második az, amelyet a diák. A tanulás legmagasabb szintje akkor valósul meg, amikor a tanuló szabadon választhatja meg és tanulhatja a tartalmat saját stílusában.

A modell *szeminárium dimenziója* lehetőséget ad a diákok három-öt fős csoportjainak, hogy kutassanak egy témában, előadják eredményeiket az osztálynak és más érdeklődőknek, és értékeljék a prezentációt a diákok által kiválasztott és kialakított kritériumok szerint.

Az ALM *mélyreható vizsgálat dimenziója* lehetővé teszi a diákoknak, hogy kövessék érdeklődésüket egy hosszú távú csoportos vagy egyéni mélyreható vizsgálaton keresztül. A terveket a tanulók fejlesztik ki, a tanárral/közvetítővel, a tartalom szakértőjével és a mentorokkal együttműködésben. Ezek után a terveket gyakorlatba ültetik át és végrehajtják úgy, hogy a megfelelő időpontokban prezentációkat tartanak, egészen a projekt befejezéséig. Végül egy záró prezentációra és értékelésre kerül sor, érdeklődőkből és résztvevőkből álló közönség előtt.



2.5.1.1. ábra. A Betts-féle Autonóm tanuló modell

A modell legfőbb tanulsága számunkra: egyéni fejlesztő programok nélkül nem képzelhető el, hogy a tehetséggondozás korszerű célkitűzései megvalósíthatók pedagógiai gyakorlatban. (VÖ. BALOGH, 2016, 2017) Az Autonóm tanuló Modell olyan alapelveken nyugszik, amelyek fontos szerepet kell, hogy kapjanak a mindennapi fejlesztő munkában is, a tehetség kibontakoztatásához ezek elengedhetetlenek. Nagy hangsúly helyeződik az egyéni kognitív, emocionális, szociális és fizikai tulajdonságok fejlesztésére (további részletek: BALOGH, 2012).

2.5.1.2. A gazdagítás gyakorlati eszköztára a fejlesztési folyamatban

Amint azt az előzőekben kifejtettük, a gazdagítás a tehetséges tanulók számára elsősorban a megszerzett ismeretek átgondoltabb, magasabb szintű feldolgozására, a gyakorlati alkalmazására való előkészítést jelenti, a Kaplan-féle elvek egyértelműen megfogalmazzák ezeket. A magyar iskoláknak pedig éppen ezekben van pótolnivalójuk, ezért a következőkben olyan kérdésköröket tekintünk át hazai és külföldi tapasztalatok alapján (vö. BALOGH 2004, 2012; BALOGH ÉS TÓTH , 2014; BALOGH ÉS KONCZ, 2008; BANÁNÉ ÉS SÓSNÉ 2015; HELLER, MÖNKS, STERNBERG ÉS SUBOTNIK, 2000; PROFESSIONAL..., 1994), amelyek segítik a gyakorló pedagógusoknak a gazdagítás tanórai és tanórán kívüli megvalósítását. Ezen módszerek egy része használatos a tanórákon minden tanuló általános fejlesztési folyamatában (pl. problémamegoldás, kritikai gondolkodás, kérdezések felhasználása), ugyanakkor ezek is kiválóan hasznosíthatók a tehetséggondozás céljaira is (vö. BALOGH, 2012).

Más részük viszont speciális, kimondottan a tehetséges tanulók hatékony fejlesztését célozza, ezek már többnyire a gazdagítás tanórán (gyakran iskolán) kívüli formáit foglalják magukban (vö. BALOGH, 2016). Az alábbiakban vázlatosan áttekintjük ezek közül a tehetségfejlesztési gyakorlat számára legfontosabbakat.

2.5.1.2.1. A tanulók gazdagítása a problémamegoldó technikákkal

Az egyik legfontosabb, amit a diákoknak el kell sajátítaniuk, hogy miként oldjanak meg önállóan egy-egy problémát – azért, hogy később képesek legyenek a legkülönbözőbb helyzetekre szabott problémamegoldó technikákat alkalmazni a személyes és a munkahelyi életükben. Ez kiemelten fontos a tehetségígéretek fejlesztése során is (GETZELS ÉS CSÍKSZENTMIHÁLYI, 1975). A hatékony problémamegoldó technikák megtanulhatók, következésképpen taníthatók is (KELEMEN, 1970; LÉNÁRD, 1978, 1979; LÉNÁRD ÉS DEMETER, 1990). Ahhoz, hogy a feladatokkal meg tudjunk birkózni, racionális és tervszerű megközelítés szükséges. Ez az eljárás az információk összegyűjtését, hasznosítását és ellenőrzését kívánja meg abból a célból, hogy meghatározhassuk a megfelelő megoldást egy létező problémára. A problémamegoldó megközelítés egy szisztematikus folyamat, amely a következő alaplépéseket foglalja magában:

(1) a probléma pontos és világos megfogalmazása;
(2) a tárgyhoz kapcsolódó tényezők felismerése;
(3) a szükséges információ összegyűjtése;
(4) a lehetséges megoldások megvizsgálása;
(5) próbamegoldások kiválasztása;
(6) a javasolt megoldások kipróbálása, ellenőrzése;
(7) eredmények értékelése.

A problémamegoldás használata a tehetséggondozás terén számtalan értéket jelent a pedagógus számára. Fejlesztheti a tanulási motivációt úgy, hogy a tanulókat a probléma önálló megoldására készteti, vagy olyan problémákat vet fel, amelyek őket érdeklik. Serkentheti a tanulókat arra, hogy saját tudásukat és képességeiket használják. A legtöbb feladat a tanulók képességeinek és tudásának széles körét veszi igénybe. Ehhez a tanulóknak tapasztalatokkal kell rendelkezniük arról, hogyan alkalmazzák a tudásukat az új problémákra. A problémamegoldó technikák csoportos használata bátoríthatja a tanulók aktív részvételét, és fejlesztheti a hatékony tanár–diák munkakapcsolatot, amely hasznos lehet a tanulók tudásszintjéhez igazodó beszélgetések kezdeményezéséhez. Az aktív részvételt biztosító közös csoportos megbeszélések, amelyek során a tanár a csoport „tagjaként” működik közre, segíthetik a tanulókat a probléma megfogalmazásában (további részletek: BALOGH, 2011; GORDON GYŐRI, 2004; K. NAGY, 2014; OROSZLÁNY, 2004).

2.5.1.2.2. A kritikai gondolkodás fejlesztése mint gazdagítási módszer

ENNIS (1985, 45.) a kritikai gondolkodást úgy definiálta, mint „reflektív és ésszerű gondolkodás, amely annak eldöntésére összpontosít, hogy mit higgyünk és mit tegyünk”. Az ezáltal a definíció által lefedett tevékenységek közé tartozik a hipotézisek, kérdések, alternatívák és tervek megfogalmazása a kísérletekhez. ENNIS (1985), valamint NORRIS ÉS ENNIS (1989) körvonalazta a kritikai gondolkodási készségek egy struktúráját, a következő három nagy kategóriába sorolva ezeket:

(1) Meghatároz és tisztáz:
- Azonosítja a központi kérdéseket és problémákat.
- Azonosítja a konklúziókat.
- Azonosítja az okokat.
- Azonosítja egy adott szituációban a megfelelő kérdéseket.

- Azonosítja a feltételezéseket.

(2) Megítéli az információt:

- Megállapítja a források és megfigyelések hitelességét.
- Megállapítja a relevanciát.
- Felismeri a következetességet.

(3) Kikövetkezteti-megoldja a problémákat és meghozza az ésszerű következtetéseket:

- Meghozza és megítéli az induktív konklúziókat.
- Levezeti és megítéli a deduktív validitást.
- Előrevetíti a valószínű következményeket.

A kritikai gondolkodási készségek fejlesztését a tehetségprogramokban legjobban az általános iskola felsőbb osztályaiban és a középiskolában lehet megvalósítani. Habár a kritikai gondolkodás néhány aspektusát, különösen azokat, amelyek a logikához kapcsolódnak, elvont formában is lehet tanítani, valószínű, hogy a képességek jelentéssel bíró kontextusokra történő általánosítása fogja leginkább biztosítani a kritikai gondolkodás készségének átvitelét a valódi szituációkra (további részletek: BALOGH, 2004; TÓTH L., 2007).

2.5.1.2.3. Kérdezési technikák fejlesztése a gazdagítás részeként

„Jól kérdezni annyi, mint jól tanítani." Szókratész egyetértett volna ezzel az állítással. Szókratész a kérdezésen kívül más eljárást nem használt. A tanításban ma, bármennyire értékes is, a szóbeli kérdezés csak egy a sok lényeges tanítási eljárás közül. A szóbeli kérdezés eredményes út lehet ahhoz, hogy ösztönözzük a tanuló motivációját és aktív részvételét (vö. PROFESSIONAL..., 1994).

A szóbeli kérdezési technikák eredményes használata lehetőséget nyújt a tanulóknak az önkifejezés gyakorlására is. A logikai sorrendben feltett kérdések ösztönzik a logikus és kritikus gondolkodást, és a gondolkodási képességek fejlődéséhez vezetnek. A kérdések alkalmazása a tudás különböző szintjeinek megfelelően a tanulókat a gondolkodás más-más szintjeire vezeti.

Újabb fontos eredménye a kérdések alkalmazásának, hogy felfedezhetjük az egyes tanulók speciális képességeit és érdeklődéseit. A tanulók gyakran tesznek szert speciális tudásra és képességekre a hobbijukon, egyéni tapasztalatukon vagy családi tevékenységükön keresztül. Építenünk kell ezekre a speciális képességekre és érdeklődésre, mint további eszközökre a tanulás elősegítése érdekében.

A szóbeli kérdezési technikákat a következő főbb célokra tudjuk felhasználni:

- Bevezetni, összegezni vagy újra áttekinteni egy leckét.
- Az előzők eredményét tisztázni.
- Felfedezni a hiányosságokat.
- A központba állítani az olvasottakat.
- Fejleszteni a tanulók éleslátását.
- Elősegíteni a tanulók megértését.
- Fejleszteni a tanulók értékeit és szemléletét.
- Megtanítani a diákoknak, hogyan használják a saját elképzeléseiket, ahelyett, hogy memorizálnák a dolgokat.

A szóbeli kérdések lényeges értékelési információkat is tudnak nyújtani. Tesztelhető a tanuló felkészültsége a tananyagból (kérdéseken keresztül meg tudjuk állapítani, hogy elolvasta-e és meg-

értette-e az anyagot). A kérdések során a lecke bevezetése, ismertetése előzetes tesztként szolgálhat a tanulók tudásának felméréséhez. A kérdések használata közben a válaszok azonnali visszajelzést szolgáltathatnak arról, hogy a tanulók hogyan fejlődnek (további részletek: Balogh, 2012).

2.5.1.2.4. A gazdagítás speciálisan tehetséggondozásra használt formái

Ezeket a technikákat a csoportos tanulás, feladatmegoldás megkönnyítésére tervezték, ezek aktivizálják, illetve involválják a diákokat, elősegítik a kreatív gondolkozás képességének fejlesztését is (vö. Balogh, 2006, 2012; Balogh és Koncz, 2008; Braidt, 1998; Banáné, Kókainé, Sósné, Töltszékiné és Víghné, 2015; Demeter, 2012; Páskuné, 2015; Polonkai, 2011, 2014; Virágné, 2012).

(a) Brainstorming

A brainstorming technikája a kreativitást, illetve a diákok bevonását segíti elő a tanulási helyzetben. Gyakran használják tervezési technikaként. A diákok először is a brainstorming segítségével alternatív javaslatokat tesznek, amit aztán a tanulási helyzetek megtervezésénél lehet felhasználni. Akkor a leghatékonyabb, ha a csoport nem túl nagy (kb. 12–15 fő a legelőnyösebb), így mindenkinek lehetőség nyílik, hogy azonos mértékben vegyen részt a rövid idő során (kb. 10-15 perc).

(b) „Buzz-csoport"

Az egyik leggyakrabban használt tanulást segítő technika a „Buzz-csoport". Ezt a módszert eredetileg a Philips cég fejlesztette ki, ezért azóta gyakran „Philips 66" módszerként emlegetik, ugyanis alkalmazásakor 6 percre és egy 6 tagú csoportra van szükség. Ahhoz, hogy a diákokat minél jobban bevonjuk a megbeszélésbe, illetve minél többen tanuljanak az elhangzott javaslatokból, az osztályt 6 fős csoportokra lehet osztani.

(c) Kérdés-doboz

A kérdés-doboz érdeklődést stimuláló technika, amelynek több alkalmazási lehetősége van, mint azt általában gondolnánk. Viszonylag könnyen alkalmazható eszköz, amelyet egy kreatív tanár különböző szituációkhoz igazítva variálhat. A diákokat arra biztatjuk, hogy írják le egy bizonyos témával kapcsolatos kérdéseiket, és helyezzék el egy dobozban. Ez a technika különösen akkor hasznos, amikor egy későbbi vitához akarunk kérdéseket gyűjteni, hiszen a diákoknak időre van szükségük a kérdéseik átgondolásához. Ugyanakkor a kérdés-doboz technika lehetőséget ad a diákoknak arra, hogy névtelenül működjenek közre.

(d) Olvasás és otthoni feladat

A tehetséges diákok számára szerveződött osztályokban az olvasnivaló mennyiségének sokkal nagyobbnak kell lennie, és sokkal elvontabb és összetettebb anyagot kell tartalmaznia, mint ahogy az általában szokásos egy átlagos vagy alacsony képességű diákokból álló osztályban. A tanár stratégiája az, hogy olyan anyagokat választ ki, amelyek a kurzus célját elvont és összetett szinten szolgálják, és segítenek a diákoknak elsajátítani az anyagot vagy kiszűrni a szerzők által sugallt konceptuális ismeretet.

(e) Kiscsoportos projektek, szemináriumok, viták

A *kiscsoportos projektek* és problémamegoldó gyakorlatok szintén kitűnő tanítási stratégiának számítanak a tehetségesekkel való munka során. A tanulók magas fokú kezdeményezésre képesek a problémák felismerése és projektek tervezése területén, és ezáltal a kognitív tevékenység legmagasabb és legösszetettebb szintjeiben is képesek részt venni. Amikor tehetséges fiatalok 3–5 fős

csoportokban dolgoznak együtt problémamegoldó vagy projektgyakorlatokban, az intellektuális kihívás, a tananyag tartalmának fejlett szintje és a gondolkodási készségek magasabb szintjei sokkal nagyobb teljesítményt, valamint az érdeklődés és motiváció erőteljes növekedését eredményezik (további részletek: M. Nádasi, 2010, 2011).

A *szemináriumszerű órák* szintén alkalmat biztosítanak a tehetséges fiatalok számára, hogy sokkal mélyebben tanulmányozzák a tananyagot, mint ahogy az egy hagyományos órán lehetséges lenne (Dixon, 1995). A szemináriumok általában kis csoportokból állnak, ahol a létszám ritkán haladja meg a 10 főt, és gyakran magas szintű diákkezdeményezés tapasztalható a vizsgálatra érdemes témák kiválasztásában és a célok eléréséhez alkalmazott tanulási gyakorlatok típusában. A tanár szerepe sokkal kevésbé irányító jellegű, sokkal inkább elősegítő, mint más osztályokban. A *viták* kitűnő alkalmat szolgáltatnak a tehetséges diákok számára a komplex, absztrakt kognitív témák, fogalmak és alapelvek kezelésére.

(f) Könyvtári és empirikus kutatások

A könyvtári kutatás és olvasás a legalapvetőbb bevezető gyakorlat, amely a problémák tisztázásához és a szóban forgó téma mélyebb megismeréséhez vezet. A diákok egyszerre tisztázzák és körvonalazzák a problématerületeket, ahogy információt gyűjtenek a megoldásról, és jelentéssel bíró sémákba és mintákba rendezik azokat. A hatékony tanulás folyamata egyértelműen az, amelyet a konstruktivisták előnyben részesítenek (Brooks és Brooks, 1993). A tehetséges diákok számára is elegendő időt és lehetőséget kell teremteni, hogy megtanulják, hogyan tervezzenek meg és hajtsanak végre *könyvtári és empirikus kutatásokat,* valamint megtanulják, hogyan használják a számítógépet és más technológiát ezekhez a tevékenységekhez. Egy, a kutatási módszerekről szóló kurzus ideális lenne minden tehetséges fiatal számára egészen a középiskola első éveitől a felsőbb évfolyamokig és az egyetemi évekig. A fiatalok kreatív képességeinek fejlődése elősegíthető azáltal, hogy több lehetőséget biztosítunk számukra a tudósok, kutatók, művészek és természettudósok által használt megfigyelési készségek megtanulására (vö. Kiss A., 2014).

(g) Publikálásra szánt írások

A publikálásra tervezett írás értékes kulminációs gyakorlat a diákprojektek, kutatások, kísérletek és művészi törekvések számára. Azon kívül, hogy tapasztalattal látja el a diákokat az írás technikai és művészi aspektusait illetően, a gyakorlat magában foglalhatja a kockázatvállalás és a nagyközönség számára átadott üzenet izgalmát. Az egész élmény bevezetést ad a kreatív alkotás világába, legyen szó a művészetekről, az üzleti életről, a tudományokról vagy a szakmákról. A megjelentetésre szánt írás tehát ideális kreatív élményt jelent a tehetséges fiatalok számára.

(h) A technológia használata

Ez a stratégia világszerte elengedhetetlenné vált a tehetségprogramokban, a technológia és a számítógép használata vagy beépítése szükséges a tanítás minden aspektusában. A tehetségprogramokban részt vevő fiatalok többsége nagyon magasan képzett a számítógépek területén. Ez megköveteli, hogy az iskolák, osztálytermek és tanárok is képesek legyenek hatékonyan működni az információfeldolgozás korában. Itthon is jelentős fejlődés következett be az elmúlt években, s egyre több publikáció jelenik meg ebben a témakörben (további részletek: Hortobágyiné, 2017; Kituljak, 2017; Polonyi és Abari, 2017).

(i) Iskolán túli tanulmányi élmények

Az általános iskolás tehetséges diákok számára összeállított programoknak iskolán túli vagy iskolán kívüli tanulási élményeket is tartalmazniuk kell. A tanácsadóknak vagy programkoordinátoroknak élen kell járniuk abban, hogy ezeket a gyermekeket ezekhez az élményekhez vezessék (Mönks és Ypenburg, 2011). A szombati programok széles körben elterjedtek, mint ahogy a nyári programok is (Feldhusen, 1998; Feldhusen és Clinkenbeard, 1982). Ezek az élmények speciális lehetőségeket

adnak a tehetséges fiataloknak a fejlett szintű, gyors ütemű képzésre, speciális érdeklődési területek feltérképezésére, a tehetségükhöz kapcsolódó területeken folyó munkára és a más koraérett fiatalokkal való együttműködésre kihívást jelentő tanulási élményekben (további részletek: PÁSKUNÉ, 2015; POLONKAI, 2011, 2014).

(j) Iskolán kívüli kulturális élmények

Az iskolán kívüli kulturális élmények lehetőséget kínálhatnak a tehetséges fiatalok számára, hogy tanuljanak a művészi és kulturális forrásokról, amelyek gazdagíthatják életüket. Az esztétikai és kulturális élményekkel való korai megismerkedés kialakítja az érzékenységet és a lelkesedést a művészetek iránt a tehetséges fiatalokban. Ezek közé a tevékenységek közé tartozik a koncertek, színdarabok, kiállítások, történelmi restaurálások látogatása vagy a múzeumi programok, majd azt követően az élmények megbeszélése (további részletek: PÁSKUNÉ, 2015; POLONKAI, 2011, 2014).

A fentieken túlmenően is vannak speciális tehetséggondozó gazdagítási módszerek, ezekről olvashatnak az érdeklődő szakemberek a *Matehetsz, Géniusz Könyvek* és a *Géniusz Műhely* sorozat itt nem említett köteteiben is – interneten elérhetők: www.tehetseg.hu, valamint a *Tehetség* folyóirat eddig megjelent 25 évfolyamának számaiban, illetve a www.mateh.hu honlapon, s nagy számban található e témakörre vonatkozó bibliográfiai adat a MTT *Tehetség* Bibliográfia kötetében (BALOGH ÉS TÓTH, 2014).

E fejezet zárásként a hazai tehetségfejlesztés irányítóinak és gyakorlati szakembereinek is tanulságos eltöprengeni GORDON GYŐRI JÁNOS (2012, 217.) alábbi gondolatsorán, amelyet a külföldi tehetséggondozó gyakorlati programok elemzése alapján fogalmazott meg:

„Az összegyűjtött jó gyakorlataink alapján egyre kevésbé látszik kivitelezhetőnek a tehetségesek nevelése egyetlen, hagyományosan működő iskola – vagy még pontosabban: a szokásos tanóra – keretében. Vagy speciális tehetséggondozó formákat öltenek fel az iskolák, és csak a tehetséggondozás területére összpontosítanak (mint például a szingapúri NUS–HSMS vagy az izraeli tehetségközpont iskolája), vagy speciális extrakurrikuláris formákban és például az egyetemekkel való együttműködés keretei között igyekeznek a tehetségnevelés speciális igényeit kielégíteni, vagy teljes mértékben iskolán kívüli programokba kerül át a tehetséggondozás feladata. Az iskola és az oktatás iránt elkötelezett emberekként, nehezen mondják, mondjuk ki, de [...] egyre inkább elkerülhetetlen az, hogy a tehetséggondozás feladatait az iskola más oktatási és nem oktatási, nem profitorientált, de akár még profitorientált szervezetekkel, az általuk tervezett, irányított programokkal is megossza."

Ez utóbbi megoldás biztosíthatja széleskörűen, hogy a tehetségígéretek fejlődésükhöz megkapják az optimális gazdagító programokat is. Erre egyik úttörő példa volt itthon a Matehetsz „Tehetséghidak Programjában" a gazdagító programpárok pályázata, amely több aspektusból is az előbb összegzett, rendszerszerű tehetséggondozás elterjesztését tűzte ki célul a gazdagítás terén (vö. POLONKAI, 2014).

Irodalom

BALOGH LÁSZLÓ (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

BALOGH LÁSZLÓ (2006). *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest: Urbis Kiadó. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/162769/t_dekdb_bibDRT00278420.pdf;jsessionid=8F4205D429FA3D0539FC551DA2B46B41?sequence=3

BALOGH LÁSZLÓ (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Debrecen: Didakt Kiadó. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Balogh_Komplex.pdf

Balogh László (2016). *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai.* Debrecen: Didakt Kiadó. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Balogh_Laszlo_konyve_Didakt_Kiado_2016.pdf

Balogh László (2017). Iskolai tehetséggondozás: elvi alapok és gyakorlati aspektusok. In N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) (2018). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve.* Budapest: Osiris Kiadó, 173–203.

Balogh László, Koncz István (szerk.) (2008). *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Budapest: Professzorok az Európai Magyarországért.

Balogh László, Tóth László (szerk.) (2014). *Tehetség bibliográfia – 1985–2013.* Debrecen: Magyar Tehetséggondozó Társaság. http://www.mateh.hu/dokumentumok/Tehetseg_BIBLIOGRAFIA.pdf

Banáné Szőke Ilona, Sósné Kádár Marianna (2015). A komplex modulrendszer a tehetség fejlesztésére Törökszentmiklóson a Bethlen Gábor Református Általános Iskolában. In *A tehetséggondozás gyakorlati programjai a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Általános Iskolában*. Géniusz Műhely 13., Budapest: Matehetsz, 10–24. http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/nwp13.pdf

Banáné Szőke Ilona, Kókainé Olasz Orsolya, Sósné Kádár Marianna, Töltszéki Gyuláné, Víghné Lukács Mária (2015). *A tehetséggondozás gyakorlati programjai a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Általános Iskolában.* Géniusz Műhely 13., Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/nwp13.pdf

Betts, G. T. (1986). *The Autonomous Learner Modell for the gifted and talented.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Braidt, H. (1998). A pedagógusok szerepe a tehetségesek oktatásában. In Herskovits Mária, Polonkai Mária (szerk.), *Tehetség és társadalom*. Debrecen: Magyar Tehetséggondozó Társaság.

Brooks, J. G., Brooks, M. G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Costructivist Classroom.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Demeter József (2012). *Kárpát-medencei tehetséggondozás jó gyakorlatai.* Géniusz Könyvtár. Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/26_kotet_net.pdf

Dixon, F. (1995). Tactics: The Gifted in Secondary Literatura Programs. *Understanding Our Gifted,* 7(4), 4–5.

Ennis, R. H. (1985). Logical Thinking. *Educational Leadership,* 43, 44–48.

Feldhusen, H. J. (1989). Why the Public Schools will Continue to Neglect the Gifted. *Gifted Child Today,* 12(2), 55–59.

Feldhusen, J. F. (1998). Conceptions of Intelligence. In VanTassel-Baska, J. (Ed.), *Gifted and Talented Learners.* Denver: Love, 19–28.

Feldhusen, J. F., Kolloff, P. B. (1979). An approach to career education for gifted. *Roeper Review,* 2(2), 13–17.

Feldhusen, J. F., Kolloff, P. B. (1986). The Purdue Three-Stage Model for Gifted Education at the Elementary Level. In Renzulli, J. S. (Ed.), *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 126–152.

Feldhusen, J. F., Clinkenbard, P. M. (1986). Creativity Instructional Material: A Review of Research. *Journal of Creativ Behavior,* 20(3), 153–182.

Feldhusen, J. F., Goh, B. E. (1995). Assessing and Accessing Creativity: An Integrative Review of Theory, Research, and Development. *Creative Research Journal,* 8(3), 231–247.

Gagné, F. (2011). Academic Talent Development and the Equity Issue in Gifted Education. In *Talent Development and Excellence,* 3(1), 3–22.

GAGNÈ, F. (2015). *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szempontjából*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/25_kotet_gagne_2015-2kiadas_net_0.pdf

GETZELS, S. W., CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (1975). From Problem Solving to Problem Finding. In TAYLOR, I. A., GETZELS, J. W. (EDS), *Perspectives in Creativity*. Chicago: Aldine, 90–116.

GORDON GYŐRI JÁNOS (2004). *Tehetségpedagógiai módszerek*. Oktatásmódszertani Kiskönyvtár VII. kötet, Budapest: Gondolat Kiadó.

HELLER, K., MÖNKS, F. J., STERNBERG, R. J., SUBOTNIK, R. (EDS.) (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Amsterdam, New York: Pergamon Press.

HORTOBÁGYINÉ CSIZMADIA EDINA (2017). Programozott játék a természettudományos és digitális kompetenciák erősítéséért. *Tehetség,* 25(3), 11–12. http://www.mateh.hu/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2017_3.pdf

KAPLAN, S. N. (1979). Language arts and the social studies curriculum in elementary schools. In PASSOW, A. H. (ED.), *The gifted and the talented: Their education and development*. Chicago: University of Chicago, Press.

KELEMEN LÁSZLÓ (1970). *A gondolkodás nevelése az általános iskolában*. Budapest: Tankönyvkiadó.

KIM, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly,* 60(2), 102–116.

KISS ALBERT (2014). *Kreatív természettudományos tehetséggondozás*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_32_net.pdf

KITULJAK ESZTER (2017). Digitális ásványtár. *Tehetség,* 25(3), 13. http://www.mateh.hu/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2017_3.pdf

K. NAGY EMESE (2014). *Gondolkodásfejlesztés táblajátékkal*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_33_net_teljes.pdf

KOLLOF, P. B., FELDHUSEN, J. F. (1986). The Seminar: An Instructional Approach for Gifted Students. *Gifted Children Today,* 9(5), 2–7.

KOSHY, V., PINHEIRO-TORRES, C. (2013). „Are we being de-gifted, Miss?" Primary school gifted and talented co-ordinators' responses to the Gifted and Talented Education Policy in England. *British Educational Research Journal,* 39(6), 953–978.

LÉNÁRD FERENC (1978). *A problémamegoldó gondolkodás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

LÉNÁRD FERENC (1979). *Képességek fejlesztése a tanítási órán*. Budapest: Tankönyvkiadó.

LÉNÁRD FERENC, DEMETER KATALin (1990). *A nevelés gyakorlata a tanítási órán*. Budapest: Tankönyvkiadó.

LENNEX, L., FLETCHER, NETTLETON, K. (2014). *Cases on Instructional Technology in Gifted and Talented Education*. Pennsylvania: Global, Hrshey.

M. NÁDASI MÁRIA (2010). *Adaptív nevelés és oktatás*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_r22_net.pdf

M. NÁDASI MÁRIA (2011). *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/06_kotet_net.pdf

MOON, S. M., FELDHUSEN, J. F. (1994). The Program for Academic and Creative Enrichment (PACE). A Follow-up Study Ten Years Later. In SUBOTNIK, R. ARNOLD, K. (EDS), *Beyond Terman: Contemporary Longitudinal Studies of Giftedness and Talent*. Norwood, NJ: Ablex, 375–400.

MÖNKS, F. J., YPENBURG, I. H. (2011). *Ha tehetséges a gyerek...* Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/22_kotet_net.pdf

NORRIS, S. P., ENNIS R. H. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest.

Oroszlány Péter (2004). *Könyv a tanulásról*. Budapest: Független Pedagógiai Intézet Tankönyvcentrum.

Pappné Gyulai Katalin, Pakurár Miklósné (szerk.) (2011). *A debreceni példa*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/23_kotet_net-jav2.pdf

Páskuné Kiss Judit (2000). *A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra*. PhD-értekezés, Debrecen: Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszéke.

Páskuné Kiss Judit (2015). *Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban*. Géniusz Műhely, Budapest: Matehetsz.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/2paskune_6onl.pdf

Passow, A. H. (1958). Enrichment of education for the gifted. In Henry, N. B. (Ed.), *Education for the gifted*. Fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.

Persson, R. S., Joswig, H., Balogh, L. (2000). Gifted Education in Europe – Programs, Practices and Current Research. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. (Eds), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam, New York: Pergamon Press, 703–734.

Polonkai Mária (szerk.) (2011). *Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/21_kotet_net.pdf

Polonkai Mária (szerk.) (2014). *Gazdagító programok jó gyakorlatai*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_37_net.pdf

Polonyi Tünde, Abari Kálmám (szerk.) (2017). Digitális tanulás és tanítás. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

Norton, R. E., Huang, M. W. (1994). *Professional Teacher Education Module Series*. Columbus, Ohio: Ohio State University.

Reis, S. M., Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences,* 20(4), 308–317.

Renzulli, J. S. (Ed.) (1994). *Systems and models for developing programs for gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century. A four part theoretical approach. *Gifted Child Quaterly,* 56(3), 150–159.

Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1986). *The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence*. Mensfield Center, CT: Creative Learning Press.

Sosniak, L. A. (1990). The tortoise, the hare, and the development of talent. In Howe, M. J. A. (Ed.), *Encouraging the development of exceptional abilities and talents*. Leicester: The British Psychological Society, 149–164.

Tajta Csabáné, Virágné Katona Zsuzsanna (2012). *Komplex tehetségfejlesztő modulrendszer*. Törökszetmiklós: Bethlen Gábor Református Általános Iskola.

Treffinger, D. J. (1986). Fostering effective, independent learning trough individualized programming. In Renzulli, J. S. (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 429–460.

Tóth László (2007). *Kritikai olvasás, kritikai gondolkodás*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.

Tóth László (2012/a). A tehetséggondozás története. Debrecen: Didakt Kiadó.

Tóth László (2012/b).A gazdagítás típusai. Tehetség, 20(4), 3–5.
http://www.mateh.hu/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2012_4.pdf

VIRÁGNÉ KATONA ZSUZSANNA (2012). A törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Általános Iskola tehetségfejlesztő programja. In BALOGH LÁSZLÓ (SZERK.), *Komplex tehetségfejlesztő programok* c. kötet Függeléke. Debrecen: Didakt Kiadó, 486–503. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Balogh_Komplex.pdf

Balogh László

2.5.2. *Gyorsítás*

Ebben a fejezetben a tehetséggondozásban világszerte elterjedt, hazánkban még kevéssé használatos fejlesztési módszer, a gyorsítás alapkérdései kerülnek kifejtésre. Ennek keretében értelmezzük e pedagógiai eszköztárat, bemutatjuk főbb fajtáit, összegezzük a kutatási érveket a gyorsítás mellett, elemezzük a főbb irányelveket az alkalmazáshoz. Különös figyelmet fordítunk a gyorsításra alkalmas tehetségígéret jellemzőire, valamint a gyorsítás hatékonyságát erősítő szempontokra.

Kulcsszavak: gyorsítás,
gyorsítási formák,
gyorsítási feltételek,
gyorsítási irányelvek

Már a gazdagítás Passow által kidolgozott és e kötet *2.5.1. fejezetében* bemutatott rendszerében feltűnt a „tempóban történő gazdagítás", amely arra épül, hogy a tehetséges tanulók gyorsabban és többet képesek feldolgozni, teljesíteni. Ezt a szempontot kiterjesztették a tehetséggondozás egész rendszerére, s így jött létre a *gyorsítás eszközrendszere*. Ennek lényege, hogy a tehetséges tanulók általában gyorsabban fejlődnek, mint társaik, s ezért biztosítani kell részükre azokat a kereteket, amelyek lehetővé teszik az egyéni tempóban (gyorsabban) való haladást. A gyorsítás az egyik legrégebbi tehetséggondozó programfajta, (Gallagher, 1985; Passow, 1996), ám az iránta tanúsított lelkesedés világszerte alábbhagyott a múlt század közepére. Ez a helyzet az 1970-es években ismét változott. Ekkor indította el Stanley hosszúra nyúlt vitáját, hogy adjanak több gyorsító jellegű lehetőséget az okos diákok számára (Passow, 1996; VanTassel-Baska, 1996), s ez eredménnyel is járt. Ezt követően a tehetséggondozás gyakorlatában a módszeregyüttes széleskörűen terjedt el a tehetség minden speciális fajtájának fejlesztésében a világ sok országában (vö. Balogh, 2004; Dai és Steembergen-Hu, 2015; Gagnè, 2015a,b; Gordon Győri, 2011, 2012; Gronostaj et al., 2016; Heller et al., 2000; Lee et al., 2010; Persson, Joswig és Balogh, 2000; Sayler, 2015; Swan et al., 2015). Gordon Győri (2011) vizsgálódásai alapján azt állapította meg, hogy a gyorsítás nagyobb és rendszerszerűbb szerepet kap ma a külföldi tehetséggondozásban, mint korábban. Ugyanakkor Magyarországon a tehetségesek fejlesztésének ez az eszközrendszere szinte csak a művészeti és sporttehetség gondozásában bontakozott ki, s ott a fejlesztő munkában már hosszú ideje kézzelfogható sikereket hoz. Azonban itthon alig található meg ez a módszeregyüttes az intellektuális tehetséggondozásban. Összességében az 1985 és 2013 között hazai szerzők tollából megjelent tehetség témakörű könyvek, tanulmányok, gyakorlati beszámolók közül is alig másfélszáz munka (az összes írás kb. 10%-a) szerepel a gyorsítás témakörében (vö. Balogh, 2006, 2012, 2016; Balogh és Tóth, 2014). Nagyon fontos a hazai előrelépéshez, hogy szemügyre vegyük ezen keretek kötött is, milyen értékei vannak a gyorsítás eszközrendszerének, ezzel is biztatva a gyakorló szakembereket a szélesebb körű alkalmazásra. Természetesen a veszélyekre is felhívjuk a figyelmet, hiszen a nem kellő szakmai alapozottságú gyorsítás sok kárt tud okozni a tehetséges egyén fejlődésében (vö. Balogh, 2012; Balogh, 2016).

2.5.2.1. A gyorsítás leggyakrabban alkalmazott formái

Sokféle formája alakult ki a gyorsításnak, itt a legfontosabbakat soroljuk fel Feger (1997) összegzése alapján (vö. Guidelines..., 2009):

- *Korábbi iskolakezdés*. Nagy különbségek lehetnek a fejlődésben már a gyerekkorban, s ez alapján nem egyszer előfordul, hogy az általánosan szokásos életkor (6-7 éves kor) előtt elkezdi a gyerek iskolai tanulmányait. Természetesen körültekintő iskolaérettségi vizsgálatok jelentik a garanciát a tévedés elkerüléséhez.
- *Osztályátléptetés*. A gyorsabb fejlődés és az ehhez kapcsolódó nagyobb teljesítmény az iskolai évek alatt is jellemezhetik a tehetséges tanulókat. Ha ez minden tantárgyban jellemzi a diákot, s 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 4 év helyett 3 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 a tanuló tanulmányi ideje lerövidítésével a szokásos életkor előtt teljesíti a középiskolai követelményeket, s így hamarabb felvételt nyerhet a felsőoktatásba. A másik, hogy egy-egy speciális szakterületen (pl. matematika, zene) a középiskolai tanulmányok mellett már folytatja az egyetemi tanulmányait is.

A tehetséggondozás hatékonyságának növeléséhez az eddigieknél nagyobb gondot kell fordítani ezekre a formákra is a hazai köznevelés rendszerében, hiszen ellenkező esetben fékezzük, akadályozzuk a tehetség kibontakozását. A gyorsítás kiindulópontja: ne az életkor legyen az a kritérium, amely meghatározza, hogy egy egyén mikor férhet hozzá a konkrét tantervi vagy tanulmányi tapasztalatokhoz. Az emberek nem egyformák, minden életkorban nagymértékben különböznek egymástól méretben, fizikai és szellemi fejlődésben, érettségben stb. Ha azt akarjuk, hogy az oktatás az eddiginél hatékonyabb legyen Magyarországon is, a pedagógusoknak reagálniuk kell ezekre a különbségekre (Balogh, 2012, 2016; Benbow és Lubinski, 1994; Gordon Győri, 2011, 2012; Gagné, 2015a,b; Gömöry, 2013; Lubinski és Benbow, 1995).

2.5.2.2. Kutatási érvek a gyorsítás mellett

A hazai gyakorlat hatékonyabbá tételéhez fontos részletesebben is áttekinteni a külföldi kutatási eredményeket (vö. Benbow, 1998; Reis és Renzulli, 2010). Habár a gyorsítás alkalmazása mindig is egyenetlen volt – és továbbra is a gazdagításhoz viszonyítva –, ez nem mondható el a gyorsítást alátámasztó empirikus kutatásokról. A gyorsításról megjelent hatalmas mennyiségű szakirodalom számos áttekintése (pl. Benbow, 1991; Gallagher, 1996) és metaanalízisei (Kulik és Kulik, 1984, 1992) egyértelműen kimutatták, hogy a gyorsítás mind hosszú, mind rövid távon jól működik. Az évtizedek alatt végzett kutatások egyértelműen bizonyították, hogy a gyorsítás a „legjobb gyakorlat" (Benbow, 1991). VanTassel-Baska (1989, 25) kijelentette: „Minden intervenció közül, amelyet az iskolák a tehetségeseknek nyújtanak, a kutatások a gyorsítást támasztják alá a leginkább." Az intellektuálisan tehetséges diákok, akik évfolyamléptetésben vesznek részt, ugyanolyan jól teljesítenek, mint a tehetséges, de idősebb, már abba az évfolyamba járó diákok; majdnem egy éves előnyt mutatnak továbbá a tehetséges, ugyanolyan korú, nem gyorsított társaikkal szemben (Kulik és Kulik, 1984).

Arra a kérdésre a válasz, hogy a gyorsítás negatív hatással lenne a diákok szociális és emocionális fejlődésére, a kutatásokra alapozva egyértelműen nem. Nincs arra utaló bizonyíték, hogy a gyorsítás elvonná a diákokat a szociális és emocionális fejlődéstől. Sőt, a gyorsításban rész vett

diákok és szüleik pozitívan vélekednek a gyorsításról. KEATING (1979, 218.) jól jellemezte a szituációt: „Ami a szociális-emocionális aggodalmakat illeti, ideje eloszlatnunk őket, hacsak, illetve amíg nem kerül elő szilárd és megbízható bizonyíték, amely valódi veszélyre utalna a jól működtetett programokban" (vö. NEIHART, 2007; STEENBERGEN-HU ÉS MOON, 2011). Hangsúlyozandó persze, hogy a szakszerűen, minden szempontból jól működtetett programok esetében igaz az, hogy a gyorsítás nem okoz zavarokat a tehetséges fiatal fejlődésében.

2.5.2.3. Irányelvek a gyorsítás alkalmazásához

VANTASSEL-BASKA (1986), PROCTOR ET AL. (1988) ÉS BRODY ÉS STANLEY (1991) javaslatcsoportokat fogalmazott meg a gyorsítás alkalmazásához. Tanulságos ezeket is áttekinteni, általuk megelőzhetők a szakszerűtlen gyorsító programok.

(a) A diákok kiválasztása gyorsításra

A kiindulási pont azon tehetséges diákok természetének tanulmányozása, akik jelöltek a gyorsításra: milyen tulajdonságaik vannak? A gyorsításhoz a következő „tulajdonságokra" van szükség:

(1) Képesnek kell lenniük az elvont szimbólumrendszerek sokkal jobb kezelésére, mint ahogy arra társaik képesek.
(2) Általános képesség szempontjából az általános populációnak legalább a felső 2%-ában kell lenniük, amely IQ-értékekkel kifejezve 130-as vagy annál magasabb értéket jelent (TERMAN ÉS ODEN, 1959).
(3) Tanulmányi szempontból a diáknak a kívánatos évfolyam átlagát meghaladó szinten kell működnie.
(4) Nem lehetnek alulteljesítők.
(5) Az iskolájukban vagy évfolyamukon rendelkezésre álló lehetőségeket ki kell használniuk.
(6) Átfogó pszichológiai jellemzést kell róluk készíteni, amely igazolja magas szintű intellektuális működésüket, tanulmányi érettségüket és felkészültségüket, valamint szociális és emocionális érettségüket.
(7) Nem lehetnek komoly alkalmazkodási problémáik szociális vagy emocionális tekintetben.
(8) Erős tanulás iránti motivációt kell mutatniuk.
(9) Nem lehetnek szorongóak.

(b) A gyorsítás hatékonyságának erősítése

Nagyon sok módszer létezik, amelynek segítségével a gyorsítás pozitív hatásait biztosítani vagy akár erősíteni lehet. Annak érdekében, hogy a gyorsítás pozitívabb élmény legyen a diákok számára, a pedagógusoknak a következőkre kell figyelniük (VANTASSEL-BASKA, 1986):

(1) Több mint egy diák gyorsítása szükséges a programban.
(2) Programmódosítások szükségessége a gyorsításon kívül (pl. pályaválasztási tanácsadás, gazdagítás, önálló tanulmányok, mentorálás, magasabb rendű gondolkodási készségek fejlesztése).
(3) Egy olyan tanár kiválasztása, aki támogatja a gyorsítást, rendelkezik a tantervnek a tehetséges diákoknak megfelelő módosításának képességével.
(4) A gyorsítás próbaidős bevezetése.
(5) A diákok természetes átmeneti pontokon történő gyorsítása, vagyis inkább iskolák között, mint iskolán belül.
(6) A diákokkal egyetemi szintű vagy magas szintű középiskolai anyag elvégeztetése.
(7) Lehetőség biztosítása a diákok számára, hogy érintkezhessenek idősebb diákokkal a gyorsítást megelőzően, gyakorolva az új csoportjukba való beilleszkedést.

További javaslatok felvetésével VANTASSEL-BASKA (1986) leírta és körvonalazta a példamutató gyorsítási programok jellemzőit. A csoportosítás, az egyénre szabás, a mélyreható gazdagítás, a tanácsadás és a vitalehetőségek létfontosságú alkotóelemei voltak ezeknek a programoknak. A tapasztalatok alapján a programok vezetői különösen figyeltek a következőkre:

(1) A diákok affektív igényei.
(2) A diákok igénye a társakkal való kölcsönhatásra és beszélgetésekre.
(3) A tanterv átszervezésének szükségessége, hogy az megfelelő legyen a tehetségesek számára, beleértve a magasabb szintű gondolkodási készségek tanítását, valamint lehetőséget a tanterv összesűrítésére.
(4) Az olyan anyagok kiválasztásának hasznossága, amelyek a tantárgy anyagát szerkezete vagy témája szerint szervezi.
(5) A változatosság szükségessége a tanítási és tanulási tapasztalatokban.

Összegezve: a gyorsítás akkor működik igazán hatékonyan, ha olyan más oktatási opciókkal kombinálva alkalmazzuk, amelyeket szintén arra terveztek, hogy megfeleljenek a tehetséges diákok tanulási igényeinek. GAGNÈ (2015a, 35.) a következőképpen fogalmazza ezt meg:

„A képességek alapján történő csoportosítás nem feltétlenül kell, hogy [...] gátat jelentsen, hiszen a tanároknak lehetővé kell tenniük a további gyorsítást a tehetségjelöltek között is meglevő, tanulási gyorsaságban és könnyedségben megjelenő nagy egyéni különbségek alapján."

GORDON GYŐRI (2011, 2012) a gyorsítás külföldi gyakorlatának széles körű tanulmányozása során megfogalmazta a gyorsítás intellektuális tehetségfejlesztésben alkalmazásának mai legfőbb kérdését. Ez így hangzik: „a tehetséges tanulók miként juthatnak át a közoktatás legutolsó szintjeiről, a középiskolából a felsőoktatásba?" (GORDON GYŐRI, 2011, 237.) Ugyanakkor a szerző azt is megállapítja, hogy „ [...] ha speciális átjárási lehetőségeket biztosítunk a képzési formák és szintek között, akkor a gyorsításra érett, illetve a speciális tudásrendszerek integrációira alkalmas tanulók mobilitása, s velük együtt a tanárok és tudásrendszerek speciális áramlása is lehetővé válik, ezek pótolhatatlan innovációkhoz vezethetnek nemcsak a tehetséges tanulók fejlesztésének terén, hanem ezzel együtt a tanárok, intézmények és oktatási rendszerek tudásfejlődése terén is (GORDON GYŐRI, 2012, 218.). Van tehát sok jó külföldi példa a magyar tehetséggondozás irányítói, gyakorlati szakemberei számára, amelyek kapaszkodót jelenthetnek ahhoz, hogy a gyorsítás kínálta lehetőségekkel a hazai intellektuális tehetségeket is minél előbb eljuttassuk legmagasabb teljesítményükhöz. Bizonyos gyorsítási formák (pl. osztályátléptetés, „különleges tehetségek osztálya", egyéni képzési program sportolóknak, művészeknek) ma is léteznek a köznevelésben, azonban ezeket szélesebb körben ki kell terjeszteni. Az intellektuális tehetségterületen ma még kevés arra érdemes tehetségígéret kap gyorsítási lehetőségeket. Ehhez a szélesebb körű elterjesztéshez a hazai köznevelés és felsőoktatás rendszerét a jogi szabályozás merevségeinek feloldásával is rugalmasabbá kell tenni.

Irodalom

BALOGH LÁSZLÓ (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

BALOGH LÁSZLÓ (2006). A tehetséggondozás pszichológiája. In BAGDY E., KLEIN S. (SZERK.), *Alkalmazott pszichológia*. Budapest: Edge 2000 Kiadó, 33–49.

BALOGH LÁSZLÓ (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Debrecen: Didakt Kiadó. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Balogh_Komplex.pdf

Balogh László (2016). *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*. Debrecen: Didakt Kiadó. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Balogh_Laszlo_konyve_Didakt_Kiado_2016.pdf

Balogh László, Tóth László (szerk.) (2014). *Tehetség Bibliográfia*. Debrecen: Magyar Tehetséggondozó Társaság. http://www.mateh.hu/dokumentumok/Tehetseg_BIBLIOGRAFIA.pdf

Benbow, C. P. (1991). Meeting the Needs of Gifted Students through Acceleration. A Neglected Resource. In Wang, M. C., Reynolds, M. C., Walberg, H. J. (Eds), *Handbook of Special Education, Vol. 4*. Elmsford, NY: Pergamon, 23–36.

Benbow, C. P. (1998). Grouping intellectually advanced students for instruction. In VanTassel-Baska, J. (Ed.), *Gifted and talented learners*. Denver: Love, 261–278.

Benbow, C. P., Lubinsky, D. (1994). Individual differences among the gifted: How can we best meet their educational needs? In Colangelo, N., Assouline, S. G., Ambroson, D. L. (Eds.). *Talent Development, Vol 2*. Dayton, OH: Ohio Psychology Press, 83–100.

Brody, L. E., Stanley, J. C. (1991). Young College Students: Assesing Factors that Contribute to Success. In Southers, W. T., Jones, E. D. (Eds), *The Academic Acceleration of Gifted Children*. New York: Teachers College Press, 102–132.

Dai, D. Y., Steembergen-Hu, S. (2015). Special class for the gifted young. A 34-year experimentation with early college entrance programs in China. *Roeper Revew,* 37(1), 9–18.

Feger, B. (1997). Tehetséggondozó programok. In Balogh László, Polonkai Mária, Tóth László (szerk.), *Tehetség és fejlesztő programok*. Debrecen: A Magyar Tehetséggondozó Társaság és a KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék közös kiadványa, 47–57.

Gagnè, F. (2015a). Tanulmányi tehetségfejlesztés és méltányosság a tehetséggondozásban. In *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyteremtés szemszögéből*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/25_kotet_gagne_2015-2kiadas_net_0.pdf

Gagnè, F, (szerk.) (2015b). *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyteremtés szempontjából*. Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/25_kotet_gagne_2015-2kiadas_net_0.pdf

Gallagher, J. James (1985). Teaching the gifted child. In *School adaptation for the gifted*. Boston: Allyn and Bacon, 72–102.

Gallagher, J. J. (1996). Educational Research and Educational Policy: The Strange Case of Acceleration. In Benbow, C. P. and Lubinski, D. (Eds), *Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 83–92.

Gordon Győri János (2011). *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja I*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/17_kotet_net_color.pdf

Gordon Győri János (2012). *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja II*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/27_kotet_net2.pdf

Gömöry Kornélia (2013). *A tehetséges tanulók integrált és differenciált fejlesztésének eredményei egy kutatás tükrében*. Debrecen: Didakt Kiadó http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Gomory_Kornelia_Didakt_Kiado_2013.pdf

Gronostaj, A., Werner, E., Bochow, E., Vock, M. (2016). How to learn things at school you don't already know: Experiences of gifted grade-skippers in Germany. *Gifted Child Quaterly,* 60(1), 31–46.

Guidelines for Developing an Academic Acceleration Policy, (2009). Institute for Research on Policy and Acceleration. (IRPA), National Association for Gifted Children (NAGC) and Council of State Directors of Programs for the Gifted (CSDPG).

HELLER, K., MÖNKS, F. J., STERNBERG, R. J., SUBOTNIK, R. (EDS), (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Amsterdam, New York: Pergamon Press.

KEATING, D. P. (1979). The Acceleration/Enrichment Debate: Basic Issues. In GEORGE, W. C., COHN, S. J., STANLEY J. C. (EDS), *Educating the Gifted: Acceleration and Enrichment*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 217–220.

KULIK, J. A., KULIK, C. C. (1984). Effects of Accelerated Instruction on Students. *Review of Educational Research,* 54, 409–425.

KULIK, C. C., KULIK, J. A. (1992). Effects of Ability Grouping in Secondary School Students. A Metaanalysis of Evaluation Findings. *American Educational Research Journal,* 19, 425–428.

LEE, S.-Y., OLSZEWSKY-KUBILIUS, P., PETERNEL, G. (2010). The efficacy of academc acceleration for gifted minority students. *Gifted Child Quaterly,* 54(3), 189–208.

LINCOLN, E. A. (1929). The Later Performance of Under-aged Children Admitted to School on the Basis of Mental Age. *Journal of Educational Research,* 19, 22–30.

LUBINSKY, D., BENBOW, C. P. (1995). Optimal development of talent: Respond educationaly to individual differences in personality. *Educational Forum,* 59, 381–392.

NAGY KÁLMÁN (1999). Tehetségfejlesztő program a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református, Tagozatos Általános és Szakiskola, Kollégiumban. In BALOGH LÁSZLÓ (SZERK.), *Tehetség és iskola*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 215–219.

NEIHART, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping recommandations for best practice. *Gifted Child Quaterly,* 51(4), 330–341.

OTTO, H. J. (1950). Elementary Education – III. Organization and Administration. In MONROE, W. S. (ED.), *Encyclopedia of Educational Research*. New York: Macmillan, 367–383.

PASSOW, A. H. (1996). Acceleration over the Years. In BENBOW, C. P., LUBINSKI, D. (EDS), *Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press, 93–98.

PERSSON, R. S., JOSWIG, H., BALOGH, L. (2000). Gifted Education in Europe – Programs, Practices and Current Research. In HELLER, K. A., MÖNKS, F. J., STERNBERG, R. J., SUBOTNIK, R. (EDS), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam, New York: Pergamon Press, 703–734.

PROCTOR, T. B., FELDHUSEN, J. F., BLACK, K. N. (1988). Guidelines for Early Admission to Elementary School. *Psychology in the Schools,* 25, 41–43.

REIS, S. M., RENZULLI, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences,* 20(4), 308–317.

RIMM, S. B., LOVANCE, K. J. (1992). The Use of Subject and Grade Skipping for the Prevention and Reversal of Underachievement. *Gifted Child Quarterly,* 36, 100–105.

SAYLER, M. F. (2015). Texas Academy of Mathematics and Science 25 years of early college STEM oppotunities. *Roeper Review,* 37(1), 29–38.

STEENBERGEN-HU, S., MOON, S. M. (2011). The effects of acceleration on high ability learners. A meta-analyses. *Gifted Child Quaterly,* 55(1), 39–53.

SWAN, B., COULOMBE-QUACH, X. L., HUANG, A., GODEK, J., BECKER, D., ZHOU, Y. (2015). Meeting the needs of gifted and talented students. *Journal of Advanced Academics,* 26(4), 294–319.

TERMAN, L. M., ODEN, M. H. (1959). *Genetic Studies of Genius, Vol. 5. The Gifted Group at Midlife*. Stanford, CA: Stanford University Press.

VANTASSEL-BASKA, J. (1986). Acceleration. In MAKER, C. J. (ED.), *Critical Issues in Gifted Education*. Rockville, MD: Aspen Publications, 179–198.

VANTASSEL-BASKA, J. (1989). Appropriate curriculum for gifted learners. *Educational Leadership,* 46, 19–27.

VANTASSEL-BASKA, J. (1996). Conributions of the Talent Search Concept to Gifted Education. In BENBOW, C. P., LUBINSKI, D. (EDS), *Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 236–245.

WASHBURNE, C., RATHS, L. (1928). Selection of Under-age Children for Entrance into School. *Educational Administration and Supervision,* 14, 185–188.

Balogh László

2.5.3. *A differenciált fejlesztés eszközrendszere*

A tanulmányban a tehetséggondozásban legalapvetőbb módszeregyüttes, a differenciálás kérdésköreit tárgyaljuk. A differenciálás fogalmának tisztázása után bemutatjuk, hogy milyen lehetőségek állnak rendelkezésre az integrált osztályban a tehetségígéretek fejlesztésére. Ezt követően összegyűjtjük az érveket a képesség szerinti csoportosítás szükségessége mellett, majd ennek főbb formáit vázoljuk. Ezután tekintjük át az egyéni differenciálás *(individualizáció)* szükségességét bizonyító modelleket és külföldi tapasztalatokat. Részletesen elemezzük az egyéni tehetségfejlesztő programok készítésének és megvalósításának rendszerszerű folyamatát. Végezetül a differenciálás szervezeti kereteit összegezzük.

Kulcsszavak: differenciált fejlesztés,
képesség szerinti csoport,
modellek a differenciálásra,
egyéni tehetségfejlesztő program,
differenciálás szervezeti keretei

A differenciálás alapvető aspektusa a hatékony tehetséggondozásnak. A tehetséggondozás eszközrendszerében a differenciálás elve hazánkban is meglehetősen gyakran jelenik meg az iskolai gyakorlatban. Ennek oka, hogy ez a nevelés-oktatás alapelvei között több mint száz éve megtalálható, s így a „normál" pedagógiai fejlesztésben is széleskörűen elterjedt: nem végezhette úgy a munkáját a pedagógus, hogy többé-kevésbé ne alkalmazza a hétköznapi fejlesztő tevékenységében a differenciálást. Természetesen az egyes pedagógusok eszközrendszere között nagy különbségek voltak és vannak, de mint a sikeres pedagógusi tevékenység általános feltétele, vezető szerepet töltött be a közoktatási, köznevelési intézmények pedagógiai alapkövetelményei között. Bizonyítja ezt az is, hogy a Magyar Tehetséggondozó Társaság szakemberei által összegyűjtött (Balogh és Tóth, 2014), az 1985 és 2013 között hazai szerzők tollából megjelent tehetség témakörű könyvek, tanulmányok, gyakorlati beszámolók közül – összevetve a gazdagításról és a gyorsításról szóló írások számával – a legtöbb (közel 400, az összes írásnak kb. 25%-a) szerepel a differenciálás témakörében. A differenciálás világszerte nagy figyelmet kap a tehetséggondozásban, és lényegében az egyéni különbségek felismerésére való törekvést és olyan szervezeti stratégiák keresését, alkalmazását jelenti, amelyek szem előtt tartják az egyéni különbségeket a fejlesztési folyamatban (vö. Gordon Győri, 2011, 2012; Gubbins et al., 2014; Oswald és Villiers, 2013; Renzulli et al., 2009; Trefil és Herskovits, 2013).

2.5.3.1. Tehetségesek tanítása integrált osztályban

A kutatások (Archambault et al., 1993) már régen felvetették azt a problémát, hogy az integrált oktatású osztályokban kevés adaptáció vagy individualizáció van a tehetséges diákok számára, vagy egyáltalán nincs. A képzési kínálat számukra nem különül el kellően (Feldhusen, 1993). Milyen lehetőségek kínálkoznak? Integrált osztályban a tehetségesek számára az alábbi *speciális munkaformákat* összegzi Eyre (1997):

- *Nyitott feladatok mindenkinek*. Ez messze a legegyszerűbb órai módszer, előnye, hogy a legtehetségesebbek is teljesen részesei maradnak az osztály munkájának. Hátrányai is lehetnek. Egyrészt ehhez meglehetősen alacsony szintű feladatot kell választanunk, ha nagyon heterogén az osztály, s ez nem jelent igazi kihívást a tehetségeseknek. Másrészt a tehetségesek között is vannak kevésbé motiváltak, s így csak a minimumszint teljesítésére törekednek ezen keretek között.
- *Különböző munkatempóra épülő feladatmegoldás*. Ennek lényege, hogy a tanulók feladatsort kapnak, és az előrehaladás során a kérdések egyre nehezebbekké válnak. Legfőbb előnye, hogy a tehetséges gyerek saját tempójában tud haladni anélkül, hogy a többiekre kellene várnia.
- *Képesség szerinti csoportoknak kiosztott feladatok*. Ez jól bevált munkaforma tehetséges tanulóknál, ugyanis ők inkább vállalkoznak kihívó feladatokra, ha képesség szerinti csoportba soroljuk a diákokat.
- *Az alapokról való indulás*. Ez egy nagyon demokratikus megközelítés, mert minden gyerek az alapokkal kezdi, és csak aztán, a teljesítmények alapján jutnak további feladatokhoz. A „kötelező – ajánlott – kiegészítő" óratervezési módszer ezt a tanítási stílust alkalmazza. A tehetséges gyerekeknél ez általában hatékony, kivéve, ha a tehetséges tanuló motiválatlan.
- *Egyéni feladatadás*. Ez különösen azokban a tantárgyakban hatékony, amelyekben kisebb az ismeretek szerepe, a hangsúly a fejlesztésben a tanulók egyéni kompetenciáin alapul.
- *Alapszint plusz választott feladatok*. Ez a módszer két vasat tart a tűzben: egyrészt megvalósítja az alapszint elsajátításának követelményét, másrészt az egyéni igényeket is kielégíti. Itt a problémát az alapszint feladatainak unalmassága jelentheti.

Ezek a technikák megfelelő feltételeket teremtenek a tehetséges tanulók hatékony fejlesztéséhez – akár hagyományos osztálykeretekben is. Használatuk azonban egyfelől tantárgy- és osztály/csoportfüggő, másfelől az adott konkrét célkitűzések is befolyásolják a választást (vö. K. Nagy, 2014; Tóth L., 2015). A tehetségesek fejlődését vizsgálta és összehasonlította Gömöry (2013) integrált osztályokban és válogatott osztályokban. Széles körű vizsgálatának eredményei tanulságosak és elgondolkodtatók a fejlesztés hatékonysága szempontjából.

2.5.3.2. Az integráció és a differenciálás biztosítása egyszerre a tehetséggondozásban a kooperatív tanulás segítségével

Az Eyre által fent javasolt munkaformák segíthetnek a hatékony fejlesztésben az integrált osztályban, de az újabban terjedőben levő kooperatív tanulás további lehetőségeket nyújt ahhoz, hogy a tehetségesek és a felzárkóztatásra szorulók ne egymás rovására fejlődjenek, s ne is akadályozzák egymás fejlődését. Érdemes vázlatosan áttekinteni ezt az eszköztárat is. Az alábbi összefoglalás a témakör egyik legjelesebb hazai szakértőjének, Turmezeynének (2005, 2011) a művei alapján készült.

A következőkben a Mönks–Renzulli-modell felől közelítve tekintjük át, hogy milyen úton járulhat hozzá a kooperatív tanulás a tehetség kibontakozásához (Turmezeyné, 2008). Az ismert ábra három köre és három csúcsa a tehetség kibontakozásának egyéni, illetve környezeti feltételeit szimbolizálja. A háromszög két csúcsa (iskola, család) a felnőttek hatását jelzi. Hétköznapi tapasztalataink alapján tudjuk, hogy a *kortársak befolyása* mennyire meghatározó lehet, azonban a pedagógia hagyományos eszközrendszere kevéssé képes szabályozni a gyerekek közti interakciót. A kooperatív tanulás – a csoportdinamikai folyamatok ismeretében – a kortárskapcsolatokat tudatosan beépíti a tanulás folyamatába.

A társakkal való együttes tevékenység kedvezően hat az ábra egyik körére, a *motivációra*. Pszichológiai tény, hogy a csoporthoz tartozás jutalom értékű, ennek hiánya pedig a megfosztottság érzésével jár. Tehát az, hogy a gyerekek a tanulás folyamatában számos lehetőséget kapnak az egymás közti interakcióra, önmagában örömforrás számukra, így a kooperatív csoportmunka rendkívüli mértékben növeli a tanulási motivációt, ami a különböző képességű csoportok iskolai teljesítményét egyaránt fokozza. A kooperatív tanulás sokat tehet a kölcsönösen elfogadó, támogató légkör megteremtéséért. Erre számos külföldi kutatás mellett BENDA JÓZSEF (2002), a kooperatív tanulás magyarországi úttörője is bizonyítékot szolgáltatott követéses vizsgálatában. Eredményei szerint a fejlődés megmutatkozik az önbecsülés, az önkontroll, a felelősségtudat növekedésében, az iskolai teljesítményhez való pozitív viszonyulásban. A kooperatív munkaformák során – a tanulásszervezésnek köszönhetően – a különböző képességű diákok egyaránt nagyobb és tartósabb tudásra tesznek szert, mivel a hatékonyabb időbeosztás miatt több a lehetőség a differenciálásra és a szóbeli megnyilvánulásra (SLAVIN, 1990).

Gyakran vetik az iskola szemére, nem is minden alap nélkül, hogy nem tanítja meg a diákokat tanulni. A kooperatív tanulás gondot fordít a hatékony tanulási technikák elsajátíttatására, így a tehetségeseknek a differenciálás keretében alkalmuk nyílik a saját képességeiknek megfelelő szintű, önálló munkára. Az egyéni munka lehetőséget nyújt az önálló tanulás, információgyűjtés, a kreatív problémamegoldás, a kritikus gondolkodás gyakorlására (további részletek: TURMEZEYNÉ, 2011).

2.5.3.3. A képesség szerinti csoportosítás szükségessége és formái

A kiválóság és az egyenlőség vitája az egyik legerősebb feszültséggóc, amely világszerte átjárja az iskolákat. A gyakorlatban létfontosságú, hogy az iskolák mind az egyenlőség, mind a kiválóság elvére összpontosítsanak. Következésképpen nagy figyelem irányul arra a kérdésre, hogyan lehet a hátrányos helyzetű családokban élő vagy fogyatékossággal élő gyermekeket tanítani. Nem kétséges, hogy maximális anyagi és pedagógiai segítséget kell nyújtanunk ezen tanulók felzárkóztatásához, tehetségük megkereséséhez és kibontakoztatásához! Ugyanakkor a társadalom fejlődése azon múlik, hogy a köznevelés a kiválóság kibontakozását is hatékonyan segíti-e. Az esélyegyenlőséget az jelentheti a köznevelésben, hogy mindenkinek megadjuk a lehetőséget a benne rejlő potenciál maximális kibontakoztatásához (vö. BALOGH, 2016; GAGNÈ, 2011, 2015; ROGELLA, 2012).

Sokan fenntartással kezelik a tehetségesek külön csoportba sorolását, s az integrálást követik annak a teóriának köszönhetően, hogy a képesség szerinti csoportosítás a diákok lehetőségeiben és eredményeiben egyenlőtlenséget szül (BREWER ET AL., 1995). A képesség szerinti csoportosítás ellen felhozott főbb érvek a következők: (1) negatív hatással van a diákok én-fogalmára azáltal, hogy megbélyegzi az alacsonyabb szintű csoportokba járókat, ugyanakkor felfújja a magasabb szintű csoportokba járók ön-értékelését; (2) a legtöbb felnőttkori tapasztalatot nem homogén csoportokon belül éri az embert, így a diákoknak meg kell tanulniuk kölcsönhatásba lépni mindenféle emberrel; (3) az alacsonyabb szintű képességekkel rendelkező diákoknak előnyére válhat, ha együtt tanulnak a magasabb képességekkel rendelkezőkkel, és tanulhatnak tőlük; (4) a csoportosítás etnikai és társadalmi-gazdasági vonalak mentén különíti el a diákokat.

A homogén csoportosítás már több mint 100 éve jelen van az országok köznevelési gyakorlatában. Milyen érvek szólnak a képesség szerinti csoportosítás mellett? A képesség és teljesítmény szerinti csoportosítás a kor szerinti csoportosítással szemben hatékonyabb, 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, 1998).

Fontos kiemelni azt is, hogy képesség szerinti csoportosítás jobb szociális környezetet is biztosít a gyermekek számára: a nap egy részét olyan gyermekek társaságában töltik, akik tanulmányi szempontból hozzájuk hasonlóak, és akik jobban megértik igényeiket, humorukat és szókincsüket (lásd LUBINSKI ÉS BENBOW, 1995) (vö. GÖMÖRY, 2013; WALKER ET AL., 2011).

A képesség szerinti csoportosításnak számos formája létezik, ezek közül a leggyakrabban előfordulók: XYZ csoportosítás, osztályon belüli csoportosítás, klaszteres csoportosítás, évfolyamok közötti csoportosítás, speciális osztályok (pl. szemináriumok, gyors ütemű osztályok, osztálylépteti osztályok) és speciális iskolák. A következőkben BENBOW (1998) összegzése alapján jellemezzük a legfontosabbakat.

- *XYZ csoportosításról* akkor beszélünk, amikor az egy évfolyamra járó gyermekeket magas, közepes és alacsony képességű csoportokba sorolják teljesítményük vagy szereplésük alapján, amelyet gyakran tesztek segítségével határoznak meg. Az XYZ csoportosításban a diákokat differenciáltan csoportokba helyezik teljesítményeik alapján.
- *Az osztályon belüli csoportosítás* akkor történik, amikor az egy osztályba járó diákokat osztják be különböző csoportokba teljesítményeik alapján. A tantervet differenciálják a különböző csoportok számára. Ebből a megközelítésből mutattak ki előnyöket az alacsony, közepes és magas képességszintű csoportok esetében, ahol a diákok 1,2 évnyi tanulmányi fejlődést mutattak egy iskolai éven belül.
- *A klaszteres csoportosítás* az osztályon belüli csoportosítás egyik típusa. Ebben a szituációban számos vagy akár az összes tehetséges diákot egy tanárhoz osztják be, aki figyel igényeikre, és ennek megfelelően differenciálja a tantervet.
- *Az évfolyamok közötti csoportosítás*ban a különböző évfolyamokba járó diákok a napnak ugyanabban az órájában járnak egy kurzusra. A diákokat különböző képzési csoportokra osztják a megmutatkozó teljesítményük alapján, tekintet nélkül a diák évfolyamszintjére.

2.5.3.4. Egyéni tehetségfejlesztő programok

Magyarországon a rendszerváltás kezdete óta jelentős lépesek történtek a tehetséggondozás fejlődésében. *Alig van olyan területe a hazai tehetséggondozásnak, amelyen ne történt volna érdemi előrelépés az elmúlt két és fél évtizedben, de ahogy erre fentebb utaltunk már, ezen problémák között kell említeni a rendszerszerű egyéni tehetségfejlesztő programok széles körű elterjedésének hiányát.* Természetesen az iskolákban és más szervezetekben a szakemberek gazdag gyakorlati repertoárral felvértezve dolgoztak a tehetségesnek látszó gyerekek, fiatalok egyéni értékeinek kibontakoztatásán, de a sport és művészetek tehetségterületét leszámítva ezekben kevés helyen volt fellelhető a rendszerszerű tervezés és megvalósítás. Ugyanakkor, ha szétnézünk a világban, a tehetséggondozó nagyhatalmak mindegyikének a gyakorlatában az individualizált fejlesztés áll a középpontban. E területen van a legtöbb pótolnivalónk a tehetséggondozás gyakorlatában, ezért is foglalkozunk részletesebben ezzel a differenciált fejlesztés kérdéskörében, segítendő mindazokat, akik az eddigieknél szisztematikusabban kívánják az egyéni tehetséggondozó programokat kidolgozni és megvalósítani (részletes kifejtés: BALOGH, 2016).

2.5.3.5. Az individualizáció szerepe a tehetségfejlesztésben: pszichológiai és pedagógiai kiindulási pontok

Évtizedek óta kutatások sokasága bizonyítja világszerte, hogy az iskolákban nem reális elvárás egyforma követelményeket megfogalmazni a diákok teljesítményére vonatkozóan, illetve az ezekhez kötődő azonos oktatási eredményekre számítani. Ez az elvárás ellentmond a genetika, a fejlődéslélektan és a pedagógiai pszichológia azon eredményeinek, amelyek jelentős eltéréseket tártak fel az iskolás gyerekek fejlődési ütemében és színvonalában. Ezen eltérések jelentős része genetikai alapokra vezethető vissza (vö. CZEIZEL, 2015). Hazánkban ellentmondásos a helyzet a gyakorlatban: a sportban, művészetekben teljesen elfogadott az, hogy az adottságokban realizálódó genetikai alapok meghatározóak a fiatalok lehetséges maximális teljesítményszintjében, az intellektuális szférában azonban ez már közel sincs így, s gyakran ennek a következménye is a fejlesztő munkában tapasztalható eredménytelenség.

Magyarországon a rendszerszerűen kidolgozott és megvalósított egyéni tehetségfejlesztő programok manapság még kevéssé terjedtek el iskolai viszonyok között. Ez természetesen kérdéseket vet fel a szakemberekben, hiszen ennek a pszichológiai és pedagógiai alapgondolatait évtizedekkel ezelőtt, már az 1980-as években megtaláljuk a hazai szakirodalomban is. A differenciálás fogalma – ahogy erre már fentebb utaltunk –, s ezen belül az egyéni fejlesztés szükségessége egyáltalán nem új keletű a hazai szakirodalomban: régóta szerepel a tanulás, az oktatási folyamat, az oktatás stratégiái, módszerei, a tanulásszervezés, a munkaformák, szervezési módok témakörökben (vö. M. NÁDASI, 1986, 2011). BÁTHORY ZOLTÁN (1985, 1992) már az 1980–90-es évek elején is világosan fogalmazott: „A differenciális tanításelmélet […] azt állítja, hogy az iskolázás és a tanulásszervezés teljes logikáját – a célképzéstől, a tartalom meghatározásán át a belső iskolai szervezet kialakításáig – a tanulóknak a tanulással kapcsolatos értékeihez, érdekeihez, érdeklődéseihez kell igazítani." (BÁTHORY, 1992, 74.) Tehát az iskolát és a tanítást kell a tanulóhoz adaptálni, és nem a diákot a nevelési célokhoz idomítani. RANSCHBURG JENŐ (1989, 9–10.) is szemügyre vette ezt a problémát, s véleménye szerint: „A kiemelkedő képességekkel rendelkező tanulók speciális képzése tehát a reguláris iskolákon belül is lehetséges, és a kérdéskörrel foglalkozó kutatók jelentős része ezt a képzési formát tartja gazdaságosabbnak […]. A tehetséggondozás alapvető dilemmája – a speciális képzés pedagógiai és pszichológiai szükségességének, illetve társadalompolitikai veszélyeinek ellentmondása – nem megoldhatatlan." TÓTH LÁSZLÓ (1998) az általa szerkesztett könyvben ugyanakkor kiemelten hangsúlyozza, hogy a tehetségesek individualizált fejlesztése – természetesen – egészen másfajta alaptételekre épül, mint az akadályozottak (fogyatékosok) esetében.

POLONKAI MÁRIA (2002), a témakör jeles kutatója összegző tanulmányában a differenciálás lehetőségeit rendszerszerűen tekinti át a tanulásszervezésben a következő kérdéskörök szerint:

- differenciálás megjelenése az iskolai dokumentumokban és az iskolarendszer síkján,
- differenciálás az iskola teljes tevékenységrendszerében,
- differenciálás a tantervek szintjén,
- didaktikai differenciálás,
- differenciálás a tanulócsoportok képzése útján,
- differenciálás érdeklődés szerint,
- differenciálás a munkaformák szerint.

Ezek során több aspektusát is kiemeli a tehetséges tanulókkal kapcsolatos differenciált fejlesztés megvalósításának. A szerző hangsúlyozza: „A differenciálás létjogosultságát és fontosságát az indokolja, hogy az iskolai nevelési, oktatási folyamatban részt vevő tanulók tulajdonságaikat, körülményeiket, magatartásukat, viselkedésüket stb. tekintve alapvetően különböznek egymástól. A

tradicionális iskolarendszer egyik alapvető ellentmondása, hogy heterogén összetételű tanulói csoportok homogén tanulási tartalmakkal, elsajátítási idővel, tanítási módszerekkel találkoznak. A differenciálással meg kell kísérelni ennek az ellentmondásnak a feloldását" (POLONKAI, 2002, 131.; további részletek: POLONKAI, 1999).

E tanulmány szerzője az *Iskolai tehetséggondozás* (BALOGH, 2004) című munkájában a kiválóság és az egyenlőség elvének gyakori szembeállítását elemezve hangsúlyozta: minden gyermeknek egyformán meg kell adnunk a lehetőséget, hogy tanuljon és kiteljesítse potenciálját! Az egyenlőséget úgy kell tekinteni, mint egyforma hozzáférési lehetőséget a megfelelő oktatáshoz, amely optimális fejlődést biztosít minden gyerek, fiatal számára.

2.5.3.6. Külföldi példák az egyéni tehetségfejlesztő programok elterjedésére

Érdemes belenézni a tükörbe, s szemügyre venni, hol tartanak az egyéni tehetségfejlesztő programok alkalmazásával külföldön. Szerencsénkre több átfogó elemzés is született az ezredforduló óta: PERSSON, JOSWIG és BALOGH (2000), BALOGH (2001, 2004), MÖNKS ÉS PFLÜGER (2005), GORDON GYŐRI (2011, 2012) tanulmányai szolgálnak kiindulási pontként vázlatos nemzetközi kitekintésünkhöz. Az általános helyzetet jól jellemzi GORDON GYŐRI ÉS NAGY (2011, 233.) összefoglaló gondolatsora a nemzetközi elemzés tapasztalatairól. Külföldön

> „sok szakember úgy tekint a tehetségfejlesztés lehetőségeire, hogy az valójában egy-egy társadalom, egy-egy oktatási rendszer hibáira, hiányosságaira kell, hogy érzékeny legyen, azokra az elemekre, amelyek a nem átlagos gyerekeket visszatarthatják képességeik optimalizálásában. Ha az oktatás fő árama nem elég érzékeny az individuális különbségekre, akkor a tehetségnevelésnek éppen ellenkezőleg, annak kell lennie; ha az nem tud eléggé a személyiség- vagy kreativitásfejlesztésre figyelni, akkor a tehetségnevelő programoknak annál inkább képesnek kell lenniük arra. Tehát mintha a tehetségnevelés lényege az általános társadalmi és oktatásügyi hiányok kitöltése, a hibák kijavítása lenne; egyfajta példamutatás abban, hogy miként is lehet maximalizálni a képességek kiteljesítését egy igazán hatékony, jó rendszerben és pedagógiában."

Természetesen nagy egyenetlenség van az egyes országok tehetséggondozó gyakorlata között ebből a szempontból is. Mi most azon országok munkájába tekintünk bele, amelyekben erős az individualizált fejlesztésre való törekvés, mintegy példát, biztatást adva a hazai fejlesztő szakembereknek.

Ausztriában már az ezredforduló éveiben az iskolai osztályon belül is voltak differenciált, egyénre szabott oktatási eszközök. Ebben a rendszerben a tehetséggondozást az általános iskolákban többszintű osztályok kialakításával oldották meg, míg a középiskolákban a „time-out models" és választható tantárgyak formájában (vö. OSWALD ÉS SATTLBERGER, 2004; BUNDESMINISTERIUM..., 2007).

Angliában már az 1970-es évek elejétől megtaláljuk a tehetséggondozás nemzeti ügyként való kezelésének nyilvánvaló lépéseit. Az 1997-es év volt az, amikor az akkori kormányváltás drámaian megváltoztatta a helyzetet (PERSSON ET AL., 2000). A kormány deklarálta, hogy a tehetséggondozás az oktatáspolitikában prioritást kell, hogy élvezzen. A következő dokumentum is kiemelt szerepet tölt be a tehetséggondozásban a századvég óta: *Excellence in Schools,* 1997. július. Az órai differenciált oktatásban a következők kerültek a középpontba: bővítési lehetőségek a feladatcsoportokban, nyitott feladatok, a már elsajátított tudás, készség és megértés szintjéhez igazított feladatok, egyéni nehézségű kérdések, plusz olvasmányok a témáról, dúsítási és gyorsítási lehetőségek (vö. RAFFAN, 2004; PÁSKU ÉS FEHÉRNÉ, 2011).

Finnországban az 1990-es évek oktatáspolitikája az individualizálásra és a szabad választásra helyezte a hangsúlyt. Ezen individualista tendencia eredményeképp az iskolákat arra ösztönözték, hogy minél egyénibb tantervet állítsanak össze. „Az oktatáspolitika a személyre szabott tanulást és kreatív tanítást tartja az iskolázás legfontosabb összetevőinek. Ezáltal a diákok iskolai teljesítményét saját tulajdonságaik és képességeik szerint határozzák meg, s nem központi sztenderdekhez vagy statisztikai mutatókhoz hasonlítják őket." (SAHLBERG, 2013, 122.) „Az egyénre szabott képzés mind a haladási tempó, mind a tananyag mennyiségének tekintetében kulcsfontosságú. A partneri viszony elvét követve az interaktív és kooperatív munka megkönnyíti a haladást, és a tananyag gyors leadása után több idő marad a tesztelésre. Pontos ismerettel kell rendelkeznie mind a diákoknak, mind tanáraiknak arról, hogy mely területeken vannak hiányosságok, amit egyéni fejlesztéssel orvosolni lehet." (HORNYÁK, 2011, 94.) „Az új általános felső középfokú iskola szerkezete nem állandó osztályokon vagy évfolyamokon alapul (a korábbi 10., 11., 12. évfolyamok). A diákok így nagyobb szabadságot kapnak tanulmányaik megtervezésekor mind annak tartalmát, mind sorrendjét illetően." (SAHLBERG, 2013, 54.)

Izraelben már az 1970-es években jelentős szemléleti változás következett be a tehetségről való gondolkodás terén. „Előtérbe került az a gondolat, miszerint az oktatási és ezen túlmutatóan a társadalmi egyenlőség is valójában az egyenlő esélyeket jelenti, amelyekkel aztán ki-ki a saját képességei és érdemei szerint tud élni" (GORDON GYŐRI ET AL., 2011). A tehetséggondozás indulása elsősorban azokhoz a matematikatanárokhoz kötődik, akik felfigyeltek tanulóik tehetségére, és egyéni fejlesztéssel segítették őket pályájukon. „Az oktatási miniszter 1971-ben a parlament előtti felszólalásában deklarálta, hogy minden gyermeknek – így a tehetségesnek is – joga van ahhoz, hogy képességeit maximálisan kibontakoztathassa." (GORDON GYŐRI ET AL., 2011, 100.) Ettől kezdve Izraelben a tehetséggondozás lendületesen fejlődik.

Németországban tartományonként jelentős eltérések vannak, a gyorsított tagozatos osztályok a tehetséges diákok számára általánosan elterjedtek (vö. NAGY ÉS GORDON GYŐRI, 2011). Több településen az osztályon belüli és a tagozatos vagy különórás, képességszint szerinti csoportok is megtalálhatók a különösen tehetséges gyerekek fejlesztésére. A tapasztalatok alapján sem az átlagos és az átlagon aluli diákokra kifejtett rettegett negatív motivációs és teljesítménybeli hatás, sem a tehetségesek ijesztő elitizmusa nem bizonyítható (vö. HOLLING ET AL., 2004; HAUSAMANN, 2012).

Szingapúrban a tehetséges gyerekek azonosítása országos szinten már a 3. évfolyamon megtörténik, a mérés minden 3. osztályos tanulóra kiterjed. A legjobban teljesítők számára személyre szóló, egyéni képzési tervet *(Individualized Education Plan)* dolgoznak ki, amely évfolyamugrási, tantárgyi akcelerációs és önálló képzési elemeket foglal magában. Ezek a magas képességű tanulók (*High Ability Learners* – HAL) választhatnak tantárgyspecifikus fejlesztő programokat, amelyeket az Oktatásügyi Minisztérium szervez (GORDON GYŐRI, 2011).

Szlovéniában is alapelv, hogy „minden gyereknek – a sajátos nevelési igényűeknek, a tehetségeseknek és a sérülteknek egyaránt – joga van a képességeinek megfelelő oktatáshoz. Középpontba helyezik az interaktív diák–tanár–szülő viszonyt, az aktív tanulói magatartás erősítését." (CSEH, 2011, 210.) A tehetséggondozás keretén belül egyre nagyobb hangsúlyt kap az oktatási program és a tanterv differenciálása a különböző speciális tehetségek szerint (vö. FERBEZER, 2004).

Az USA-ban is fókuszban van a tehetséggondozás: „Amerikában egyetlen gyermek sem maradhat le. Minden gyermeket úgy kell oktatni, hogy a legnagyobb teljesítményt ki tudja hozni magából." (NCLB, 2002, idézi: FUSZEK, 2011, 20.) Alapvető cél az egész amerikai nemzetre vonatkozó tudásszint emelése.

Amint az előzőekből is kitűnik, ha más-más eszközökkel is, de az említett országok – és rajtuk kívül még sok helyen a világban – kiemelt szerepet tulajdonítanak a tehetségígéretek, tehetséges gyerekek, fiatalok fejlesztésében az egyénre szabott programoknak. Ehhez rendelkezésre állnak a

pedagógiai és pszichológiai eszközök, módszerek, de természetesen nem egyszerű ezeket a tömegoktatás céljaival, eszközeivel összehangolni. Alapgondolat volt az előzőekben az, amit BENBOW (1998) az ezredfordulón megfogalmazott: minden gyermeknek egyformán meg kell adnunk a lehetőséget, hogy tanuljon, és kiteljesítse a potenciálját. Az „egyméretű" oktatási rendszer nem hatékony, és így nem tesz eleget az egyenlőség elvének. Az egyenlőséget úgy kell tekinteni mint egyforma hozzáférési lehetőséget az egyén adottságainak megfelelő oktatáshoz. Ahogy GARDNER (1991, 92.) megfogalmazta: „A jó társadalom nem az, amelyik figyelmen kívül hagyja az egyéni eltéréseket, hanem az, amelyik bölcsen és emberségesen kezeli azokat." Mint az a fenti országok gyakorlatából is kiderült, az egyéni fejlesztő program az egyik leghatékonyabb eszköze a tanulási képességben jelentkező egyéni eltérésekre való reagálásnak, s ezt a magyar tehetséggondozásban is széleskörűen alkalmazni szükséges tehetségfejlesztő munkánk, de egész oktatási gyakorlatunk hatékonyabbá tételéhez!

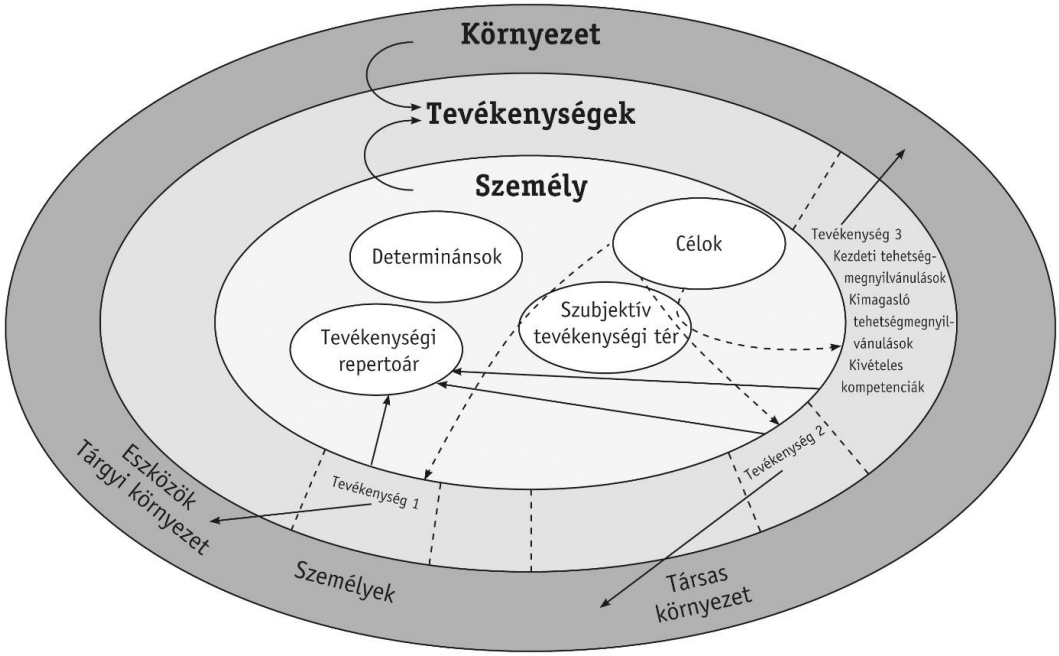
2.5.3.7. Ziegler és Heller egyéni tehetségfejlesztő programjának modelljei

Az elmúlt négy évtizedben számos komplex tehetségmodellt fejlesztettek ki világszerte (vö. BALOGH, 2012). A legelterjedtebbek közülük Magyarországon a Mönks–Renzulli-modell és a Czeizel-féle modell. E modellek – s az előbbi kettőn kívül még sok további modell – biztos fogódzókat adnak a tehetségígéretek azonosításához, valamint a fejlődésükhöz szükséges programszolgáltatásokhoz (vö. FISCHER, FISCHER ÉS ONTRUP, 2012; PERSSON ET AL., 2000). Mi most ezek közül két olyan „fejlesztő modellt" mutatunk be, amelyek kiemelten hangsúlyozzák az egyéni fejlesztő programok szerepét a hatékony tehetséggondozásban: Ziegler akciotóp modelljét és Heller hatékony tanítási környezet modelljét.

(a) Ziegler akciotóp modellje

Ziegler akciotóp modellje (ZIEGLER 2005; ZIEGLER ET AL., 2013, idézi: CZEIZEL ÉS PÁSKUNÉ, 2015) a 20. századi tehetségkutatások kritikájaként jelent meg. „A *feladatban* és a *célokban,* az együttműködő csoportok *összetételében* való *változékonyság* és *specifikusság* azok a szempontok, amelyek Ziegler modelljét más szemléleti alapra helyezik a személyes vonásokat, faktorokat kereső elméletekkel szemben. Ajánlásaiban a kutatás és a tehetséggondozás fókusza is a környezet és az egyén dinamikus interakciójában megjelenő *akcióra* irányul. A fő kérdés pedig, hogy egy adott pillanatban mennyire illeszkedik az egyén igénye az adott környezeti konstellációhoz, ahogy ő nevezi, konfigurációhoz." (CZEIZEL ÉS PÁSKUNÉ, 2015, 48.) E rendszerszempontú megközelítést a *2.5.3.1. ábra* szemlélteti. Az összetevőkről részletek: CZEIZEL és PÁSKUNÉ, 2015.

„Összefoglalva: a kiválóság fejlődése ebben a modellben nem más, mint egy dinamikus rendszerben és rendszerhez való alkalmazkodás, mely rendszernek a komplexitása a rendszert alkotó elemek interakcióinak gyakoriságával növekszik, s ezáltal a személy tehetsége is fejlődik. Ahogy a kiválóság, a szakértelem nő, úgy lesz egyre inkább képes a tehetséges személy is egyre nagyobb hatást gyakorolni a teljes rendszerre, beleértve ebbe annak a tehetségterületnek a megújítását is, amelyre eredendően a kiválósági célok irányulnak." (CZEIZEL ÉS PÁSKUNÉ, 2015, 50–51.)

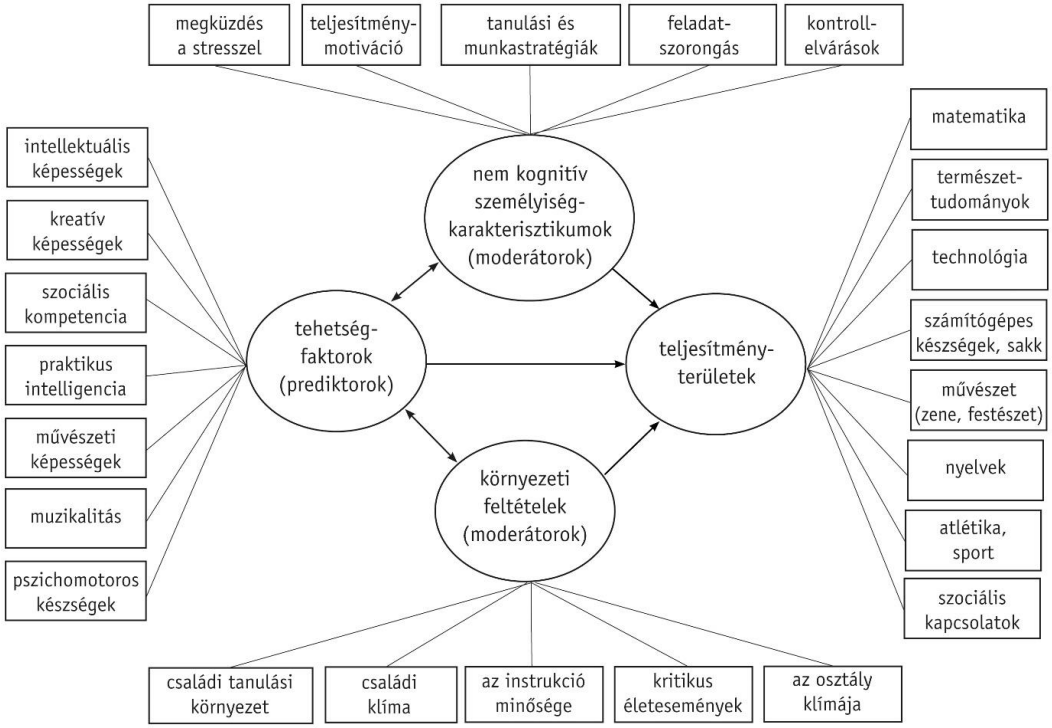


2.5.3.1. ábra. Ziegler „akciotóp modellje"
(Actiotope Model of Giftedness, 2005)
(Magyar változatban: CZEIZEL ÉS PÁSKUNÉ, 2015)

A „hathatós tanulási lehetőségek" rész a legfontosabb számunkra e modell mondandójának gyakorlati felhasználásában. A szerző szerint (ZIEGLER ÉS PHILLIPSON, 2012) számos tanulmány kristálytisztán megfogalmazza, hogy a kivételességhez vezető egyéni utak nagyon különbözők. Minden ember interakcióban van az ő egyedi környezetével, és a létrejövő teljesítmény azt tükrözi, hogy milyen sikeresen „tárgyalt" a környezetével (vö. SHAVIVINA ÉS FERRARI, 2004). Az emberek mint szervezetek egy nyitott rendszer jellemzőit mutatják, melyek viszont különféle alrendszerekből állnak. Egy személy viselkedése és tulajdonságai megszámlálhatatlanok, a környezethez való alkalmazkodás eredményei (vö. GIBSON ÉS PICK, 2000; VICENTE ÉS WANG, 1998; ZIEGLER, 2005; ZIEGLER ÉS PHILLIPSON, 2012). Az ember természetesen több, mint pusztán biológiailag determinált szervezet. Mint társas lény, természetesen, a szociotoposzokhoz is alkalmazkodik (GRASSINGER, PORATH ÉS ZIEGLER, 2010). Ebben a rendszerben a tanulási folyamat minden lépése és az egyén cselekvési repertoárjának minden egyes bővülése növeli a reálisan megvalósítható célok számát egy hasonló jellegű bármely adott szituációban. Így a tehetségekkel foglalkozó pedagógusoknak meg kell bizonyosodniuk arról, hogy a tanulási lépések jól beintegrálódnak minden egyes tanuló szubjektív cselekvési terébe (ZIEGLER ÉS PHILLIPSON, 2012).

(b) Heller hatékony tanítási környezet modellje

A fejlesztésben kiemelkedő jelentőségű arra a kérdésre válaszolni, hogy mire is van szükség az intézményes nevelés területén a tehetségek kibontakoztatásához. KURT HELLER (HELLER ÉS ZIEGLER, 2000) a hatékony tanítási környezet szempontjait figyelembe véve alkotott egy többdimenziós modellt, s ez alapján választ kaphatunk kérdésünkre *(2.5.3.2. ábra)*.



2.5.3.2. ábra. Heller hatékony tanítási környezet modellje

A modell négy fő részből áll

- Tehetségfaktorok (előrejelzők),
- Környezeti feltételek (moderátorok),
- Nem kognitív személyiségjegyek (moderátorok),
- Teljesítményterületek (kritériumváltozók).

Heller is hangsúlyozza, hogy a tehetségesek fejlesztése tekintetében nem csupán a kognitív és nem kognitív karakterjegyeket (vagyis a motivációt és az énnel kapcsolatos jelenségeket) kell figyelembe vennünk, hanem az egyén és környezete interakcióját is. Ezt a képzésbe integrált támogató intézkedések biztosíthatják (HELLER ET AL., 1993; HELLER ÉS HANY, 1986; HELLER, 2012).

Arra a kérdésre, hogy mit jelent a hatékony tanulási környezet, Heller a következőképpen válaszol. A támogató vagy „hatékony" tanulási környezetet úgy kell értelmeznünk, mint a szokásos átfogó stimuláló szociális (család, iskola, iskolán kívüli tevékenységek) környezeteket, amelyekben a gyermekek és serdülőkorúak növekednek. Az oktatási tanulási környezet minőségének garantálása érdekében Heller szerint a következő tanulási feltételek a legfontosabbak – témánk szempontjából az utolsónak van kiemelt szerepe!

- A diák *aktív szerepének* bátorítása azáltal, hogy maga választja meg tananyagát, és/vagy maga tervezi meg a tanulási folyamatokat.
- *Az egyéni tanulási folyamat permanens diagnosztikus értékelése* a megszerzett ismeret szintjének, valamint a további tanulási folyamat követelményeinek meghatározása céljából.
- A tanulási források és anyagok *felfedező sokszínűségének* biztosítása, a saját kezdeményezésű felfedezések és következtetések ösztönözése érdekében.

- *A tanulási folyamatok individualizálása,* vagyis az egyéni tanulási kurzusok és ütemek lehetővé tétele, szabadság a tananyagnak az egyén saját tevékenységére és érdeklődésére történő építésére stb.

Ezek a tanulási célok a tanulmányi kurzusok és a tanulási folyamatok átláthatóságán, valamint egyénre szóló visszajelzéseken keresztül valósulnak meg.

2.5.3.8. Az egyéni tehetségfejlesztő programok készítésének és megvalósításának rendszerszerű folyamata

Az előzőekből egyértelműen levonható a következtetés, hogy a hatékony tehetséggondozás nem oldható meg szisztematikusan kidolgozott, egyénre szabott fejlesztő programok nélkül. Fontos már elöljáróban hangsúlyozni, hogy a tehetségígéret speciális területétől, az életkortól, a fejlesztés célkitűzéseitől, az iskolai szubjektív és objektív feltételektől, a családi háttértől stb. függően más és más struktúrában kell elkészíteni a tehetségesnek látszó gyerek, fiatal egyéni fejlesztési tervét, s ennek megvalósulását folyamatosan ellenőrizni, illetve a változásoktól függően a célokat módosítani kell. Ennek főbb szempontjait minden tehetséggondozó műhelynek magának kell kialakítania – nincs általános recept, természetesen a főbb lépéseket a terv elkészítéséhez a következőkben megadjuk. Figyelembe véve, hogy „az individualizált oktatás a tartalomnak, a folyamatnak, a produktumnak és a tanulási környezetnek a tanulóhoz való szükség szerinti hozzáigazítását jelenti" (Tóth L., 1998, 50.), komplex módon és folyamatában kell áttekintenünk a tervezés és megvalósítás menetét. A következő általános lépéseket ajánljuk a programkészítéshez és kiindulásként a terv megvalósításához (vö. Balogh, 2016; Treffinger et al., 2008).

(1) Az adott gyerek, fiatal jellemzőinek folyamatban történő felderítése komplex kereső módszerekkel. A kereső módszerekről részletesen olvashatnak e kötet más fejezeteiben, itt csak a komplexitást biztosító módszeregyüttesre hívjuk fel a figyelmet. A legfontosabbak ezek közül:

- a pedagógusok és más szakemberek jellemzése a fiatalról együttműködésük (tanórai együttműködés, „kereső programok", szabadidős programok, a diák teljesítményének jellemzői stb.) tapasztalatai alapján, strukturált szempontrendszer szerint,
- kérdőívek használata többféle funkcióban,
- tesztek és felmérések: általános és speciális képességek felderítése,
- iskolapszichológusok véleménye,
- a tanuló önjellemzése,
- tanulótársak jellemzése a diákról,
- szülői jellemzés.

(2) A gyerekről, fiatalról szerzett információk rendszerbe szedése a fejlesztő programok tartalmi szempontjait alapul véve:

- erős oldal(ak)ra vonatkozó információk, ezek megnevezése,
- gyenge pontokra utaló információk, ezek megnevezése,
- társas kapcsolatok jellemzői,
- a szóban forgó diák szabadidős programjai.

(3) Az elkészülő egyéni fejlesztő program tervezésében és megvalósításában várhatóan közreműködő személyek összehívása, konzultációja:

Kiindulási alap a mozgósításhoz: *az egyéni program a közreműködő tanárok és más fejlesztő szakemberek: pszichológus, tanácsadó, mentor, tutor stb., valamint a tehetséges tanuló közös tervező és megvalósító munkáján alapul, amelyben a szülők érdemi közreműködése is szükséges.*

Természetesen *lennie kell egy tervezést és megvalósítást összefogó pedagógusnak,* aki koordinálja a tervezést és a megvalósítást is. Külföldön a hivatalos neve ennek a személynek „tehetségkoordinátor", Magyarországon azonban ezt a kifejezést más tartalommal használják, ezért e kifejezés használatával nem akarok zavart okozni. Ez a személy lehet a tehetséges diák osztályfőnöke vagy az adott fejlesztendő speciális tehetségterület (tantárgy) tanára stb. Mindenesetre a tervezés és megvalósítás vezéralakjának olyan személynek kell lennie, aki nagyon jól ismeri a „jelöltet". Az egyéni fejlesztő programot megvalósító szakmai csoport vezetőjének, koordinátorának a főbb feladatai megtalálhatók DUDLEY (1998) összegzésében: BALOGH (2016). A fejlesztő program tervezőinek, megvalósítóinak összehívása, tanácskozása természetesen több alkalommal szükséges, már a tervezés folyamatában is. A legelső találkozási alkalommal a (2) pontban jelzett, a fejlesztő program készítésének és megvalósításának vezéralakja által rendszerezett információkat kell áttekinteni, megbeszélni, esetleg kiegészíteni további, a fejlesztendő fiatalra vonatkozó újabb információkkal.

(4) Az egyéni fejlesztő program konkrét kidolgozása az előző lépéseket követően lehetséges: ki kell jelölni a fejlesztési programba bekerülő fejlesztendő elemeket.

Ez megtörténhet már az első találkozás alkalmával is, vagy a közreműködőknek újabb összejövetelt kell tartani e fontos programpont megbeszélésére. A fejlesztés tartalmi elemeinek kidolgozásához rendelkezésre állnak az információk könyvünk korábbi fejezeteiben, itt csak a főbb struktúrát foglaljuk össze (további részletek: BALOGH, 2012). Megjegyzendő, hogy a rendszerszerű, átfogó egyéni fejlesztő program minden főbb tartalmi elemet magában kell, hogy foglaljon, azonban az intézmény tehetséggondozó rendszerének fejlettségi szintjétől, a rendelkezésre álló fejlesztőszakember-gárdától függően előfordulhat kompromisszumos megoldás is, amikor nem minden főbb terület kerül be a fejlesztő programba, de a korábbiakhoz képest az is előrelépést jelenthet a helyi tehetséggondozó program fejlesztésében.

A fejlesztendő főbb területek általánosan a következők: (részletesen lásd e könyv *2.4. fejezetében*.)

- a fiatal erős oldala(i)nak fejlesztése,
- a tehetségígéret gyenge oldalainak fejlesztése,
- a jelölt társas kapcsolatainak lehetséges problémái,
- feltöltődést, lazítást jelentő programok.

(5) Miután a közreműködő szakemberek megegyeztek a fejlesztendő területek kijelölésében, ekkor következhet – ismét a fejlesztőszakember-gárdának az együttes ülésén – annak a meghatározása, hogy *milyen konkrét pszichológiai, pedagógiai eszközrendszert* mozgósít a fejlesztési feladatokhoz az adott intézmény. Ezen eszközök, módszerek vázlatos áttekintése ebben a fejezetben olvasható: gazdagítás, gyorsítás, differenciálás, tanácsadás.

(6) Miután áttekintettük a felhasználható pedagógiai, pszichológiai eszközrendszerünket, fontos megjelölni, hogy *mely fejlesztési területen milyen konkrét célokat tűzünk ki,* amelyeket a fejlesztendő fiatallal el szeretnénk érni a megjelölt fejlesztési periódus végére. Fontos, hogy ezeket a pedagógiai célokat pontosan nevezzük meg a fenti négy nagy tartalmi fejlesztési terület részterületeihez kapcsoltan. Ez természetesen ismét csak a közreműködő szakemberek közös megbeszélésének eredménye lehet. A fejlesztendő célokhoz kapcsoltan *meg kell jelölnünk azt is, hogy milyen „mérőeszközökkel" fogjuk az egyes területek célrendszerének teljesülését kontrollálni.*

(7) Már az előzőekből is kitűnik, hogy sokirányú, a hagyományostól gyakran eltérő feladatkör megoldása vár azokra az iskolákra, amelyek zászlajukra tűzik a hatékony tehetséggondozás jelszavát, s elkezdik a rendszerszerű egyéni tehetségfejlesztő programok alkalmazását a pedagógiai gyakorlatban. E feladat sikeres teljesítésére akkor van esély, *ha jól körülhatároljuk azokat a személyeket (és funkcióikat), akik közreműködése szükséges* a hatékony egyéni tehetségfejlesztő program hatékony megvalósításához. Az oktatás bármely részének javításában nagy nehézség, hogy az egész

tantestület elkötelezettsége szükséges hozzá, ez érvényes az egyéni tehetségfejlesztő programokra vonatkozóan is. *A kutatások és a gyakorlati tapasztalat alapján a következő személyeknek és együttműködésüknek van kiemelt szerepe ezen programok sikeres megvalósításában: a fejlesztésben közvetlenül közreműködő szakembereknek, akik napi kapcsolatban vannak a fejlesztendő fiatallal (döntően pedagógusok, de más foglalkozásúak is lehetnek: edzők, mesterek, művészek stb.), a tanácsadónak, a pszichológusnak, a mentornak, tutornak és a szülőnek.*

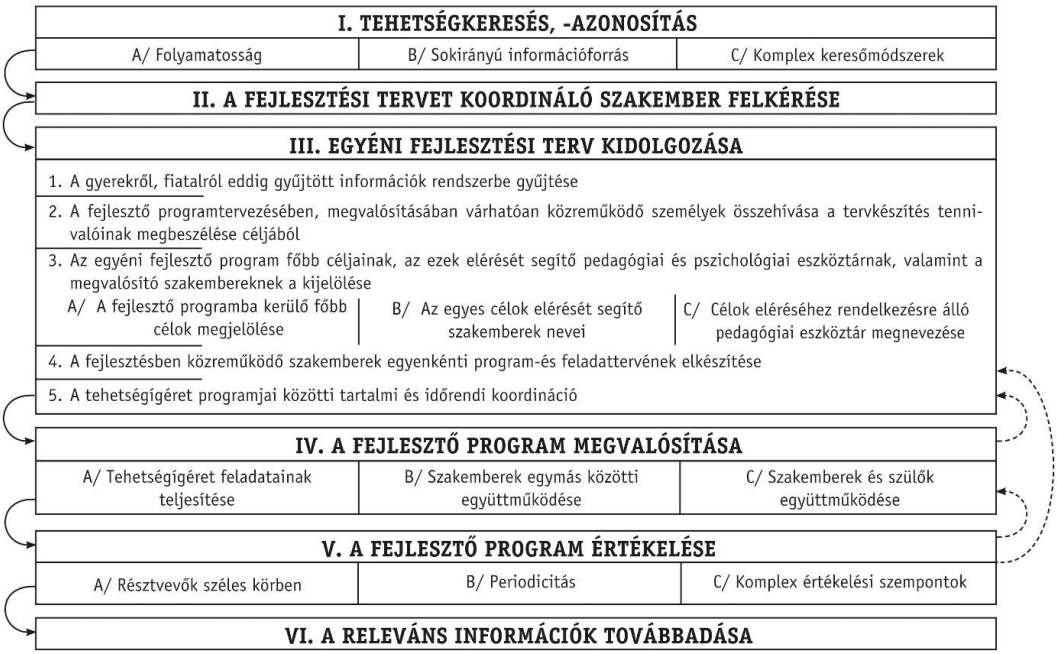
Hangsúlyozni kell, *hogy a tervezés nem egyszeri aktus a programkészítés elején, ez végigkíséri a program egész megvalósításának időtartamát,* hiszen az egyéni fejlesztő program folyamatos megfigyelése során érkező információk menet közben a terv korrekcióját tehetik szükségessé. Ezért is fontos a program megvalósításában közreműködő szakemberek alkalmankénti (minimum kéthavonta, de ha a helyzet szükségessé teszi, bármikor történő) közös értékelő megbeszélése, amelyen beszámolnak az általuk megvalósuló célkitűzések aktuális állapotáról, esetleg korrekciókat hajtanak végre a célok kitűzésében, a pedagógiai, pszichológiai eszközök felhasználásában.

(8) Mivel minden egyéni tehetségfejlesztő programnak meghatározott időtartamra kell készülnie – általában egy tanév –, *a program lezárulásakor egy átfogó értékelő megbeszélésre – az összegyűjtött eredmények és más információk alapján – van szükség, amelynek során a programban közreműködő pedagógusok és más szakemberek, a szülő, a fejlesztést megélő fiatal együttesen értékelik a fejlesztő program eredményeit, tapasztalatait, szembesítve a célkitűzéseket és az elért eredményeket.* Fontos itt is a „záráskor", hogy az adatszerzés sokféle forrásból és értékelési eszközzel, módszerrel történjen, ahogyan az „indulást" is komplex előzetes információgyűjtés jellemezte (vö. Balogh, 2016; Sarka, 2013). Eyre (1997, 50–51.) summázó gondolatait nagyon fontos idézni: „Ahhoz, hogy a tanár hatékony oktatást nyújthasson az egyes tanulók számára, az értékelésnek, tervezésnek és ellenőrzésnek egy állandó körforgását kell fenntartania: az egyéni igényeket értékelni kell, meg kell próbálni megfelelő fejlesztést biztosítani és ellenőrizni az eredményeket. Az ellenőrzés eredményei aztán egy új értékelés és terv kiindulópontjaként szolgálnak."

2.5.3.9. A tehetségfejlesztés gyakorlatának folyamatmodellje

Az előző fejezetben részletesen bemutatott fejlesztő programok kidolgozásának és megvalósításának segítéséhez eddigi kutatásaim alapján készítettem egy folyamatmodellt, amely rendszerszerűen összegzi a tehetségfejlesztő folyamat legfontosabb elemeit *(2.5.3.3. ábra)*. Ez kiindulási pontként szolgálhat a szakemberek számára fejlesztő munkájuk szisztematikusabbá és hatékonyabbá tételéhez. Az alábbiakban ezt mutatjuk be, a modellben használt kifejezések értelmezésével együtt – elkerülendő a félreértéseket.

A TEHETSÉGFEJLESZTÉS GYAKORLATÁNAK FOLYAMATMODELLJE (Balogh, 2019)



2.5.3.3. ábra. BALOGH LÁSZLÓ (2019) *folyamat-modellje a tehetségfejlesztés gyakorlatáról*

Magyarázat a modell elemeinek értelmezéséhez

I/A. A tehetségkeresésben a folyamatosság követelménye azt jelenti, hogy *az óvodáskortól az általános és középiskolán keresztül a felsőoktatásig* szisztematikusan kell keresni, felderíteni a tehetségígéreteket, ez fontos feladata az intézményi nevelésnek minden korosztályban.

I/B. A sokirányú információforrást *a fejlesztő szakemberek, a szülők, a tanulótársak és a tehetségígéret együttesen jelentik* a tehetségkeresési folyamatban (további részletek: BALOGH, 2016).

I/C. A komplexitást az alkalmazott kereső módszerekben *a teljesítménytesztek, az (I/B.) pontban felsorolt személyek adott tehetségígéretre vonatkozó jellemzései, a kérdőívek és a tehetségkereső programok együttesen eredményezhetik* (további részletek: BALOGH, 2016).

II. Amennyiben valamely intézményben, tehetséggondozó szervezetben teljesítménye, tulajdonságai stb. alapján feltűnik egy tehetségígéret, a vezetőség tehetséggondozásért felelős tagjához ezt az információt el kell juttatni, s *a vezetőségnek fel kell kérnie egy hozzáértő belső szakembert az eset tanulmányozására*. Meggyőző információk esetén el kell indítani az egyéni fejlesztési terv kidolgozását.

III. Az egyéni fejlesztési terv kidolgozása, majd a megvalósítása is *az előző pontban jelzett szakember koordinációjában történik*.

III/1. A tehetségígéretről szerzett információk rendszerbe szedéséhez hagyományosan a következő főbb szempontok adnak keretet: *erős oldalak, gyenge oldalak, társas kapcsolatok, szabadidős programok* (további részleteket lásd e könyv *2.4. fejezetében*).

III/2. A következő személyeket kell mozgósítani a fejlesztési terv készítéséhez: az adott intézményben, szervezetben dolgozó vagy „külső" *pedagógusok és más fejlesztő szakemberek, pszichológus, tanácsadó, mentor, tutor stb., a szülők és a tehetségígéret*. *Csapatmunka szükséges* már a tervezés – és természetesen a megvalósítás – egész folyamatában is (további részletek e könyv *3.1.* és *3.2. fejezetében*).

III/3. Az itt felsorolt három elem egy rendszerben történő tárgyalása elengedhetetlen, hiszen *csak olyan célokat szabad megjelölni, amelyek eléréséhez rendelkezésre állnak a megfelelően képzett szakemberek, valamint a szükséges pedagógiai és pszichológiai eszköztár,* ezek nélkül a célok csupán légvárak maradnak.

III/3/A. A célok megjelöléséhez is alkalmas a fentebb már említett, a gyakorlatban jól bevált rendszer*: a tehetségígéret erős és gyenge oldalai, társas kapcsolatai, szabadidős programjai* (további részleteket lásd e könyv *2.4. fejezetében,* valamint BALOGH, 2012, 2016, kiemelten: FEGER szempontsora, GAGNÈ és GARDNER modellje).

III/3/C. A célok eléréséhez szükséges pedagógiai és pszichológiai eszköztár rendszerezéséhez a *gazdagítás, gyorsítás, differenciálás és tanácsadás módszerei, szervezeti formái* adnak megfelelő keretet. (További részletek: e könyv *2.5. fejezetében,* valamint BALOGH, 2012 ÉS 2016 könyvében, kiemelten: SILVERMAN és EYRE rendszere!)

III/4. A kijelölt fejlesztési célegyüttes elérését segítő program- és feladattervek ezek, amelyek egy-egy közreműködő szakemberhez kötődnek. A programokban *meg kell nevezni a felhasználásra kerülő pedagógiai, pszichológiai eszközrendszert is*.

III.5. Az előző pontban jelzett tervek elkészülte után a közreműködő *szakembereknek összhangba kell hozniuk programjaikat,* megteremtve a feltételét, hogy *a tehetségígéret képes legyen azokat teljesíteni*.

IV/A. Kiemelt szempontok a tehetségígéret feladatmegoldásai során: *sokszínű „tevékenységi repertoár"* (vö. ZIEGLER ÉS HELLER modellje – lásd fentebb e fejezetben); *autonómia* – (vö. BETTS modellje – e könyv *2.5.1. fejezetében*); *kreativitás* – (vö. CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2010, 2016; BALOGH 2012).

IV/B. Elengedhetetlen a sikeres fejlesztő munkához *a szakemberek együttműködésében a folytonosság, a személyes megbeszélések* gyakorisága.

IV/C. A *szülőkkel való együttműködésben* is fontos a *rendszeresség, valamint a gazdag tartalom és sokszínű szervezeti keretek* (további részleteket lásd e könyv *3.1. fejezetében;* BALOGH ET AL., 2014; MÖNKS ÉS YPENBURG 2011).

V/A. A következő személyeknek feltétlenül részt kell venniük a program megvalósításának értékelésében: *a programot megvalósító belső és külső szakemberek, a szülők és a fejlesztett tehetségígéret, valamint az intézmény, szervezet vezetésének képviselője*. Így valósulhat meg igazán a sok szempontú, korrekt értékelés, s vonhatók le a tanulságok is a további tehetségfejlesztő munkához.

V/B. A szakemberek folyamatos személyes megbeszélésein túl *2-3 havonként – a közreműködők együttes ülésén – az aktuális átfogó értékelés* elengedhetetlen, szükség esetén korrekciókat kell elvégezni a tervben. A *program befejezésekor pedig szükséges egy szisztematikus összegző értékelés,* amely egyben alapja is lehet egy újabb fejlesztő programnak.

V/C. A komplex, szisztematikus összegző értékelést biztosító *főbb szempontok* a következők: *a kitűzött célok elérése, az egyes szakemberek programjainak szerepe ebben, a szakemberek együttműködése egymással és a szülőkkel, a pedagógiai, pszichológiai eszközrendszer alkalmazása*.

VI. Amennyiben *a tehetségígéret fejlesztése más intézményben folyik tovább, addigi teljesítményéről, fejlődéséről az információkat át kell adni az új intézménynek.* Ez fontos feltétele a hatékony tehetségfejlesztésnek*, hiányában sok felesleges ismétlődés, üresjárat lehet e munkában, valamint fennáll a tehetségígéret elkallódásának a veszélye is*!

2.5.3.10. Összegzés: változatosság a differenciálás tehetséggondozásban alkalmazott szervezeti kereteiben

Hagyományosan a *tanóra* volt a terepe a tehetség felismerésének és fejlesztésének, azonban a gyakorlat bizonyította, hogy csak ebben a szervezeti keretben nem lehet megoldani a hatékony iskolai tehetséggondozást. *A lényeg ebben az eszköztárban is az, hogy rendszerben tud hatékonyan működni a tehetséggondozás, s ennek a legfőbb elemei a következők:*

- *a tanórai differenciálás különféle formái* (minél több kiscsoportos – differenciált fejlesztő csoport, kooperatív csoport – és az egyénre szabott munka különböző formái)
- (részletek: Balogh, 2012; K. Nagy, 2014; M. Nádasi, 2011; Pappné és Pakurárné, 2011; Polonkai, 1999; Turmezeyné, 2011),
- *teljesen egyénre szabott tehetségfejlesztő programok* megvalósítása (részletek: Balogh, 2016),
- *projektoktatás* (részletek: M. Nádasi, 2010),
- *speciális osztály,*
- *fakultáció,*
- *délutáni foglalkozások: szakkör, blokk, önképzőkör, versenyfelkészítés stb*. (részletek: Balogh, 2102),
- *versenyek* (részletek: Balogh T., Gyimesi, 2017; Fülöp et al., 2015; Laskay, 2018; Sarka, 2016),
- *hétvégi programok* (részletek: Polonkai, 2014),
- *szünidei kurzusok* (részletek: Polonkai, 2014),
- *mentorprogram* (részletek: Dávid M. et al., 2014),
- *tutorprogram* stb. (részletek: Polonkai, 2017).

Ezek mindegyike hatékony lehet: a célkitűzésekkel, a programmal, a tanulók jellemzőivel összhangban kell közülük választani. M. Nádasi Mária (2011, 51.) kiemeli a tanóra jelentőségét, változatosságának fontosságát, s ezt több tényező is meghatározza: „ […] az adaptív oktatás szükségessé teheti a változatos óraszervezést. A szervezési módok melletti döntést aktuális nevelés-oktatási céljainak, a tananyag jellege, a rendelkezésre álló idő, az oktatás körülményei, a pedagógus szakterületi, pedagógiai, pszichológiai felkészültsége, a tanulók sajátosságairól való tudás, az aktuális tanár–tanuló, tanuló–tanuló viszony, valamint az érintettek testi-lelki állapota befolyásolja.” Természetesen fontos az is, hogy a tanórai és tanórán (iskolán) kívüli formákat kapcsoljuk össze a hatékonyság érdekében, ebben a tekintetben is csak *egységes rendszerben* lehet sikeres a tehetséggondozás. (vö. Polonkai, 2011, 2014).

Nyilvánvalóan más kiemelt funkciói, jellemzői vannak a tanórának és a tanórán kívüli (iskolán kívüli) formáknak. Az órai tehetségfejlesztés során az érdemi differenciált munka elengedhetetlen a sikerhez, emellett középpontba kell állítani az egyéni tanulási stratégiák fejlesztését, s folyamatosan biztosítani kell a tanulók számára a valódi kihívásokat. *A tanórán kívüli tevékenységeket elsősorban az egyéni érdeklődésre kell építeni, a minőségi gazdagítás elveit kell megvalósítani, valamint változatos szervezeti formákat kell kialakítani, lehetőleg túllépve az iskola falain is* (Balogh, 2006, 2012, 2017). Mind a tanórai foglalkozásokon, mind egyéb keretekben akkor hatékony a tehetségfejlesztés, ha a differenciálás elve következetesen érvényesül, felhasználva az egyéni tehetséggondozó programok kínálta gazdag eszközrendszert is (vö. Grassinger és Duan, 2012). Ez utóbbi témakör teljes kidolgozottsága megtalálható: Balogh, 2016.

Irodalom

ARCHAMBAULT, F. X., WESTBERG, K. L., BROWN, S. W., HALLMARK, B. W., ZHANG, W., EMMONS, C. L. (1993). Classroom Practices Used with Gifted Third and Fourth Grade Students. *Journal for the Education of the Gifted,* 16(2), 103–119.

BALOGH, L. (2001). Personality Development of High-Ability Pupils Aged 10–14. In BALOGH, L., TÓTH, L. (EDS), *Gifted Development at Schools: Research and Practice.* Debrecen: University of Debrecen, 127–137.

BALOGH LÁSZLÓ (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

BALOGH LÁSZLÓ (2006). *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest: Urbis Kiadó. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/162769/t_dekdb_bib-DRT00278420.pdf;jsessionid=8F4205D429FA3D0539FC551DA2B46B41?sequence=3

BALOGH LÁSZLÓ (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok.* Debrecen: Didakt Kiadó. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Balogh_Komplex.pdf

BALOGH LÁSZLÓ (2016). *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai.* Debrecen: Didakt Kiadó. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Balogh_Laszlo_konyve_Didakt_Kiado_2016.pdf

BALOGH LÁSZLÓ (2017). Iskolai tehetséggondozás: elvi alapok és gyakorlati aspektusok. In N. KOLLÁR KATALIN, SZABÓ ÉVA (SZERK.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve.* Budapest: Osiris Kiadó, 173–203.

BALOGH LÁSZLÓ (2019). Érvényesül-e a rendszerszemlélet a tehetséggondozás gyakorlatában? *Tehetség,* 27(1), 3–5. http://www.mateh.hu/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2019_1.pdf

BALOGH LÁSZLÓ, BOLLÓ CSABA, DÁVID IMRE, TÓTH LÁSZLÓ, TÓTH TAMÁS (2014). *Pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben.* Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_31_net.pdf

BALOGH LÁSZLÓ, TÓTH LÁSZLÓ (SZERK.) (2014). *Tehetség bibliográfia*. Budapest: Magyar Tehetséggondozó Társaság. http://www.mateh.hu/dokumentumok/Tehetseg_BIBLIOGRAFIA.pdf

BALOGH TAMÁS, GYIMESI BERNADETT (2017). Senki sincs megderMEDVE: „Medve-matek" diákoknak. *Tehetség,* 25(4), 18. http://www.mateh.hu/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2017_4.pdf

BÁTHORY ZOLTÁN (1985). *Tanítás és tanulás.* Budapest: Tankönyvkiadó.

BÁTHORY ZOLTÁN (1992). *Tanulók, iskolák – különbségek*. Budapest: Tankönyvkiadó.

BENBOW, C. P. (1998). Grouping intellectually advanced students for instruction. In VANTASSEL-BASKA, J. (ED.), *Gifted and talented learners.* Denver: Love, 261–278.

BENDA JÓZSEF (2002). A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon 2. *Új pedagógiai Szemle,* 9, 26–38. https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-kooperativ-pedagogia-szocializacios-sikerei-es-lehetosegei-magyarorszagon-ii

BREWER, D. J., REES, D. I., ARGYS, L. M. (1995). Detracking America's Schools: The Reform without Cost? *Phi Delta Kappan,* 77(3), 210–215.

CZEIZEL ENDRE (2015). *Tehetség, tálentum – jó szerencse, semmi más?* Budapest: Galenus Kiadó.

CZEIZEL ENDRE, PÁSKUNÉ KISS JUDIT (2015). *A tehetség definíciói, fajtái.* Debrecen: Didakt Kiadó.

Cseh Anna (2011). Tehetségazonosító és tehetséggondozó program Szlovéniában. In Gordon Győri János (szerk.), *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz, 209–228.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/17_kotet_net_color.pdf

Csíkszentmihályi Mihály (2010). *Tehetséges gyerekek*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.

Csíkszentmihályi Mihály (2016). *Kreativitás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Dávid Mária, Gefferth Éva, Nagy Tamás, Tamás Márta (2014). *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_35_net.pdf

Dudley, LEA (1998). *Meeting the Needs of the More Able Pupil*. Dudley: Dudley Publication.

Eyre, D. (1997). *Gifted Children in Schools*. London: David Fulton Publishers.

Feldhusen, H. J. (1993). Individualized Teaching of the Gifted in Regular Classrooms. In Maker, C. J. (Ed.), *Critical Issues in Gifted Education, Vol. 3*. Austin: TX-Pro-Ed., 263–273.

Ferbezer, I. (2004). Tehetséggondozás Szlovéniában. In Balogh László (szerk.), *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 444–446.

Fischer, Ch., Fischer Ontrup, Ch. (2012). Self-regulated Learning Strategies in Gifted Education and Teacher Training. In Ziegler, A., Fischer, Ch., Stoeger, H., Reutlinger, M. (Eds), *Gifted Education as a Lifelong Challange*. Berlin, Zürich, Münster: LIT Verlag, 303–314.

Fuszek Csilla (2011). A bostoni Nemzeti Technológiai Műveltség Központjának programjai. In Gordon Győri János (szerk.), *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja*. Budapest: Matehetsz, 17–33.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/17_kotet_net_color.pdf

Fülöp Márta, Berkics Mihály, Pinczés-Pressing Zsuzsanna (2015). A verseny szerepe a versenyzők életében és az eredményes versenyzés lehetséges pszichés összetevői. Géniusz Műhely 15., Budapest: Matehetsz.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/nwp18.pdf

Gagnè, F. (2011). Academic Talent Development and the Equity Issue in Gifted Education. In *Talent Development and Excellence,* 3(1), 3–22.

Gagnè, F. (2015). Tanulmányi tehetségfejlesztés és méltányosság a tehetséggondozásban. In *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyteremtés szemszögéből*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/25_kotet_gagne_2015-2kiadas_net_0.pdf

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind*. London: Fontana Press.

Gefferth Éva, Herskovits Mária (1989). *Csak keresni kell*. Szolnok: Pedagógiai Intézet.

Gibson, E. J., Pick, A. D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford: Oxford University Press.

Golnhofer Erzsébet, M. Nádasi Mária (1979). A differenciálás alapvető problémái a pedagógiai folyamatban. *Pedagógiai Szemle,* 3, 228–239.

Gordon Győri János (2011). *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja I*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/17_kotet_net_color.pdf

Gordon Győri János (2012). *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja II*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/27_kotet_net2.pdf

Gordon Győri János, Frank Andrea, Kovács Bernadett (2011). Tehetséggondozó központok Izraelben. In Gordon Győri János (szerk.), *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja*. Budapest: Matehetsz, 97–120.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/17_kotet_net_color.pdf

GORDON GYŐRI JÁNOS, NAGY TAMÁS (2011). *Új irányvonalak a tehetséggondozásban – kilenc ország gyakorlatának tanulságai. A tehetséggondozás nemzetközi horizontja I*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz, 229–242. http://tehetseg.hu/sites/default/files/17_kotet_net_color.pdf

GÖMÖRY KORNÉLIA (2013). *A tehetséges tanulók integrált és differenciált fejlesztésének eredményei egy kutatás tükrében*. Debrecen: Didakt Kiadó. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Gomory_Kornelia_Didakt_Kiado_2013.pdf

GRASSINGER, R., PORATH, M., ZIEGLER, A. (2010). Mentoring the gifted: a conceptual analysis. *High Ability Studies,* 27–46.

GRASSINGER, R., DUAN, X. (2012). Individual Antecedents of Academic Boredom and the Mediating Role of Appraisals. In ZIEGLER, A., FISCHER CH., STOEGER H., REUTLINGER, M. (EDS), *Gifted Education as a Lifelong Challange*. Münster: LIT Verlag.

GUBBINS, E. J., CALLAHAN, C. M., RENZULLI, J. S. (2014). Contributions to the impact of the Javits Act by the National Research Center on the Gifted and Talented. *Journal of Advanced Academics,* 25(4), 422–444.

HAUSAMANN, D. (2012). MINT Talent Support in School Labs: New Perspectives for Gifted Youth and for Teachers of the Gifted In HELLER, K., MÖNKS, F. J., STERNBERG, R. J., SUBOTNIK, R. (EDS.), *International handbook of giftedness and talent*. Amsterdam, New York: Pergamon Press, 219–236.

HELLER, K. A. (2012). Different research paradigms concerning giftedness and gifted education: Shell ever they meet? *High Ability Studies,* 1, 73–76.

HELLER, K. A., HANY, E. A. (1986). Identification, Development and Analysis of Talent and Gifted Children in West Germany. In HELLER, K. A., FELDHUSEN, J. F. (EDS.), *Identifying and Nurturing the Gifted: An International Perspective*. Bern CH: Huber, 67–82.

HELLER, K. A., MÖNKS, F. J., PASSOW, A. H. (EDS) (1993). *International Handbook of Research and Development of Giftedess and Talent*. Oxford, UK: Pergamon Press.

HELLER, K. A., ZIEGLER, A. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In HELLER, K. A., MÖNKS, F. J., STERNBERG, R. J., SUBOTNIK, R. F. (EDS), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam: Pergamon Press, 3–21.

HOLLING, H., PRECKEL, F., VOCK, M. (2004). Tehetséggondozás Németországban. In BALOGH LÁSZLÓ (SZERK.), *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 423–438.

K. NAGY EMESE (2014). *A pedagógushallgatók felkészítése a heterogén tanulói csoport kezelésére a komplex instrukciós program segítségével*. Géniusz Műhely, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/wp_07w_0.pdf

LASKAY EDIT (2018). A versenyek szerepe a zenei tehetségek fejlődésében. In *Jó gyakorlatok értéktára 2*. Szakmai vezető: Magyar Margit, Budapest: MZMSZ.

LUBINSKY, D., BENBOW, C. P. (1995). Optimal development of talent: Respond educationaly to individual differences in personality. *Educational Forum,* 59, 381–392.

M. NÁDASI MÁRIA (1986). *Egységesség és differenciálás a tanítási órán*. Budapest: Tankönyvkiadó.

M. NÁDASI MÁRIA (2001). *Adaptivitás az oktatásban*. Pécs: Comenius Bt.

M. NÁDASI MÁRIA (2011). *Adaptív nevelés és oktatás*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_r22_net.pdf

MÖNKS, F. J., PFLÜGER, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Nijmegen: Radboud University.

NAGY TAMÁS, GORDON GYŐRI JÁNOS (2011). A német tehetséggondozás jelene egy tehetséggondozó modell tükrében. In GORDON GYŐRI JÁNOS (SZERK.), *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja*. Budapest: Matehetsz, 143–164. http://tehetseg.hu/sites/default/files/17_kotet_net_color.pdf

Oswald, F., Sattlberger, E. (2004). Ausztria tehetséggondozása. In Balogh László: *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 384–387.

Oswald, M., de Viliers, J.M. (2013). Including the gifted learner: perceptions of South African teachers and principals. *South African Journal of Education,* 33(1) 1–21.

Page, E. B., Keith, T. Z. (1996). The Elephant in the Classroom: Ability Gouping and the Gifted. In Benbow, C. P., Lubinski, D. (Eds), *Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 192–210.

Pappné Gyulai Katalin, Pakurár Miklósné (szerk.) (2011). *A debreceni példa*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/23_kotet_net-jav2.pdf

Pásku Judit, Fehérné Kiss Ágota (2011). A tehetséggondozás hagyományai és újszerű próbálkozásai Nagy-Britanniában a XXI. században. In Gordon Győri János (szerk.), *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja*. Budapest: Matehetsz, 121–142.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/17_kotet_net_color.pdf

Persson, R. S., Joswig, H., Balogh, L. (2000). Gifted Education in Europe – Programs, Practices and Current Research. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. (Eds), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam, New York: Pergamon Press, 703–734.

Polonkai Mária (1999). Tehetségfejlesztő iskolai programok készítésének szempontjai. In Balogh László (szerk.), *Tehetség és iskola*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 178–214.

Polonkai Mária (2002). Differenciálás a tanulásszervezésben. In Balogh László, Koncz István, Tóth László (szerk.), *Pedagógiai pszichológia a tanárképzésben*. Budapest: Fitt Image és Debreceni Egyetem, 125–152.

Polonkai Mária (szerk.) (2011). *Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/21_kotet_net.pdf

Polonkai Mária (szerk.) (2014). *Gazdagító programok jó gyakorlatai*. Géniusz Könyvek, Budapest: Matehetsz.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_37_net.pdf

Polonkai Mária (2017). Új lehetőség a tehetséges fiataloknak – új szerep a tehetségfejlesztő szakemberek számára. *Tehetség,* 25(2), 7–9.
http://www.mateh.hu/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2017_2.pdf

Raffan, J. (2004). Nagy-Britannia tehetséggondozása. In Balogh László (szerk.), *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 417–423.

Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., McMillen, K. S., Eckert, R. D., Little, C. A. (Eds) (2009). *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and talented*. (2nd ed.), Waco, Texas: Prufrock Press.

Rogella, M. (2012). Natural Differentiation to Challange High Ability Students in the Regular Classroom. In Ziegler, A., Fischer, Ch., Stoeger, H., Reutlinger, M. (Eds), *Gifted Education as a Lifelong Challange*. Berlin, Zürich, Münster: LIT Verlag, 141–153.

Sahlberg, P. (2013). *A finn példa. Nemzedékek Tudása*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Sarka Ferenc (szerk.) (2016). A hazai tehetséggondozó tanulmányi versenyek helyzetének elemzése. *Tehetség,* 24(2), 20–21.
http://www.mateh.hu/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2016_2.pdf

Schunk, D. H. (1991a). *Learning Theories: An Educational Perspective*. New York: Macmillen.

Schunk D. H. (1991b). Self-efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist,* 26, 207–231.

Shavinina, L., Ferrari, M. (2004). *Beyond knowledge: Extra-cognitiv aspects of developing high ability*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

SILVERMAN, L. K. (1994). *Gifted education: an endangered species empowering partnerships fulfilling potential.* Indiana Association for the Gifted.

SLAVIN, R. E. (1990). Ability Grouping, Cooperative Learning, and the Gifted. *Journal for the Education of the Gifted,* 14, 3–8.

STERNBERG, R. J. (1998). A Balance Theory of Wisdom. *Review of General Psychology,* 2, 347–365.

TÓTH LÁSZLÓ (SZERK.) (1998). *A tehetségek tanítása.* Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

TÓTH LÁSZLÓ (2015). Tanulni vagy nem tanulni. Az itt a kérdés. *Géniusz Műhely,* 14, 3–17. Budapest: Matehetsz.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/nwp14.pdf

TREFIL EDINA, HERSKOVIT MÁRIA (2013). A tehetséges gyerekek, fiatalok problémái – problématípusok. In HERSKOVITS M., RITOÓKNÉ (SZERK.) *Tehetségek vonzásában.* Budapest: FETA.

TREFFINGER, D. J., YOUNG, G. C., NASSAB, C. A., SELBY, E. C., WITTING, C.V. (2008). *The Talent Development Planning handbook.* Thousand Oaks: CA Corwin Press.

TURMEZEYNÉ HELLER ERIKA (2005). A kooperatív tanulás lehetőségeinek alkalmazása az ének-zene órákon.
http://www.ofi.hu/tudastar/ptk-enek-zene-programok/kooperativ-tanulas

TURMEZEYNÉ HELLER ERIKA (2008). Integráció és differenciálás egyszerre a tehetséggondozásban. In BALOGH L., KONCZ I. (SZERK.), *Kiterjesztett tehetséggondozás.* Budapest: PEM Tanulmányok.

TURMEZEYNÉ HELLER ERIKA, BALOGH LÁSZLÓ (2009). *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés.* Debrecen: Kocka Kör and Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra.
http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/A_zenei_tehetseg.pdf

TURMEZEYNÉ HELLER ERIKA (2011). *A tehetségfejlesztés lehetőségei a kooperatív tanulásban.* Debrecen: Didakt Kiadó.
http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Kooperativ_szerkesztett.pdf

VANTASSEL-BASKA, J. (1989). Appropriate curriculum for gifted learners. *Educational Leadership,* 46, 19–27.

VANTASSEL-BASKA, J. (ED.) (1998). *Excellence in Educating: Gifted and Talented Learners.* 3rd edition. Denver: Love Publishing Company.

VICENTE, K. J., WANG, J. H. (1998). An ecological theory of expertise effects in memory recall. *Psychological Review,* 105, 33–57.

WALKER, C. L., SHORE, B. C., FRENCH, L. R. (2011). A theoretical context for exeming students' preference across ability levels for learning alone or in groups. *High Ability Studies,* 1, 119–141.

ZIEGLER, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. In STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. E. (EDS), *Conceptions of Giftedness.* New York: Cambridge University Press, 411–436.

ZIEGLER, A., PHILLIPSON, S. N. (2012). Towards a systematic theory of gifted education. *High Ability Studies,* 1.

ZIEGLER, A., VIALLE, W., WIMMER, B. (2013). The actiotope model of giftedness. In PHILLIPSON, S., STOEGER, H., ZIEGLER, A. (EDS), *Exceptionality in East Asia. Explorations in the actiotope model of giftedness.* New York: Routledge, 1–17.

Dávid Mária

2.5.4. *Tanácsadás, módszertani segítségnyújtás*

A tehetség kibontakozása hosszú ideig tartó folyamat. Többször is előfordulhat olyan helyzet, amelyben a tehetséges fiatal, a szülei vagy épp a vele foglalkozó pedagógusok támogatásra szorulnak, szívesen kérnének tanácsot valakitől. A tanácsadás olyan professzió, amely általában egy bizonyos területre specializálódik (pl. gazdasági, jogi, életvezetési, tanulási, pályaválasztási, nevelési, krízis- stb. tanácsadás), és ezek sorában jelenik meg a tehetségsegítő tanácsadás, mint a sokféle tanácsadási terület egyik speciális iránya (RITOÓK, 2013). A segítő szakmák, így a tanácsadás is különböző mélységű beavatkozási szinteken képesek támogatást nyújtani a tanácskérőknek életproblémáik megoldása érdekében. Tanácsadói szerepben leggyakrabban a pszichológusok jelennek meg, de más szakterületek, így a pedagógia képviselői is gyakorolhatják ezt a hivatást, kellő felkészítést követően. A pedagógiai tanácsadás lényege az, hogy olyan problémahelyzetekben tudja elősegíteni a megoldási alternatívák megtalálását, amelyek a pedagógusok kompetenciakörébe tartoznak. Nem direkt tanácsok adásáról van szó, hanem a tanácskérő intrapszichés munkájának segítéséről, annak érdekében, hogy egyedi, a tanácskérőhöz illeszkedő megoldás, elkötelezett döntés születhessen. A fejezet célja olyan ismeretek nyújtása, melyek révén a tehetséggondozó pedagógusok az aktuális problémahelyzetek kezelésében tudják segíteni tanítványaikat, azok szüleit vagy a tehetséggondozásba bevont olyan pedagógus kollégáikat, akik a tehetséggondozás területén még nem képzettek. A fejezet kitér az egyéni tanácsadás feladataira és a csoportos beszélgetések, foglalkozások vezetésére egyaránt.

Kulcsszavak: pedagógiai tanácsadás, segítő beszélgetés

2.5.4.1. A tehetség-tanácsadás jellemzői, leggyakoribb problémahelyzetek

Segítő kapcsolat alatt mindenfajta segítő, támogató, fejlesztő, korrekciós céllal létrehozott személyes kapcsolatot értünk. A segítő kapcsolat olyan eljárásokat jelent (mind az egészségesek, mind a pszichés problémákkal küszködők körében), melyekkel elérhető, hogy az emberekben lévő belső, latens fejlődési potenciálok, lehetőségek-képességek felszabaduljanak, működésbe lépjenek, hozzáférhetőek legyenek (BARCZY, 2012).

Ilyen segítő kapcsolati formának tekinthető a tanácsadás is, amely új szakmaként a 19. század végén, a 20. század elején jelent meg. Fejlődéstörténete két irányból indult, a mentálhigiénés tanácsadás és a pályatanácsadás területeiről. Nagy előrelépést jelentett a tanácsadás intézményesítése szempontjából, hogy az Amerikai Egyesült Államokban már 1877-ben megjelent a hivatásos családgondozás intézménye, és Beers hatására (1908) elindult a mentálhigiénés mozgalom, a mentálhigiénés tanácsadás előfutára. A pályaválasztási irányítási mozgalom pedig az 1900-as évek elején kezdődött, és 1908-ban Bostonban megalakult a Pályaválasztási Iroda, amelyben Parsons munkássága kiemelkedő. A tanácsadás önálló foglalkozássá válása Nyugat-Európában és Észak-Amerikában már a 20. század harmincas éveitől megfigyelhető (MURÁNYI, 2006).

A 20. század végére a segítő szakmák száma megnövekedett, a segítő módszertani megközelítések sokasága alakult ki, és a tudományterület differenciálódott. Felerősödött a preventív medicina és az egészségpszichológia, amely felgyorsította a klasszikus pszichoterápiák egészségesek világába való átjutását, ugyanakkor jelentős módszertani változásokat is generált, amelyek a tanácsadási munkaformákban jelentek meg. A humán segítő tevékenységekben mindinkább részt vett

a szociális ágazat, majd az edukatív, nevelési ágazat is, különböző képzésekkel jogosultságot, kompetenciát szerezve a pszichikai segítő folyamatokba való bekapcsolódáshoz (BAGDY, 2009). Az 1990-es évekre és a századfordulóra a tanácsadó szakma világméretű elterjedése volt jellemző. Ma már szinte a világ minden területén működnek tanácsadó szolgálatok a legkülönbözőbb területeken. Hazánkban 1993 óta folyik a felsőoktatásban tanácsadói szakemberképzés (RITOÓK, 2009). „A pszichológiai tanácsadás az egyik leggyakrabban végzett tevékenység a pszichológusok körében a világon, az egyik legnagyobb szakmai közösség a tanácsadó szakpszichológusoké." (KALÓ, KISSNÉ VISZKET, RÁCZ, 2017, 5.) Hazánkban az 5 évvel korábbi adatokkal összevetve közel kétszeresére nőtt a tanácsadó szakpszichológus képzésre jelentkezők száma (KALÓ, KISSNÉ VISZKET, RÁCZ, 2017).

A tanári szakvizsgákhoz kapcsolódva 2010-től lehet részt venni az „iskolai tanácsadó és konzultáns" szakirányú továbbképzésen (RITOÓK, 2013). Elmondható, hogy épp most vagyunk egy olyan folyamat tanúi, amikor a pedagógiai szakértelem bizonyos területeken kibővül a tanácsadói ismeretekkel.

A tehetség-tanácsadás az 1950-es években kezdődött Rothney, Flanagan és Govan munkásságával, majd 1957-ben Rothney a Wisconsini Egyetemen megalapította a kiemelkedő tanulók tanácsadó laboratóriumát, melynek nevét a későbbiekben megváltoztatták a Tehetséges Tanulók Tanácsadó Intézetére (Guidance Institute for Talented Students, GIFTS). Ez volt akkor az Egyesült Államokban a tehetséges fiatalok legnagyobb tanácsadó központja, egészen 1985-ig (MYERS ÉS PACE, 1986). 1991-ben jelent meg Milgram szerkesztésében egy kézikönyv a tehetség-tanácsadásról *Counseling Gifted and Talented Children* címmel. Ebben a kor legjelentősebb tehetséggondozással foglalkozó szakemberei foglalták össze a tanárok, tanácsadók és szülők számára a tehetséges tanulók támogatásának lehetőségeit és módszereit (MILGRAM, 1991). Mindemellett PETERSON ÉS MOON (2008) úgy ítéli meg, hogy miközben nagyon nagy figyelmet kapott a differenciált tanmenetek kialakítása, kevés munka fordítódott olyan útmutató kidolgozására, amely a tanácsadók és pszichológusok számára írja le, hogyan differenciálják saját tanácsadói praxisukat, hogy az hatékonyabb legyen a tehetséges tanulók számára. E területen a bizonytalanság hazánkban is hasonlónak tűnik. Ugyanakkor a közelmúltban a tehetség-tanácsadás témakörében kiváló összefoglaló munkák jelentek meg (H. NAGY, 2013; HERSKOVITS ÉS RITOÓK, 2013; IZSÓNÉ ÉS HUJBER, 2015; BAJOR ET AL., 2017). Ez a jelenség arra utal, hogy tanácsadás tudományán belül épp most történik a tehetség-tanácsadási szakirány kialakulása, tevékenységi területének körvonalazódása. A kézikönyv tanácsadási fejezetével mi magunk is ehhez szeretnénk hozzájárulni.

2.5.4.1.1. A tanácsadás, ezen belül a tehetség-tanácsadás meghatározása

Amennyiben valaki tanácsadóhoz fordul segítségért, feltételezhető, hogy élethelyzeti problémáinak megoldására a szokásos problémamegoldási sémái nem voltak alkalmasak, szüksége van rá, hogy a régi magatartási sémáit megváltoztassa és újakat tanuljon. A tanácsadás alapvető feladata, hogy elősegítse a problémák járható útjainak megtalálását és megkönnyítse a döntéshozatalt. A tanácsadás olyan segítségnyújtási forma, amely alkalmazkodik a tanácskérő igényeihez, azon a területen nyújt támogatást, ahol a tanácskérőnek erre szüksége van. A tanácsadás, mint a segítő kapcsolati formák egyik fajtája, önálló alkalmazott tudománynak tekinthető, és jól elkülöníthető másoktól (pl. pszichoterápia, szociális munka).

A szakirodalom a segítő kapcsolatok három szintjét különíti el: (1) A nem hivatásos segítők szintje: olyan barátok, kollégák, önkéntesek találhatók ezen a szinten, akik nem rendelkeznek képesítéssel, de igyekeznek segíteni az ismerőseiknek, amikor azoknak szükségük van rá. (2) A paraprofesszionális segítők szintje: a humán szolgáltatásban dolgozó szakemberek, például mentálhigiénés munkatársak vagy gyermeknevelésben dolgozó pedagógusok sorolhatók ide, akik megfelelő képzés, felkészítés mellett komoly hatással lehetnek a kapcsolatok alakulására, a lelki egészség elősegítésére. Képzést is kaptak az emberi kapcsolatokra vonatkozóan, azonban nem főállású

tanácsadók. (3) A professzionális, azaz hivatásos segítők szintje: a szakszerű segítségnyújtásra kiképzett szakmák képviselői sorolhatók ide, a pszichológusok, pszichiáterek, szociális munkások, hivatásos tanácsadók (FONYÓ ÉS PAJOR, 2000). A tehetség-tanácsadás területén indokolt lenne a paraprofesszionális szinten dolgozó pedagógusok tanácsadási ismereteit megerősíteni, mert a tehetséggondozás sokkal szélesebb réteget érint, mint amit a professzionális segítők köre el tudna látni.

Az angol nyelvű szakirodalomban a tanácsadásra általában két szakkifejezés található: a *guidance* (irányítás, útmutatás jelentéstartalommal) és a *counselling/counseling* (tanácsadás jelentéstartalommal). A kezdeti megkülönböztetés szerint a guidance a fontos választásokra irányuló döntésekben segíti az egyént, míg a counselling a változások végrehajtásában is. A gyakorlatban az tapasztalható, hogy két megközelítés (guidance és counselling) egymás mellett fejlődik, és nem különül el élesen egymástól (MURÁNYI, 2006).

A tanácsadás meghatározására különböző megfogalmazások születtek. WIEGERSMA (1989) kifejezetten tágan hagyja a tanácsadói tevékenység meghatározását, szerinte az emberek közti interakció majd minden formája igényt tarthat a tanácsadás elnevezésre, amely mások segítésére és megerősítésére szolgál, amennyiben a folyamat hivatalos tevékenység formáját ölti.

Több szerző azonban igyekszik pontosítani, jobban körülhatárolni ezt a területet. A főbb distinkciók Ritoókné, Bagdy és Buda írásaiban olvashatók. „A tanácsadó személyekkel, csoportokkal, családokkal és olyan rendszerekkel dolgozik, amelyekben szituációs és fejlődési problémák merülnek fel. A feladata annak elősegítése, hogy normális emberek hatékonyabban valósíthassák meg céljaikat, funkcióikat." (RITOÓK, 2009, 223.) A tanácsadás az egyensúlyban lévő, nem beteg *(sine morbo)* személyek számára ajánlott segítő szolgáltatás, amely a pszichoterápiával szemben „korlátozott célokat követ", „emberi problémákban", „meghatározott területeken", „élethelyzeti elakadásokon" kell ilyenkor segíteni (BAGDY, 2009). A tanácsadás ott vált gyakorlattá, ahol bizonyos problémák gyakrabban fordulnak elő (BUDA, 2009). A tanácsadás középpontjában tehát általában aktuális élethelyzeti problémák állnak, amelyek témaspecifikusak, és amelyek megoldásán a jelenre összpontosítva, tudatos szinten dolgozik a tanácsadó támogatásával a tanácskérő. Ez a folyamat preventív célokat is szolgál, hiszen a probléma optimális megoldása elősegítheti a további problémák megelőzését.

A *Pedagógiai Lexikon*ban Ritoókné a tanácsadás fogalmát a következőképpen határozza meg: „A tanácsadás olyan interperszonális elméleti alapú, etikai és jogi normák által irányított szakmai tevékenység, amelynek jellemzője, hogy viszonylag rövid távú, intenzívebb eljárásokat és dinamikus módszereket alkalmaz. Fő célja a pszichológiailag alapvetően egészséges személyeknek segíteni fejlődési és szituációs problémáik megoldásában, azaz életszerepeik optimalizálásához és kibontakozásához is segítséget nyújt a döntésekben, változásokban, krízisekben a problémahelyzetekben való segítségnyújtás mellett. Nem a korrekciós tevékenységet, a hiányok elrendezését, a súlyos dezintegráció rendezését tekinti céljának (mint a terápia), hanem a személyiség kibontakoztatását. A professzió legfőbb jellegzetessége a komplexitás, jellemzője az interdiszciplináris jelleg, a holisztikus megközelítés." (BÁTHORY ÉS FALUS 1997, 224.)

A tanácsadás ebben a megközelítésben nem azonos a pszichológiai tanácsadással, hanem a pszichológiai tanácsadás csak része a tanácsadás sokféle tevékenységrendszerének. A pszichológiai tanácsadás „ [...] kizárólag pszichológusi diplomával végezhető tevékenység a tanácsadás különböző területein. Feltétele a megoldásra váró problémák értelmezési hátterére és megoldásának módszereire vonatkozó pszichológiai felkészültség." (RITOÓK 2009, 223.) „A pszichológiai tanácsadás során olyan probléma megoldására kerül sor, ahol az útmutatásnál több segítségre van szükség, mert a döntést nem lehet egyszerű racionális módon meghozni." (RITOÓK 2009, 224.) Hazánkban a tanácsadó szakpszichológus képzés a pszichológusi alapdiplomára épülő, posztgraduális képzési forma, munka- és pályatanácsadás, családi és párkapcsolati tanácsadás és krízistanácsadás

specializációkkal. A köznevelési rendszerben előforduló nevelési problémák esetén a közvetlenül a diákoknak, a szülőknek és a gyermekkel foglalkozó pedagógusoknak a pedagógiai szakpszichológus nyújthat hatékony segítséget (lásd ELTE szakpszichológus képzések).

Barczy Magdolna inkább konzultációnak nevezi ezt a tevékenységet, és az alábbi jellemzőket mondja róla: „itt arról van szó, hogy egy normál-ember-egy-normális-problémával-(az egészség-betegség, illetve normalitás-abnormalitás meghatározását már többször érintettük) fordul egy olyan szakemberhez, aki leginkább nem az adott témában, hanem a tanácskozás, a pszichológiai tanácsadás műfajában szakértő, képzett szakember. Tehát a kliens nem gyógyulást vár, nem minősítették betegnek, s a problémái sem minősülnek patológiásnak. A kliens leginkább megoldást vár a problémájára, s együttműködik a konzulenssel abban, hogy saját erőforrásaiból merítve, megoldási lehetőségeket alakítsanak ki. A konzulens azt vállalja, hogy szakszerű, meghatározott keretek között szabályozott, pszichológiai kapcsolat során rendelkezésére áll a kliensnek: egy többé-kevésbé körülhatárolt probléma megtanácskozására. A kliens vállalja, hogy aktívan részt vesz a folyamatban. A cél az, hogy a kliens a problémában valamilyen döntésre, előrehaladásra, megoldásra jusson, de úgy, hogy közben képességei, készségei, személyes hatékonysága, cselekvőképessége, tudatossága, a problémára való rálátása is fejlődjön.” (Barczy, 2012, 85–86.)

Azt, hogy a pedagógusok számára is fontos, hogy a tanácsadói szerepben hatékonyan tudjanak működni, több jelenség is indokolja, melyek a következők:

- A szülők és a gyerekek/tanulók nap mint nap fordulnak különböző kérdésekkel tanácsért a velük foglalkozó pedagógusokhoz, igénylik a pedagógusok támogatását. Nem lehet és nem is szükséges minden apró-cseprő problémával pszichológushoz küldeni őket.
- A pedagógusok jelen vannak a gyerekek és családok életében, könnyen elérhetők és a köznevelési intézményeknek mint primer prevenciós helyszíneknek bizonyos problémák esetében jelzési kötelezettségük is van (lásd Gyermekvédelmi törvény). Ezért a pedagógusoknak hivatalból is foglalkozniuk kell a gyermekek problémáival, meg kell tudniuk hallgatni őket és a szüleiket.
- Vannak olyan kérdések, amelyekben kifejezetten a pedagógusok számítanak szakértőknek, az adott korosztály normál nevelési helyzeteinek a megoldása a pedagógiai szakértelembe tartozik, erre a pedagógusok vannak kiképezve. Például az adott tehetségterületen való további fejlődési lehetőségek vagy fejlesztő feladatok megtalálásában, a versenyek, mentorok stb. kiválasztásában vagy az eredményes tanulási módszerek kialakításában leginkább a pedagógusok a szakértők. A tehetséggondozó tevékenységre szakosodott pedagógusok, különösen, ha a tanácsadásban is képzettek, hatékonyabban tudnak segíteni az ilyen esetekben, mint más szakemberek.
- Szilágyi Klára (1994) álláspontja szerint a tanácsadó tanár támogató funkcióinak is meg kellene jelennie az iskolákban, mert szükség van arra, hogy az egészséges, de aktuálisan nehéz élethelyzetben lévő vagy pillanatnyilag döntési dilemmával küzdő gyerekek/fiatalok, illetve az ő szüleik, nevelőik is szakszerű támogatást kapjanak az élethelyzeti problémák megoldásában. Az idejében érkező segítségnyújtás megelőzheti a komolyabb mentális problémák kialakulását, és jelentősen hozzájárulhat az esélyegyenlőség növeléséhez.
- VanTassel-Baska (1991) szerint épp a tehetséggondozásban képzett pedagógusok lehetnének a leginkább megfelelőek arra, hogy a tehetséges tanulók tanácsadói legyenek, mert a különböző tanácsadó szolgáltatások kapacitása korlátozott, nagyobb figyelmet kell fordítaniuk a súlyosabb problémák kezelésére, így a tehetséges tanulók támogatás nélkül maradhatnak.
- Ugyanezt hangsúlyozza Páskuné Kiss Judit, aki rámutat, hogy a köznevelésben és a felsőoktatásban jelentősen megnőtt a tehetség-tanácsadásra igényt tartó kliensek száma. Úgy ítéli meg, hogy lehetetlen kiszolgálni az igényeket a klasszikus klinikusi segítői szemléleti

keretben, és sokkal inkább jellemző, hogy a feladat beépül más alapfeladatokba, például a pedagógusok oktató-nevelő munkájába, pályaorientációs tevékenységébe (PÁSKUNÉ, 2017).

Ugyanakkor látni kell azt is, hogy a tanácsadói szakértelem a pedagógusok esetében is felkészültséget igényel, külön képzéssel sajátítható el. Ezért eltérő szintű problémahelyzetekben nyújthatnak segítséget azok a pedagógusok, akik a tehetséggondozásban jártasak, de tanácsadást nem tanultak, mint azok, akik tehetséggondozásban is és tanácsadásban is képzettek. A tanácsadás szintjei és kompetenciahatárai alfejezetben térünk ki részletesebben erre a különbségre.

A pedagógiai tanácsadás úgy definiálható, mint egy „célorientált problémamegoldó tevékenység, amelyben a pedagógusok személyközi kapcsolaton keresztül nyújtanak támogatást tanítványaik/neveltjeik (vagy azok szülei, nevelői) részére az intézményes nevelés során előforduló élethelyzetek legoptimálisabb megoldása érdekében. Ebben az interakcióban az adott probléma megoldásához kapcsolódó információk feldolgozása történik meg a tanácsadó pedagógus segítségével." (DÁVID 2012, 20.) A tehetség-tanácsadás pedig arra szolgál, hogy tisztázza a tehetséggel kapcsolatos problémákat és gondokat. A tehetséges személyek azonosításával, gondozásával és kutatásával kapcsolatban célokat tűzzön ki, segítsen azokat megvalósítani. A tehetségügyet szolgáló döntéseket segítsen meghozni, és megfontolt, célirányos tevékenységet folytatni (MEZŐ, 2004). Arra, hogy a tehetség-tanácsadásban mi a különbség a pszichológiai és a pedagógiai tanácsadás között, egy későbbi alfejezeteben visszatérünk.

A tanácsadás lehetséges eredményei három nagy kategóriába sorolhatók:

- Első, hogy a tanácsadás segítségével megoldás található az aktuális életproblémára.
- Második, hogy a tanácsadás alkalmazásával a tanácskérő személyek olyan új készségeket, stratégiákat tanulnak, amelyek segítségével hasonló problémákat eredményesebben tudnak kezelni a jövőben.
- Harmadik, hogy a tanácsadás stimulálja a személyiség energiáját és kapacitását a hatékonyabb társas együttműködésre, a jobb szociális beilleszkedésre (MCLEOD, 2003).

2.5.4.1.2. A tanácsadás modelljei

Sokféle tanácsadási elmélet létezik. A különböző pszichológiai irányzatok sajátos tanácsadási koncepcióval és módszertannal rendelkezhetnek. A szakirodalomban találkozhatunk többek között pszichoanalitikus, kliensközpontú, viselkedésterápiás, rendszerelvű megközelítésekkel (GARZ, 1999). A tanácsadás eltérő megközelítései más és más tanácsadási modellel dolgozhatnak. Más lehet a lépések sorrendje, a technika, amelyet használnak, a világszemlélet, amelyre a tanácsadási modellt építik. Az általunk képviselt tanácsadási szemlélet a Rogers-féle kliens központú, humanisztikus tanácsadási irányzathoz áll a legközelebb (ROGERS, 1996).

A tanácsadási modellek olyan elméleti konstruktumok, megközelítések vagy elképzelések, melyek közvetítik az adott tanácsadási iskola elméleti kereteit vagy a tanácsadási folyamat bizonyos nézőpontjait (FELTHAM ÉS DRYDEN, 2004). Gyakran ezek a modellek adnak támpontot a tanácsadónak arra, hogy milyen lépésekben haladjon, és hogy az egyes lépések során milyen feladatokat hajtson végre. Ebben az alfejezetben a tehetség-tanácsadás szempontjából leginkább figyelembe vehető modelleket tekintjük át.

Elsőként a tanácsadás három alapmodelljét szeretnénk bemutatni, amely tanácsadó és tanácskérő önmeghatározásának szemszögéből írja le a tanácsadási helyzetet.

Az első két modell hierarchikus koncepciót követ, melyek kiindulópontja valamely világosan definiált probléma, amelyre a szakember egyértelmű megoldási és cselekvési lehetőségeket fogalmaz meg.

A hierarchikus modellek első változata a szakemberközpontú modell, amely a tanácsadó információtöbbletét deklarálja. A tanácsadó rendelkezik a szükséges információkkal, ezeket rávezetések, javaslatok formájában adja tovább. Ebben az esetben a tanácskérő egyértelműen felismeri és megfogalmazza a problémát, értékeli a tanácsadó professzionális kompetenciáját és elfogadja a probléma megoldásával járó következményeket.

A második hierarchikus modell az orvos–páciens modell, amely a tanácsadó diagnosztikus képességén alapszik. A kliens olyan problémától szenved, amelynek összefüggései és megoldási lehetőségei rejtve maradnak előtte. A helyes diagnózis és a megoldás felelőssége a tanácsadóra hárul. Ez a modell előfeltételezi, hogy a diagnosztikus folyamat önmagában is hasznos és segítő. A kliens elfogadja a diagnózist, és hajlandó a megoldási javaslatokat alkalmazni (Ed Schein, idézi: Garz, 1999).

A hierarchikus modellek egyfajta recept után kutatnak, jól körülhatárolt problémákra adható konkrét válaszok, esetleg diagnózist követő protokollok formájában. A tehetség-tanácsadásban talán a szakszolgálati tevékenység diagnózis alapján kialakított javaslatadási módszertana követi ezt a modellt, ahol az azonosítási folyamat eredményeként eldől, hogy a gyermek tehetséges-e (a szakszolgálati rendszerben érvényes tehetségmodell meghatározása szerint), és a rendelkezésre álló vizsgálati eszközökkel szerzett információk alapján kaphat-e jogosultságot tehetséggondozó programban való részvételre, vagy sem. Az egész folyamatról összegző szakvélemény készül, ami tartalmazza az azonosítás eredményének szöveges összefoglalását (Izsóné és Hujber, 2015).

A harmadik alapmodell a folyamatorientált modell, melynek célja annak elősegítése, hogy a tanácskérőnél elinduljanak a személyes változás folyamatai. A folyamatorientált modellek a probléma közös feltárásának és definiálásának elvéből indulnak ki, és a cselekvési lehetőségek közös felkutatása áll a középpontban (Ed Schein, idézi: Garz, 1999).

A hazai pszichológiai és pedagógiai tanácsadás általában e harmadik modell szemléletének megfelelően dolgozik, és a pedagógiai tanácsadás modelljét is a folyamatorientált modellek közé sorolhatjuk (Dávid, 2012).

A továbbiakban azokat a tanácsadási modelleket tekintjük át, amelyek keretbe foglalják a tanácsadási folyamatot és leírják annak lépéseit.

Az általános tanácsadási modell egy olyan folyamatot vázol fel, amelyet a tanácsadás során végig kell vezetni, elméleti kerettől és bármilyen módszertantól függetlenül. Rámutat arra, hogy a tanácsadás folyamatába a tanácskérő azzal az igénnyel lép be, hogy az adott élethelyzetben őt foglalkoztató problémára valamilyen megoldást találjon. Amikor felkeresi a tanácsadót, nem tudja, mit tegyen, de szeretné, hogy a tanácsadás eredményeként legyen valamilyen megoldása, hogy hogyan kezelje a helyzetet. Ez a modell egy általános problémamegoldó, döntés-előkészítő folyamatot ír le. A tanácsadás menetét 3 fő szakaszban mutatja be. Elsőként a probléma feltárását kell elvégezni, melynek révén kikristályosodik a tanácsadás fókusza, megfogalmazódik a problémadefiníció. Ez ad irányt a további tanácsadási folyamatnak. A második lépésben a problémahelyzet megoldására vonatkozó alternatívák kitermelése történik meg, végül a harmadik lépésben az alternatívák közötti döntés és a cselekvésre vonatkozó terv rajzolódik ki (Ivey és Downing, 1980).

Ezek a lépések a témánk szempontjából releváns pedagógiai és pszichológiai tanácsadási modellekben is megfigyelhetők.

A pszichológiai tanácsadás modelljében ugyanakkor olyan pszichodiagnosztikai elemek is megjelennek, vagy akár éppen dominánsak, amelyeket a pedagógusok nem alkalmazhatnak. Lépései: (1) Problémafeltárás. (2) Vizsgálati terv elkészítése, pszichológiai vizsgálatok elvégzése. (3) Vizsgálatok értékelése–elemzése–diagnózis-, prognózisállítás. (4) Eredmények közlése. (5) A vizsgálat befejezése utáni tevékenység (Ritoókné, idézi: Szilágyi, 1994).

Szinte ugyanez a lépéssor jelenik meg a legújabban publikált pszichológiai tanácsadás alapprotokolljában (Kissné Viszket és Mogyorósy-Révész, 2017). Eszerint a pszichológiai tanácsadás általános folyamatmodellje a következő: a tanácsadás első szakaszában történik a rapport kialakítása, tájékozódó beszélgetés, első interjú. Elkezdődik a diagnosztikus munka, amelyben anamnézis felvétele, pszichés állapot feltárása, képesség- és személyiségvizsgálatok történhetnek. Ez teszi lehetővé a helyzetértékelő diagnózis felállítását és a tanácsadói fókusz kijelölését. A tanácsadói helyzetértékelő diagnózis ugyanakkor nem pszichopatológiai rendszerekben gondolkodik, hanem inkább egészségpszichológiai szempontú és fejlődéshangsúlyos. A tanácsadás második szakasza a munkaszakasz, amelyben a tanácsadói intervenciók történnek a vágyott helyzet elérésére irányuló cselekvési lehetőségek kidolgozása. Reális célok kijelölése és próbacselekvések. A harmadik szakaszban pedig az értékelés, visszajelzés, utánkövetés (Kissné Viszket és Mogyorósy-Révész, 2017).

Nagyon hasonló gondolatmenetet követ az iskola- és óvodapszichológus munkájában irányadó szakmai protokoll ötlépcsős folyamatmodellje (Szabó et al., 2015), a kiemelten tehetséges gyermekek/tanulók vizsgálatának szakszolgálati protokollja (Izsóné, Hujber, 2015) és a 3–5 órás tehetség-tanácsadás szakmai protokollja is (Páskuné, 2017). A pszichológiai tanácsadás modelljének megfelelő tanácsadói tevékenységet pszichológusi szakképzettséggel lehet végezni.

A pedagógiai tanácsadás modellje a különböző életkorú gyermekekkel, tanulókkal foglalkozó pedagógusok számára nyújt támpontokat a tanácsadási folyamat végigvezetéséhez. Alapját a tanácsadás általános modellje képezi, melyet más szerzők gondolatmenetének átvételével is kiegészítettünk. Brammer döntéshozatali modelljéből emeltük be modellünkbe a kapcsolatfelvétel lépését és a megoldás megvalósításának nyomon követését (idézi: Ivey és Downing, 1980); Szilágyi Klára (1993) munkatanácsadási modelljéből pedig az alternatívák kidolgozásának menetét. Az alternatívák kidolgozásának szakaszában ez a modell jobban részletezi a tanácsadási feladatokat. Jellemzője, hogy négy szakaszra és öt lépésre bontja a tanácsadási folyamatot, és kiegészíti a tevékenységet a megoldás megvalósításának nyomon követésével.

A pedagógiai tanácsadás szakaszai és lépései:

Első szakasz – első lépés: kapcsolatfelvétel – problémafeltárás

Második szakasz – alternatív megoldások kidolgozása

- Második lépés: tisztázás: a tanácskérő személyes tulajdonságainak feltárása.
- Harmadik lépés: információgyűjtés: a tanácskérő személyiségéhez illeszkedő, a problémamegoldás szempontjából fontos információk beemelése a tanácsadási folyamatba.
- Negyedik lépés: mérlegelés: a lehetséges megoldások összevetése.

Harmadik szakasz – ötödik lépés: döntés – cselekvési terv kidolgozása.

Negyedik szakasz: a megoldás megvalósításának nyomon követése (Dávid, 2012).

Kézikönyvünk részletesebben a pedagógiai tanácsadás feladatait mutatja be a tehetség-tanácsadás területén.

2.5.4.1.3. A tanácsadás szintjei és kompetenciahatárai

A tehetséggondozás során felmerülő, megoldásra váró élethelyzetek, problémák nagyon sokrétűek lehetnek, és a tanácskérők támaszigénye is eltérő. A segítő beavatkozásoknak igazodniuk kell a tanácskérők helyzetéhez, igényeihez és személyiségéhez. Ennek megfelelően a tanácsadás is akkor lesz hatékony, ha a beavatkozás mélységét, időtartamát és a tanácsadói szakértelmet sikerül az esethez igazítani.

A tanácsadási szintek az eltérő mélységű beavatkozásra utalnak.

Három tanácsadási szintet különít el a szakirodalom (VÁRY, 2012):

Az első szinten az információs tanácsadás, más néven orientáció történik. Több segítő foglalkozásnál is alkalmazzák, pl. mentorok, szociális munkások, esetmenedzserek, coachok és tanácsadók. Ez általában rövidebb, kevésbé időigényes folyamat. A modern társadalmakban az egyének, illetve a rendszerek is csak akkor versenyképesek, ha naprakész, új információkkal rendelkeznek. Ezért a tanácsadás különböző területein és szintjein minden esetben alapfontosságú az információk kezelése. A tehetség-tanácsadásban ezt a szintet, az információk közvetítését tekinthetjük az olyan pedagógus feladatának, aki a tehetséggondozás területén képzett, rendelkezik naprakész információkkal a témában, ugyanakkor a tanácsadás szakszerű levezetésére még nem készült fel. A személyre szabott információszolgáltatás azt is lehetővé teszi, hogy a felhasználó sajátos igényeinek megfelelően keresgéljen az adatok között, és az információnyújtó feladata a megfelelő szelekció elősegítése. A pályaorientációs szolgáltatások területén már megfigyelhető, hogy áttevődött a hangsúly a pszichológusi feladatról az önálló tájékozódásra, a félprofesszionális segítésre, az életpálya-építési készségek fejlesztésére. „Magyarországon az elmúlt 40-50 évben különböző hullámokban a munkaügyi, a köz- és felsőoktatási, szakképzési fejlesztőközpontokban és a vállalkozói szférában a legmodernebb pályaorientációs eszközök és azok alkalmazásához kapcsolódó szemléletmódok jelentek meg. A papíralapú, majd offline eszközöket – foglalkozási mappákat, kézikönyveket, tájékoztató kiadványokat, filmeket, CD-ket – mára jórészt felváltották az interneten elérhető pályaorientációs eszközök és rendszerek." (BORBÉLY-PECZE ET AL., 2013, 44.) Ezeket az online elérhető információs anyagokat és öndefiníciós kérdőíveket az interneten szabadon elérhetik a felhasználók az önálló tájékozódásuk során, és személyes igényeik függvényében vehetnek részt ehhez kapcsolódóan pályatanácsadásban.

Ez a hangsúlyáthelyezés a tehetséggondozásban is indokolt lenne, hiszen a tehetséges fiatalok előreláthatóan önállóan is jól tudnák alkalmazni ezeket az információs felületeket. Hogy az önálló tájékozódás erőteljesebbé váljon és/vagy a félprofesszionális segítés a tehetség-tanácsadás területén is megerősödhessen, annak az a feltétele, hogy „rendelkezésre álljanak a tájékozódáshoz a tanári, tanácsadói munkához szükséges információk és eszközök – információs anyagok, adatbázisok, önismereti kérdőívek, a választást segítő programok, tananyagok, segédletek, tesztek, motivációs, fejlesztő eszközök, távtanácsadást lehetővé tevő portálok stb." (BORBÉLY-PECZE ET AL., 2013, 44.)

A tanácsadás második szintjén konzultációról beszélünk, amely irányítást, támogatást jelent, a probléma megoldására irányuló erőforrás összpontosítását. Kicsit hosszabb időtartamú, kevésbé konkrét kísérés, vezetés. Ezen a szinten az információnyújtás mellett annak a feldolgozását és a döntéshozatalt is elősegíti a tanácsadó. A tehetség-tanácsadásban azok a pedagógusok tudnak ezen a konzultációs szinten is eredményesen működni, akiknek a tehetséggondozási képzettségük mellett széles körű tanácsadási ismereteik, készségeik is vannak. Az első két szintet sorolhatjuk a pedagógiai tanácsadás kompetenciakörébe.

A harmadik szinten a pszichológiai tanácsadás található, amely időigényesebb folyamat, mint a konzultáció. A támogatás elsősorban a személyiségre irányul, erőforrás-átstrukturálás és -összpontosítás történik. A személyiségben rejlő, a döntést nehezítő vagy akadályozó tényezőkkel való foglalkozás jelenik meg benne hangsúlyosabban. Ezen a szinten már pszichológiai beavatkozásra van szükség (VÁRY, 2012). A tanácsadó pszichológus kompetenciája mindhárom szinten való működésre kiterjed, amennyiben kellően képzett a tehetséggondozás és tehetség-tanácsadás területén is.

A tanácsadó pedagógus kompetenciái és kompetenciahatárai:

A közelmúlt pedagógiai gyakorlatában a kompetencia sokat emlegetett fogalom. Valamely feladat, feladatkör sikeres ellátására való felkészültséget jelent, ismeretek, készségek, attitűdök, szakmai és személyes tapasztalatok együttesét foglalja magában, egyúttal az egyének és csoportok rugalmas alkalmazkodóképességének, teljesítményének jellemzésére is használható (KADOCSA ÉS VARGA, 2007).

A tanácsadói szakértelem interdiszciplináris jellegű, és legalább kettős kompetencia jelenik meg benne. Egyrészt a segítő szakmákra általában jellemző szakértelmet tartalmazza, az emberekkel való bánni tudás készségeit, amelyet alapvető kompetenciáknak nevez a szakirodalom (RITOÓK, 2009). Másrészt valamilyen szakterület kiemelkedő ismerete is szükséges hozzá (gazdaság, jog, életvezetés, kisgyermeknevelés, tanulás, pályaválasztás, tehetséggondozás). Ezeket speciális (RITOÓK, 2009) vagy szakterületi kompetenciáknak lehet nevezni. A tanácsadó épp azért tud segítséget nyújtani a szakterületén felmerülő kérdésekben, mert szakértője e területnek.

Az alapvető kompetenciák az ismereteknek, készségeknek és attitűdöknek azt a halmazát jelentik, amelyekre minden tanácsadó szakembernek szüksége van, függetlenül attól, hogy melyik szakterületen dolgozik. Ilyen általános kompetenciák például az etikus viselkedés és szakszerű magatartás, a saját képességek és korlátok ismerete, a tanácsadó programok tervezésére és lebonyolítására való képesség (RITOÓK, 2009). Alapkompetenciák közé sorolhatók: a célmeghatározás, helyzetfelmérés, fejlesztés, beavatkozás, értékelés és tájékoztatás (KISSNÉ ÉS KISS, 2017). Az egyéni és csoportos tanácsadás folyamatának, lépéseinek ismerete, a tanácsadási módszerek ismerete, célzott beszélgetés vezetésének képessége stb.

A speciális vagy más néven szakterületi kompetenciák a tanácsadó adott problémakörhöz kapcsolódó, magas színvonalú szakmai ismereteit, készségeit jelentik, és szakszerű hozzáállását azokon a területeken, amelyben a tanácsát kikérik. Ez az ismeretanyag a munkahelyi környezettől és a szolgáltatást igénylő klienscsoporttól függően változhat (RITOÓK, 2009). Teljesen eltérő szakmai ismereteket igényel például a pályaválasztási tanácsadás, a krízistanácsadás vagy az addiktív tanácsadás (ANTALOVITS, 1999), és még markánsabb a különbség, ha az üzleti életben dolgozó tanácsadókra is gondolunk, mint például a mérnöki tervezés, marketing vagy a pénzügyi tanácsadás (BLOCK, 2005). Esetünkben a speciális kompetenciát a tehetségnevelés szakértelme jelenti. A tehetség-tanácsadó pedagógusok azért segíthetik tanítványaikat, a szülőket vagy a tehetséggondozásban kevésbé jártas kollégáikat a tehetség kibontakozása során fellépő problémahelyzetek kezelésében, mert a tehetségnevelés szakemberei.

Ez a szakértelem azt jelenti, hogy a tehetség-tanácsadó pedagógus ismeri a tehetség felismerésére, azonosítására alkalmas módszereket. Ismeri és készségszinten alkalmazza a tehetséggondozó módszereket. Széles körű információkkal rendelkezik a tehetséggondozó szervezetekről, a tehetséges fiatalok számára elérhető képzési és pályázati lehetőségekről. A hazai (és lehetőség szerint a nemzetközi) tehetséggondozó hálózat munkatársaival élő szakmai kapcsolatot működtet a tehetséges fiatalok fejlődésének elősegítése érdekében. A kompetencia nem csupán szakmai felkészültség, hanem aktuális emberi alkalmasság és a helyzetben aktuálisan betöltött szerep függvénye is.

Az emberi problémák természetükből adódóan nehezen kategorizálhatók, sokszor összefonódva, együttesen jelennek meg, így egy-egy konkrét esetben komoly gondot jelenthet annak az eldöntése, hogy milyen szakértelem (pedagógiai, pszichológiai, gyógypedagógiai, orvosi, szociális) és milyen segítő beavatkozás (tanácsadás, pszichoedukáció, reszocializáció, tréning, pszichoterápia) alkalmazható a leghatékonyabban. Fontos, hogy a tanácsadó pedagógus legyen tisztában saját szakmai felkészültségének határaival. Amennyiben úgy ítéli meg, hogy nem ő illetékes a tanácskérő problémamegoldásának a segítésében, tudnia kell őt más szakemberhez irányítani.

A pedagógiai tanácsadás kompetenciahatárainak megítéléséhez az alábbi szempontokat érdemes figyelembe venni:

Elsőként át kell gondolni, hogy maga a tanácsadás mint módszer alkalmas-e az adott probléma kezelésére. A tanácsadás meghatározásánál követett gondolatmenetünk szerint olyan típusú problémák sorolhatók ide, amelyeknél a probléma megoldása egy racionális döntés-előkészítő folyamattal jól támogatható, alternatív megoldások kidolgozhatók, és a tanácskérő tudatos megnyilvánulásain keresztül éri el hatását. A pedagógiai tanácsadás leginkább a probléma megoldásához szükséges információk feltárásával és feldolgozásával foglalkozik.

A második fontos szempont, hogy a tanácsadó szakterületi ismeretei megfelelőek-e az adott problémához kapcsolódó megoldások megtalálásához. A tehetség-tanácsadás szakterületi ismeretei a tehetség felismerésére, gondozására, a tehetségkibontakoztatás támogatására terjednek ki. Amennyiben más szakértelmet igényel a probléma megoldása, azokban az esetekben szakmaközi együttműködésre van szükség, és a tanácsadó pedagógusnak a megfelelő szakemberekhez célszerű tovább irányítania a tanácskérőt. (Ha például az anyuka a közelgő válásuk miatt kér segítséget, vagy ha a segély intézésére lenne szükség, stb.) A szakmaközi együttműködésben részt vevő szakemberek lehetnek pszichológusok, orvosok, szociális szakemberek, pályatanácsadók, edzők stb.

A harmadik fontos szempont a kompetenciahatárok megítélésében, hogy az adott probléma milyen súlyosságú, és milyen a tanácskérő személyisége. A kompetenciahatárok kijelölésében nagy segítséget nyújt WIEGERSMA (1989) modellje *(2.5.4.1. táblázat)*, amely a problémákat is elkülöníti azok nehézségi foka szerint, és a tanácskérők személyiségállapotára is tekintettel van. Modellje lehetővé teszi a problémaszintekhez az adekvát segítségnyújtási formák hozzárendelését, és egybevág a korábban említett tanácsadási szintekkel. Az emberi problémák öt szintjén különböző nehézségű esetek jelennek meg, így különböző szintű eljárásokra van szükség a megoldásukhoz. Wiegersma azt írja, hogy egyre többféle pszichológiai tanácsadóra van szükség, tanároktól, szociális gondozóktól és lelkészektől kezdve, akik valamelyes kiegészítő képzés segítségével képesek viszonylag egyszerű problémákkal küzdő embereknek segítséget nyújtani, a magasan képzett szakemberekig, akik a 3. szinttel jelzett, bonyolultabb esetekkel foglalkoznak (WIEGERSMA, 1989).

2.5.4.1. táblázat. WIEGERSMA *(1989) modellje*
Forrás: KARNER ORSOLYA (2009). *A pályaorientációs szakemberek kompetenciamátrixának kialakítása. A modellt kiegészítettük a tehetség-tanácsadási szintekkel és kompetenciákkal*

Tanácsadási szint	Probléma jellege	Kliens jellemzői	Konzultáció jellege és célja	Tehetség-tanácsadók kompetenciái
1. szint információs tanácsadás	Nem világos, mindennapi élethelyzet, melyben a kliens tájékozódni akar a választási lehetőségek között	Önállóan képes dönteni a problémájában	Általános információnyújtás, információszolgáltatás a választási lehetőségekről, azok következményeiről, általános, többrétű információ nyújtása	**Tehetséggondozásban felkészült pedagógusok és a 2., 3., 4., 5. szint szakemberei**
2. szint pedagógiai tanácsadás, konzultáció	Bonyolultabb döntési helyzet, nagyobb információhiány, több ellentétes szempont, alternatívák mérlegelése	Bizonytalan, segítségre van szüksége a döntéshez és/vagy ahhoz, hogy kitűzze a célokat, megértse a körülményeket, kiválassza a jó megoldást	Információadás személyre szabottan, a döntés főbb szempontjait és az értékelés dimenzióit ki kell dolgozni	**Tehetséggondozásban és tehetségtanácsadásban felkészült pedagógusok és a 3., 4., 5. szint szakemberei**
3. szint pszichológiai tanácsadás, konzultáció	Komoly belső konfliktusok	Bizonytalan a jövőjében, irreális, inkonzisztens vágyak	Kliens feszültségének csökkentése, reális helyzetértékelés kialakítása, konfliktusainak megértése és megoldása, klasszikus tanácsadási folyamat	**Tehetséggondozás-ban és tehetségtanácsadásban felkészült pszichológusok és a 4., 5. szint szakemberei**
4. szint fokális tanácsadás, esetleg pszichoterápia	Problémák kiterjedt köre, az élet több területén, a személyiség belső régiói is érintettek. Döntési és neurotikus problémák kölcsönös egymásra hatása	Elvárásai nem reálisak, éretlen interperszonális kapcsolatok, szorongás, aggodalom, esetleg merevség vagy visszahúzódás. A probléma fókuszba helyezése	A döntéshez komoly önismereti munka szükséges, pszichológiai tanácsadás és esetleg pszichoterápia	**Tehetséggondozás-ban, tehetségtanácsadásban és pszichoterápiában felkészült pszichológusok és az 5. szint szakemberei**
5. szint pszichoterápia vagy pszichiátriai kezelés	Integrációhiány, dezorganizált személyiség, pszichés és/vagy organikus patológia	Nem képes cselekedeteit összehangolni, nem képes a valóság követelményeihez igazodni, integráció hiánya, erős szorongás	Integráció elősegítése, kliens továbbküldése pszichoterápiára	**Tehetséggondozás-ban, tehetségtanácsadásban és pszichoterápiában felkészült pszichológusok és/vagy pszichiáterek**

Mint a fenti táblázatból kitűnik, *azok a pedagógusok, akik a tehetséggondozásra felkészültek* és a gyakorlatban is foglalkoznak tehetséggondozással, az első szinten, az informálódást igénylő helyzetekben tudják segíteni tanítványaikat, ha tanácsért fordulnak hozzájuk. Ezen a szinten a döntéseket olyan helyzetben kell meghozni, amely egyáltalán nem világos, de a választási lehetőségek reálisak és határozottak, és a személy önállóan képes dönteni a problémájában. Ugyanakkor tájékozódásra, információkra van szüksége a választási lehetőségeket és azok következményeit illetően, és ebben segítheti őt a tehetséggondozó pedagógus az információnyújtással. Ha például olyan kérdés merül fel, hogy egy versenyen való részvételnek mik a feltételei, vagy hogyan lehet rá felkészülni, ebben az adott tehetségterület pedagógusa nagyon hatékonyan tud segíteni.

Azok a pedagógusok, akik a tehetséggondozásra is és a tehetség-tanácsadásra is felkészültek, már a 2. szinten, a pedagógiai tanácsadás/konzultáció szintjén is támogatást tudnak nyújtani a tanácskérőknek. Ez azt jelenti, hogy a bonyolultabb döntési helyzetek megoldásában is hatékonyan segíthetnek, amikor nagyobb információhiány van, több ellentétes szempontot kell figyelembe venni, a személy bizonytalanabb, nagyobb a támaszigény, de a megoldási alternatívák megtalálásában a tanácskérő hatékonyan együtt tud működni. Ha például a tehetséggondozás során a tanuló több programba is bekapcsolódott, és túlterhelődik, választania kellene, hogy melyiket hogyan folytassa tovább, ebben a tanácsadó pedagógus is hatékonyan tudná őt segíteni.

A tanácsadó pedagógusok tehát az 1. és a 2. szinten jelentkező problémák esetében nyújthatnak segítséget, míg a nehezebb esetekben pszichológushoz vagy más szakemberekhez irányíthatják a tanácskérőket.

A kompetenciaszintek megállapítása mindig egyedi mérlegelést igényel, és szükség van hozzá a tanácsadó pedagógus önismeretére és szakmaközi kapcsolatrendszerére.

2.5.4.1.4. A tehetséggondozás során előforduló leggyakoribb problémahelyzetek

Több szerző egyetért abban, hogy a tehetséges fiatalokkal folytatott tanácsadói munka nagyon sok hasonlóságot mutat a többi tanulóval végzett tanácsadói tevékenységgel, de a tehetség-tanácsadónak tisztában kell lennie a tehetség kibontakoztatásával összefüggésben megjelenő speciális kihívásokkal, a tehetséges fiatal és környezete támogatási igényeivel (Freeman, é. n.; Herskovits, 2013; Kennedy és Farley, 2018).

A tehetséggondozás során felmerülő speciális problémahelyzeteket két nagy csoportra osztja a szakirodalom: külső vagy környezeti tényezőkre és belső vagy fejlődési tényezőkre (Peterson és Moon 2008; B. Trefil és Herskovits, 2013).

A külső vagy környezeti hátterű problémák, kihívások: a gazdasági, szociális, szociokulturális háttér sajátosságaiból fakadnak. A teljesség igénye nélkül ilyen problématípusok lehetnek: (B. Trefil és Herskovits, 2013; Peterson és Moon, 2008).

- A lakóhely földrajzi elhelyezkedése, a település típusa, a lakhatás körülményei. Ezek azért befolyásolhatják a tehetség kibontakozását, mert lehet, hogy nem tudják biztosítani azt a feltételrendszert, amelyre a tehetséggondozásban szükség van. A kollégisták pedig veszélyeztetettebbek a sodródás, magatartási és tanulási nehézségek szempontjából. A külföldről hazatérő családok gyermekeinek is sajátos helyzettel kell megküzdeniük.
- A nem megfelelő iskoláztatás, például amikor a tanterv vagy a feladatok túl egyszerűek, a tanítás tempója túl lassú a tehetséges fiatal felgyorsult tanulási stílusához, az „alulterhelés" azért gátja a tehetséges fiatal fejlődésének, mert a túl könnyű feladatok számukra nem fejlesztő hatásúak.
- A kultúra és az etnikum szintén befolyásolja a tehetséges fiatal identitásának fejlődését.
- A családi háttér többféle szempontból befolyásolja a tehetséges fiatal fejlődését. A család alacsony iskolázottsága, a nyelvhasználat, az információfeldolgozás, az életvezetési stratégiák és az ingerszegény környezet szempontjából lehet hátrányos tényező.
- Érdekes, hogy a magasan iskolázott szülők is akadályozhatják a fiatalt a fejlődésben, épp a túl magas mérce súlya miatt.
- Problémát jelenthet a megfelelő információk, minta, motiváló környezet hiánya, vagy akár bizonyos családi értékrendek is gátat jelenthetnek a tehetség kibontakoztatásában.
- Gondot jelenthet a családi szerkezet zavara, a csonka család, a válás vagy más súlyos probléma a családon belül.
- A rossz anyagi helyzet gátolhatja, míg az optimális anyagi feltételrendszer inkább segítheti az előrehaladást.

- A családi működés, a szülők nevelési stílusa is kihat a tehetséges fiatal fejlődésére. A demokratikus nevelői attitűd fejlesztőbb hatású, mint az autokratikus vagy a laissez faire stílus.

A belső, vagy fejlődési tényezőkből adódó problémahelyzetek, kihívások: azokat az egyéni adottságokat, személyes tulajdonságokat jelentik, amelyek gátat jelenthetnek a tehetség kibontakozásának útján. Néhány példát említve ezek a következők (B. TREFIL ÉS HERSKOVITS, 2013; HERSKOVITS, 2013; PETERSON ÉS MOON 2008; RIMM, 2008; KENNEDY ÉS FARLEY 2018):

- Problémát jelenthet a tehetséges gyermekek fejlődésének eltérő ritmusa, illetve a tehetségekre oly gyakran jellemző belső diszszinkrónia.
- Nehezíti a tehetség kibontakozását, ha „kettős különlegességű" a tanuló, azaz a tehetség mellett sajátos nevelési igény vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség is megjelenik.
- Gátat jelenthet a tehetség kibontakozásának útjában, ha a motiváció szintje alacsony, nem segíti elő a kiemelkedő teljesítményeket.
- Az alulteljesítés komplex problémaköre is megfigyelhető a tehetséges fiataloknál.
- A perfekcionizmus és a teljesítményszorongás szintén gyakran megjelenő problémakör a tehetségesek körében.
- A tehetség típusa is gondot jelenthet, amennyiben olyan területen jelenik meg, ami még nem elfogadott az adott kultúrában (pl. egy új sportág megjelenésekor).
- Bizonyos tehetségterületeken a nem (hogy férfi vagy nő a tehetséges fiatal, pl. a lányok matematikai tehetsége sokak számára nehezen hihető) vagy az etnikum is problémát jelenthet.
- Az identitás alakulásában a tehetséges fiatalok is támogatást igényelnek.
- Különösen a pályaválasztás területén jelennek meg a tehetséges serdülők speciális problémái. A vizsgálati eljárás alapjában nem különbözik az általánostól, azonban néhány speciális helyzetre figyelemmel kell lenni.
- A minden területen jól teljesítő gyermek pályaválasztásra éretlen lehet.
- Gyakori, hogy ha több területen tehetséges a fiatal, nem tud dönteni, hogy melyik területen tanuljon tovább (pl. természettudomány vagy művészet).
- A külföldi továbbtanulási lehetőségek feltárása, valamint mentorok keresése is pályatanácsadási kérdésként jelenik meg a tehetségeseknél.
- A kiváló színvonalú személyiség, éppen differenciáltsága, érzékenysége következtében különböző beilleszkedési, pszichés problémákkal küzdhet. Ezek többnyire nem érik el a patológiás szintet, pszichoterápiára általában nem, de támogatásra szükségük van.

Mindezen specifikumok mellett a tehetséges fiatalok életében is ugyanúgy előfordulhatnak krízishelyzetek vagy bármilyen pszichológiai megbetegedések, mint minden más populációban.

2.5.4.1.5. A tanulóknak, szülőknek, nevelőknek nyújtott tanácsadás specifikumai és etikai kérdései

Egy Matehetsz-felmérés (2013) szerint sokan vélekednek úgy a szülők körében, hogy „a szülő a tehetség felfedezésétől kezdve állandó támogatást igényel, hogy szembe nézzen és megbirkózzon a nehézségekkel a tehetség kibontakoztatása érdekében – valakitől mindenképp kell tanácsot kérni, másképp nem megy." Ez a kutatási eredmény is felhívja a figyelmet arra, hogy: „Ezért is fontos, hogy minél előbb teremtsük meg a feltételeit a tehetséggondozó programokhoz kapcsolódó tanácsadás kialakításának." (BALOGH, 2016, 262.)

A pedagógiai tanácsadás során *a tanácskérő* lehet maga a tehetséges gyermek/fiatal, az ő szülei és/vagy pedagógusai. A tehetség-tanácsadással foglalkozó pedagógusoknak és pszichológusoknak a tehetség kibontakoztatásában részt vevő valamennyi szereplő számára támaszt kell nyújtaniuk.

A szülők tanácskérőként sokszor indirekt módon, a szülői értekezleteken vagy a fogadóórák alkalmával kérnek tanácsot a pedagógusoktól, olyan kérdésekben is, amelyeket egyszerű vélemény- vagy információátadással nem lehet kezelni. Az ilyen kérdésekre reagálva vonhatók be a szülők az egyéni tanácsadásba, vagy ha többeket is érintő kérdésről van szó, akkor szülőcsoportos beszélgetésekbe. A szülőknek általában feltűnik, hogy gyermekük intellektuális fejlődése gyorsabb, intenzívebb a megszokottnál, és ezt olykor ambivalensen fogadják. Örülnek is neki, ugyanakkor ijesztő is számukra ez a helyzet. Különösen akkor bizonytalanodnak el, ha a gyermek viselkedése „más", mint a többi gyermeké, és nem tudják, hogy ezt hogyan kezeljék. A legtöbb szülő igen nagy felelősséggel, néha erős szorongással a feladatának érzi, hogy a legmegfelelőbb nevelést nyújtsa, a megfelelő iskolát válassza, a szükséges fejlesztéseket biztosítsa a gyermeke számára (HERSKOVITS, 2002). Ebben az erőfeszítést igénylő helyzetben a tanácsadó pedagógus támogatása sokat jelenthet.

A gyermekek/tanulók mint tanácskérők: különösen közeli kapcsolatban vannak pedagógusaikkal, és bizonyára sokat is kérdeznek tőlük. Amennyiben a gyermek életkora és az intellektusa alapján a tanácsadás adekvát segítségnyújtási formának tekinthető, a pedagógus tanácsadói tevékenysége közvetlenül a tehetséges fiatalra is irányulhat. Például felső tagozatos kortól már eredményesen lehet megoldást keresni arra, hogy az otthoni tanulását hogyan tehetné hatékonyabbá a tanuló, vagy hogy milyen öndifferenciáló feladatmegoldásokkal fejlődhet tovább a tehetségterületén. Fontos azonban, hogy 18 év alatti fiatalok esetében az egyéni foglalkozás engedélyezése céljából a szülővel való kapcsolatfelvétel kötelező, ugyanakkor szakmai feladat a kliens megnyerése ahhoz a gondolathoz, hogy a szülővel való kapcsolatfelvétel szükséges, és az ő érdekében történik (PÁSKUNÉ, 2016).

A pedagógus kollégák mint tanácskérők

Azokban a helyzetekben, amikor a tanácsadó pedagógus egy speciális szakértelem birtokosa az intézményen belül (pl. ő az egyedüli tehetségfejlesztő szakember), akkor szakértelmét a tanácsadás révén tudja elérhetővé tenni kollégái számára. A tehetségfejlesztésre speciálisan felkészített pedagógusnak tudnia kell segíteni a többi pedagógust a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek optimális fejlesztésében. Ide sorolhatjuk azokat a helyzeteket is, amikor a kollégák megbeszélik egymással vagy a vezetővel egy-egy gyermeknek az esetét, illetve azokat a nevelőtestületi összejöveteleket, amelyeken a pedagógiai szempontból problémás esetek megbeszélése a téma. Segítheti kollégáit a tehetségnevelő tanácsadó pedagógus a tehetség fejlődését elősegítő differenciált munkamódszerek megtalálásában, a személyre szabott tanulási módszerek kidolgozásában vagy a tanulók személyre szabott motiválásának kérdéseiben. Elősegítheti a pedagógiai tanácsadás a tanár–diák kapcsolat javítását, az iskolai nevelési konfliktusok kezelését (a kaposvári Bárczi Gusztáv Módszertani Központ honlapja).

A pedagógiai tanácsadás alanyai tehát elsősorban az olyan szülők, szülői csoportok, pedagógustársak, illetve maguk a tehetséges fiatalok, akik intellektuálisan és személyiségükben az egészséges, „normál" csoportba tartoznak, de aktuális élethelyzetükben a tehetség kibontakoztatásának kérdésében elakadtak, támogatásra szorulnak. Megfelelő információk birtokában, a tanácsadó pedagógus (és/vagy pszichológus) támogatásával képesek az adott helyzetet kezelni, nem szorulnak pszichoterápiára.

Jelenleg a 15/2013. (II. 26.) EMMI-rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szabályozza a tehetség-tanácsadással kapcsolatos feladatköröket is. A gyakorlatban a nevelési tanácsadók, a tehetségkoordinátorok, az iskolapszichológusok feladataiban jelennek meg leginkább a tehetség-tanácsadással összefüggő tevékenységek (TAMÁS, 2013).

Magyarországon is vannak már jelei mind az iskolákban, mind a városi, regionális tehetségtanácsadó központokban, hogy érdemi együttműködés alakul ki egyfelől a pedagógusok és a tanácsadó szakemberek között, másfelől a tanácsadóknak szülőkkel és gyermekeikkel kialakított kapcsolata is fellelhető bizonyos hazai programokban. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy ezen a területen még gyerekcipőben jár a hazai tehetséggondozás. Ezért is fontos minél előbb megteremteni a tehetséggondozó programokhoz kapcsolódó tanácsadás kialakításának feltételeit. Ebben vezető, kezdeményező szerepet a pedagógusoknak kell vállalniuk: információkat kell adni a tehetségtanácsadás jelentőségéről, tartalmi összetevőiről, lehetőségeiről, és ezek közül a gyakorlatban is fel kell kínálni néhányat. A szülők többnyire azzal sincsenek tisztában, hogy milyen lehetőségek kínálkoznak ebben az együttműködésben, ezért fontos a hírverés, hogy mit is kaphatnak a tehetségígéretek és a szülők ezen a területen (BALOGH, 2016).

A tanácsadó pedagógusokra, tevékenységük etikai szabályozására is érvényes a pedagógiai szakma etikai kódexe, amely összefoglalja az emberek közötti viszonyt, érintkezést szabályozó erkölcsi követelményeket, elvárásokat. A szakmai etika elvei egyéni módon, a szakember saját etikai elveivel összerendeződve épülnek be a személyiségbe (SZŐNYI, 2009).

A teljesség igénye nélkül kiemeljük azokat az etikai szabályokat, amelyeket a tanácsadás gyakorlása során fontos betartani:

- A tanácsadási folyamatban történtekért elsősorban a tanácsadónak kell vállalnia a felelősséget.
- A tanácskérővel való kapcsolatban tekintettel kell lenni emberi méltóságára. A tanácskérő életének személyes részletei, amelyek az adott problémával nem állnak kapcsolatban, nem lehetnek a tanácsadási beszélgetések témái.
- A tanácsadót titoktartás kötelezi azon információkra vonatkozóan, amelyeket a tanácskérőtől, illetve a tanácskérőről szerez. Olyan esetekre, adatokra, amelyek közlésére a tanácsadót a tanácskérő felhatalmazza, nem terjed ki a titoktartási kötelezettség.
- Más személyektől a tanácskérőre vonatkozóan nyert értesülések vele csak akkor közölhetők, ha az információt adó személy ebbe beleegyezését adta.
- Amennyiben a tanácsadási folyamatról videó- vagy hangfelvétel készül, ehhez előzetesen a szülő és/vagy a tanácskérő beleegyezését kell kérni.
- A publikációkban, esettanulmányokban ügyelni kell arra, hogy a személyre vonatkozó adatokat úgy elfedjék, hogy azok alapján az érintettek ne legyenek felismerhetők. Személyes adatokat, amelyekről a tanácskérő beazonosítható lenne, nem szabad publikálni.
- A tanácsadó ismerje saját felkészültségének határait, maradjon saját szakmai kompetenciáján belül, ezt ne lépje túl (SZILÁGYI, 1994; IVEY ÉS DOWNING, 1980; SZŐNYI, 2009; PSZICHOLÓGUSOK SZAKMAI ETIKAI KÓDEXE).

2.5.4.1.6. A tehetség-tanácsadás során alkalmazott főbb módszerek

A pedagógiai tanácsadás során különböző módszerek segítik a tanácsadási folyamat végigvezetését. A jól megválasztott módszerek aktivizálják a tanácskérőt, gördülékennyé teszik a tanácsadás folyamatát és biztosítják a megoldása irányába történő előrehaladást.

A pedagógiai tanácsadás főbb módszerei:

- célzott beszélgetés vezetése,
- öndefiníciós módszerek alkalmazása,

- tehetséggondozással kapcsolatos információk és információhordozók kezelése,
- mérlegelési és döntési eljárások alkalmazása,
- szakmai kapcsolattartás, amely biztosítja, hogy szükség szerint más helyszíneken is segítséget kapjon a tanácskérő (DÁVID, 2012).

A tanácsadási módszerek alkalmazása gyakorlatilag olyan szakmai fogásokat jelent, amelyek segítségével a tanácsadási folyamat lebonyolítható. Nagyban hozzájárulhatnak a tanácsadás sikeréhez, a kliens és a tanácsadó kölcsönös megelégedettségéhez.

Beszélgetésvezetés, a professzionális kommunikáció jelentősége a tanácsadásban

A magas szintű kommunikációs készség a segítő szakemberek alapvető kompetenciája és a segítő szakmák elsődleges módszere. Elsajátítása hosszú folyamat, sok gyakorlást igényel, általában kommunikációs tréningeken, szerepjátékok során lehet megtanulni a segítő beszélgetés, vagy ahogy TRINGER (2007) említi, a „gyógyító beszélgetés" elemeit. A tanácsadás során a beszélgetés kettős értelemben szerepel (SZILÁGYI, 1994). Egyrészt a tanácsadó személyes érintkezési eszköze, amelylyel megteremthető az az elfogadó, bizalmi légkör, amelyben a tanácskérő bátran mer beszélni az őt foglalkoztató problémákról. Másrészt a tanácsadás fő módszere is, mert a feltett kérdésekkel, a tanácskérő mondataira való reagálásokkal a tanácsadó befolyásolhatja a beszélgetés menetét, ezzel irányíthatja a tanácsadás folyamatát. Módszertani eszközként a tanácsadó úgy használja a beszélgetésvezetést, hogy annak alkalmazásával meghatározott tevékenységekre készteti a tanácskérőt, megfogalmaztatja vele érzéseit, gondolatait, visszatükrözi számára a hallottakat, ezáltal serkenti azt az intrapszichés munkát, amelyre szükség van a probléma megoldásához. (Pl. „Beszélne egy kicsit részletesebben…", „Ha jól értem, nagyon felkavarta ez a…")

A diadikus segítő kapcsolati munkaformák, azaz a kétszemélyes kapcsolatban folytatott tanácsadási helyzetek közös vonása, hogy „[a] segítő magatartás a segítségért folyamodó személyt és szükségleteit állítja a középpontba. A dialógus súlypontja a kliensnél van. A segítő személy célja a kliens önfeltárásának *(self disclosure)* és önexplorációjának elősegítése. A kérdezés stílusa nyitott, a segítő nem formál véleményt a kliens által közöltekről, és nem ítélkezik, hanem a kliens mélyebb átgondolásait és helyzetének, problémáinak új, más szempontú meglátását animálja. Motivál, metakommunikatív és nonverbális viselkedése támogató, bátorító, elfogadó, megerősítő, inspiratív és felebaráti megértést sugall. Arra törekszik, hogy a szemkontaktussal, mimikai üzenetekkel, hangtónusával, mosolymegerősítéseivel, gesztusaival, nyugodt, higgadt, békés kommunikációjával megteremtse azt a meleg, elfogadó légkört, amelyben a kliens szabadnak érezheti magát és biztonságban lehet." (BAGDY, 2009, 59–60.) Ilyen kétszemélyes helyzetnek tekinthető az egyéni tanácsadás, ahol csak a tanácsadó pedagógus és a tanácskérő van jelen, de természetesen a csoportos tanácsadás során is alkalmazzák a beszélgetésvezetés módszerét.

Professzionális szakmai kommunikációról akkor beszélhetünk, ha mind az adó, mind a vevő kommunikációs helyzetében hatékonyan működik a pedagógus. A vevő szerepében képes meghallgatni a tanácskérőt, pontosan dekódolja, megérti beszélgetőtársa verbális, nonverbális és metakommunikatív üzeneteit, és azt vissza is tudja tükrözni számára. Az adó szerepében pedig – kommunikációs partnere jellemzőit is figyelembe véve – pontosan meg tudja fogalmazni a gondolatait, elősegítve azt, hogy a beszélgetőtársa jól megérthesse.

A gyógyító beszélgetésnek három szintje különíthető el:

- Az első szinten a közlés található, amit a tanácskérő mond.
- A második szint a tanácsadó információfeldolgozó munkáját tükrözi, melynek révén szétválasztja az irreleváns tartalmakat az önfeltárástól, majd az önfeltárás összes aspektusának a

dekódolására és megértésére törekszik, figyelembe véve a nonverbális és vegetatív jeleket, valamint a rejtett üzeneteket.
- A harmadik szinten a tanácsadó reagál a közlésre, a feldolgozott információkat strukturálja és visszajelzi a tanácskérőnek. Ennek a visszajelzésnek a mélysége összhangban van a tanácskérő önexplorációjával (HELM, idézi TRINGER 2007, 91.).

A beszélgetésvezetési fogások részletes leírása a tehetséggondozás szakirodalmában a Tehetség Könyvtár 35. kötetében, a mentorálási módszereknél található meg (DÁVID ET AL., 2012).

Öndefiníciós módszerek

Az élethelyzeti elakadások, problémahelyzetek megoldásában kiemelkedő szerepe van az önismeretnek. Az öndefiníció alakulását elősegítő módszerek az egyén személyes tulajdonságainak felismerését, tudatosulását, az önmeghatározás pontosabb, részletesebb megfogalmazását teszik lehetővé. A pedagógiai tanácsadásban szükség van arra, hogy a tanácskérő elgondolkodjon olyan személyes tulajdonságairól, amelyek ismerete a problémája szempontjából fontos. Ha például a problémadefiníció a tanulási hatékonyság növelését tűzi ki célul, akkor az otthoni tanulási szokásokról vagy a tanulási stílusról szóló kérdőív eredményeinek megbeszélése hozzájárul a tanácskérő tanulási önismeretének a fejlődéséhez, és elősegíti a személyiségéhez illeszkedő tanulási stratégiák megválasztását. Az öndefiníció alakulását elősegítő módszerek ezt az intrapszichés munkát, a tanácskérők önreflexióját támogatják. SZILÁGYI (1994) „önértékelő módszereknek" nevezi, GIBSON ÉS MITCHELL (1995) „nem standardizált technikáknak" hívja ezeket. Segítségükkel elősegíthető a tanácskérők önismeretének fejlődése, erősségeik és gátló tényezőik felismerése, megteremtve ezzel a szükséges változtatások alapfeltételét.

Az öndefiníciós eljárások fajtái:

- Az első eljárás az öndefiníciós kérdőívek alkalmazása. Ezek olyan önkitöltős kérdőívek, amelyek előre meghatározott struktúrában állításokat, illetve kérdéseket tartalmaznak, és a tanácskérőnek el kell döntenie, hogy az adott állítás mennyire jellemző rá. (Általában 1–5 fokú skálán jelezve az egyetértését.) A kérdőív kitöltetése és kiértékelése, majd eredményeinek megbeszélése lehet a tisztázás lépésének egyik feladata.
- A második eljárás az öndefiníciós feladatok alkalmazása. Amennyiben a tanácskérő problémájának jellege megkívánja, úgy az öndefiníció fejlesztése érdekében önreflexióra késztető feladat is adható neki. A reflektív technikák alkalmazása is az öndefiníciós feladatokhoz sorolható. Reflektív technikákra példa lehet, ha megkérjük a tanácskérőt, hogy írjon reflektív naplót vagy önértékelést (SZIVÁK, 2014), vagy írja le a napirendjét, esetleg a család heti rendjét. Annak a felismerése, hogy a napirend léte vagy nem léte milyen összefüggésben lehet a gyermek tanulási teljesítményével vagy túlterheltségével, ugyanúgy a családi nevelésre vonatkoztatott öndefiníciót fejleszti, mint bármelyik kérdőíves eljárás.

Az öndefiníciós eljárások alkalmazására a tisztázás lépésében kerül sor a tanácsadási folyamatban. Egy-egy módszer általában csak bizonyos területek felismerését segíti, ezért egy módszer nem alkalmazható a problémához kapcsolódó összes szubjektív elem megvilágítására. A tanácsadó szakmai feladata – a problémadefinícióból kiindulva – a megfelelő módszer kiválasztása. Kézikönyvünk *2.2.1. A tehetségígéretek keresése, azonosítása* című fejezete tartalmaz olyan kérdőíveket, amelyek a tanácsadás során öndefiníciós módszerként is alkalmazhatók (pl. *2.2.1.1. melléklet.* Tanulási erősségek kérdőív).

A nem standardizált eljárások a kliens önbecsülésére, önbevallására építenek, ebből adódóan szükségszerűen nagyobb a szubjektivitásuk, mint például a pszichológiai teszteké. Az eredmények értelmezésénél ezt a sajátosságot figyelembe kell venni.

A tehetséggondozással kapcsolatos információk és információhordozók kezelése

A sikeres pedagógiai tanácsadáshoz elengedhetetlen a naprakész szakterületi információk ismerete, kezelése és beemelése a tanácsadási folyamatba. A tehetséges fiatalok, szüleik és/vagy pedagógusaik azért fordulnak tanácsért a tehetség-tanácsadó pedagógusokhoz, mert bíznak benne, hogy ők szakértői a témának, és rendelkeznek azokkal az információkkal, amelyekre a tehetség felismerése, gondozása terén szükség van.

A tanácsadási folyamatban az információgyűjtés lépése során kerülnek előtérbe a szakterületi információk, elősegítve ezzel a tanácskérők problémamegoldását. Ebben az esetben nemcsak a saját tudás megléte a fontos, hanem olyan információforrások ismerete (könyv, internetes tájékozódási lehetőség), amelyeket a szülőnek meg lehet mutatni, hogy elolvashassák és beszélgethessenek róla. Tehát a megfelelő információk mellett azok feldolgozási módjait is ismernie kell a tanácsadónak.

A tehetség-tanácsadás során szükséges szakterületi információk a teljesség igénye nélkül a következők lehetnek:

- A tehetséggondozó szakmai szervezetek és az aktuálisan folyó tehetséggondozó programok ismerete.
- A tehetség felismeréséhez és gondozásához kapcsolódó módszerek ismerete (pl. gazdagító programok).
- Információk és információforrások a pályázati lehetőségekről és a pályázatok elkészítésének módjairól.
- A különböző tehetségterületeken szervezett versenyekre vonatkozó ismeretek.
- Képzési lehetőségek ismerete (hazai és nemzetközi tehetséggondozó és képző műhelyek).
- Pénzügyi támogatások, ösztöndíjak hozzáférési lehetőségeinek ismerete.
- Az iskolai és otthoni tanulás segítésének módszerei stb.

Az információgyűjtés lépésben az adott problémahelyzetnek és a tanácskérő tulajdonságainak megfelelően kell ebből az információhalmazból szelektálni, és a személy számára releváns, valós lehetőségeket beemelni a tanácsadási folyamatba.

Mérlegelési eljárások

A tanácsadás során a tanácskérő problémájának megoldására irányuló alternatívák kidolgozása történik. Az esetek zömében több megoldási lehetőség közül is választhat a tanácskérő. Nem minden alternatíva valósítható meg egyidőben (például több egyetem kínálhatja ugyanazt a képzést, több hasonló pályázat jelenhet meg, stb.). Ezért elengedhetetlen, hogy a tanácskérő ki tudja választani a számára legmegfelelőbb megoldási lehetőséget, és elköteleződjön mellette. „A döntéshozatal olyan választási folyamat, amely különböző cselekvési lehetőségekre (beleértve a nem cselekvést is) terjed ki, és eredménye a döntés, vagyis valamilyen cselekvési lehetőség melletti állásfoglalás. A döntés tehát valamely cél elérésére irányuló kiállás, általában alternatív lehetőségek közötti választás, amely többnyire meghatározza a cél elérésének a módját is. A döntés mindig kockázattal és felelősséggel jár.” (Czuprák és Kovács, 2017, 135.)

Az alternatívák közötti mérlegelést elősegítő eljárások ehhez a döntéshez nyújtanak módszertani segítséget. Ilyen mérlegelési eljárás például az előnyök-hátrányok összehasonlítása, amikor két alternatíva között kell dönteni. Ezt az eljárást célszerű írásban elvégeztetni a tanácskérővel. A két alternatívát egymás mellé írva össze kell gyűjteni és leírni, hogy milyen előnyei lennének, ha az egyiket, és milyenek, ha a másikat választaná. Ugyanígy azt is le kell írnia, hogy milyen hátrányokkal járna, ha az adott megoldást választaná. Az előnyök-hátrányok összeírása vizuálisan is

szembetűnővé teszi, hogy melyik alternatíva kedvezőbb a tanácskérő számára. Kettőnél több megoldási lehetőség esetén a tanácskérő szubjektív szempontjai alapján pontozhatók az egyes alternatívák, és így válnak összehasonlíthatóvá. A vizuális megjelenítésen túl természetesen a választás megbeszélésére is szükség van a tanácskérővel. A mérlegelés a tanácsadás utolsó előtti szakasza. Ahhoz, hogy eredményesen legyenek használhatók a mérlegelési módszerek, feltétlenül fontos az előző lépések munkája. A döntést elősegítő mérlegelési eljárások abban segítik a tanácskérőt, hogy a maga (és gyermeke, tanítványa) számára a legoptimálisabb megoldást válassza ki.

A tanácsadási módszerek egyaránt alkalmazhatók az egyéni és a csoportos tanácsadás keretei között.

2.5.4.2. Az egyéni tanácsadás

Az egyéni tanácsadás olyan kétszemélyes interperszonális segítségnyújtási forma, melynek célja a tanácskérők hatékonyabb működésének támogatása, intencionalitásuk fokozása. Az intencionális egyén jellemzője a hatékonyság, hogy hosszú távú célokra tekint, képes alkalmazkodni a változó élethelyzetekhez és az élet által adott problémákra rugalmasan, alternatív megoldásokat talál (Ivey és Downing, 1980).

Az egyéni tehetség-tanácsadás kereteinek kialakításánál figyelni kell rá, hogy fontos a nyugodt, bizalmas légkör megteremtésére lehetőséget adó fizikai környezet, ahol a tanácsadási folyamatot nem zavarják külső ingerek. Az egyéni tanácsadás általában egy külön erre a célra fenntartott helyiségben zajlik, de ha erre nincs is lehetőség (például mert az iskolában nincs tanácsadó szoba), a kétszemélyes helyzetet mindenképp biztosítani kell. Fontos, hogy a helyiségben a beszélgető felek egymást jól lássák, és ne legyenek zavaró körülmények (zaj-, hanghatások). A tanácsadó szobájában nélkülözhetetlen a számítógép és az ahhoz tartozó különböző informatikai felszerelések (szkenner, nyomtató), valamint a telefon. Biztosítani kell meghatározott időkeretet is a tevékenység végzésére (Borbély-Pecze et al., 2009). A pedagógiai tanácsadás lépéseinek megfelelően lehet tervezni a tanácsadási alkalmakat, egy-egy ülésre 45-50 perces időtartamot szánva.

Az egyéni tanácsadás lépései

Az egyéni tanácsadás lebonyolításához a tanácsadási modelleknél említett pedagógiai tanácsadás modellje ad támpontokat. Ez alapján a tanácsadás négy szakaszban valósul meg, és ezen belül öt lépést különíthetünk el, ezek a (1) problémafeltárás, (2) tisztázás, (3) információgyűjtés, (4) mérlegelés, és (5) döntés, cselekvési terv kialakítása. A továbbiakban ezen lépések fő feladatait foglaljuk össze röviden.

Első lépés: Problémafeltárás

A problémafeltárás célja, hogy a tanácskérő életében együttesen jelen lévő problémahalmazból kiemelje azt, ami a tanácsadás módszerével hatékonyan kezelhető, és megoldásától a többi probléma enyhülése várható. Lehetővé kell tenni, hogy a tanácskérő elmondhassa gondolatait, érzelmeit, és minden problématerület felderítése, körbejárása megtörténjen. A problémafeltárás fő módszere a beszélgetésvezetés, amely elősegíti a tanácskérő önfeltárását, helyzetének átgondolását. A problémafeltárás lépése a problémadefiníció megalkotásával zárul. A problémadefiníció megfogalmazásánál arra kell törekedni, hogy pozitív irányba mutatva fogalmazza meg a tanácsadó–tanácskérő együttműködésének célját, előrevetítve annak lehetséges eredményét. Ha például középiskolás diák a tanácskérő, és a problémafeltárás során kiderül, hogy tanulás-módszertani hiá-

nyosságok nehezítik a tehetség kibontakozását, akkor a problémadefiníció így szólhatna: „Megállapodhatunk-e abban, hogy a továbbiakban arra keresünk megoldásokat, hogyan lehetne hatékonyabbá tenni az otthoni önálló tanulásodat."

A problémadefiníció kijelöli a tanácsadási folyamat irányát, tartalmát, megállapodást jelent a tanácsadó és tanácskérő között kettejük együttműködésének céljára vonatkozóan.

Második lépés: Tisztázás

A tanácsadás során fontos a személyiséghez illeszkedő, egyéni megoldások felszínre kerülésének facilitálása. Ahhoz, hogy az adott problémára személyre szabott, egyedi megoldás szülessen, szükség van a tanácskérő egyéni sajátosságainak feltárására, a problémával kapcsolatba hozható személyes tulajdonságainak tisztázására, önismeretének fejlesztésére.

A tisztázás lépésének célja tehát: a problémadefinícióhoz tartozó szubjektív elemek feltárása, a tanácskérő öndefiníciójának fejlesztése, a döntés szempontjából lényeges szubjektív tényezők felszínre hozása. Módszertanilag a beszélgetésvezetéssel, tervezett beszélgetési témákkal és az öndefiníció alakulását segítő eljárások felhasználásával tisztázhatók az egyénre jellemző szubjektív elemek. Például az előző lépésben említett problémadefiníciónál maradva, a tisztázás lépésében érdemes átbeszélni a jelenlegi otthoni tanulási szokásokat, elkészíttetni a tanácskérővel az aktuális napirendjét, kitérve benne a tanulási idő tervezésére, kitöltetni a tanulási stílus kérdőívet, vagy más tanulásdiagnosztikára alkalmas kérdőívet, és megbeszélni az eredményeit. A tisztázás lépésének az eredményei a tisztázott szubjektív elemek lesznek, azok a személyes tulajdonságok, amelyek a problémamegoldás szempontjából relevánsak. A példánkban említett esetben a tisztázás lépésének eredményeként válik láthatóvá, hogy az otthoni tanulás körülményei optimálisak, saját szobában egyedül tanulhat, felszerelései rendben vannak, saját laptoppal rendelkezik a diák, de a tanulási időt nem tervezi be, ad hoc ül le összecsapni az írásbelit, a délután nagy részét számítógépes játékokkal tölti. A tanulás során csak olvasgatja a könyvet, nem emel ki lényeget, nem készít vázlatot, vezető tanulási stílusa a vizuális tanulás. Ezek a tisztázott szubjektív elemek adnak támpontot arra vonatkozóan, hogy a következő lépésben milyen információk beemelésére lesz szükség a tanácsadási folyamatban.

Harmadik lépés: Információgyűjtés

Az információgyűjtés lépésében a tanácskérő személyiségéhez illeszkedő, a problémamegoldás szempontjából fontos információk kerülnek a tanácsadási folyamat középpontjába.

Ebben a lépésben a külső valóságon, a realitáson van a hangsúly, a környezetben ténylegesen fellelhető, szóba jöhető megoldásmódok, lehetőségek kerülnek előtérbe. Előző példánknál maradva: a tanácskérő szubjektív elemei alapján szükségesnek tűnik, hogy információkat kapjon a hatékony időgazdálkodásról, lehet beszélni a napirend jelentőségéről, megismerheti a Pomodoro-technikát. A tanulási technikák közül érdemes beszélni a lényegkiemelés jelentőségéről, a vizuális tanulási stílusához illeszkedő *mind map* készítésről stb.

Módszertani szempontból itt is megmarad a beszélgetésvezetés, mint a tanácsadás fő módszere, de ez kiegészül az információhordozók használatával. (Például tájékoztató kiadványok, számítógépen elérhető információk, könyvek.) Az információnyújtás mellett fontos feladat annak átbeszélése is, hogy a látott vagy hallott információk közül mit tud elfogadni a tanácskérő, melyeket tudná beépíteni saját szokásrendszerébe.

Negyedik lépés: Mérlegelés

A mérlegelés lépése a lehetséges megoldások összevetését tartalmazza a mérlegelési eljárások alkalmazásával. Célja: a tanácskérőhöz igazodó konkrét megoldási lehetőségek közötti választás elősegítése. A mérlegelés során a tisztázás lépésében kapott szubjektív elemeket és a probléma szempontjából jelentős információkat hozzuk kapcsolatba egymással, és alternatív megoldási lehetőségeket alkotunk. Tekintettel arra, hogy a tanácsadási folyamatban eddig csak gondolati síkon történt a problémamegoldás kidolgozása, fontos, hogy a végleges döntés kialakítása előtt a tanácsadó realitáspróbát végezzen, kipróbáltassa a tanácskérővel, hogy a megoldási hipotéziseket valóban meg tudja-e valósítani. A példaként felhozott esetben megoldási alternatíva lehet a diák délutáni tanulási napirendjének a kialakítása és/vagy a Pomodoro-technika alkalmazása a tanulás során, ezzel kiküszöbölve a túltengő internethasználatot. A tanulási technikák közül a lényegkiemelés, a felmondás technikájának kialakítása, illetve a *mind map* készítés alkalmazása is szóba jöhet a tanulás során. Ha a megoldási alternatívák kizárják egymást, akkor érdemes mérlegelési eljárásokat tervezni a megoldási lehetőségek közötti választás elősegítésére. A mérlegelés lépése során fontos, hogy a valóságban is végezzen el valamilyen feladatot a tanácskérő, kipróbálva, hogy a tervezett megoldás valóban működne-e az életében. Példánk esetében egy hétig kipróbálja, hogy a Pomodoro-technikának megfelelően 25 perces ütemekben intenzíven tanul, és az azt követő 10 perces pihenőidőben nézi meg az üzeneteit, pihen, iszik, stb. A mérlegelés lépése tulajdonképpen a konkrét, reális, a tanácskérő életében valóban megvalósítható megoldási lehetőségek átbeszéléséről szól, beleértve azt is, hogy ha szükség van rá, dönteni kell két vagy több alternatíva között.

Ötödik lépés: Döntés – cselekvési terv kidolgozása

Ez a lépés a tanácsadási folyamat lezárása. Célja a problémadefinícióhoz kapcsolódó legoptimálisabb megoldás kiválasztása, és a megvalósítás módjának kidolgozása. A végső döntés kialakításához célszerű megbeszélni a mérlegelés lépése során kapott otthoni feladat elvégzésében szerzett tapasztalatokat. Ezek mutatják meg, hogy mennyire tudja megvalósítani a tanácskérő a kidolgozott megoldási alternatívát. Amennyiben a tapasztalatok igazolják az előző szakaszban kiválasztott megoldás helyességét, úgy itt elsősorban a megvalósítás módját kell kidolgozni, szükség esetén cselekvési tervet készíteni, és az egyéni tanácsadás folyamatát ezzel le is lehet zárni.

A megoldás megvalósításának nyomon követése céljából a tanácsadó visszajelzést kérhet a tanácskérőtől a sikerességéről, a cselekvési terv végrehajtásának eredményeiről. A kapcsolatot fenntartva szükség esetén a tanácsadó ismételten segítséget nyújthat

2.5.4.3. A csoportos tanácsadás

A csoportos tanácsadás úgy különíthető el a többi csoportfajtától, (pl. a tréningcsoportoktól, önismereti csoportoktól stb.), hogy a csoportos tanácsadás középpontjában is (hasonlóan az egyéni tanácsadáshoz) a problémák állnak, és a csoport ezek megoldási módjainak megtalálására szerveződött. A csoportos tanácsadásnak „arra kell irányulnia, hogy segítse a csoporttagokat abban, hogy felkutassák és kifejezzék nehézségeiket, és erőfeszítéseket kell tennie arra is, hogy a csoporttagok az együttes munka segítségével megtalálhassák a nehézségek legyőzésének lehetséges útjait, és sokkal teljesebb és kielégítőbb életet élhessenek.” (Trotzer, 1992, 137.)

Minden csoportmódszer alkalmazásának legfőbb vonása, hangsúlyozza Bagdy és Bugán (1997), hogy általa a személyiség tapasztalatot szerez önmagáról, másokról e helyzetben, kapcsolati visszajelentést kap, valamit tanul, és ez a tanulás élményekbe ágyazódás. Ily módon sajátos jelentést kap. Ez a változás legfontosabb tényezője.

A csoportos tanácsadás is több szinten foglalkozik az emberi problémák megoldásának segítésével. Ez a három eltérő mélységű és időtartamú csoportfajta: a csoportos beszélgetés, a csoportos foglalkozás és a csoportos tanácsadás. Ezek közül a csoportos beszélgetések és a csoportos foglalkozások levezetése sorolható a tanácsadó pedagógusok kompetenciakörébe, amennyiben képzettségük a csoportvezetési feladatokra is kiterjed. A csoportos tanácsadás vezetése tanácsadó szakpszichológusi kompetenciát igényel.

A csoportos beszélgetés jellemzői (SZILÁGYI, 1994):

A csoportos beszélgetés egy problémakörre orientálódik, egy alkalomra szerveződik és meghatározott ideig, kb. 1-1,5 óráig tart. Ezt a csoportvezetők is és a résztvevők is tudják, ennek megfelelően lépnek be a csoportba. Az időkorlát miatt a csoportos beszélgetésben a probléma megoldásának módját az általánosság szintjén járják körbe. Az elhangzott példákból mindenki építkezhet, de nincs rá mód, hogy hosszabban egy tanácskérő problémamegoldásával foglalkozzanak. (A csoportos tanácsadás során ugyanakkor pont ez a személyre szabott segítségnyújtás valósul meg.) Például: ha egy középiskolai osztályban csoportos beszélgetést szerveznek a továbbtanulási lehetőségekről, akkor meg lehet beszélni a felsőoktatás képzési szintjeit, szakszerkezetét, a jelentkezés módját, de személyre szabott pályaválasztási döntés-előkészítésre ez az egy csoportos beszélgetés nem alkalmas. A csoportvezető feladata a felvett kérdéskör egyeztetése, megvilágítása, a beszélgetés koordinálása.

A csoportos foglalkozás jellemzői (IZSÓNÉ, 2003):

A csoportos foglalkozás ugyanakkor egy tematikusan felépített, több alkalomból álló foglalkozássorozat viszonylag állandó résztvevőkkel. Az adott problémakörhöz kapcsolódóan (például továbbtanulás, otthoni tanulás, nyilvános szereplések nehézségeinek leküzdése stb.) meghatározott tematika alapján zajlanak a foglalkozások. A csoporttagok személyes módon jutnak olyan információhoz, amely a saját problémájuk megoldása szempontjából fontos, az információ elsajátítása során lehetőség nyílik arra, hogy a csoporttagok egymástól tanuljanak. A csoportos foglalkozások során általában a megelőző, fejlesztő jelleg dominál, és témára orientált, tervezett feladatok, aktivitások jellemzik. A csoportos beszélgetések és a csoportos foglalkozások kiválóan alkalmasak lehetnek arra, hogy a tehetséges diákok, szüleik vagy épp pedagógusaik egy-egy őket érintő problémakört átbeszélhessenek. Így a diákcsoportok mellett létrehozhatók szülői csoportok vagy éppen pedagóguscsoportok is.

A csoportos foglalkozások a pedagógus által működtetett segítő csoportokként definiálhatók: „Olyan problémacentrikus céltudatosan vezetett csoport, mely során a csoportvezető programtevékenységen keresztül a csoportdinamikai elemeket ismerve és értve, megfelelő attitűdkészlettel segíti a csoportot a célok elérésében és a problémák kezelésében.” (HADNAGY, 2003, 7.) A csoportos foglalkozások során a résztvevők a témával kapcsolatban nemcsak körben ülve beszélgetnek, hanem kiscsoportban, párban vagy egyénileg is dolgozhatnak, változatos tevékenységekben vehetnek részt a csoport céljának megfelelően. A kiscsoportos feladatmegoldás aktivizálhatja a visszahúzódó tagokat is, könnyebben megnyílhatnak kevesebb ember előtt, ugyanakkor a csoportos vagy páros feladatok utáni tapasztalatok meghallgatása miatt mégis az egész csoport profitál az elhangzottakból. A feladatok itt is a problémák feltárását és a témához kapcsolódó információk feldolgozását segítik elő. Például jó gyakorlatok gyűjtését vagy egy-egy rövidebb információs szöveg feldolgozását, megbeszélését stb. (IZSÓNÉ, 2003). A feladatokat mindig a foglalkozások céljához és a csoporthoz illeszkedően kell kitalálni és megválasztani.

A csoportos beszélgetések és/vagy foglalkozások tervezése, szervezése, lebonyolítása során figyelembe kell venni a csoportfejlődési szakaszok jellegzetességeit is.

A csoport indulásánál az alakuló, vagyis kezdeti szakaszban figyelni kell rá, hogy a feladatok segítsék elő, hogy a résztvevők megismerjék egymást, és egyenrangú, bizalommal teli csoportlégkör alakuljon ki, megbeszéljék a csoportszabályokat. Később törekedni kell a csoportkohézió létrehozására, és elő kell segíteni a csoporttagok együttműködését, lebonyolítani a programtervet úgy, hogy az egyéni és a csoportcélok elérése érdekében a csoporttagok kölcsönösen támogassák egymást.

A befejező vagy záró szakaszban pedig lehetőséget kell biztosítani a csoport által megélt tapasztalatok összefoglalására és az egymástól való elköszönésre.

A strukturált csoportfoglalkozások felépítése

A munka-pályatanácsadás területén Szilágyi Klára (2000) és munkatársai alakították ki a strukturált csoportfoglalkozás menetét, amelyet a pedagógiai tanácsadás területére, más problématípusok esetére is adaptálhatónak tartunk. A foglalkozás időtartama, hasonlóan a szülőcsoportos beszélgetésekhez, 1, maximum 1,5 óra lehet.

Minden egyes foglalkozást célszerű az alábbi struktúra szerint felépíteni:

- *Hangulatteremtés:* A hangulatteremtés rövid, az első 4-5 percet mégis érdemes erre szánni, mert segítségével a figyelem a témára irányítható, a jó indítás összeszedett, jó hangulatot ad a csoportnak, felkelti a résztvevők érdeklődését.
- *Célkitűzés:* A csoportvezető pedagógus pár mondatos tájékoztatása arra vonatkozóan, hogy az adott foglalkozás miért jött létre, a csoport mit szeretne elérni a kitűzött téma feldolgozásával
- *Ismeretfeldolgozás:* A csoportos foglalkozás leghosszabb szakasza. Körülbelül 45-50 percig tart és 2-3 feladatot tartalmaz. Az ismeretfeldolgozó részt a problémafeltárással érdemes indítani. Ez általában egy egyszerű körkérdés arra vonatkozóan, hogy az adott témával kapcsolatban a résztvevők milyen nehézségekkel küzdenek, mi érdekli őket? Az ismeretfeldolgozás második részében ehhez keres alternatív megoldási lehetőségeket a csoport, a csoporttagok megosztják egymással a tapasztalataikat, feldolgozzák a témához kapcsolódó információs anyagokat, segítik egymást a felmerülő problémák megoldásában. A végén a lehetséges alternatívák felmutatása történik meg egy csoportvezetői összefoglalással.
- *Személyes hozam:* A csoportos foglalkozás végén egy zárókör, amely lehetőséget ad a csoportfoglalkozásról szóló reflexióra. Gyakori megoldás az is, hogy zárásként mondatbefejezést kérnek a csoporttagoktól. A személyes hozam megfogalmazására csoportlétszámtól függően 5-10 percet érdemes hagyni.
- *A következő foglalkozás előkészítése:* A foglalkozás zárásaként a csoportvezető pedagógus pár mondatban (maximum 2-3 perc) utal arra, hogy mikor várható a következő foglalkozás, mi lesz a témája, és motivál a részvételre.

A csoportvezetés nehéz és komoly szakmai felkészültséget igényel. Tanulásában fontos szerepe van a tapasztalati tanulásnak és a pedagógiai önreflexiónak.

A fejezet zárásaként érdemes kiemelni, hogy a pedagógiai tanácsadás komoly segítséget jelenthet a tehetséges tanulóknak, szüleiknek és tanítványaiknak. Ugyanakkor a szakszerű tanácsadói tevékenységre a pedagógusoknak fel kell készülniük, képezni kell magukat, hogy el tudják látni ezt a feladatot.

Irodalom

Antalovits Miklós (1999). Az alkalmazott pszichológia Magyarországon. *Alkalmazott pszichológia,* 1(1).

A kaposvári Bárczi Gusztáv Módszertani Központ honlapja: Miért van szükség a tehetség-tanácsadása? http://www.barcziiskola.hu/tehetseggondozas/tehetsegtanacsadas

Bagdy Emőke (2009). Pszichoterápia, tanácsadás, szupervízió, coaching: azonosságok és különbségek. In Kulcsár Éva (szerk.), *Tanácsadás és terápia.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Bagdy Emőke, Bugán Antal (1997). A pszichológiai csoportmunka mint a személyiség fejlődésének, fejlesztésének színtere és eszköze. In Bagdy Emőke (szerk.), *A pedagógus hivatásszemélyisége*. Debrecen: KLTE Pszichológiai Intézet.

Bajor Péter, Balogh László, Dávid Imre, Páskuné Kiss Judit (2016). *Az egyéni tehetség-tanácsadás protokollja.* Budapest: „Tehetségek Magyarországa Program".

Balogh László (2014). A pedagógus, pszichológus tanácsadása, módszertani segítségnyújtása a szülőknek a tehetségfejlesztő munkában. In Balogh László, Bolló Csaba, Dávid Imre, Tóth László, Tóth Tamás (2014). *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Balogh László (2016). *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai. Kézikönyv az egyéni tehetségfejlesztő programok kidolgozásához és megvalósításához*. Debrecen: Didakt Kiadó.

Barczy Magdolna (2012). *Segítő módszerek, fejlesztő-támogató eljárások. Hatékonyságuk, alkalmazásuk, technikáik. (Egyéneknek, csoportoknak és közösségeknek)* Budapest: ELTE TáTK, http://tatk.elte.hu/file/segito_modszerek_fejleszto.pdf.

Block, Peter (2005). *Makulátlan tanácsadás*. Budapest: HVG Kiadó.

Borbély-Pecze Tibor Bors, Ilok Mónika, Kovács Tibor, Punczman Marita, Raposa Bernadett, Répáczki Rita (2009). *Pályaorientációs tanácsadók szakmai protokollja*. Budapest: Foglalkoztatási és Szociális Hivatal.

Borbély-Pecze Tibor Bors, Gyöngyösi Katalin, Juhász Ágnes (2013). Az életút-támogató pályaorientáció a köznevelésben (1. rész). A pályaorientáció új szemlélete és a hazai helyzet. *Új pedagógiai szemle,* 63(5–6), 32–49.

B. Trefil Edina, Herskovits Mária (2013). A tehetséges gyerekek/fiatalok problémái – problématípusok, segítő intervenciók lehetőségei. In Herskovits Mária, Ritoók Magda (szerk.), *Tehetségek vonzásában*. Budapest: Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület.

Buda Béla (2009). A lelki segítés alapkérdései. In Kulcsár Éva (szerk.), *Tanácsadás és terápia.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 11–59.

Czuprák Ottó, Kovács Gábor (2017). *A szervezetvezetés elmélete. A közszolgálati szervezetek vezetésének alapjai.* Budapest: Dialóg Campus Kiadó.

Dávid Mária (2012). *A tanácsadás és konfliktuskezelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Szent István Társulat.

Dávid Mária, Gefferth Éva, Nagy Tamás, Tamás Márta (2014). *Mentorálás a tehetséggondozásban.* Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

ELTE szakpszichológus képzések: http://www.ppk.elte.hu/felveteli/szakiranyu/budapest.

Feltham, C., Dryden, W. (2004). *Dictionary of Counselling* (2nd ed.). London – Philadelphia: Whurr Publishers.

Fonyó Ilona, Pajor András (szerk.) (2000). *Fejezetek a konzultáció pszichológiájának témaköréből.* Budapest. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.

Freeman, J. (é. n.). *Counselling the Gifted and Talented*, http://talentdevelop.com/articles/CTGAT.html.

Garz, H.-G. (1999). A tanácsadás koncepciói és modelljei. In Zászkaliczky Péter, Lechta Viktor, Matuska Ondrej (szerk.), *A gyógypedagógia új útjai. Rendszerfejlesztés, tanácsadás, integráció*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.

GIBSON, R. L., MITCHELL, M. H. (1995). *Introduction to Counseling and Guidance*. Englewood Cliffs, New Jersey – Columbus, Ohio: Indiana University – Merill an imprint of Prentice Hall.

Gyermekvédelmi törvény: 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.TV.

HERSKOVITS MÁRIA (2002). A Fővárosi Tehetséggondozó Központ munkája. In CZEIZEL E., GÁBORJÁNI P., GYARMATHY É., PALOTÁS J., SZÁZDI A. (SZERK.), *Magyar Tehetséggondozó Társaság – Almanach*. Budapest: MTT, 167–176.

HADNAGY JÓZSEF (2003). A témacentrikus csoportfoglalkozások jellemzői. In VARGÁNÉ DÁVID MÁRIA (SZERK.), *Pályaorientációs foglalkozások és a munkaerőpiacon való eligazodás támogatása az iskolában*. Eger: BAZ Megyei Munkaügyi Központ – EKF.

HERSKOVITS MÁRIA (2013). Pályatanácsadás. In H. NAGY ANNA (SZERK.), *Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

HERSKOVITS MÁRIA, RITOÓK MAGDA (SZERK.) (2013). *Tehetségek vonzásában*. Budapest: Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület.

H. NAGY ANNA (SZERK.) (2013). *Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

IZSÓNÉ SZECSŐDI ILDIKÓ (2003). A csoportos foglalkozás. In VARGÁNÉ DÁVID MÁRIA (SZERK.), *Pályaorientációs foglalkozások és a munkaerőpiacon való eligazodás támogatása az iskolában*. Eger: BAZ Megyei Munkaügyi Központ – EKF.

IZSÓNÉ SZECSŐDI ILDIKÓ, HUJBER TAMÁSNÉ (2015). *A kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozásának szakszolgálati protokollja*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

IVEY, ALLEN E., DOWNING, LYNN S. (1980). *Tanácsadás és pszichoterápia*. Budapest: Orvostovábbképző Egyetem Pszichiátriai és Klinikai Pszichológiai Tanszék.

KADOCSA LÁSZLÓ, VARGA LAJOS (2007). *Kompetenciaorientált szakmaitanár-képzés*. Budapest: Nemzeti Szak-képzési és Felnőttképzési Intézet.

KALÓ ZSUZSA, KISSNÉ VISZKET MÓNIKA, RÁCZ JÓZSEF (2017). Pszichológiai tanácsadás. Szerkesztői előszó. *Alkalmazott Pszichológia, Pszichológiai tanácsadás,* 4.

KARNER ORSOLYA (2009). *A pályaorientációs szakemberek kompetenciamátrixának kialakítása*. http://eletpalya.munka.hu/web/eletpalya-folyoirat...

KENNEDY K., FARLEY J. (2018). Counseling Gifted Students: School-Based Considerations and Strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education,* 1(3).

KISSNÉ VISZKET MÓNIKA, MOGYORÓSY-RÉVÉSZ ZSUZSANNA (2017). Pszichológiai tanácsadás alapprotokoll – A tanácsadói folyamat. *Alkalmazott Pszichológia, Pszichológiai tanácsadás,* 4.

KISSNÉ VISZKET MÓNIKA, KISS PASZKÁL (2017). A pszichológiai tanácsadás kompetencia-rendszerei a hazai tanácsadó szakpszichológusi kompetenciák vizsgálatával. *Alkalmazott Pszichológia, Pszichológiai tanácsadás,* 4.

MCLEOD, JOHN (2003). *An introduction to counselling*. London: Open University Press.

MEZŐ FERENC (2004). *A tehetség-tanácsadás kézikönyve*. Debrecen: Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület. Tehetségvadász Stúdió.

MILGRAM R. M. (1991). *Counseling Gifted and Talented Children. A Guide for Teachers, Counselors, and Parents*. Norwood, New Jersey: Alex Publishing Corporation.

MURÁNYI IRÉN ANNA (2006). A tanácsadás pszichológiája. In BAGDY EMŐKE, KLEIN SÁNDOR (SZERK.), *Alkalmazott Pszichológia*. Budapest: Edge 2000 Kiadó.

MYERS, R. S., PACE, T. M. (1986). Counseling Gifted and Talented Students: Historical Perspectives and Contemporary Issues. *Journal of Counseling and Development,* 64.

PÁSKUNÉ KISS JUDIT (2016). A *3-5 órás tehetség-tanácsadás szakmai protokollja*. In BAJOR PÉTER, BALOGH LÁSZLÓ, DÁVID IMRE, PÁSKUNÉ KISS JUDIT (2016). *Az egyéni tehetség-tanácsadás protokollja*. Budapest: „Tehetségek Magyarországa Program".

Peterson, J. S., Moon S. M. (2008). Counseling the Gifted. In Pfeiffer S. I. (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. New York: Springer Science+Business Media, LLC.

Répáczki Rita (2015). Felsőoktatási karrier és pályatanácsadás. In Puskás-Vajda Zsuzsa, László Noémi, Füleki Beáta, Lisznyai Sándor (szerk.), *Keretek és módszerek a felsőoktatási tanácsadásban. A felsőoktatási diáktanácsadás szakmai irányelvei, szakmai protokollja.* (FETA könyvek 10.) Budapest: Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület, 43–53.

Rimm S. (2008). *Bright kids, poor grades and what you can do about it.* http://www.sylviarimm.com/article_brightkids.html.

Ritoók Magda (2009). Új tendenciák a pszichológiai tanácsadás fejlődésében. In Kulcsár Éva (szerk.), *Tanácsadás és terápia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 221–254.

Ritoók Magda (2013). A tehetség-segítő tanácsadás helye a segítő kapcsolatok és a tanácsadás rendszerében. In Herskovits Mária, Ritoók Magda (szerk.), *Tehetségek vonzásában*. Budapest: Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület.

Rogers, C. R. (1996). A személyközpontú megközelítés alapjai. In Harday Ildikó (szerk.), *A személy-központú megközelítés elmélete és alkalmazása a segítő szakmában*. Szöveggyűjtemény. Budapest: Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.

Szabó Éva, N. Kollár Katalin, Hujber Tamásné (2015). *A pedagógiai szakszolgálatokban végzett iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás szakterületi protokollja*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Szalay Miklós (2013). Családok segítése–kísérése a nevelési folyamatban. In H. Nagy Anna (szerk.), *Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Szilágyi Klára (1993). *Tanácsadási elméletek*. Gödöllő: GATE, Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete.

Szilágyi Klára (1994). *A tanácsadás módszerei I. Tanácsadó tanár szakosok számára*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.

Szilágyi Klára (2000). *Munka-pályatanácsadás mint professzió*. Budapest: Kollégium Kft. Kiadó.

Szivák Judit (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Szőnyi Gábor (2009). *A gyakorlat etikája és az etika gyakorlása*. In Kulcsár Éva (szerk.), *Tanácsadás és terápia.* ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest, 255–290.

Tamás Márta (2013). Szakmai kompetencia-megosztás a tehetséggondozásban. A tehetségkoordinátor feladatai. In H. Nagy Anna (szerk.), *Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz.* Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 9–17.

Tringer László (2007). *A gyógyító beszélgetés*. Budapest: Medicina.

Trotzer, J. P. (1992). A tanácsadó és a csoport. In Ritoókné Ádám Magda (szerk.), *A tanácsadás pszichológiája.* Budapest: Szöveggyűjtemény. Tankönyvkiadó.

VanTassel-Baska, J. (1991). Teachers as Counselors for Gifted Students. In Milgram, R. M. (Ed.), *Counseling Gifted and Talented Children. A Guide for Teachers, Counselors, and Parents*. New Jersey: Alex Publishing Corporation Norwood, 37–53.

Váry Annamária (2012). A pályaorientációs feladatokat ellátó szakemberekkel szemben támasztott követelmények. In Szilágyi Klára (szerk.), *A pályaorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. Budapest: ELTE TáTK, 59–70.

Wiegersma, S. (1989). Hogyan adjunk pszichológiai tanácsot. In Ritoók Pálné, Gillemontné Tóth Mária (szerk.), *Pályalélektan.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 297–316.

15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300015.EMM.

2.6. Főbb tehetségterületek

Gordon Győri János

2.6.1. *Mi a „terület”, és miért fontos ezt figyelembe vennünk a tehetséges személyek fejlődése és fejlesztése szempontjából?*

A tehetség mibenlétének meghatározásakor, a tehetséges személyek fejlesztése során mindig kulcsfontosságú kérdés, hogy milyen területről is van szó, amelyen valamely tehetség megnyilvánul. Magának a tehetségterületnek a kérdését azonban – azt, hogy mit tekintünk területnek, amelyen például egy tehetség kibontakozik –, ennek elméleti és gyakorlati vonatkozásait a legutóbbi időkig a tehetségkutatások és így a tehetséggel különféle szempontokból foglalkozó szakirodalom is lényegében teljesen elhanyagolta. Jelen fejezet szerzője bemutatja a problémakör összetettségét, a legújabb nemzetközi kutatási szakirodalom alapján kísérletet tesz a tehetségterületek fogalomrendszerének egységesítésére, hogy aztán az ehhez kapcsolódó elemző munkával eljusson a két kulcsfogalom, a „tudásterület” és „szakmai terület” jelenségköréhez. A kérdéskör alapvető elméleti és gyakorlati tudnivalóinak összefoglalását követően a tanulmány kitér mindezen témák relevanciájára az iskolai tehetséggondozás terén.

Kulcsszavak: terület,
tudásterület,
szakmai terület,
kulturális terület,
tehetségek fejlődésmodelljei,
tehetségpedagógia

Akár igaz a kijelentés tartalma, akár nem, a hétköznapi beszédben – de tanároktól, tehetséggel foglalkozó szakemberektől is – gyakran hallani azt a vélekedést, miszerint „Mindenki tehetséges valamiben.”; vagy ugyanez a gondolat fordítva: „Valamiben mindenki tehetséges.” Mondhatnánk: mindenki tehetséges valamilyen *területen*. Amikor azt mondjuk, hogy egy gyerek tehetségesen rajzol, vagy, hogy X. Y. tehetséges költő, N. N. kimagasló politikus, Q. W. kiváló matematikus, akkor tulajdonképpen ugyancsak azt mondjuk, hogy *egy bizonyos területen* a tehetséges teljesítményeket létrehozó személyekre jellemző módon tevékenykedik az illető, rájuk jellemző eredményeket ér el egy területen. Ugyancsak gyakori beszéd-, sőt jellemzően inkább vitatéma, hogy az „igazi tehetség” csak egy területen tud-e kibontakozni vagy több területen is lehet tehetséges valaki.

Az ilyenféle laikus vagy szakmai állításokat aztán gyakran követi az arra vonatkozó szándék, hogy tisztázzák, mit is jelent az, hogy valaki tehetséges, mit jelent a tehetséges teljesítmény, mit jelent a tehetséges személyek fejlesztése egy területen és hasonlók; de csak a legritkábban próbálják azt definiálni, hogy *mi a terület* mint fogalom. Pedig valamennyi fenti közlésben – és megszámlálhatatlanul sok hasonló laikus és szakmai kommunikáció során – a terület legalább annyira releváns, meghatározó, magyarázatot igénylő fogalom, mint a tehetség, a tehetséges teljesítmény, vagy a tehetségnevelés, és amikor az imént említett vagy hasonló témákról laikus vagy szakmai viták zajlanak, az gyakran éppen abból ered, hogy a terület maga mint fogalom tisztázatlan marad. Egyáltalán: ha a laikus beszédet és a szakmai-tudományos beszédmódokat többek között az különíti el egymástól, hogy az utóbbiak esetében episztemológiailag tudatosan felépített, tisztázott és szakmailag egyeztetett fogalmak használatáról, vagyis *terminológiáról* van szó, akkor a „terület”

fogalma esetében sem elégedhetünk meg azzal, hogy annak jelentését szakmai szövegekben is rábízzuk arra, ahogy értjük a hétköznapi nyelvben.

Fejezetünk további részében először arra teszünk kísérletet, hogy terminológiailag tisztázzuk, a tehetségtudomány szempontjából mit jelent a terület, bemutassuk ennek relevanciáját a tehetségtudományban, majd átgondoljuk ennek a tehetségnevelési összefüggéseit, főleg az iskolai tehetségnevelés kontextusában. Mindez – a terminológiai tisztázás általános szakmai-tudományos értelmén túl – azért is fontos, mert kézikönyvünk következő, nagy fejezetében éppen az kerül a fókuszba, hogy a különféle *területeken* hogyan fejlesztjük, hogyan fejlesszük a tehetséges tanulókat.

2.6.1.1. A terület fogalmi tisztázása, és ennek jelentősége a tehetségtudományban

A terület fogalmának tisztázása azért is ütközik nehézségekbe, mert legalább négy olyan jelenségkör van, amelyben ez a fogalom döntő szerepet játszik. Bár ezek a jelenségkörök gyökeresen különböznek egymástól, ugyanakkor szinte elválaszthatatlanul össze is tartoznak: az agy és a neurális hálózat mint biológiai szerv, szervrendszer működési területei; az elmeműködés, az intelligencia területei; az emberi tudásterületek, vagyis kulturális területek; valamint e tudásterületek társadalmi felépítményei, a szakmai területek. Miközben e négy jelenségkörnek hallatlanul bonyolult összefüggésrendszere van, amelyben különböző ok-okozati, vertikális és horizontális hatás- és viszonyrendszerek egyaránt lehetségesek, és amelyeknek ma még nyilván csak egy töredékét ismerjük, amennyiben egyáltalán tudunk róluk valamit, egy negatív állítássort bizonyosan megfogalmazhatunk velük kapcsolatosan:

- nincs olyan társadalmi felépítményként megragadható terület, amely mögött nem áll valamilyen tudásterület vagy több tudásterület kombinációja,
- nem létezhet olyan tudásterület, amelynek nincsenek meg az intelligenciában az alapjai, végül:
- nincs, nem létezhet olyan intelligenciaterület, amelynek nincsenek biológiailag értelmezhető agyi és neurológiai alapjai. Ez utóbbit fordítva is megfogalmazva: nem létezhet olyan *tehetség*terület sem, amelynek nincs agyi/neurális hálózati alapja. Amikor tehát valamilyen tehetségjelenségről azt állítjuk, hogy annak megvannak az agyi alapjai, akkor azzal nem sokat mondtunk, lévén, hogy mi emberek semmilyen olyan mentális vagy fizikai tevékenységre nem vagyunk képesek, aminek nincs agyi/neurális hálózati alapja.

2.6.1.1.1. Agyi/neurális hálózati területek

Az agy legstabilabb jellemzője a plaszticitása. Mint biológiai szervnek, képesnek kell lennie arra, hogy az egyén és a faj fennmaradása érdekében az emberek individuális működését és társas együttműködését hozzásegítse olyan egymástól nagyon sokféleképpen különböző környezetben, amelynek fizikai és biológiai, társadalmi, társas és benső világbeli, valamint stabil és változó jellemzői egyaránt vannak, és amelyek az agy számára előzetesen a maguk konkrét valójában ismeretlenek. Ezért az agynak/neurális hálózatnak mint szervnek és hálózatnak nagyon stabilan alkalmasnak kell lennie arra, hogy számára konkrétan ismeretlen környezetekben bizonyosan el tudjon működni, valamint, hogy ez a működésmód egyben az emberek társas együttélését is támogassa, vagyis megosztható legyen. Ezért az agynak egy sor olyan alapvonása van, amely minden – mentálisan nem sérült – egyén esetében nagyon hasonlóan kell, hogy működjön, egyrészt az egyedek, másrészt az emberi faj fennmaradása érdekében, miközben ezeken a területeken nagyon plasztikusnak is kell lennie, hogy a különféle környezetekhez alkalmazkodni tudjon, illetve hogy kreatív módon képes legyen újféle, megfelelőbb környezeteket is létrehozni. Az egész rendszert annak

analógiájára érdemes elképzelni, mint ahogy NOAM CHOMSKY (1986) a nyelvi kompetenciát elgondolta: minden – mentálisan egészséges – ember képes arra agyilag, hogy egy (vagy több) anyanyelvet elsajátítson annak szintaxisát és szemantikáját felismerve, de hogy éppen melyik lesz ez az adott nyelv (nyelvek), azt a természet nem tudja, nem is tudhatja előre. Minden – egészséges – ember alkalmas anyanyelv(ek) elsajátítására, ebben az agyunk egységes, de mivel biológiailag nem determinálható, hogy melyik lesz az az adott nyelv (nyelvek), ezért van szükség arra az agyi plaszticitásra, hogy bármely nyelv(ek) vesz(nek) is minket körül a gyerekkorunkban, azt képesek legyünk anyanyelv(ek)ként elsajátítani.

A biológusok az agy/neurális hálózat különféle területeit lokális és funkcionális alapokon különítik el, beszélve a frontális és érzelemfeldolgozó, verbális és egyéb területekről. MRI- és más eljárásokkal igyekeznek feltárni, hogy mely területek, ezek milyen kombinációja, hálózata vagy működésrendje felelős például a nyelvi, térbeli, időbeli és egyéb alapvető tájékozódásokhoz, tanuláshoz. Ezeknek a részletesebb és pontosabb taglalására azonban a fejezetünk szempontjából nincs szükség.

2.6.1.1.2. Intelligencia és intelligenciaterületek

Míg az agyi és a neurális hálózati területek fizikailag és működésrendszerileg is azonosítható – bár egymástól nem minden szempontból diszkrét módon elkülöníthető – entitások, addig az intelligencia az elme működésének egy tudományos szempontból absztraktíve elkülönített vonása. Tehát egyrészt nem azonos az aggyal és a neurális hálózattal mint fizikai rendszerrel, noha nyilvánvalóan azokon nyugszik, másrészt az elme működésének egy általunk, emberek által konceptualizált aspektusa, ezért is rendelkezünk olyan sok és sokféle intelligenciamodellel. Egy dologban azonban valamennyi intelligenciaelmélet közös: területeket különít el, és ezekről, illetve ezek összefüggéseiről tesz különféle megállapításokat. Mivel jelen fejezetünknek nem feladata az intelligenciaelméletek bemutatása, ezért csak utalunk arra, hogy HOWARD GARDNER (1999) például agyi-fiziológiai alapon különbözteti el az általa azonosított 8 különféle intelligenciát, azoknak különféle, egymástól elképzelése szerint teljesen független, önálló fejlődésmeneteiket is elkülönítve egyben, míg a legtöbb intelligenciaelmélet alapvetően nyelvi, zenei, számi/matematikai és téri/mozgásos intelligenciaterületeket különít el. Az intelligenciaelméletek nagymértékben különböznek egymástól abban a tekintetben, hogy feltételeznek-e egy közös, centrális intelligenciamagot vagy sem, egy olyan központi vezérlőt – G-t *(general intelligence)* –, amelynek minősége meghatározza az egyes intelligenciarészek minőségét, kapacitását is. Amennyiben nem feltételeznek ilyet, akkor meg kell tudniuk magyarázni, hogy miért éppen azokat a területeket különítik el, amelyeket elkülönítenek, illetőleg hogy ezek milyen viszonyrendszerben állnak egymással. Az olyan elméletek, amelyek elkülönítenek egy központi G-t, meg kell tudniuk magyarázni, hogy milyen területek és azoknak milyen alterületei különíthetők el (ANDERSON, 1998).

Az utóbbiak közül Caroll háromrétegű intelligenciamodellje (CAROLL, 1993) alapvetően SPEARMAN (1927) központi irányító és speciális intelligenciarészekre bontott modelljére, valamint CATELL (1971) folyékony és kristályos intelligenciamodelljére épít. Spearmanhoz hasonlóan Caroll is feltételez egy központi, G intelligenciaalapot, ez az első réteg, amelyhez az általa vázolt rendszerben 9 szélesen értett kognitív képesség kapcsolódik a második rétegben – például rövid távú memória, vizuális mintázatokhoz kapcsolódó kognitív folyamatok, mennyiségi jellemzőkhöz kapcsolódó kognitív folyamatok és további 6 hasonlóan széles terület –, majd ezekhez egy sor szűkebben értett, specializált képesség kapcsolódik, immár a 3., legalsó réteget alkotva a rendszerben. Ez utóbbi esetében azonban az az érdekes, hogy azoknak egy jelentős része már kulturálisan specifikus, társadalmilag kidolgozott, történetiségben kibomló terület, mint például az angol nyelvtanulás képessége, a tárgyi tudásrendszerek és hasonlók.

Másféle gondolatmenet alapján, de GAGNÈ (2017) is hasonló eredményre jut a maga új tehetségmodelljében, amelyet a *Tehetségkibontakozás integratív modelljé*nek nevez. Itt Gagnè 5 részelemre bontja a tehetségkibontakozás folyamatát: a biológiai alapok a külső és a belső környezeti katalizátorok hatásaira a tehetséges személyek esetében 4 kivételesen magas szinten működő mentális, és 2 hasonlóan magas szintű fizikai alapképességrendszerré fejlődnek (intellektuális, kreatív, szociális, perceptuális, illetve fizikai és motoros képességek), amelyek más- és másféle külső és belső környezeti katalizátorok hatására a tehetséges személyek esetében kivételesen magas szintű kompetenciákká alakulnak: például művészeti tehetséggé, vállalkozói tehetséggé és hasonlókká. Gagnè a korábbi tehetségkibontakozási modelljéhez hasonlóan itt is *giftről* mint kiindulópontról beszél, és *talentről* mint a megvalósuló tehetségről, de itt – szemben a korábbi modelljével – a gift elé még biológiai alapokat helyez, valamint a gift néven említett alapképességek esetében *domainről* beszél, míg a talent esetében *fieldről* (Mind a *gift*, mind pedig a *talent* tehetséget jelent angolul, de az első esetben talán inkább az adottságok szót lehetne fordításban használni, míg a második esetben a már kidolgozott, magas szintű teljesítmények létrehozására alkalmas képességeket. Hasonlóképp: a *domain* és a *field* egyaránt területet jelöl angolul, mégis, a fejezet későbbi részeiből majd világos lesz, hogy ezek korántsem szinonimái egymásnak, sőt.).

2.6.1.1.3. A domain és a field – a tudásterület és a szakmai terület – megkülönböztetése Bourdieu szociológiai és Csíkszentmihályi kreativitási rendszermodelljében

Az 1980–90-es években két kimagasló jelentőségű társadalomtudós is élesen szétválasztotta egymástól a *domain* és a *field* fogalmát. BOURDIEU (1996) felfogásmódja szerint a *domain* gondolatok, tudássémák rendszere, míg a *field* az a szociális tér, amely lehetővé teszi, hogy különféle technikákkal ezt a társadalmak egyes, érdekérvényesítési előnyben lévő vagy éppen arra törő csoportjai kisajátítsák, kulturális tőkét kovácsolva belőle maguknak, míg másokat ugyanezen a módon hátrányos helyzetekbe szorítsanak. Csíkszentmihályi (CSIKSZENTMIHALYI, 1988) *domainnek* nevezi a tudás egy csoportjához köthető elméletek, eszközök, célok, értékek, gyakorlatok, szabályok és szimbólumok rendszerét, amelyek a szenzomotoros és a kognitív rendszer valamely elkülöníthető csoportjára épülnek. A szimbólumok szerepe Csíkszentmihályinál különösen fontos, mert ezek teszik lehetővé, hogy a tudás adott területe személyek és generációk között megőrződjön, kommunikálódjon, átöröklődjön. Ugyanakkor *fieldnek* Csíkszentmihályi az adott tudásterület gyakorlatközösségének egész rendszerét érti, mindazon személyeket, intézményeket, akik a *domaint* valamilyen módon képviselik, kezelik, befolyásolják. Ide tartoznak például a *domain* kutatói, oktatói, a terület policyjának szakemberei, a folyóiratok, a versenyek, a szakmai szervezetek és ezek tagsága és vezetősége, az adott területet népszerűsítő eszközök, személyek és még számtalan minden és mindenki más. A *field* terén Csíkszentmihályi különösen nagy jelentőséget tulajdonít az úgynevezett kapuőröknek, akik szakmai tudásuknál, tapasztalatuknál és a *fieldben* elfoglalt pozíciójuknál fogva eldönthetik, hogy valakit beengednek-e az adott *fieldre* vagy sem, például felvételt nyer-e a *domain* átadásának valamilyen formájába – mondjuk egy tehetségprogramba –, megjelennek-e a *domain* folyóirataiban a tanulmányai, előadhatja-e a zeneművét a pódiumon, kaphat-e kutatási pénzt és hasonlók.

Csíkszentmihályi (CSIKSZENTMIHALYI ÉS ROBINSON, 1988) mindezek alapján joggal állapítja meg, hogy a tehetséges személyek azonosítása, fejlesztése, a számukra történő társadalmi tér megnyitása kritikus módon függ a *field* működésmódjától, annak kidolgozottságától, valóban értéktámogató választásaitól, az e téren tevékenykedő szakemberek technikáitól és még sok minden mástól.

Mindezek alapján érdemes magyar nyelven is különbséget tenni a *terület* kétféle fogalma között, s azt, amit Bourdieu, Csíkszentmihályi és nyomukban például Gagnè *domainnek* neveznek, mi a továbbiakban *tudásterületnek* nevezzük, míg mindazt, amit e szakemberek *fieldként* neveznek meg, mi a fejezet további részeiben *szakmai területnek* hívjuk majd. Különösen Csíkszentmihályi

elméletéből egyértelmű, hogy a tudásterület és a szakmai terület igen nagy mértékben egymásra utaltak: megfelelően kidolgozott tudásterület, vagy e tudásterület legmagasabb minőségű ismerete, értése nélkül egy személy nehezen vagy egyáltalán nem léphet tovább az adott terület fejlesztésében, mert egyik vagy másik esetben sem lehet képes releváns, jól értelmezhető kreatív teljesítményre. De ugyanígy: a tehetséges teljesítmény kibontakozását döntő mértékben befolyásolhatja, ha a szakmai terület kidolgozatlan, vagy éppen fordítva, magas szinten kidolgozott, hogy a forrásokhoz és a lehetőségekhez a kapuőrök valóban az arra legalkalmasabbakat engedik-e hozzáférni, vagy politikai, ideológiai vagy más okokból ebben torz eljárásmódokat alkalmaznak és így tovább. A rosszul működtetett szakmai terület megakaszthatja a tudásterület fejlődését, míg a jól működő szakmai terület utat nyithat a tudásterületi fejlődésnek, és ennek analógiájára: a megfelelő szinten fejlett tudásterület nagy előrelépési lehetőségek tudáskeretét biztosítja a szakmai területre lépő új tehetségeknek, míg a tudásterület gyengesége éppen fordítva, szűken tartja ezeket a lehetőségeket. A széles tudásterületi előrelépést és jó szakmai területi jelenlétet biztosító területek vonzók lehetnek a legtehetségesebbek számára, míg a fordítottja leszűkítheti, hogy kik is lesznek azok, akik az adott tudás- és szakmai területen tevékenykednek. Esetleg nem a potenciálisan az adott területen leginkább tehetségesek fognak oda áramlani (bár lehet, hogy közülük egyesek jó, fejlesztő kihívásként értelmeznek egy ilyen helyzetet, és éppen ezért választják a gyengén, anomáliásan működő tudás- és szakmai területet).

Mindezek alapján azt a pedagógiailag fontos megállapítást tehetjük, hogy a tehetséges tanulók fejlesztését végző szakembernek – tanárnak, edzőnek, mentornak vagy másoknak –, illetve a tehetségfejlesztést végző szakmai csoport tagjainak együtt tisztában kell lenniük mind a fejlesztéshez szükséges tudásterülettel/tudásterületekkel, mind pedig a tudásterülettel/tudásterületekkel kapcsolatban álló szakmai terület(ek) jellemzőivel, de legalábbis ezeknek valamilyen, a pedagógiai fejlesztés szempontjából hasznos arányaival, kombinációival.

2.6.1.2. A terület figyelembevétele a tehetséges személyek fejlődésének értelmezésében és gyakorlatában

Mint a fejezetünk elején jeleztük, nemcsak a közbeszédben, de a szakmai kutatások, közlemények terén is nagy hiányosság mutatkozik a terület értelmezésében, és ennek megfelelő figyelembevételében a tehetséges személyek fejlődését érintő kérdések terén. Bár természetesen számos olyan közlemény van, amely arra vonatkozik, hogyan fejlődik és hogyan fejleszthető hatékonyan egy tehetséges személy valamely tudásterületen, és olyan tudományos leírások is rendelkezésre állnak szép számban, amelyek a különféle területi fejlesztések jellemzőiből általánosító szintéziseket hoznak létre (ezek közül kiemelkedő jelentőségű Bloom [1985] munkája), a magunk részéről igen kevés olyan, magas szintű elméleti és gyakorlati kutatót, illetve csoportot ismerünk, amely a domain és a field, vagyis a tudásterület és a szakmai terület kombinált rendszerjellemzőinek a fókuszba állítása alapján értelmezi a tehetséges személyek fejlődését és fejlesztésének elméleti és gyakorlati kérdését: leginkább csak David Dait (Dai, 2010), illetőleg Rena Subotnikot és munkatársait (Subotnik, Olszewski-Kubilius és Worrell, 2017; Worrel, Subotnik és Olszewski-Kubilius, 2017; Olszewski-Kubilius, Subotnik és Worrell, 2017).

Munkáikban Subotnikék többek között Csíkszentmihályira hivatkozva egyértelműen amellett foglalnak állást, hogy a tehetség és a tehetségkibontakozás területkötött jelenség. Ezzel egyben kifejezik egyetértésüket Csíkszentmihályival abban, hogy a tehetség nem tér és idő nélküli dimenziókban létezik mint valami általános absztrakció, hanem olyan konkrét társadalmi térben és időben, amelyben mindig jelen van a tudásterület és a szakmai terület valamilyen – egyébként mindkét terület esetében állandóan változásban lévő – állapota, amely kereteket, lehetőségeket teremt vagy korlátoz éppen, helyzettől függően, jó esetben sokféle továbblépést, kedvezőtlen esetben

csak stagnálást vagy visszafejlődést biztosítva az egyén és a társadalom számára az adott területen. Ugyanakkor elméletük által azzal a nézettel is vitatkoznak, miszerint van, létezhet nem területhez kötött tehetség is, és ezzel együtt elvetik annak az elméleti és gyakorlati lehetőségét is, hogy nem területhez kötötten fejlődjön és fejlesszenek egy tehetséges személyt.

Amikor Subotnikék Csíkszentmihályi modelljével teljes összhangban egyetlen rendszerben helyezik el az egyént, a tudásterületet és a szakmai területet, akkor egyebek mellett arra figyelnek, hogy valamely tudásterületen mikor jelentkezhet először egy tehetség, reálisan milyen idői viszonyok szükségesek a kibontakozáshoz, milyen idői jellemzőkkel írható le az adott területen elérhető szakmai csúcspont (hány év tanulás, gyakorlás, produktivitás után, mennyi ideig tart ez jellemzően stb.), illetve hogy jellemzően mikor záródik le a teljesítmény csúcspontja az adott területen. Így különböző területi fejlődési-kibontakozási-produktivitási-leáldozási ösvényeket tudnak leírni, kezdve a korai jelentkezéstől a korai csúcspontig és a pálya korai lezárulásáig (például a ritmikus sportgimnasztika területén), egészen a késői jelentkezésig és késői csúcspontig és lezárulásig (lásd pl. a pszichológusi területet) – és természetesen még számos más mintázatot. Ezeknek az ösvényeknek az alakulása függ az egyén kognitív, emocionális, pszichoszociális és egyéb jellemzőitől, az adott tudásterület fejlettségétől és ebből következően az elsajátításához szükséges idői, kognitív és más jellemzőktől, valamint a produktivitás jellemzőitől attól is függően, hogy az adott szakmai területből milyen lehetőségek következnek vagy milyenek nem. Subotnikék modellje tehát olyan fejlődésmodell, amely teljes mértékben integrálja az egyén, a tudásterület és a szakmai terület jellemzőit.

Következő pedagógiai tanulságunk tehát az lehet, hogy a pedagógusoknak ebben az integrált szemléletben kell tudniuk elhelyezni a tehetséges tanítványaikat, és ebben az összetett mintázatú mátrixban megtervezni és kivitelezni a fejlesztésüket. Ebben a tevékenységükben sokszor közhelyekkel is le kell számolniuk, és nem szokásos körülmények mérlegelésére is képesnek kell lenniük. Például számos sport esetében lehetetlen megvárni az intenzív fejlesztéssel azt a korszakot, amikorra egy gyerek bensőleg motiválttá válik az adott terület gyakorlásához, mert mire ez fejlődéstanilag tipikusan megtörténhet, addigra az adott sportban akár már versenyezni sem igen lehet – éppen az addigra elért életkor miatt (ld. megint csak az igen korai életkori szakaszokra helyeződő női tornasportokat). Természetesen lehet ezekkel a viszonyokkal vitázni, lehet kritikai alapokon megkísérelni a szakmai területen keresztül való változtatásokat is, de nem biztos, hogy mindig van erre elég idő, például nem válik-e már túlságosan időssé valaki, mire a szakmai terület elfogadja, hogy egyébként az addig megszokottnál idősebb életkorban is lehessen művelni valamely területet.

2.6.1.3. A terület megragadásának nehézségei

Az emberiség tevékenységrendszere felmérhetetlenül gazdag; így még csak feltételezésünk sem lehet, hogy hányféle területen lehet tehetséges valaki. A tehetség és a területek viszonyával kapcsolatosan azonban így is tehetünk néhány axiomatikus megállapítást.

Mindenekelőtt azt, hogy nincs tehetség nem létező és a fejlődés egy adott pontján még nem is megalkotható területen. Például a 12. században a technikai tudásrendszerek és lehetőségek olyan távolságban álltak attól, ami a mai Formula 1-es autóversenyzéshez kell, hogy ezen a területen akkor még senki sem lehetett tehetséges, és nem is volt esélye arra, hogy azzá legyen. Ugyanígy: 3000 évvel ezelőtt nem lehetett volna valaki DNS-kutató vagy informatikai zseni.

Amikor azonban a feltételek már elvileg adottak, akkor a tehetséges teljesítmények egyik lehetséges változata éppen egy új tudásterület megalkotása. Az új területek létrehozásához gyakran a már meglévő területek kombinációja, integrációja szükséges. Ilyen például az örökléstan, amelynek esetében a terület tudományos tanulmányozásának megteremtéséhez a DNS felismerésére volt

szükség, amihez viszont az kellett, hogy Watson és Crick a biológiai-fizikai-kémia területét tudják integrálni. Vagy ilyen az asztali tenisz és a lábtengó ötvözéséből létrehozott új sportág, a teqball.

Fontos alapvetés az is, hogy nincs olyan terület, amelyben ne lennének tehetségek. Minden emberi tevékenységterület rendelkezik olyan mérhető paraméterekkel, amelyek mentén a teljesítmények összevethetők, vagy ha nincsenek ilyen mérhető paraméterek, akkor is rendelkezik egy olyanféle benső logikával, amely mentén több-kevesebb bizonyossággal vagy szubjektivitással, de legalábbis ideiglenes érvénnyel azonosítható, hogy egy személy, egy csoport tevékenysége menynyiben járul hozzá a terület minőségének alakulásához. Mivel az emberi képességek különbözők, az egyes emberi cselekedetek különböző minőségűek, ezért minden tevékenységterületen lesznek olyan személyek, olyan teljesítmények, akik és amelyek tehetségesnek nevezhetők, legyen szó az ejtőernyőzésről, dobostorta-készítésről, hőtanról, vallási tanításokról, mellkassebészetről, szőnyegszövésről vagy idegennyelv-elsajátításról. Ugyanez egyben azt is jelenti, hogy ha egy társadalomban, egy iskolában új tudás- és tevékenységterületeket nyitnak meg, akkor azokon új tehetségek (is) fognak megjelenni, illetve részben a már más területeken tehetségesnek mutatkozók fognak oda is átvándorolni.

Mindezek az általános alapvetések azonban nem mentenek fel minket az alól, hogy megpróbáljuk konkrétabban megnevezni vagy legalábbis meghatározni, hogy mik is tehát a területek tehetség szempontjából. Csakhogy itt éppen az emberi tevékenységrendszerek szövevényessége és ezek viszonyrendszerének összetettségei miatt elakadunk.

2.6.1.3.1. Osztályok, alosztályok, csoportok – általánostól a speciálisig

Hogy jobban értsük a problémát, térjünk vissza a fejezetünk elején már említett hétköznapi beszédmódokhoz! A hétköznapi nyelvben mindannyian könnyen teszünk olyan kijelentéseket, miszerint *Kati tehetséges a matematikában,* vagy *Ernő ügyes focista, Juli kiváló zenész*. Vagyis egy személyt és valamilyen teljesítményének általunk vélt értékét összekapcsoljuk egy tudásterülettel. Csakhogy egy matematikus, egy sportoló vagy egy zenész számára a fentiek nem mondanak túl sokat, túl általánosak. Nekik jobban értelmezhetők az olyanféle kijelentések, miszerint *Kati tehetséges geométer, Ernő ügyes kapus, Juli kiváló fuvolista*. De az élet számos helyzetében még ez sem megfelelő azonosítása egy területnek. Például egy kutatáshoz lehet, hogy nem tehetséges geométerre van szükség, hanem olyan személyre, aki kifejezetten a síkgeometria területén rendelkezik kivételesen magas szintű ismeretekkel. Lehet, hogy Ernő jó kapus, de a futsalban nem pontosan ugyanazok a képességek és teljesítmények eredményezik azt, hogy valaki ügyes kapus legyen, a futsal bajnoksághoz tehát nem biztos, hogy Ernőt fogják választani kapusnak. Egy adott koncert vagy a magyar fuvolakultúra továbbfejlesztése esetében pedig lehet, hogy nem az a meghatározó tényező, hogy Kati kivételes fuvolista, hanem az, hogy barokk fuvolán kiválóan játszik, ezt egy barokk zenei koncerten tudja messzemenően magas színvonalon kamatoztatni, valamint abban a tevékenységében, hogy barokk fuvolanövendékek sorát neveli ki, ezzel biztosítva a magyar barokkfuvola-kultúra folyamatosságát vagy épp felvirágoztatását.

Vagyis minél távolabbról szemlélünk, értünk, ismerünk egy tudásterületet, annál általánosabban értjük a terület fogalmát, és minél inkább járatosak vagyunk benne, vagy minél inkább szükség van arra, hogy differenciáltabb részleteiben tekintsük a területet, annál inkább fogunk részterületeket, alterületeket, specializációkat mint diszkrét területeket meglátni benne.

2.6.1.3.2. Egy terület – több terület – összetett területek – komplex, speciális területek; az egyterületi és a többterületi tehetségek fejlesztésének kérdése

Nincs olyan emberi tevékenység, amelyhez ne lenne szükség többféle képességterület szinkronizált együttműködésére. A képességek felől nézve tehát minden terület komplex.

Tudásrendszer felől tekintve azonban más a helyzet. Valaki lehet mérnök vagy zenész, lehet tehetséges személy a mérnöki tudományok vagy a zene területén – ez egy-egy jól elkülöníthető tudásterületet jelent, az e területeken külön-külön tehetséges személyek tehát egyterületi tehetségek.

De lehet valaki tehetséges zenész és tehetséges mérnök is egy személyben, és akkor több területi tehetségnek tekinthetjük őt, mert több diszkrét területen mutat tehetséget. Ugyanígy lehet egy személy tehetséges hangmérnök, ami már egy összetett tudásterület, más specializációt jelent, mint a mérnökség vagy a zenészség önmagában vagy külön-külön. Itt már bonyolultabb kérdés, hogy az illető egyterületi tehetség-e (a zenei mérnökségben tehetséges személy-e) vagy többterületi tehetség (tehetséges mérnök és tehetséges zenész, ezért tud tehetséges zenei mérnök lenni; noha a tehetséges zenei mérnökök egy része *nem olyan* tehetséges zenész vagy *nem olyan* tehetséges mérnök, viszont kiválóan tehetséges zenei mérnök). Végül: valaki lehet tehetséges zeneimérnök-tanár, vagyis egy olyan komplex területen tehetséges személy, aki nagyon hatékony a zeneimérnök-képzés pedagógiájában, egy messzemenően speciális területen. Egy ilyen személy esetében ismét csak kérdés, hogy egyterületi vagy többterületi tehetségről van-e szó, hiszen az illető egyik oldalról nézve jó eséllyel többterületi tehetség, aki tehetséges személy a zenében, a mérnöki tudományokban és a pedagógiában egyaránt, miközben úgy is tekinthetjük, hogy ez az illető egyetlen, nagyon összetett és speciális terület tehetsége: a zeneimérnök-képzés területéé.

Hasonlóképp felmerül a kérdés: egy olyan zenész, aki romantikus zongoraműveket is játszik a pódiumon, de egyébként karmester és zeneszerző is egyszemélyben, egyterületi vagy többterületi tehetség-e. A laikusok számára egyterületi tehetség: kiváló zenész; a zenészek viszont valószínűleg többterületi tehetségnek tekintik az illetőt, hiszen olyan sokágú a tevékenysége a zenében, mint csak keveseké, minthogy csak kevesen képesek arra a zenészek közül, hogy hol előadóművészként, hol karmesterként, hol komponistaként tevékenykedjenek.

2.6.1.3.3. Párhuzamos területek; egymásból nyíló területek; területváltások és transzfer

Tételezzük fel, hogy egy személy egyszerre kívánja űzni magas szinten a lovas akrobatikát és ugyanakkor a történetfilozófia tudományát. Ha a két terület jellemzőit a bourdieu-i és csíkszentmihályi értelemben vett tudásterület és szakmai terület szempontrendszeréből tekintjük, illetve a Subotnik és munkatársai e szerzők elméletei alapján is megalkotott fejlődéskategóriái mentén – milyen életkorban jelentkezhet a tehetség az adott területen, mennyi és milyen jellegű ismeretszerzés és gyakorlás kell a tudásterületek felépítéséhez, milyen életkorra esik az adott területen várható kibontakozás csúcsa és hanyatlása –, akkor azt mondhatjuk, hogy a két tudás- és szakmai terület olyan mértékben különbözik egymástól, hogy lehetetlen őket integrálni, legjobb esetben is csak párhuzamosan lehet művelni őket. (Esteleg a lovas akrobatika történetével foglalkozó specialista lehetne még az illető, de ez nem pontosan történetfilozófiai terület.) Ha pedig az illető váltani akarna a két terület között, nem valószínű, hogy ezt egyforma eséllyel tehetné meg: mire valaki megérlelődik a történetfilozófiai alapjainak a megértésére, és ott már ki is bontakozott annyira, hogy tehetséges teljesítményeket hozzon létre ezen a tudásterületen, addigra nagy valószínűséggel életkora alapján már túl késő lenne hozzákezdeni a lovas akrobatika alapjaihoz. Fordítva jobban el lehet képzelni egy ilyen váltást: még jó lovasakrobata valaki, amikor elkezdi megtanulni és magas szinten művelni a történetfilozófia tudományát, minthogy ez utóbbira a későbbi kezdés is alkalmas, és egy normál életúthossz alatt marad még elég idő a terület megtanulására és a tehetséges teljesítmények kibontakoztatására. Vagyis bár egy személy esetében elképzelhető, hogy területet váltson, és egy korábbi területi tehetség után egy másik területen is tehetséges teljesítményeket hozzon létre, de ezek a váltások nem tudnak teljesen véletlenszerűek lenni, mert az új terület benső fejlődéslogikája például nagymértékben befolyásolja, hogy lehetséges vagy lehetetlen-e az adott területváltás.

Nagyon sok tényező befolyásolja azt, hogy hány és milyen terület művelhető magas szinten egyetlen személy által egyszerre vagy egymás után, egymásból nyílóan (például amikor egy koncertzenész zenei neveléssel kezd el foglalkozni). A területek elsajátításához és műveléséhez szükséges képességek jellege, ezek időigényei, a tudásterületek közötti transzfer lehetősége és még sok minden más tényező szerint változik, ami a tehetséges személyre és a területekre jellemző. Általános szabályként megfogalmazható, hogy azok a területek, amelyek egyfajta tudásrendszeregészben helyezhetők el, magasabb szinten közösek az osztálykategóriáik (például a klarinétos is és a karmester is zenész), könnyebben elsajátíthatók és transzferálhatók, könnyebben felépíthetők párhuzamosan vagy egymásból nyílóan vagy egymást követően, mint az olyan területek esetében, amelyeknél nagy ez a távolság (például hármasugrás és plasztikai sebészet). De ezen a téren annyi variáció lehetséges, és ezek annyira különbözőképpen azonosíthatók tudás- és szakmai területi jellemzőiket, valamint az ezeken való kibontakozási folyamataikat tekintve, hogy nem tudjuk pontosan megmondani, mi a nehezebb: szinkronúszásból a pszichológia területére váltani, vagy a festészetet és a politikusi tevékenységet párhuzamosan művelni.

Valamennyi itt felsorolt lehetőség, példa, probléma arra mutat, hogy a *terület* mint kategória eluzív és nem jól lehatárolható fogalom. És akkor arról még nem is szóltunk, hogy egy terület határvonalai és belső tagolódása állandó gyorsabb-lassúbb tempójú változásokon megy keresztül, minthogy a terület tehát társadalmi konstruktum, változik a tudásrendszerek bővülésével-szűkülésével, átalakulásával, a terület tagolódásával/fejlődésével vagy éppen szimplifikálódásával/visszafejlődésével és így tovább. Tehát tulajdonképpen egy személy ugyanazon tevékenységgel és teljesítménnyel alkalmasint más kategóriarendszerbe esik, noha ő maga nem változott az általa művelt területet és az ott elért eredményeit tekintve, csupán csak azért, mert a kategóriák rendszere maga is állandó változásban van.

Mindezzel együtt is nincs nagy szakmai kockázata annak, hogy kijelentsük: vannak tehetségek, akikre jó eséllyel mondhatjuk, hogy egyterületi tehetségek, míg vannak, akik többterületi tehetségek. Mindkét tehetségtípusnak vannak, lehetnek előnyei, hátrányai, veszélyei, lehetőségei, ahogy azt a SWOT-elemzésekben is megszoktuk. Például az egyterületi tehetségnek nagy erénye lehet a fókuszált elmélyülés, de veszélye, nehézsége lehet a szakmai csúcspont életkorilag nagyon korai elérése (például egyes sportágak esetében), vagy az, hogy az adott területen egy váratlan fejlemény teljesen derékba töri az illető karrierjét (egy kalligráfus gyógyíthatatlan ízületi gyulladása). A sokterületi tehetségek esetében erény lehet a többféle terület kreatív kombinálásának lehetősége, a könnyebb váltás a területek között, ha szükség van rá, vagy az illető úgy határoz. Viszont több területet magas szinten művelni általában nagyon idő- és energiaigényes, és ha az illető egy adott fejlődésponton úgy dönt, hogy mégiscsak egy területre koncentrál az elkövetkezendőkben, ez a döntés maga nagyon fájdalmas lehet, amit aztán akár életre szóló bizonytalanság is követhet. Éppen ez utóbbit találta például Joan Freeman, amikor többterületi tehetségek életútját követte egy longitudinális kutatása során (Freeman, 2010).

Mindennek az a pedagógiai konzekvenciája, hogy az egyterületi és a többterületi tehetségeket más- és másféle erősségeikben lehet támogatni, illetve más- és másféle szakmai területi lehetőségekre és nehézségekre felkészíteni őket.

2.6.1.3.4. Egyéni tehetség és társas tehetség

Noha a tehetségkutatások története során többnyire az egyéni tehetségekkel foglalkoztak, mára a szakemberek számára egyre világosabb, hogy legalább ennyire fontos a társas tehetség. Egyes tudásterületek a maguk magas szintű komplexitása miatt egyszerűen nem birtokolhatók csupán egyetlen személy által. Egy komolyabb orvosi beavatkozás sikere ma már leggyakrabban nem egyetlen sebészen, belgyógyászon vagy más orvoson múlik, hanem egy egész team tudásán, annak minőségén, valamint annak minőségén, hogy hogyan tudják a teamtagok mobilizálni, megosztani és

integrálni a személyes tudásukat. Egy filmrendező (SIMONTON, 2009) tehetsége többek között abban áll, hogy több száz más tehetséges személy (színészek, zeneszerzők, szövegírók, operatőrök, világosítók, hangmérnökök, digitális szakemberek) munkáját tudja egységes keretbe, egy közösen (is értelmezhető) produktumba integrálni – miközben e részterületek maguk is külön érvényes teljesítmények lehetnek, például valaki kaphat operatőri Oscar-díjat anélkül, hogy a film egésze, amelynek az operatőre volt, Oscar-díjat nyerne. És ugyanígy, tudjuk, hogy ma már esélye sincs Nobel-díjra egy tudományos kutatónak, ha nem tud az eredményei elérése érdekében megfelelő teamet felépíteni, amelyben egész sor tudásrendszert képviselő tehetség kell, hogy megjelenjen és szinkronizáltan tudjon együttműködni. De vehetnénk akár a csapatsportok példáját vagy még számos más, nagyobb hagyományokkal rendelkező terület esetét, akár a matematikáét is, amely ugyan hagyományosan egyszemélyes tudomány, de amelyben ma már ugyancsak számos kutatócsoport tevékenykedik, illetve a matematikusok közül sokan válnak interdiszciplináris kutatócsoportok tagjaivá.

Ebből következően megállapítható, hogy ma egy tehetségfejlesztő pedagógiai program akkor tekinthető megfelelően hatékonynak, ha képes felkészíteni a tehetséges tanulókat arra, hogy különféle csoporttevékenységek során miként kollaboráljanak a saját területükön másokkal, illetve hogyan működjenek együtt más területi tehetségekkel, közösen létrehozandó produktumok érdekében.

2.6.1.4. Tudásterület, szakmai terület, kulturális terület és iskolai tehetségnevelés

Mint a fejezet korábbi részeiben már rámutattunk, a tudásterületek és a nekik megfelelő szakmai területek lényegi különbözőségeik és nagyfokú autonómiájuk ellenére is kölcsönösen feltételezik egymást és függnek egymástól: jó esetben fejlesztik, kedvezőtlen esetben akár gátolják is egymás fejlődését. Ezért érdemes egy olyan terminológiát is bevezetnünk, amely az összetartozásukat fejezi ki. A *kulturális terület* nem más, mint egy tudásterület és a vele párhuzamba állítható szakmai terület integráltan felfogott entitása.

Ezzel kapcsolatosan máris tehetünk egy fontos pedagógiai megállapítást: amennyiben az iskolában kulturális területeket igyekszünk tanítani, akkor az azt jelenti – vagy talán sajnos inkább csak jelentené számos oktatási rendszerben –, hogy a tudásterületeket a szakmai területekkel integráltan sajátíttatjuk el a tanulókkal. Vagyis nemcsak a tudásrendszereket magukat, hanem a hozzájuk tartozó társadalmi-történelmi kontextust is, a szakmai területet, amelyben az emberi fejlődéstörténet, alakulástörténet összefüggésrendszerébe ágyazva értelmet, jelentést nyernek ezek a tudások. Amelyben például nemcsak az jelenik meg a tanulók ismeret- és értésrendszerében, hogy mi a pi négyzet és hogyan számoljuk azt ki, hanem hogy miért vált ez egyszer csak fontos kérdéssé a görögök számára, hogyan fedezték ezt fel, és milyen hatással volt és van a tudományra, technikára, az emberi társadalmak alakulására. Ezzel együtt azt is érdemes megtanítani, illetve a gyerekeknek feltárniuk, hogy milyen tovább gondolandó kérdéseket vet fel a mai világ számára a pi négyzet, kik, hogyan, milyen szakmai világban dolgoznak e kérdések megoldásán, hogyan ismerhetjük meg az eredményeiket, miként lehet bekapcsolódni ebbe a szakmai világba és hasonlók. Ugyanezt a megállapítást kritikailag megfogalmazva azt mondhatjuk, hogy ma az iskola túlságosan is csak a tudásterületeket mutatja be a tanulóknak, noha a szakmai terület ismerete ettől elválaszthatatlan lenne. Különösen éles problémát okoz ez a szakadék a tehetséges tanulók esetében, akiknek megfelelő szakmai fejlődése és előre haladása különösen nagy mértékben függ nemcsak a tudásterület, hanem a szakmai terület magas fokú ismeretétől is. Ha például egy fiatal focitehetség nem tudja, milyen klubok, mely edzők azok, milyen edzési irányvonalak, akik és amelyek a leghasznosabbak lehetnek a fejlődése szempontjából, akkor csökken annak az esélye, hogy ideális pályát tudjon felépíteni magának, olyat, amelyben optimalizálni, maximalizálni tudja a képessé-

geit. Ahogy azt Herriett Zuckermann Nobel-díjasokra vonatkozó kutatásaiból vagy Sternberg triarchikus tehetségmodelljéből is megérthetjük: a tehetséges személy fejlődésének és kibontakozásának egyik kulcskérdése, hogy mennyire ismeri ki magát a számára releváns szakmai területe(ke)n, és mennyire képes abban a saját kibontakozása érdekében hatékonyan eligazodni, abban előre haladni. Ez egy olyanféle személyes felelősség, amely az életkori érlelődéssel és tudásrendszerbeli fejlődéssel párhuzamosan egyre inkább magát a tehetséges személyt terheli; de természetesen ezt a fejlődést is kell és lehet is pedagógiailag megtámogatni, és ez fontos feladata (lenne) az iskolának a tehetségnevelés terén is.

Az iskolai tehetségnevelés egyik fontos és régóta ismert jellemzője, hogy különféle történeti, strukturális és egyéb tényezők miatt az iskolai oktatás elsősorban úgynevezett tantárgyakat tanít, vagyis izolált és hagyományosan lehatárolt tudásterületeket ismertet meg a tanulókkal. Ennek egyben az is az oka, hogy a tantárgyak nagyon szélesen értett tudásterületeket fednek le, jobbára azok alapjait ismertetve csak meg a tanulókkal; vagyis ha a hierarchikus intelligenciamodelleket tekintjük, akkor a tantárgyak sokkal közelebb állnak az általános kognitív területekhez (látáshoz, halláshoz, számoláshoz, verbalitáshoz, mozgáshoz stb.), mint a kulturálisan nagyon specializáltakhoz (pl. mikrobiológia vagy papírrestaurálás). Kétségtelen, hogy a tanulók kognitív érlelődési folyamatai, az egyes területek tudásrendszerének megismeréséhez, felépítéséhez szükséges algoritmikus folyamatok időigényei, anyagi okok és más tényezők miatt egy sor területtel az iskolai oktatás nem is foglalkozhat. Így valóban – legalábbis egyfajta logikai szerint – okos döntés, hogy az általános alapokra fókuszál. Csakhogy különösen a tehetséges tanulók esetében a jelenleg jellemzőnél sokkal bővebben jelenhetnének meg specializált, illetve komplex, összetett tudásrendszerek is az oktatásban. Ennek azonban természetesen számos kurrikuláris, logisztikai és egyéb vonatkozása van, amelyekre itt nem térhetünk ki, csak néhány, nemzetközileg ismert módszert említünk, amellyel némiképp orvosolni lehet ezt a problémát.

Az egyik ilyen lehetőség a moduláris tananyagszervezés, amelynek lényege az, hogy minden tanuló végigmegy a szakmai alapokon, megismeri azokat, de specializált, és általában összetettnek is tekinthető tudásrendszereken keresztül. Például minden tanuló megtanulja a szintaxis alapismereteit a nyelvészetben, de az egyik modulban a tanulók a középkori költészet nyelvezetét tanulmányozva sajátítják el ezt a tudásterületet, a másik tanulócsoport a mai fiatalság nyelvezetét megismerve, és így tovább.

Egy másik, különösen a tehetségnevelésben hatékony lehetőség a fakultációs tantárgyak speciális tartalmakkal való feltöltése. A tanulók nem egy, két stb. évre fakultálnak kémiából, történelemből vagy egyebekből, hanem félévente speciális tudásterületek tanulmányozására jelentkezhetnek, amelyek között számos összetett, komplex tudásterület is lehet. Például a számelmélet alkalmazása az információ-biztonságtechnikában, sejten belüli folyamatok biokémiai modellezésének technikái és hasonlók. Ugyanez megoldható akkor is, ha a tehetséges tanulóknak módjuk van ilyen kurzusokat felvenni a felsőoktatásban, és korai kreditekhez jutniuk ezekből a tantárgyakból.

Ugyanez a módszer megoldható az iskolai extrakurrikuláris lehetőségek körében is, olyan szakkörök, olyan délutáni minikurzusok szervezése segítségével, amelyek során a gyerekek ezekkel a tudásrendszerekkel ismerkedhetnek meg.

Az Egyesült Államok legeredményesebben működő tehetséggondozó iskoláiban például, de sok helyütt Kelet-Ázsiában is, gazdagon élnek a tehetségprogramokat felajánló iskolák ezekkel a lehetőségekkel (Chan, 2018).

2.6.1.5. Összegzés

A terület és a tehetség viszonyrendszerének feltárásában az az egyik nehézség, hogy tehetségről nem lehet érvényesen szólni akkor, ha nem definiáltuk, hogy mit jelent a terület fogalma, a terület

fogalma viszont elméleti és gyakorlati síkokon nagyon sok szempontból nehezen vagy egyáltalán nem jól megragadható. Mindenesetre láttuk, hogy a terület fogalmának két részre történő felosztása szükséges és termékeny lehetőség: a tudásterület és a szakmai terület két egymáson nyugvó, egymástól mégis nagyon lényegesen különböző jelenség. Az egyik egy ismeretrendszer konstrukciója, a másik az adott ismeretrendszerhez kapcsolódó társadalmi felépítményrendszer. A kettő integráltan értett rendszerét kulturális területnek nevezhetjük. Subotnik és mások kimutatták, hogy a tehetségkibontakozás folyamata nagymértékben függ a tudásterület és a szakmai terület különféle jellemzőitől. Áttekintettük az egyterületi és a többterületi tehetségek és a kétféle tanulói csoport fejlesztésének bizonyos kérdéseit. Megállapítottuk, hogy a mai iskola többnyire tantárgyi területeket tud fejleszteni, de vannak tananyagszervezési és más módszerek arra, hogy ezen legalább részlegesen túllépjünk a tehetségnevelés során.

A tehetséges gyerekek fejlődésének megértésében, fejlesztésük megfelelő stratégiáinak kidolgozásában alapvető szerepe van annak, hogy tekintetbe vegyük annak/azoknak a terület(ek)nek a jellemzőit, amely területen egy gyerek tehetségesnek mutatkozik. Egyes területek fejlesztésével például nem lehet megvárni az iskoláskor kezdetét, mert az már túlságosan késői lenne; ilyenkor elkerülhetetlen a felnőtt környezet, a szülők, edzők, képzők döntése, hiszen egy 4-5 éves gyermek még nem képes olyan bonyolult szociális rendszerek értelmét átlátni és abban érvényes döntéseket hozni, mint amilyeneken a korai fejlesztési stratégiák nyugszanak. Némelyik ilyen területnek a csúcspontja is legfeljebb csak az iskoláskorra és nem későbbre esik (például a sport egyes ágai), míg más korai fejlesztési kezdettel jellemezhető területek (pl. a zene) esetében a csúcspontok az élet akár egészen késői periódusaira is eshetnek. Más kulturális területeket viszont éppen az jellemez, hogy még az iskoláskor során sem azonosítható világosan, hogyan is kell fókuszáltan, célzottan fejleszteni őket, mert valójában olyan összetett megértéseken nyugszanak, amelyek egy-egy személy több évtizedes érlelődésén, előre nem bejósolható társas, szociális tapasztalatai feldolgozásának mélységén, minőségén nyugszanak. Az ilyen területek teljes körű kibontakozása és a csúcspontjai is tipikusan későbbiek. Nagyon nehezen azonosítható például az, hogy egy később kiváló pszichoterapeutává váló személy iskolai fejlesztésének milyen tantárgyi struktúrán és tartalmakon kell vagy kellett volna nyugodnia. Jól látható, hogy az egyes tudásterületek fejlesztésének jellege jelentősen különbözik abban, hogy az adott terület tudáskészlete mennyire tisztán algoritmikusan építhető fel vagy mennyire nem. A sakk- vagy a matematikai tehetség, egyes sporttehetségek fejlesztésének hatékonysága sok szempontból azon múlik, hogy a fejlesztő szakemberek mennyire látják tisztán és építik fel azt az algoritmikus sort, amelynek mentén a fejlesztés történhet. Ezek ugyanis számos elemükben olyan belső logikával rendelkező fejlesztések, amelyek mintegy előírják, hogy a fejlesztésnek – az adott terület magas szintű működtetéséhez szükséges tudás- és képességrendszer felépítésének – mely lépései nem előzhetnek meg más lépéseket, mert azok áthidalhatatlan feltételei egy következő fejlődési-fejlesztési elemnek. Nem ismerünk azonban olyan pedagógiát, amelynek keretében – legalábbis az iskoláskori fejlődés és fejlesztés szakaszaira gondolva – hasonlóan pontos algoritmusok mentén lenne felépíthető az, hogy miként válik valaki mondjuk tehetséges politikussá, filmrendezővé vagy költővé.

Könyvünk most következő fejezetében mi a tantárgyi tehetségnevelés logikáját követve ismertetjük a területi tehetségnevelés alapvető tudnivalóit. Ennek többféle oka van. Egyrészt nyilvánvaló, hogy a leendő és a már gyakorló pedagógus olvasókat, tehetségnevelőket elsősorban ez a metszet érdekli, és ebben tudják leginkább hasznosítani a kézikönyvünkben olvasottakat. Ma tulajdonképpen ez a pedagógiai szakmai realitás. Másrészt a pedagógiai praxis történeti alakulása miatt is a tantárgypedagógiák terén gyűlt össze a legtöbb jól körvonalazott tehetségpedagógiai tudás és tapasztalat az elmúlt évszázadok során. Harmadrészt, mint látható volt, amennyire fontos a terület fogalmának a tisztázása a tehetségpedagógia terén, annyira sok kérdőjelet és bizonytalanságot is von maga után – noha ezek inspiráló és termékeny bizonytalanságok.

Irodalom

ANDERSON, M. (1998). *Intelligencia és fejlődés: Egy kognitív elmélet*. Budapest: Kulturtrade Kiadó.

BLOOM, B. (ED.) (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine, https://onread.fubbooks.info/?book=034531509X

BOURDIEU, P. (1996). *The rules of art: genesis and structure of literary field*. Cambridge: Polity Press, https://bildfilosofi.files.wordpress.com/2009/12/therulesofart.pdf

CAROLL, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press, https://www.researchgate.net/publication/44816788_Human_Cognitive_Abilities_A_Survey_of_Factor-Analytic_Studies_New_York_Cambridge_University_Press

CATELL, R.B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin, http://arthurjensen.net/wp-content/uploads/2014/06/1987-cattell-intelligenceitsstructuregrowthaction.pdf

CHAN, D.W. (2018). Gifted education in Asia. In S.I. PFEIFFER (ED.), *APA handbook of giftedness and talent*. Washington: American Psychological Association, 71–84.

CHOMSKY, N. (1986). A szintaxiselmélet aspektusai. In ANTAL L. (SZERK.), *Modern nyelvelméleti szöveggyűjtemény, VI*. Budapest: ELTE BTK, 111–319.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988). Society, culture and person: A systems view of creativity. In STERNBERG, R. (ED.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 325–339. https://www.researchgate.net/publication/232433233_Society_Culture_and_Person_A_Systems_View_of_Creativity.

CSIKSZENTMIHALYI, M., ROBINSON, R. E. (1988). Culture, time, and the development of talent. In STERNBERG, R. J., DAVIDSON J. E. (EDS), *Conceptions of giftedness*. New York: University Press, 264–284. https://www.researchgate.net/publication/302515744_Culture_Time_and_the_Development_of_Talent.

DAI, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. New York: Teachers College Press.

FREEMAN, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up*. London: Routledge.

GAGNÈ, F. (2017). Academic talent development: theory and best practices. In PFEIFFER, S. I. (ED.), *APA handbook of giftedness and talent*. Washington: American Psychological Association, 163–183.

GARDNER, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

OLSZEWSZKI-KUBILIUS, P., SUBOTNIK, R. F., WORRELL, F. C. (2017). The role of domains in the conceptualization of talent. *Reoper Review*, 39, 59–69. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02783193.2017.1247310.

SIMONTON, D. K. (2009). Cinema talent: Individual and collective. In SHAVININA, L. (ED.), *International handbook of giftedness. (Part One*) New York: Springer, 699–712.

SPEARMAN, CH. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. New York: Macmillan. https://archive.org/details/abilitiesofman031969mbp/page/n5.

SUBOTNIK, R. F., OLSZEWSZKI-KUBILIUS, P., WORRELL, F. C. (2017). Talent development as the most promising of giftedness and gifted education. In PFEIFFER, S. I. (ED.), *APA handbook of giftedness and talent*. Washington: American Psychological Association, 231–245.

WORRELL, F. C., SUBOTNIK, R. F., ÉS OLSZEWSZKI-KUBILIUS, P., (2017). Talent development: Path toward eminence. In S.I. PFEIFFER (ED.), *APA handbook of giftedness and talent*. Washington: American Psychological Association, 247–258.

Katz Sándor

2.6.2. *Matematika tehetséggondozás*

Közoktatásunk a mai rendszerében nem tud annyi matematikából jól felkészített tanulót kibocsátani, amennyire az MTMI irányú felsőoktatásunknak, egy versenyképes gazdaságnak szüksége lenne. Ezért a matematika tehetséggondozásnak nemcsak a legtehetségesebbek fejlesztésével, hanem a tanulók széles rétegének megnyerésével és a tehetségfejlesztés eszköztárának alkalmazásával, a felkészítésükkel is foglalkoznia kell. A matematika tehetséggondozásnak komoly hagyományai vannak Magyarországon. Ezekre az alapokra lehet építkezni. Ami a korábbi lehetőségek közül megszűnt, visszaszorult (pl. emelt szintű és óraszámú osztályok, szakkörök), azokat szükséges lenne visszaállítani. Fontos, hogy a még megmaradt lehetőségeket és az újakat az oktatásirányítás és a tehetséggondozásért felelős szervezetek támogassák, a pedagógusok fejlesszék és rendszeresen, sokoldalúan használják.

Nagy figyelmet kell fordítani azokra a jelekre, amelyek alapján a matematikai tehetség felismerhető, és folyamatos motivációval, változatos módszerekkel fel kell kelteni és fenn kell tartani az érdeklődést. A tehetségfejlesztés tanórai és tanórán kívüli lehetőségeit egyaránt igénybe kell venni. Matematikából 10–12 éves kortól a leghatékonyabb tanórai lehetőséget az emelt szintű és óraszámú csoportok jelentik. A tanórán kívüli lehetőségek sokfélék, a szakkörökön, versenyeken, szaktáborokban való részvétel, a nyomtatott és internetes szakmai anyagok, az informatikai eszközök használata biztosíthatja, hogy megfelelő számú, jól felkészített tanuló kerüljön be a felsőoktatásba. A legtehetségesebbek kreativitásának fejlesztése pedig a tudományos élet és a versenyképes gazdaság igényeit szolgálhatja. Természetesen a matematika tehetségfejlesztés nem csak gazdasági igény. A matematika hatékony tanításának, tehetséggondozásának a személyiségfejlesztésben is komoly szerepe lehet. Nemcsak a rendszerességre, logikus gondolkodásra nevelés a cél, hanem az is, hogy minél többen találjanak örömöt a problémamegoldásban.

Kulcsszavak: MTMI-pályák,
emelt szintű osztályok,
emelt óraszámú osztályok,
matematika tábor

2.6.2.1. Bevezetés

Ebben a fejezetben a matematika tehetséggondozás kérdéskörét kívánjuk áttekinteni.

- Olyan információkat kívánunk összegyűjteni, amelyek segíthetik a tanárokat a matematikából tehetséges tanulók felismerésében, tanórai és tanórán kívüli fejlesztésben, a már működő tehetségfejlesztő fórumokba való bekapcsolódásban. A módszertani és szakmai javaslatokon túl szervezési kérdésekkel is foglalkozunk, mert a matematika tehetséggondozási rendszerünket egy repülőgéphez hasonlíthatjuk, amelynek mindkét szárnyán van egy-egy hajtómű.
- Az egyik hajtómű az oktatási rendszerünk, benne a matematika tanórák számával a közép és emelt szintű tananyaggal, a tehetséggondozást segítő iskolai és iskolán kívüli fórumokkal, a versenyrendszerrel, tehetségek és tehetségeket fejlesztők oktatási rendszeren belüli és társadalmi elismertségével.

- A másik hajtóművet a matematikát tanító tanítók, tanárok jelentik. Az ő képzésük és továbbképzésük, a felkészültségük, tehetségfejlesztés iránti motiváltságuk, tehetségfejlesztési fórumokhoz, anyagokhoz való hozzáférési lehetőségeik biztosítják a másik hajtóerőt.

Az elmúlt évtizedekben a tehetséggondozás területén számos pozitív dolog is történt. Hol az egyik, hol a másik oldalon. Sajnos az is előfordult, hogy amikor az egyik hajtóművet próbálták erősíteni, közben a másikat visszafogták. Így aztán a tehetséggondozásunk nem szárnyalt, hanem rángatózott, jó, hogy le nem zuhant.

Ha azt akarjuk, hogy a matematika tehetséggondozásunk valóban hatékony legyen, akkor szakmai és szervezeti kérdésekkel egyaránt foglalkozni kell, akkor a tanárnak nem elég szakmailag, módszertanilag felkészültnek lenni, hanem a megfelelő szervezeti feltételekért is meg kell harcolni.

A matematika tehetséggondozás helyzetét, feladatait a következő szempontok szerint kívánjuk áttekinteni:

(1) A matematika tehetséggondozás helye, szerepe a tehetséggondozási rendszerben
(2) A magyar matematika tehetséggondozás hagyományai, a matematika tehetségfejlesztés műhelyei
(3) A matematikai tehetségek felismerése. A matematika, illetve a problémamegoldó gondolkodás iránti érdeklődés felkeltésének és fejlesztésének lehetőségei. A matematika tehetségfejlesztéshez elérhető szakmai anyagok
(4) Javaslatok a hazai matematika tehetséggondozás eredményesebbé tételére

2.6.2.2. A matematika tehetséggondozás helye, szerepe a tehetséggondozási rendszerben

A tehetséggondozás általános céljain és módszerein túl a matematika tehetséggondozásnak, tehetségfejlesztésnek több olyan speciális tulajdonsága, feladata van, amely a többi területtől eltérő megközelítést is igényel. Például a zenei vagy irodalmi tehetséggondozásban egy viszonylag szűk réteg számára alkalmazzák a tehetségfejlesztés tipikus módszereit, pl. a szakterületre vonatkozó kreativitás fejlesztését, a tudás magas szintű átadásának elsajátítását. Azok számára, akiknek várhatóan ez a terület lesz a hivatásuk. A többség számára inkább az a cél, hogy megértsék, élvezni tudják a műveket. Ha más területen fognak dolgozni, akkor ezek a képességek segítenek abban, hogy teljesebb életet élhessenek, de hivatásuk gyakorlásának nem közvetlen feltételei.

A matematikai tehetségek fejlesztésénél is van egy felső szint: magas szintű problémafelismerő, problémamegoldó, elemző készséget, kreativitást kell fejleszteni azoknál, akik várhatóan matematikusok, fejlesztő mérnökök, programtervező informatikusok lesznek. Ha versenyképes gazdaságot akarunk, akkor már ez a réteg is sokkal szélesebb, mint a más tehetségterületeken hivatásként dolgozóké. De ezen túl is igen sok olyan szakemberre lesz szükség, akik általában nem fejlesztik, csak alkalmazzák a matematikát. Hasonlóan nagyszámú olyan szakemberre is szükség lesz, akik majd munkájukban nem vagy csak kis mértékben alkalmazzák a matematikát, de szakmájuk elsajátításhoz szükségük lesz a középszintűnél magasabb szintű matematikatudásra. Becslések szerint a versenyképes gazdasághoz *a közeljövőben egy érettségiző korosztály 50-55%-ának kellene MTMI* (matematikai, természettudományi, műszaki, informatikai) *irányban továbbtanulnia*. (A jelenlegi arány kb. 25%.)

Milyen speciális feladatot jelent ez a matematika tehetséggondozás számára? Matematikából, természettudományos tárgyakból nem elegendő felismerni és fejleszteni a tehetségeket, hanem a tanulók széles körét meg kell nyerni e terület számára. Jórészt ennek eredményességén múlik, hogy a következő évtizedekben versenyképes lesz-e az országunk, vagy sem.

A matematika nem egyedüli letéteményese a problémamegoldó készség fejlesztésének, de a legtöbbet a matematikaóráknak, a matematika tehetségfejlesztő fórumoknak kell tennie ennek érdekében. Azok számára is, akik nem matematikaigényes pályákra készülnek. Ezért a fentieknél is szélesebb körnél, gyakorlatilag a teljes korosztálynál alkalmazni kell a tehetségfejlesztés eszköztárát. Az valószínűleg irreális cél lenne, hogy mindenki szeresse a matematikát, de azt célszerű lenne elérni, hogy a tanulók nagy része örömét lelje a problémamegoldásban, szívesen foglalkozzon gondolkodtató kérdésekkel, rejtvényekkel, logikát, céltudatos gondolkodást igénylő játékokkal.

A matematika tehetségfejlesztésnek, ellentétben a többi tehetségterülettel, *egy nem igazán befogadó társadalmi környezettel is meg kell küzdenie*. Míg egy sportban vagy a művészetekben tehetséges ember produkciója élményt jelent a lakosság nagy részének, addig egy magas szintű matematikai teljesítmény megfoghatatlan az emberek többsége számára. Ez is okozhatja: divat azzal dicsekedni, hogy „matematikából mindig gyenge voltam". Különösen a médiaszereplőknél gyakori ez, akiknek a sikereit, életmódját sok fiatal példának tekinti. Ennek a nem támogató háttérnek a negatív hatását is kompenzálnia kell a matematika tehetséggondozásnak.

A matematika tehetséggondozás „felső szintjének" komoly hagyományai vannak Magyarországon, de az a társadalmi, gazdasági szempontból nagyon erős igény, hogy széles rétegeket kell megnyerni, fejleszteni, minden más tehetségterületnél nagyobb feladatokat ró a matematika tehetséggondozásra. *A nagy létszámmal való foglalkozás* a tehetségfejlesztés módszereinek differenciálását, *sokféle módszer alkalmazását igényli*.

2.6.2.3. A magyar matematika tehetséggondozás hagyományai, a matematika tehetségfejlesztés műhelyei

Évtizedeken keresztül a *magyar matematikai tehetséggondozást példaértékűnek tekintették az egész világon*. Az 1959-ben indult matematikai diákolimpiákon 1975-ig minden évben az első három között végzett csapatunk, ebből hatszor az első helyen. A következő 25 évben a növekvő csapatlétszám mellett is az első 10 között volt a magyar csapat, de az utóbbi 12 évben már nem kerültünk az első 12 közé. (Az utolsó öt év eredményei: 15., 20., 14., 22., 15. helyezés. 2018-ban pl. már 79 részt vevő országból, lásd http://www.imo-official.org/results.aspx).

Matematikai kompetenciákat vizsgáló *PISA*-mérésekben sokkal rosszabb a helyzet, rendszeresen az utolsó negyedben vagyunk. 2015-ben a 490 pontos OECD átlaghoz képest a 477 ponttal (lásd https://www.oktatas.hu/cimke_lista?keyword=PISA).

Az elméletre nagyobb hangsúlyt helyező *TIMSS*-mérés alapján viszont még a nemzetközi átlag feletti a teljesítményünk. 2015-ben a 8. osztályos mérésben részt vevő 40 ország közül a 13. helyen álltunk, az 500 pontos átlaghoz képest 514 ponttal (lásd https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/timss/TIMSS2015.pdf).

A fenti mérések egyikénél sincsenek javuló tendenciák, inkább a lassú visszaesés a jellemző.

A „belső szakmai közérzet" (például az egyetemi oktatók véleménye a bekerülő hallgatókról) is inkább a negatív tapasztalatokat hangoztatja.

Mi lehet az oka, hogy a valamikor világszerte elismert matematika tehetséggondozásunk ma már nem produkál számottevő eredményeket? Ezt nagyon sok társadalmi, oktatáspolitikai, szakmai tényező változása magyarázza. Ahhoz, hogy visszakerülhessünk az élmezőny közelébe, *érdemes a legfontosabb tényezők változását elemezni*. A legsikeresebb, azaz az 1970–80-as évekig célszerű visszatekinteni. Az akkori sikereket biztosító szervezeti feltételek közül hármat emelünk ki, és ezek változásait elemezzük.

A tehetséggondozás legfontosabb színtere a tanóra, ezért a magas szintű munkát elsősorban *a matematikát emelt szinten tanuló osztályok* biztosították. 1962-ben az MTA Matematikai Kutatóintézete Didaktikai Csoportjának szakmai támogatásával indult az első speciális matematika tagozatos osztály a Fazekas Gimnáziumban. A továbbiak szempontjából nagy szerencse volt, hogy az első tagozatos osztály kiemelkedően eredményes volt a diákolimpiákon. Valószínűleg ez is eredményezte, hogy lehetőség nyílt újabb tagozatos osztályok létrehozására. A nyolcvanas évek elejére már kb. 20 ún. Matematika II. tagozat működött az országban heti 8–10 órás matematika óraszámokkal, és emellett még nagyon sok, heti 5-6 órával működő Matematika I. tagozat, valamint a matematikát is emelt szinten tanító fizika és kémia tagozatos osztályok. Hamarosan az általános iskolákban is megjelentek a matematikát emelt szinten tanuló osztályok. Az MTMI-pályákra való felkészítés szempontjából ez volt a hazai tehetséggondozás legsikeresebb időszaka.

Ekkor azonban egy 1982-es párthatározat antidemokratikusnak ítélte ezt a differenciálódást, és megszüntette a tagozatos osztályokat. Nagyon komoly küzdelemmel lehetett csak elérni, hogy a Fazekasban és még néhány egyetemi városban működő matematika tagozat megmaradhasson. A szocializmus éveiben politika okokból, később pedig hamis pedagógiai indokok alapján ellenezte az oktatásirányítás az emelt szintű osztályok indítását. Jelenleg az országban 10 középiskolában van speciális matematika tagozat, évfolyamonként vagy egy, vagy fél osztállyal. Vannak kisebb (általában heti 5) óraszámmal működő emelt szintű osztályok és csoportok is, de a 7–10. évfolyamokon *országosan 5% alatt van a matematikából emelt szintű csoportokba járó tanulók száma*. Az emelt szinten tanuló osztályok tevékenységét nem korlátozni, hanem nemzetközi szinten ismertetni, mint hungaricumot propagálni kellene. Azt, hogy lenne erre érdeklődés, jelzi pl. az, hogy J. Stockton a Columbia Universityn a magyar matematika tehetséggondozásról írta doktori disszertációját, és abban több itteni gyakorlatot, köztük az emelt szintű osztályok rendszerét Amerikában is átvételre ajánlotta (Stockton, 2010).

A tagozatos osztályok megszűnése, visszaszorulása mellett a normál osztályokban 30 év alatt jelentős, kb. 30%-os matematikaóraszám-csökkentés következett be, és ez folyamatos tananyag- és követelményszint-csökkentéssel járt. Így a több mint 30 éve működő fakultációs rendszerben a tanulók több mint 90%-a számára az első 10 évben nemzetközi szinten is igen alacsony óraszámú matematikatanulás után a rendszeres tanórai tehetségfejlesztés csak a 11-12. évfolyamon kezdődhet.

A hazai matematika tehetséggondozás másik fontos terepe volt a *szakköri munka*. Ez már jóval az emelt szintű osztályok indulása előtt, és azokkal párhuzamosan is lehetőséget biztosított a képességekhez igazodó tehetségfejlesztésre, azok számára, akik az osztályukba járóknál tehetségesebbek, érdeklődőbbek voltak. A szakköri munkát szakköri füzetek, feladatgyűjtemények, jól felkészült szaktanácsadók és rendszeresen szervezett szaktárgyi továbbképzések segítették. Sajnos a szakkörök is fokozatosan eltűntek oktatásunkból. A pénzügyi megszorítások először mindig a nem kötelező feladatok elhagyását eredményezték. Amikor még heti 18 órája volt a matematikatanárnak, akkor még volt ideje felkészülni és megtartani heti 1-2 szakkört, és jövedelmét is kiegészíthette a szakkörök óradíjából. Jelenleg 26 óra mellett erre aligha van ideje, de ha nem is tanít 26 órában, semmi sem ösztönzi arra, hogy még szakkört is vállaljon, hiszen azért a 26. óráig nem kap pluszjavadalmazást. A pedagógusok jelentős részének nincs is megfelelő szakmai felkészültsége a színvonalas szakkörök vezetéséhez. Nincsenek olyan szaktanácsadók, akik segíthetnék a felkészülést, a szaktárgyi továbbképzések is igen ritkák. A minősítési rendszerben a tehetséggondozás szintén csak sokadrendű szempont.

Matematika tehetséggondozásunk fontos segítője a *matematikaversenyek rendszere*. Ez a rendszer az, amely még leginkább fennmaradt, sőt bizonyos területeken fejlődött is. Fontos, hogy 7. osztálytól minden korosztálynak van háromfordulós országos versenye: a Varga Tamás Matematikaverseny (ez sajnos még pénzdíjas), az Arany Dániel Matematikaverseny és az OKTV. Fontos a

három forduló, mert így lehetőség van arra, hogy az első fordulóban sok tanuló vehessen részt valamilyen szintű siker reményével.

Ezt az országos rendszert számos megyei és regionális verseny egészítette ki, az országosnál jóval több tanulónak nyújtva lehetőséget tudásának megmérettetésére, sikerélményre, továbbá lehetőséget nyújtva az iskoláknak arra, hogy munkájukat a környező iskolákkal összehasonlítsák. Sajnos a megyei pedagógiaintézetek és a szaktanácsadói rendszer megszűnésével a regionális versenyek szakmai és anyagi bázisa is megszűnt, csak néhány ilyen nagymúltú verseny maradt fenn.

A regionális versenyek helyett azonban létrejött néhány pénzdíjas verseny. Ezek sokszínűségükkel fontos szerepet töltenek be a tehetséggondozásban, mert a tehetségfejlesztés első lépéseitől kezdve szükség van az eredményesség mérésére, arra, hogy meggyőzzék a tanulót, tanárt, hogy érdemes pluszmunkát fordítani a tudás fejlesztésére. Ebben sokat segíthetnek a különösen *nagy létszámot megmozgató tesztversenyek* (Zrínyi és Kenguru Verseny), a csapatversenyek, (Bolyai Verseny) és pl. a szabadtéren zajló Medve Verseny. A határon túli magyar tanulók és tanárok kapcsolatát szolgálják a Nemzetközi Magyar Matematikaversenyek. 2019-ben már a 28. középiskolai és a 6. általános iskolai verseny kerül megrendezésre.

Nagyon fontos a levelezős versenyek szerepe is, mert ezek rendszerességre, a felfedezett összefüggések pontos megfogalmazására szoktatnak. Ebben a világon az első volt a *KöMaL*, amely nemcsak pontversenyével, hanem szakmai cikkeivel is magas szinten támogatta a tehetséggondozást. Tudósok nemzedékei tartják utólag is igen fontosnak pályafutásukban a KöMaL szerepét. A tagozatos osztályok számának csökkenésével erősen csökkent a megoldók száma. Ezért matematikából új, könnyebb pontversenyeket is bevezettek a hagyományos A jelű nehéz, és B jelű „normál" feladatok mellé, a mindenkinek szóló C jelűeket és a 9. évfolyamosoknak szóló K jelűeket. Ma már a benevezők kétharmada ezekkel a könnyebb feladatokkal foglalkozik.

Örvendetes, hogy 1994 óta az *általános iskolásoknak is van matematikai folyóiratuk, az ABACUS*. Róka Sándor alapította és 1998 óta a Bolyai Társulat, valamint a kecskeméti Mategye Alapítvány adja ki. 10 pontversenyével és változatos rovataival kiváló eszköze az általános iskolás korosztály matematika tehetséggondozásának.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a matematika tehetséggondozás szempontjából nagy hagyományokkal rendelkező szakköri munka és emelt szintű osztályok területén nagymértékben romlott a helyzet, a versenyrendszerünkben viszont több a pozitív változás, mint a negatív, ebben több új elem segíti a matematika tehetségfejlesztést. Érdemes még néhány szempontból vizsgálni a feltételek változását.

A legfontosabb ezek közül a *tanárképzés és továbbképzés helyzetének változása*. Milyen ma a matematikatanárok szakmai felkészültsége? Erre nincsenek standard mérések, de elég jól lehet következtetni abból, hogy milyen eredményekkel lehet pedagógus szakokra bekerülni. Az 1960–70-es években még nem volt lényeges különbség a műszaki vagy gazdasági pályák és a tanári szakok felvételi pontszámai között. A nyolcvanas évektől viszont drasztikusan csökkent a tanár szakokra jelentkezők száma, és a bekerülési ponthatár is. (Csak kicsit javít a helyzeten, hogy a presztízscsökkenés ellenére még néhány nagyon tehetséges diák most is tanárnak megy.) A Bolognai-rendszer bevezetése pedig tragikus helyzetet idézett elő a matematika és természettudományos tanárképzésben. A hároméves alapképzés után igen kevesek választották a tanári szakot, és akik választották is, nem mind mentek tanárnak. Az osztatlan tanárképzés visszaállítása valamit javított a helyzeten. Többen jelentkeztek tanári szakokra, de továbbra is igen alacsony pontszámokkal is be lehetett jutni. Majd most derül ki, hogy a végzők milyen arányban maradnak a tanári pályán.

Ehhez járul hozzá, hogy az elmúlt 20 évben gyakorlatilag megszűnt a tanárok szaktárgyi továbbképzése. Pedig az utóbbi évtizedekben végzetteknek is igazán fontos lenne, hogy szaktárgyi

segítséget kapjanak, pl. a tehetséggondozáshoz. Mint már említettük, a pedagógus minősítési rendszer nem preferálja a szaktárgyi továbbképzéseket, illetve az iskolák és a kollégák is ellenérdekeltek, mert a továbbképzésen lévő tanárt helyettesíteni kell. Az elmúlt néhány évben a Matehetsz által szervezett továbbképzések nagyobb része is általános pedagógiai jellegű volt, szaktárgyi tehetségsegítő képzéseken a tanároknak kevesebb mint 1%-a vett részt.

A tanítók, tanárok módszertani kultúráját fejlesztette az 1953-ban indult *A matematika tanítása* folyóirat, amelyet 1993-tól a Mozaik Kiadó jelentetett meg Urbán János szerkesztésében. 2013-tól még összesen 4 száma online formában jelent meg, majd 2014-ben megszűnt. Sajnálatos, hogy az oktatásirányítás nem tekinti feladatának a módszertani folyóiratok megjelentetését.

A Szegedi Tudományegyetem Bolyai Intézete 1991-ben indította a *POLYGON* című lapot a matematikatanítás segítésének céljával. Évi két szám mellett sok színvonalas szakkönyv is világot látott a gondozásukban. Örvendetes az is, hogy néhány kiadó több színvonalas szakkönyvet, feladatgyűjteményt adott ki, pl. a Typotex vagy az utóbbi időben a (Zalai) Matematika Tehetségekért Alapítvány.

A legjelentősebb pozitív változás a szakmai anyagok elérhetőségében az internet. Számos verseny feladatanyaga, szaktárgyi honlap, segédanyag, online szakkönyv és folyóirat segítheti a tanárok felkészülését. Itt már inkább a bőség lehet zavaró. A válogatást, az eligazodást segítő információkat pl. a szaktárgyi levelezőlisták adhatnak.

Szintén igen pozitív jelenség az, hogy *a gazdaság szereplői közvetlenül támogatják a magas szintű szakmai munkát és tehetségfejlesztést végző tanárokat*. Az Ericsson-díj, a Graphisoft-díj és a Rátz Tanár Úr Életműdíj sok kiváló tanár munkáját jutalmazta.

Az országgyűlés által 2008. december 4-én ellenszavazat nélkül elfogadott *Nemzeti Tehetség Program* is tartalmazta a tehetséggondozásban eredményes pedagógusok elismerését, és 2013-ban közel 500, a tehetséggondozás különböző területein dolgozó pedagógus részesült *Bonis Bona – A nemzet tehetségeiért* elismerésben. A következő években azonban a díjazottak száma ennek töredékére esett vissza.

A Bolyai János Matematikai Társulat Oktatási Szakosztálya a hazai matematikatanítás és tehetséggondozás szakmai testülete. A szakosztály állást foglal szakmai kérdésekben, versenyeket, szakmai konferenciákat szervez. Ez utóbbiak közül a legfontosabb az 1961-től minden évben megrendezett *Rátz László Vándorgyűlés,* amelyeken az alsó tagozattól a felsőoktatásig, több szekcióban szakmai, módszertani előadásokon és feladatmegoldó szemináriumokon találkozhatnak a résztvevők a szakma legkiválóbb képviselőivel, és megismerhetik az ország tehetségműhelyeinek munkáját is. A 2010. évi 50. vándorgyűlésre *Cserepek* címen összefoglaló könyv készült az ország tehetségműhelyeiről, szaktáborokról, versenyekről 72 címszóval. (Online is elérhető: http://www.matehetsz.hu/download/cserepek/cserepek.pdf.) Ez a nagy szám azt mutatja, hogy sokan dolgoznak az országban a matematikai tehetségek fejlesztésén. A teljes vertikum áttekintésére itt nincs lehetőségünk, csak néhány, legalább 15 éve országos hatáskörrel működő, különösen fontosnak tartott műhelyt mutatunk be.

A diákok szempontjából két matematikai tehetségfejlesztő programot emelünk ki. Az egyik a legendás *Pósa-tábor*. Pósa Lajos 1988 őszétől vezet táborokat az ország legtehetségesebb gyerekei számára. Ma már Pósa tanár úr szakmai irányításával egykori táborosai *A Gondolkodás Öröme Alapítvány* keretében hetedikestől tizenkettedikes korig, 6, 25–30 fős csoportnak, évente 2-3 hétvégén tartanak háromnapos foglalkozásokat. Fontos, hogy ezekben a táborokban nem az ismeretek közlésén, hanem azok felfedezésén, az önálló gondolkodásra nevelésen van a hangsúly. Pósa tanár úr és munkatársai több évtizedes munkával fejlesztették ki az ilyen irányú foglalkoztatáshoz használható feladatanyagot és módszereket. *Ez a magyar matematikatanítás „Kodály-módszere”*. Pósa-táborokba bekerülni versenyeken vagy más táborokban mutatott teljesítmény alapján meghívással,

illetve szaktanári ajánlással lehet. Mivel ennek a programnak akár 6 évig részese lehet egy tanuló, ezért hatékonysága kiemelkedő. Fiatal tudósainknak, kiemelkedő szakembereinknek igen jelentős része volt „Pósa-táboros". A hétvégi táborokban folyó munka több más tehetségfejlesztő tevékenységgel és *tanártovábbképzéssel egészül ki*. Bővebben: www.agondolkodasorome.hu.

A másik hasonló példaértékű, középiskolásoknak szervezett tehetségfejlesztő műhely az *Erdős Pál Tehetséggondozó Iskola*. A Pannon Egyetem támogatásával 2001-ben indult az iskola dr. Pintér Ferenc tanár úr vezetésével és dr. Tuza Zsolt professzor úr szakmai támogatásával. 2016 szeptembere óta a szervezést a Matematikai Tehetségekért (MaTe) Alapítvány végzi. A tehetséggondozásban kiemelkedő tanárok (közülük öten Rátz Tanár Úr Díjasok, ketten Tehetségek Szolgálatáért Életműdíjasok) Veszprémben és Szolnokon évente 6-6 hétvégén, összesen kb. 200 középiskolás diáknak tartanak tehetségfejlesztő foglalkozásokat. Ebben az iskolában a *tanároknak is lehetőségük van akkreditált továbbképzésen megismerkedni a tehetségfejlesztés tananyagaival, módszereivel,* de alkalomszerű hospitálásokra is van lehetőség. Bővebben: https://erdosiskola.mik.uni-pannon.hu.

A fentebb említett *Matematikai Tehetségekért Alapítvány* (korábban Zalamat) az Erdős Iskola szervezésén és kiváló feladatgyűjtemények, szakkönyvek megjelentetésén túl 1996-tól, évente kb. 40 000 tanuló részvételével szervezi a Nemzetközi Kenguru Matematikaverseny hazai fordulóját. Az alapítvány 1993. évi alapítása óta nyaranta a Balaton mellett az egész országból érkező 7–11. osztályos diákoknak színvonalas matematikatábort szervez. Ezekkel a tevékenységekkel országos hatáskörű tehetségfejlesztő munkát végez, elsősorban a középiskolás korosztály számára. (Természetesen a zalai régió matematika tehetséggondozásának is gazdája.) További információk és kiadványok a https://zalamat.hu/ honlapon érhetők el.

Hasonlóan hasznos és eredményes, országos hatáskörű matematika tehetségfejlesztő munkát végez elsősorban az általános iskolás korosztály számára a kecskeméti *Mategye Alapítvány*. 1992 óta most már évente kb. 65 000, 2–12. osztályos tanuló részvételével szervezi a Zrínyi Ilona Matematikaversenyt, 2013-tól kb. 3000 7–8. osztályossal a Varga Tamás Matematikaversenyt, és 6 éve az általános iskolások Nemzetközi Magyar Matematikaversenyét. További információk a http://www.mategye.hu/ honlapon.

Pozitív jelenség a tehetséggondozásban a *Kutató Diákok* mozgalmának létrehozása, amelynek kidolgozásában elévülhetetlen érdemei vannak Csermely Péter professzornak. Ebben a pályázatokkal is támogatott programban a kutatás iránt fogékony diákok már középiskolás korban bekapcsolódhatnak a tudományos kutatásokba, saját tanáraik és neves mentorok támogatásával. Ez a program az elmúlt évtizedben matematikában is számos tanulónak adott lehetőséget a kutatóvá válás első lépéseihez. Lásd https://www.kutdiak.hu/.

Különleges helyet foglal el a matematika tehetséggondozásban az *Arany János Tehetséggondozó Program,* amely az ország 22 középiskolájában ezen program számára készült tehetségfejlesztő tantervvel, egy előkészítő évfolyam beiktatásával 5 évfolyamon készíti fel a hátrányos helyzetű tehetséges tanulókat a továbbtanulásra. Az 5 évfolyamos képzés lehetőséget biztosít hatékony, de időigényesebb tehetségfejlesztő módszerek alkalmazására is. A program tanulói 2001 óta országos matematikaversenyen mérhetik fel felkészültségüket. Az AJTP matematika tehetséggondozásának anyagai jól használhatók az átlagos képességű tanulók tehetségfejlesztésében is. Ezek elérhetők a http://www.bomateka.hu/ajtp-mat/AJTP-mat.htm honlapon, de a versenyek anyagát a Zalamat könyvben is megjelentette (Csorba, 2013). Célszerű lenne a programot úgy fejleszteni, hogy jelentős számú tanulót készítsen fel az MTMI-pályák BSc szintű képzéseire.

A magyar matematika tehetséggondozás hagyományainak, változásainak áttekintése után vizsgáljuk meg, hogy a matematikatanároknak milyen lehetőségei és feladatai vannak a tehetségfejlesztés területén.

2.6.2.4. A matematikai tehetségek felismerése. A matematika, illetve a problémamegoldó gondolkodás iránti érdeklődés felkeltésének és fejlesztésének lehetőségei. A matematika tehetségfejlesztéshez elérhető szakmai anyagok

Az az általánosan elfogadott vélemény, hogy a matematikai tehetség korán megmutatkozik. Valóban a tanulók egy viszonylag szűk rétegénél hamar kiderül, hogy gyorsan számolnak, szívesen foglalkoznak számolást, gondolkodást igénylő feladatokkal, könnyen felismerik az összefüggéseket. Egyszóval *tehetségesek matematikából. Velük az iskolák egy részében a tehetségfejlesztés eszköztárával dolgoznak:* pluszfeladatokat kapnak, szakkörre járnak, versenyeken indulnak. Ezt az előnyüket a többi tanulóval szemben megtartják, sőt általában növelik. Náluk inkább az a kérdés, hogy hozzájutnak-e minden olyan lehetőséghez, amely tehetségük kibontakoztatásához jelenleg elérhető lenne. Sok iskolában azonban ezek a tehetségesnek mutatkozó gyerekek nem kapnak speciális felkészítést, de tehetségüknél fogva könnyen lesz jó jegyük matematikából, és pluszfelkészítés nélkül is legtöbbjüknek jó esélyük lesz arra is, hogy matematikaigényes pályán tanuljanak tovább. A megfelelő időben nyújtott tehetségfejlesztés hiánya azonban akadálya lehet annak, hogy igazán kreatív szakemberek legyenek.

Csakhogy azon tanulók aránya, akiknél a matematikai tehetség több tényezőben is megmutatkozik, elenyésző ahhoz képest, amennyi szakemberre a reál területeken szükség lenne. Ezért *fontos, hogy a tanítók, tanárok, de szülők is megtalálják azokat a gyerekeket,* akiknél ugyan a matematikai tehetség jellemzői nem mutatkoznak meg feltűnően, de vannak olyan jelek, amelyek arra utalhatnak, hogy a gyermek az *érdeklődés felkeltése és megfelelő fejlesztése után ezen a területen találhatja meg hivatását.* Sőt arra is ismerünk példákat, hogy egy fiatalabb korban a matematika iránt nem érdeklődő, nem sikeres gyerekből egy szerencsés motiváló tényező és megfelelő fejlesztés hatásra kiemelkedő matematikus lett.

Számos tapasztalat mutatja, hogy az érdeklődés felkeltése, megfelelő motiváció, a tanulóhoz igazodó fejlesztési módszer megnyerheti a tanulót az MTMI-pályák valamelyike számára. Figyeljen fel a szülő, a pedagógus ezekre a jelekre, teremtse meg a lehetőségét annak, hogy ezek a jelek megmutatkozhassanak.

Melyek lehetnek ezek a jelek, kik azok a gyerekek, akikre ebből a szempontból érdemes fokozottan figyelni?

- Aki gyorsan megoldja a feladatokat, hamar felfedezi az összefüggéseket.
  (Nemcsak matematikai jellegű feladatokra gondolunk itt, hanem bármely olyan feladatra, amely egy probléma megoldását jelenti, aminek a megoldásához találékonyság szükséges.)
- Aki ugyan nem mindig jut el a feladatok megoldásáig, de vannak jó ötletei.
- Aki nem gyors ugyan, de ha elegendő idő áll a rendelkezésére, akkor szépen meg tudja oldani a feladatokat.
- Aki tud kérdéseket megfogalmazni a témával kapcsolatosan.
- Aki jó tippeket ad, ha előre becslést kérünk a feladat eredményére.
- Aki jól tudja részekre bontani a feladatokat, rendszerezni az ismereteket.
- Aki rendszeresen felismeri, hogy hasonló problémával már találkozott.
- Aki szeret olyan játékokat játszani, amelyekben problémákat kell megoldani, szereti a rejtvényeket.
- Aki maga is kitalál játékokat, feladványokat.
- Aki érdeklődik a matematikatörténeti érdekességek, sokáig megoldatlan problémák, egyszerű, de ma is nyitott kérdések iránt.
- Aki érdeklődik a matematikának a művészetekben, más tantárgyakban való megjelenése iránt.

- Aki, ha maga ugyan nem is erős a feladatok megoldásában, de jól tudja elemezni a mások által megoldott problémákat, tudja értékelni a szép megoldásokat, esetleg meg tudja találni a hibát, a felesleges lépéseket a nem jó megoldásokban.

Teremtsük meg a lehetőségét annak, hogy a gyerekeknél megmutatkozhassanak a fenti jelek! Legyen rendszeres az, hogy a tananyagon kívüli kérdéssekkel is foglalkozunk! Ha valami hasznos, fejlesztő kérdéskör vagy játék érdekli a tanulókat, akkor rendszeresen (pl. hetente egyszer-kétszer) foglalkozzunk ezekkel! Ez nem időveszteség, mert a tantárgyhoz való pozitívabb hozzáállás miatt az ezekre fordított idő bőven megtérül.

A tananyag tárgyalását is célszerű úgy alakítani, hogy az segítse a fenti jelek megmutatkozását. Például egy feladat megoldásának elkezdése előtt *célszerű megszavaztatni az osztályt, hogy milyen eredményt várnak.* Ezután a tanulónak már nem egy számára közömbös dologgal kell foglalkoznia, hanem kötődni fog a feladathoz, érdekli, hogy mi lesz eredmény, mennyiben egyezik meg az ő becslésével? A saját becslését, tippjét meg akarja védeni, akár érvekkel is alá akarja támasztani. Nemcsak a feladatmegoldási folyamatban való aktívabb részvétel miatt hasznos ez a kötődés, hanem azért is, mert így a tanuló a megoldott problémát sokkal kevésbé felejti el.

Különösen pozitív szerepe lehet a tanulók motiválásában a matematikai játékoknak. A játékok kiválóan alkalmasak arra, hogy a tanulók széles rétegét rávegyék az önálló gondolkodásra. Aki ezt néhány játéknál megpróbálja, és sikerélménye lesz, az utána már nagyobb eséllyel próbálkozik a matematikatanulás más területein is az önálló gondolkodással.

Az egyszerűbb játékokat már nagyon korán, első osztálytól lehet és célszerű játszani. A cél az, hogy a tanulók maguk jussanak el a megoldásig! Ne áruljuk el a nyerő stratégiát! Legalábbis hosszú időn keresztül ne tegyük! Ha segítünk is, csak igen minimális segítséget adjunk*! Ha megtaláltuk a nyerési lehetőséget, akkor módosítsunk a feltételeken!* Célszerű módosítani a kiindulási vagy megcélzott helyzetet, a megengedett lépéseket, vagy azt vizsgálni, hogy mi a helyzet, ha nem az nyer, hanem az veszít, aki az utolsó lépést végzi. Játékokkal elérhetjük, hogy a matematikában minél többen találjanak vonzó és érdekes elemeket, minél többen éljék meg az önálló felfedezés, a konstruktív gondolkodás örömét. A tanórákon alkalmazható matematikai játékokról és a tananyagnak játékos formában való tárgyalásának lehetőségeiről is jelentetett meg könyvet a Zalamat Alapítvány (Katz, 2016; Róka, 2017).

A motiválásban fontos szerepe lehet a *matematikatörténeti vonatkozásoknak*. A matematikusok életének egy-egy érdekesebb mozzanatát, egy probléma megoldásának történetét elmesélve, egyszerű, de ma is nyitott problémákat ismertetve, közelebb hozhatjuk tanítványainkhoz a tantárgyat.

Mutassunk példákat a tanulóknak a matematika érdekes alkalmazásaira: pl. arányok, nevezetes közepek vagy az aranymetszés alkalmazása a zenében, a képzőművészetekben; a valószínűségek alkalmazása játékokban és szerencsejátékokban, a mindennapi életben. Ezek a példák a matematikai összefüggéseknél hosszabb ideig megmaradnak, jobban beépülnek a gondolkodásba, továbbá a más érdeklődésű tanulók számára is nyilvánvalóbbá teszik, hogy a *matematika az emberi kultúra szerves része,* hogy a *matematika is szép,* és a humán érdeklődésűeknek sem dicsőség, ha gyengék matematikából.

Adjunk lehetőséget a kérdezésre, a problémák átfogalmazására. Ha egy probléma elsőre bonyolultnak tűnik, akkor tanítsuk meg a tanulókat, hogy kérdésekkel egyszerűbb részekre bontsák. *Aki kérdezni tud, az már részesévé válik a feladat megoldási folyamatának.* Ha megkaptuk az eredményt, akkor is legyenek további kérdéseink, először nekünk, azután majd a tanulóknak is. Mi volt a megoldás alapötlete? Milyen problémák megoldásában tudnánk még használni ezt az ötletet? Más módszerrel is eredményre juthattunk volna? Esetleg más módszerrel egyszerűbben is? Hol használtuk fel az eredeti feltételeket? Szükség volt mindegyikre? Hogyan változna az eredményünk,

ha egyes feltételeket módosítanánk? Lehet általánosítani a feladatot? Stb., stb. A kutatóvá, kreatív szakemberré válás első lépései a fenti kérdések.

A matematika tananyagnak több olyan területe van, amelyek kifejezetten alkalmasak a problémamegoldó készség fejlesztésére.

A tanórai témák közül érdemes a következőkre nagyobb hangsúlyt fektetni.

- A számelméleti feladatoknál a probléma általában könnyen érthető, de a megoldásokhoz változatos módszerek vezetnek. A prímszámokkal kapcsolatos problémákról (pl. a Fermat-sejtés, a Mersenne-prímek, tökéletes számok kérdéskör történetéről), a könnyen érthető, de ma is nyitott kérdésekről, (pl. hány ikerprím van, hány n^2+1 alakú prím van) szívesen hallanak a tanártól is, de egy, a témában felkészült társuktól is.
- A magasabb fokú egyenletek megoldásának története kifejezetten érdekes. Az egyes speciális típusok megoldása pedig kiválóan fejleszti a kreativitást
- A különböző típusú összegzéseknél is a problémamegoldási módszerek széles köre vonultatható fel.
- A szerkesztési feladatok nem vonzók a tanulóknak, de érdekesebbé tehetjük ezeket, ha úgy fogalmazzuk, hogy volt egy ábra, amelynek egy része eltűnt, a megmaradt elemekből szerkesszük újra az ábrát. (Esetleg úgy, hogy az ábra újraszerkesztésével találhatjuk meg az elásott kincset.)
- A kombinatorikai, valószínűségszámítási feladatok közül a mindennapi élethez, pl. a szerencsejátékokhoz kötődő kérdések hozhatják közelebb a tanulókhoz a témát.
- A tanult ismereteket, módszereket nem felejtik el, ha meglepő eredményt hozó feladatokat is mutatunk. Pl. 1 mm vastag fóliával lefedünk egy focipályát, majd összehajtjuk a fóliát úgy, hogy 15-ször félbehajtjuk. Milyen vastag lesz a hajtogatott csomag? Melyik a valószínűbb, az, hogy egy 30 fős osztályban van két olyan tanuló, aki az év ugyanazon a napján született, vagy az, hogy mind különböző napon születtek?

A tananyaghoz nem szorosan kötődő *szakköri témák közül is érdemes néhánnyal tanórán is foglalkozni, mert az ezekre fordított idő a hatásukra kialakuló pozitív hozzáállás miatt bőven megtérül.* Ezekkel a matematika iránt kevésbé érdeklődő tanulók is szívesen foglalkoznak, és kiválóan fejlesztik a gondolkodókészséget.

- A logikai feladatok, igazmondókkal és hazugokkal kapcsolatos feladatok.
- Mérlegeléssel kapcsolatos feladatok.
- Konstrukciók, lehetetlenségi feladatok.
- Körmérkőzések.
- Ábrás feladatok (táblázatok, színezések, gyufafeladatok).

A módszertan régi tézise, hogy ha a tanuló rossz választ ad valamilyen kérdésre, akkor ne azt közöljük, hogy a válasz rossz, hanem olyan ellenpéldát mondjunk, amelyből a tanuló maga rájöhet a hibájára, és esetleg maga is javítani tudja azt. Ahhoz azonban, hogy a szóba jöhető rossz válaszok nagy részére tudjunk azonnal ellenpéldát adni, ezeknek *az ellenpéldáknak a tanár számára készen rendelkezésre kell állni.* Ugyanez a helyzet akkor is, ha a problémák megoldását nem közölni akarjuk, hanem a tanulót kérdésekkel rá akarjuk vezetni a megoldás felfedezésére. A kérdéseknek itt is készen rendelkezésre kell állniuk. Ebben már nem segít az, hogy a témák többségéhez feladatgyűjteményekben és az interneten ma már rengeteg feladatot találhatunk. A fenti készségeket és a hozzájuk tartozó példákat, kérdéseket a tanárnak önmagában ki kell fejlesztenie, össze kell állítania. Ezt a tanárképzés módszertani részében csak elkezdeni lehet, mert akkor még nincsenek meg azok a tanítási szituációk, amelyekhez ezeket kötni lehetne. *A pedagógus továbbképzések*

segíthetnek elsősorban ezen készségek kialakításban. *Olyan képzések, amelyeket tapasztalt tanárok vezetnek,* akik nemcsak gazdag feladatanyagot tudnak felvonultatni, hanem abban is segítséget tudnak adni, hogy mely szituációkban milyen módszerek vezetnek eredményre. Különösen hasznosak lehetnek azok a továbbképzések (pl. az Erdős Iskola vagy a Pósa-táborok egy része,) ahol *a résztvevők látják, hogy hozzáértő tanárok hogyan foglalkoznak tehetséges gyerekekkel.*

Más példákkal, kérdésekkel kell felkészülni annak, aki átalagos képességű gyerekeket akar megnyerni a matematikának, az MTMI-irányú továbbtanulásnak, és másokkal annak, aki versenyekre készíti fel tanítványait. *Ezért a szaktárgyi továbbképzések széles skálája nélkül elképzelhetetlen az eredményes tehetséggondozási rendszer kialakítása.* Lehet, hogy a továbbképzéseket is az egyetemeknek kell szerveznie, de tehetséggondozási tapasztalatokkal rendelkező tanárok bevonásával.

A matematika tehetségfejlesztéssel foglalkozó pedagógusok többsége szerint általában nem a tehetségek felismerése jelent gondot, hanem az, hogy a tehetségesnek talált tanulókkal *elfogadtassuk: szükséges és érdemes többet dolgozniuk a tehetségük fejlesztésének érdekében.*

Hogyan érhetjük el, hogy legyen kedve a tanulónak több energiát fordítani saját képességeinek fejlesztésére?

Ha a fentebb felsorolt tehetségjelek közül egy tanulónál felfedezzük valamelyiket, akkor *először ezen a sikeres területen adjunk neki újabb feladatokat,* hogy minél többször érezze a problémamegoldás örömét. A tanító, a tanár egy-egy ilyen jel megmutatkozásánál ne ragaszkodjon ahhoz, hogy a tanulót az osztály számára éppen aktuális tananyagból mérje, hanem néhányszor bátran értékelje jó osztályzattal, egyéb motiváló eszközzel a tanulónak a saját sikerterületén elért eredményét, majd fokozatosan szélesítse ezt a sikerterületet.

A tehetségek osztályközösségben való fejlesztése elképzelhetetlen differenciálás nélkül. Az egy csoportba járó, különböző felkészültségű tanulók különböző nehézségű feladatokkal való foglalkoztatása a tanórán is szükséges, de nagyon időigényes, és könnyen „széteshet" az óra. *A házi feladatokban való rendszeres differenciálás viszont nagyon is ajánlott.* A nehezebb, nem mindenki számára kötelező házi feladatok megoldását feltétlenül honoráljuk, dicsérettel és érdemjeggyel is.

A differenciálás hatékonyságának azonban vannak korlátai. A tapasztalat azt mutatja, *hogy a matematika tanítása az idegen nyelvek tanításhoz hasonlít* abból a szempontból, hogy ahogyan idegen nyelveket nem lehet hatékonyan tanítani nagyon heterogén csoportoknak, mert az alacsony szinten lévő nem érti azt, amit a magasabb szinten lévő mond, ugyanúgy matematikát sem lehet hatékonyan tanítani, ha egy csoportban nagyon különböző képességű gyerekek vannak. Az ilyen csoportokban *hiába mond egy elegáns megoldást egy matematikafeladatra egy tehetséges tanuló, abból a gyengébb képességű nem tanul, mert nem érti.* Ugyanúgy nem érti, mint ahogy a kezdő angolos nem érti a nyelvvizsgára készülő választékos mondatait. Anyanyelvi, irodalom- vagy történelemórákon valóban hasznos lehet a különböző képességűek egy csoportban oktatása, mert ott tanulhatnak a gyengék a jobbaktól. Ezt azonban nem szabad matematikából is erőltetni. Az idegen nyelvek óráin természetesnek tekintjük a *tudás, felkészültség szerinti bontást. Matematikából is ez az eredményes.*

Az iskolák döntő többségében már 10, de legkésőbb 12 éves kortól, tehát a 6. osztály után *szükséges lenne lehetőséget biztosítani ilyen emelt szintű,* a matematikát általában heti 5 órában tanuló *osztály vagy csoport választására.* Először matematikából, azután középiskolában matematikából és/vagy természettudományokból kellene emelt szintű osztályokat szervezni. A matematika tehetségfejlesztésnek sok lehetősége van, de a *leghatékonyabb az emelt szintű és emelt óraszámú osztályokban való tanítás, lehetőleg csoportbontásban.* Ha az iskolavezetés vagy a fenntartó mégsem járul hozzá ilyen osztályok indításához, akkor legalább azt célszerű elérni, hogy 7. osztálytól

egy évfolyam osztályaiban a matematikaórák egyszerre legyenek, és a matematikaórákon ne osztályonként, hanem felkészültségi szint, illetve továbbtanulási cél szerint szétválasztva vegyenek részt a tanulók.

A differenciálásra ezekben az emelt szintű csoportokban is szükség van, de itt már, ha a nehezebb feladatot nem is tudja mindig önállóan megoldani az ebben az osztályban gyengébb tanuló, de van esélye rá, hogy megértse a jobbak által adott megoldást. *A differenciált tanórai munka mellett is szükség lehet szakkörök és egyéb tehetségfejlesztő rendezvények,* pl. matematikai délutánok vagy matektáborok *szervezésére*.

A nem speciális tantervű, de emelt szinten tanuló, kiemelkedő képességű tanulók tehetségéhez igazodó, a tanórai és a szakköri tehetségfejlesztés lehetőségeit egyesítő képzési formát dolgoztak ki a Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnáziumban, és ezt már több iskola is átvette. A *Csillag Program* néven futó kiscsoportos tehetségfejlesztő programban az a néhány 11., illetve 12. osztályos tanuló vesz részt, akik matematikai tehetségüket 10. osztályig bizonyították. Kiválasztanak egy olyan tantárgyat, amelyből nem érettségiznek, abból augusztusban előre levizsgáznak a tanév anyagából. Az órarend úgy készül, hogy amikor az osztálynak az adott tárgyból van órája, akkor egy tehetséggondozásban jártas mentortanár szabad, és így *délelőtti, rendszeres, órarend szerinti órában dolgozik két-három tanulóval* egyéni fejlesztési módszerekkel.

A Csillag Program tananyaga kb. felerészben a hagyományos tananyag elmélyítését szolgálja, másik felében pedig az érettségi tananyagán túlmutató, a sikeres versenyzést segítő, a kreativitást fejlesztő, a későbbi kutatómunkát előkészítő témaköröket tartalmaz. A tanév végén minden résztvevő egy záródolgozatot állít össze a végzett munka valamely részterületéről. Nagyon hatékony lehet ez a tehetségfejlesztési módszer *minden olyan iskolában, ahol egy évfolyamon csak néhány kiemelkedő képességű tanuló van,* és ennyi tanuló kedvéért nem célszerű speciális matematikatagozatot indítani, de ezzel a képzési formával felvehetik a versenyt a legjobbakkal, illetve előkészítést kapnak egy kutató jellegű pályához. További információk a http://www.bomateka.hu/alap/szakmai.html linken a *Csillag Program* cím alatt.

A matematika tehetségfejlesztés fontos eszköze a különböző *matematikaversenyeken való rendszeres részvétel*. Olyan versenyeken indítsuk a tanulókat, ahol van esélyük a sikerre. Első lépésként kiválóak a tesztversenyek, mert ott az első feladatok nagy valószínűséggel sikerélményt jelentenek, és nem kell bajlódni az indoklásokkal sem. Azért van szükség helyi és regionális versenyekre, hogy a nem kiemelkedő tanulók is sikerélményhez jussanak, de a kiemelkedő képességűek felkészítésénél is jó a fokozatosság. A minden korosztály számára elérhető levelezős versenyek pedig rendszerességre, a megoldások pontos megfogalmazására szoktatnak.

Nagyon hasznos, ha tanítványaink rendszeresen részt vesznek *iskolán kívüli tehetségfejlesztő lehetőségekben*. Városi, megyei szakkörökön, matematikatáborokban, a legjobbak Erdős Iskolában, Pósa-táborokon. Találkozhatnak más iskolák hasonló képességű és érdeklődésű tanulóival. A saját iskolájukban tanult ismereteket más szemszögből is hallhatják, és természetesen sok új dolgot is tanulhatnak.

Fontos, hogy a *tehetséget fejlesztő pluszmunkához a szülői támogatás is meglegyen*. A szülők egy része tudatosan támogatja gyermekének fejlesztését, de sajnos elég gyakori, hogy a szülő megelégszik azzal, ha a tehetséges gyermekének 4-es vagy 5-ös osztályzata van, és nem támogatja a nagyobb erőfeszítéseket elváró pedagógust. Ilyen esetekben a diákoknál sem célszerű azt kérdezni, hogy kinek van kedve részt venni egy szakkörön, táborban vagy versenyen, hanem a tanár ajánlja, hogy kinek és miért érdemes részt vennie az adott fejlesztő tevékenységben. Tanulókra lebontva, és ha a szülő ezt nem támogatja, akkor írásban kérjük tőle az indoklást, hogy miért nem. A tapasztalatok szerint a szülő utólag hálás lesz, ha sikerül gyermekét komoly munkára rávennünk. *A diákok és szülők meggyőzéséhez célszerű olyan korábbi diákokat bevonni, akik* a tanulmányaik

idején vállalták a pluszmunkát, és ennek eredményeként *sikeresek lettek*. Ezek *a volt diákok akár anyagilag is hozzájárulhatnak a rászoruló diákok tehetségfejlesztési költségeihez*.

A matematikával való foglalkozást vonzóbbá tehetik az informatikai eszközök és internetes ismeretforrások. Digitális tábla vagy egyéb programok alkalmazása érdekesebbé, vonzóbbá teheti a tanórákat. Egy grafikus számológép vagy program segíthet a feladatok megoldásában, vagy csak az eredmény megtalálásában. Az interneten elérhető szakmai anyagok segíthetik a gyakorlást, az önálló ismeretszerzést. *A tanárok* számára egyre fontosabb feladat lesz, hogy *segítsenek a tanulóknak eligazodni* az interneten elérhető szaktárgyi anyagokban.

Most mi sem soroljuk fel azokat a szakmai anyagokat, internetes forrásokat, amelyek segíthetik a tehetséggondozást, hanem egy honlapot adunk meg, ahol egy ilyen jellegű ajánlatot találhatnak a tanárok és a tanulók:

A http://www.bomateka.hu/alap/szakmai.html linken a *Szakmai ajánlatok a matematika tehetséggondozáshoz* cím alatt érdemes keresgélni.

Ahhoz, hogy a tanárok kiadványokról, versenyekről, továbbképzésekről, érettségiről a friss információkhoz rendszeresen hozzájussanak, javasoljuk feliratkozni a mattanárklub levelező listájára. Erről is bővebb információt találunk a fenti honlapon.

Ahhoz, hogy egy szaktanár eredményes tehetséggondozó munkát végezhessen, ahhoz, hogy egy iskola valóban hatékony tehetségfejlesztő műhely lehessen, nem elegendő az órákra és egyéb tehetséggondozó foglalkozásokra lelkiismeretesen felkészülni. *Meg kell teremteni a megfelelő szervezeti lehetőségeket az iskolában, a szűkebb és tágabb környezetben*. A továbbiakban javaslatokat fogalmazunk meg arra vonatkozóan, hogy milyen feltételek javításával lehetne eredményesebbé tenni a magyarországi matematika tehetséggondozást, továbbá arra is, hogy milyen feltételekért célszerű harcolni a tanároknak, a szakmai szervezeteknek; és végül arra, hogy milyen támogatásra lenne szükség az oktatásirányítás és a tehetséggondozás hivatalos szervezetei, pl. a Matehetsz részéről.

2.6.2.5. Javaslatok a hazai matematika tehetséggondozás eredményesebbé tételére

- A matematika tehetséggondozás hatékonyabbá tételének *legfontosabb feltétele* az, hogy a matematika iránt *érdeklődő vagy ez irányban megnyerni kívánt tanulók emelt szintű tananyagot emelt óraszámban tanuljanak*. Ezért *ösztönözni és anyagilag támogatni kell,* hogy az iskolák többségében a felső tagozaton, de legalább 7. osztálytól a matematikát – a középiskolákban pedig a matematikát és a természettudományos tárgyakat – emelt szinten tanuló csoportok indulhassanak. A jelenlegi fakultációs rendszer, az alacsony matematika-óraszámokkal és a sokadszor csökkentett tananyaggal nem biztosít elegendő, jól felkészített diákot a reál irányú felsőoktatás számára.
- *Meg kell teremteni a szakmai feltételeket az ilyen osztályok, csoportok indításához. Ehhez a legfontosabb teendők:*
- *Ösztönözni kell a tanárokat az emelt szintű osztályok indítására, az ezekben való tanításra*. Egyrészt *biztosítani kell a szakmai felkészülést* a tehetségfejlesztést segítő továbbképzések indításával. (Ha egy régióban ilyenekre van érdeklődés, akkor pl. a Matehetsz ilyen irányú akkreditált képzéseit helybe kell vinni.) Másrészt *érdekeltté kell tenni a pedagógusokat a képzéseken való részvételben és az ilyen csoportokban való tanításban*. Az előbbit a minősítési rendszer módosításával, az utóbbit az emelt szintű osztályokban való, többletmunkát kívánó tanítás anyagi megbecsülésével. Ebbe a több mérnököt, informatikust igénylő *cégeket helyi és országos szinten is célszerű lenne bevonni*.
- Támogatni kell az emelt szintű osztályokban való tanításhoz szükséges szakmai anyagok megjelentetését. Ez nem feltétlenül új tankönyvcsaládot kell, hogy jelentsen. Célszerű lenne

olyan *tematikus füzetek megjelentetését támogatni, amelyek egy-egy témában tartalmazzák a heti 3 órás tananyagon túlmutató elméleti ismereteket, és gazdag feladatanyagot* is tartalmaznak az adott témakör emelt szintű tanulásához. Ennek az is lehetne az előnye, hogy nemcsak az emelt szintű osztályokban való tanításhoz, hanem pl. szakköri munkához, táborokhoz, önálló felkészüléshez is használhatók lennének. Korábban a Sulinet keretében támogatták olyan *rövid cikkek* megjelenését, amelyeket egy lyukasórában elolvashat és a *következő órára már be is vihet a tanár*. Sajnos ez igen rövid idő után leállt. Célszerű lenne ezt is visszaállítani úgy, hogy a hosszabb távon való működést biztosítsák.

- Semmiképp nem célszerű az alsó évfolyamokon csökkenteni a matematika tananyagát, hiszen ott még együtt tanulnak azok, akiknek később szükségük lesz magasabb szintű tudásra, és azok, akiknek a középszintű ismeretek is elegendőek. Ennek a pedagógiailag nehéz problémának a megoldása is indokolná, hogy *alsó tagozaton legyen mindennap matematikaóra*. Ha ötödik vagy hetedik osztálytól lesznek emelt szintű osztályok, akkor ez a többi osztályban is lényegesen hatékonyabbá teheti a munkát, mert mindenkinek a tudásához, képességeihez alkalmazkodó tananyagot, módszereket lehet alkalmazni.
- Támogatni kell továbbá a tehetséggondozási lehetőségeket, az iskolai és regionális szakköröket és a versenyeztetés lehetőségeit. A fenntartóknak biztosítsanak külön keretet a tehetséggondozás támogatására, amelyet csak erre a célra, iskolai szakkörökre, iskolán kívüli tehetségfejlesztő lehetőségekre, versenyeken való részvétel támogatására lehessen fordítani. Emellett is támogatni kell a regionális tehetségfejlesztési lehetőségeket, pl. megyei szakköröket, mert ha egy iskolában csak kevés érdeklődő van, és ott nem gazdaságos szakkört szervezni, akkor ők a regionális tehetséggondozásban kaphatnak segítséget.
- *Célszerű lenne matematikai bázisiskolákat létrehozni,* ahol a pedagógusok és a tanárjelöltek is megismerkedhetnének az emelt szinten való tanítás módszereivel. Megyénként, de legalább régiónként legyen egy-egy bázisiskola. Ezeknek az iskoláknak lenne a feladatuk, hogy az adott szaktárgyban bemutató órákat tartsanak, szakmai programokat szervezzenek a régió pedagógusainak, regionális szakköröket, versenyeket pedig a tehetséges tanulóinak. Ezek lehetnének az igazán hasznos regionális tehetségpontok. Ezekben az iskolákban elvárás legyen a tehetségfejlesztő anyagok kimunkálása. Ezekhez az iskolákhoz kapcsolódjanak a pedagógus-továbbképzések, szaktárgyi tanfolyamok. Ebben együttműködnének a pedagógusképző intézményekkel. Szerepet vállalhatnának a tanárjelöltek gyakorlati felkészítésében. Ehhez az iskolák a támogatást az adott tantárgyra vonatkozó hosszú távra szóló pályázattal nyerhetnék el, de néhány kiemelkedően eredményes műhelyt fel is lehetne kérni a feladatra.
- A pályázati rendszert is át kell gondolni. A jelenlegi pályázati lehetőségek rengeteg észszerűtlen, a napi iskolai gyakorlattól idegen megkötést tartalmaznak, amelyek akadályozzák a pályázati források észszerű felhasználását. A pályázatok kiírásába, értékelésébe be kell vonni a szakmai szervezeteket, a tantárgyak elismert szakembereit. Általában nem elegendő néhány esetben kikérni a szakma véleményét, hanem meg kellene teremteni a folyamatos egyeztetés rendszerét.

2.6.2.6. Összegzés

A matematika tehetséggondozásnak komoly hagyományai vannak Magyarországon, a korábbi lehetőségek közül több is (pl. emelt szintű osztályok, szakkörök) megszűnt, visszaszorult. Ezeket szükséges lenne visszaállítani, a még megmaradtakat és az újakat pedig segíteni a hatékonyabb működésben. Azért is lenne szükség erre, mert a matematika tehetségfejlesztésnek komoly feladatai vannak az ország szakember-ellátottságának biztosításában. A matematika tehetséggondozás ha-

tékonyságánál nemcsak néhány száz vagy néhány ezer ember életminőségének javulása a tét, hanem ezen múlik, hogy hosszú távon versenyképes lesz-e az ország. Ezért óriási a feladata a pedagógusoknak a tehetségek felismerésében, a tanulóknak a matematika és a problémamegoldó gondolkodás számára való megnyerésében, a tehetségek fejlesztésében, a meglévő lehetőségek kihasználásában, továbbá új lehetőségek és módszerek fejlesztésében. Az oktatásirányításnak és a tehetséggondozás hivatalos szervezeteinek pedig a feltételek megteremtésében.

A fentiekben áttekintettük azokat az alapokat, amelyekre építeni lehet; azokat a feladatokat, amelyek a pedagógusok és a szervezeti keretek megteremtéséért felelősök előtt állnak; azokat a szakmai és módszertani lehetőségeket, amelyekkel célszerű élni; azokat a tapasztalatokat, amelyeket érdemes felhasználni. Mindezekhez minden érdekeltnek eredményes munkát kívánunk.

Irodalom

Ács Katalin, Kosztolányi József, Lajos Józsefné (szerk.) (2010). *Cserepek – A magyarországi matematikai tehetséggondozó műhelyekről.* Budapest: Bolyai János Matematikai Társulat. http://www.mategye.hu/download/cserepek/cserepek.pdf

Csorba Ferenc (2013). *„Aranyos" matematikai feladatok.* Nagykanizsa: Zalamat Alapítvány.

Katz Sándor (2016). *Játékos matematika.* Nagykanizsa: Zalamat Alapítvány.

Róka Sándor (2017). *Játékos Matematikaórák.* Nagykanizsa: Zalamat Alapítvány.

Stockton, Julianna Connelly (2010). Education of Mathematically Talented Students in Hungary. *Journal of Mathematics Education at Teachers College* (New York: Columbia University), 1, 1–6.

Online források:

http://journals.tc-library.org/index.php/matheducation/article/viewFile/574/354
http://www.imo-official.org/results.aspx
https://www.oktatas.hu/cimke_lista?keyword=PISA
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/timss/TIMSS2015.pdf

A szövegben szereplő további ajánlott linkek, honlapok:

A *Gondolkodás Öröme Alapítvány* honlapja: www.agondolkodasorome.hu
A *Matematikai Tehetségekért Alapítvány* (korábban Zalamat) honlapja: https://zalamat.hu/
Az *Erdős Pál Matematikai Tehetséggondozó* honlapja: https://erdosiskola.mik.uni-pannon.hu
A *MATEGYE Alapítvány* honlapja: http://www.mategye.hu/
A *Kutató Diákok* mozgalmának honlapja: https://www.kutdiak.hu/
Az *Arany János Tehetséggondozó Program* matematika anyagainak honlapja: http://www.bomateka.hu/ajtp-mat/AJTP-mat.htm
A *Csillag Program* ismertetése a http://www.bomateka.hu/alap/cspbemutatasa.pdf linken.
Szakmai ajánlatok a matematika tehetséggondozáshoz a http://www.bomateka.hu/alap/szakmai.pdf linken.

Revákné Markóczi Ibolya

2.6.3. *Tehetségfejlesztés a biológiatudományban*

A biológia tudományában tehetséges tanuló speciális ismertetőjegyei a természettudományos megismerés és gondolkodás természetével mutatnak összefüggést. A kisiskolás gyermekek esetében ez az élő természet iránti fokozott érdeklődésben, olykor rajongásban, a kivételes megfigyelőképességben, a megfigyelt jelenségek reprezentálásában nyilvánul meg. A későbbi korosztályban ezekre a jellemzőkre épül az élővilág jelenségeinek kutatása, az összefüggések és magyarázatok elmélyült keresése. A biológiában tehetséges tanuló kísérletezik, terepi munkát végez, mikroszkopizál, élőlényeket határoz, és munkájának eredményét különböző fórumokon prezentálja. Foglalkoztatásuk az iskolában vagy azon kívül mentorok segítségével történhet. Fejlesztésükre kiválóan alkalmas a kutatás- és problémaalapú, valamint a projektalapú tanulás és tanítás, amely szociális kompetenciáikat is fejleszti, felkészítve ezzel őket arra, hogy későbbi munkahelyeiken egy adott közösség szabályaihoz alkalmazkodva, másokkal adaptív együttműködésben tudják tehetségüket kamatoztatni.

Kulcsszavak: megfigyelés,
kísérletezés,
kutatás,
kutatásalapú,
problémaalapú és projektalapú tanulás

2.6.3.1. A biológia tudományában tehetséges tanuló jellemzői és azonosítása

A biológia tudományában tehetséges tanulók a tehetség általános jellemzőin túl a biológia mint experimentális tudomány sajátságaiból adódó képesség- és tevékenységrendszer területén tűnnek ki társaik közül. Ezek a területek nagyfokú hasonlóságot és átfedést mutatnak a kémiában és fizikában tehetséges tanulókkal, ami a kérdéses diszciplínák megismerési folyamatának, logikájának analógiáiból következik. Valamennyi épít a természettudományos jelenségek megfigyelésére, az abból kiinduló problémamegoldásra, a természet jelenségeit kísérletekkel vallatja, a kísérletek során nyert adatokból következtetéseket von le, amelynek eredményeként tudományos elméletek, törvényszerűségek születnek.

A biológia abban különbözik a többi természettudományos diszciplínától, hogy az élőlények strukturális és funkcionális sajátságait, összefüggéseit, az élő és élettelen világ kapcsolatát és kölcsönhatásait, valamint az élővilág fejlődését vizsgálja. Sajátos megismerési módszerei közé így az in vivo és in vitro megfigyelés és kísérletezés, a gyűjtőmunka, a különböző élőlények meghatározása, biológiai modellek alkotása tartozik. A biológiában tehetséges tanulók jellemzőinek meghatározásakor ezért ki kell térnünk azokra a sajátságokra, amelyeket a természettudományokban tehetséges tanulók mutatnak és ezen felül azokra, amelyek speciálisan a biológia tudományában kimagasló diákok személyiségjegyei.

A *természettudományokban tehetséges tanulók* jellemzőinek leírásában a globális megközelítéstől a részletek leírásáig több meghatározás áll rendelkezésünkre. GARDNER (1999, idézi: TRNOVA, 2013) szerint a természettudományos tehetség a természeti intelligencia talaján nő ki, ami lehetővé teszi, hogy felismerjük, rendszerezzük és hitelesen leírjuk a természet jelenségeit. STERNBERG (2007, idézi: TRNOVA, 2013) a természeti intelligenciát olyan képességként definiálja, amely lehetővé teszi, hogy természetmegismerési módszerek segítségével ismereteket szerezzünk, és azokat

a mindennapi életben alkalmazni tudjuk. A természettudományos tehetség három típusát határozza meg: (1) analitikus intelligenciában (képesség egy probléma elemzésére és a részletek megértésére) kiemelkedő tehetség; (2) szintetikus intelligenciában kimagasló személyiség (a problémák globális, intuitív és kreatív megértése és megközelítése); (3) kiemelkedő gyakorlati intelligenciával(az analitikus és szintetikus intelligencia gyakorlati alkalmazásának képessége) rendelkező egyén. Ezek a természeti intelligenciára épülő tehetségfogalmak magukban foglalják mindazon képességeket, amelyek a természet megismerésére, a természettudományos gondolkodásra és a természettudományos tudás alkalmazására vonatkoznak *(2.6.3.1. táblázat)*.

2.6.3.1. táblázat. A természettudományos megismerés és gondolkodás összetevői (Csapó et al., 2015)

A természettudományos megismerés készségei	**Természettudományos gondolkodási képességek**
Természettudományos problémamegoldás és kutatás:	*Kognitív műveletek:*
kérdésfelvetés, kutatási kérdés megfogalmazása, hipotézisalkotás, előrejelzés, kísérlet tervezése, kivitelezése, az eredmények értelmezése, következtetés, az eredmények kommunikálása.	konzerváció, összehasonlítás, sorképzés, halmazképzés, osztályozás, analógiás gondolkodás, kombinatív gondolkodás, arányossági gondolkodás, valószínűségi gondolkodás, korrelatív gondolkodás.

A természettudományokban, így a biológiában tehetséges tanuló ezeknek a képességeknek és készségeknek nagy részében vagy mindegyikében életkortól függően kiemelkedő lehet. A kognitív összetevők terén már az első osztályos tanuló is rendelkezhet az átlagosnál magasabb szinttel, míg a természettudományos problémamegoldás és kutatás készségeinek kiteljesedése elsősorban a formális gondolkodás időszakában lévő gyermekek esetében várható (ez akár már az általános iskola 3-4. osztályában is megfigyelhető). Az *2.6.3.1. táblázatban* bemutatott összetevők nem tartalmazzák a tehetség természettudományok iránti érdeklődésének jellemzőit, illetve azt, hogy mit jelent a megjelölt képességek és készségek magas szintje. Ennek részleteit fejtette ki Yager (1989) és Nemcová (2016), melyet életkor szerinti csoportosításban a *2.6.3.2. táblázatban* szemléltetünk.

2.6.3.2. táblázat. A természettudományos tehetség összetevői életkor szerint (YAGER, 1989; NEMCOVÁ, 2016)

Óvodáskor	1–4. évfolyam	5–6. évfolyam	7–8. évfolyam	9–12. évfolyam
Yager (1989) természettudományos tehetség összetevői				
extrém érdeklődés a természet és környezet iránt				
		az átlagosnál nagyobb motiváció a természet jelenségeinek kutatásában		
aktív és mélyreható megfigyelés				
az érdeklődés folyamatos kérdezés formájában történő megnyilvánulása				
			a természettudományos fogalmak és jelenségek közötti összefüggések átlagnál gyorsabb felismerése	
	kreatív és megalapozott válaszok, magyarázatok			
		kiemelkedő gyűjtőmunka, osztályozási és rendszerezési képesség		
Nemcová (2016) természettudományos tehetség összetevői				
extrém ötletgazdagság				
		természettudományos szakirodalom és publikációk iránti fokozott érdeklődés és olvasottság		
		természettudománnyal összefüggő hobbi, természettudománnyal foglalkozó közösségben, klubokban, szakkörökben való részvétel		
			a tanuló számára ismeretlen természeti jelenségek kutatásának, azok magyarázatában a különböző elméletek és modellek alkalmazásának élvezete	
			mélyreható, logikus és módszeres, további problémák felvetésére ösztönző magyarázatok	
		a természet jelenségeivel kapcsolatban különböző hipotézisek felállítása		
			különböző stratégiák és megoldási utak használata a problémák megoldása során	
			objektív következtetések, kreatív és megalapozott érvelés mellett mások következtetéseivel való vitatkozás	
		gyors döntéshozatal a problémás kérdések megoldására vonatkozóan		
			szisztematikus és előrelátó adatgyűjtés a kísérletek során, azok rendezése, értelmezése	
		pontosságra és precizitásra törekvés a mérésekben		
	a szaknyelv kiváló használata, gazdag, életkort meghaladó természettudományos szakszókincs			
			a kihívások élvezete, gyakori önkritika saját gondolkodásával és megoldásaival szemben, ami újabb megoldási utak keresésére ösztönöz	
		tanárának vagy társainak saját ötletekről, gondolatokról, megfigyelésekről és kísérletekről történő beszámoló öröme és élvezete		
	az érdeklődésre számot tartó témával és tevékenységgel történő hosszú idejű és elmélyült foglalatosság			

A *2.6.3.1. és a 2.6.3.2. táblázatban* szereplő jellemzők irányadóak a természettudományos tehetség megítélésben, és amennyiben egy gyereknél ezek többsége észlelhető vagy mérhető, úgy valóban tehetségként lehet értelmezni.

A *természetismeret terén* a tehetség megítélése *óvodáskorban* még nagyon nehéz, szinte lehetetlen feladat, hiszen a gyerek érdeklődése sokrétű, a körülötte lévő világ valamennyi részletére kiterjed. A miért kérdések száma sem mindig mérvadó, életkori sajátosságból adódik. Az is természetes jelenség ebben a korban, hogy kifejezett érdeklődést mutat az állatvilág iránt, az állatokról beszél, mesét hallgat, azokat lerajzolja vagy éppen állatfigurákkal játszik. Az azonban, ha az életkorát meghaladó ismeretei vannak az állatvilágról (pl. állatfajok nevének, élőhelyének ismerete, táplálkozási és viselkedési jellemzők), már az élővilág (biológia) terén megnyilvánuló tehetségígéretről árulkodhat. Ugyanígy biológiában tehetségígéret lehet az az óvodás gyerek, aki a növényeket ismeri, nevüket megjegyzi, pontos megfigyelés után jellemzőit elmondja, esetleg lerajzolja.

Az *általános iskola alsó tagozatában* annak lehetünk tanúi, hogy egyre több 3. és 4. osztályos tanuló ér el a formális gondolkodás időszakába. Ez azt jelenti, hogy már képes problémák megoldására, hipotézisek alkotására (amit ebben a korban még jóslatoknak nevezünk) és a megoldások megtalálására. Tudnak megoldási utat tervezni, és képesek azokat kivitelezni, de a megoldás értékelése még kritikus elem számukra, csakúgy, mint a problémák és megfigyelések, illetve kísérleti célok megfogalmazása (Revákné, 2015). Ebben a korban a biológiában tehetséges gyermek tehát már nagyon sok ötlettel él egy-egy biológiai jelenség megfigyelésére, azok magyarázatára és a velük történő kísérletekre vonatkozóan, de a miértekre adott válaszokban gyakran még a gyermeki nyelv és nem a tudományos szakszókincs szerepel.

Az *általános iskola felső tagozatában* tanuló, biológiában tehetséges diák a szokásosnál nagyobb fajismereti, rendszerező, megfigyelő és kísérletező tevékenységével tűnik ki társai közül. Ezek a diákok gyakran mutatnak nagy lelkesedést a biológia különböző területei iránt, és azzal kapcsolatban elkötelezett gyűjtőmunkát (publikációk, képek, rajzok, írások, modellek, internetoldalak, növény- és rovargyűjtemények) végeznek. Viselkedésük szélsőséges lehet, vagy szeretnek hangot adni biológia iránti érdeklődésüknek, vagy visszahúzódnak és elmélyülten, csendben dolgoznak.

A középiskolás korosztályban (és a felsőoktatásban is) a biológia tantárgyban tehetséges tanulókat már leginkább a természettudományos kutatók néhány sajátsága jellemzi. Elkötelezettek bizonyos témák iránt, azokat természettudományos módszerekkel kutatják. Élőlényeket határoznak (növény- és állathatározás), és kiválóan használják megfigyeléseikben és kísérletezéskor a különböző eszközöket (pl. mikroszkóp). Élvezettel járják és kutatják a természetet a természetben, terepi munkát végeznek. Rendelkeznek mindazon tehetségjellemzőkkel, amelyet a *2.6.3.1. és a 2.6.3.2. táblázat* tartalmaz.

A *biológiában tehetséges tanulók azonosításához* a *pszichológiai módszerek* mellett speciális, a biológia, illetve a természettudományok jellegéből következő tesztelést kell elvégezni. Az azonosítás során a *pedagógus,* a *szülők* és a *társak megfigyelései* (meghatározott szempontok mentén) mérvadóak. Ezen felül mérni kell a *tanulók biológiai tudását tudásszintmérő feladatsorokkal,* amelyekkel nemcsak az *ismeretszintű tudást teszteljük,* hanem egyéb, a biológia tanulásához szükséges készséget és képességet is. Így:

- a természettudományos problémamegoldást,
- a természettudományos gondolkodás kognitív műveleteit,
- a biológiai ismeretek mindennapi életben történő alkalmazásának képességét,
- a kísérletek tervezésének, elvégzésének és értékelésének képességét,
- a megfigyelőképességet,
- az adatelemzés és interpretálás képességét,
- a növényhatározás és a mikroszkóp használatában való jártasságot és készségeket,
- valamint biológiai szakszövegek értelmezésének képességét.

Nem utolsósorban lényeges a természettudományok, ezen belül a biológia iránti attitűd vizsgálata is.

A biológiában tehetséges tanuló azonosítása tehát komplex feladat. Az itt leírt azonosítási szempontok (elsősorban a biológia tanulásához szükséges képességek és készségek terén) az életkori sajátosságok figyelembevételével szelektálhatók.

2.6.3.2. A komplex tehetségfejlesztés értelmezése, összetevői a biológia tantárgy területén

A tehetséges tanulók komplex fejlesztésében a biológia tantárgy területén alapvetően kétféle típust különíthetünk el:

(1) Olyan *programok,* amelyek a tehetséges tanulókat *sajátos szervezeti és oktatási-nevelési keretek között,* azokat elkülönítve direkt, komplex fejlesztést és foglalkoztatást valósítanak meg, beleértve a tanulók személyiségének *pedagógiai és pszichológiai módszerekkel történő fejlesztését*. Ezek a tanulók 4–6 évig járnak a tehetségeket összegyűjtő intézményekbe, miközben speciális tehetségük is kibontakozik. Ekkor kell közbelépni azokkal a módszerekkel, amelyek az adott területen a tehetség fejlődését biztosítják. Ilyen program például hazánkban az Arany János Tehetséggondozó Program.

Határainkon túli példa a Kazani Szövetségi Egyetem Elabuga Intézete *(Elabuga Institute of Kazan Federal University),* amelyben 2010 óta folyik középiskolás tehetségek komplex nevelése és foglalkoztatása. A fejlesztés fő területei: kognitív képességek, kreativitás, pszicho-szociális területek modern tanulási környezetben, speciális területeken is, beleértve az IKT-ra épülő tanulási formákat (MERZON ET AL., 2013).

(2) A komplex fejlesztés *másik típusa kifejezetten a speciális*, *esetünkben a biológia,* illetve a természettudományok *területén* belül értelmezendő programok. A *komplexitás* ebben az esetben vagy a *fejlesztés szervezeti kereteire,* vagy adott szervezeti formán belül a *tanítás és tanulás módszereire,* illetve *a fejlesztendő képességekre* vonatkozik.

A *szervezeti keretek szerinti komplex fejlesztés* azt jelenti, hogy a tanulók *az iskolában* és *azon kívül* is részesei a tehetségprogramoknak. Az iskola általában szoros kapcsolatban van a külső intézménnyel (pl. üzemek, gyárak, kutatóintézetek), ahová a tehetséges tanulókat delegálja, és sok esetben közös képzési, fejlesztési programmal rendelkeznek. Ezek kiváló példája az egyetemeken folyó *duális képzések* (felsőoktatási intézmények és különböző cégek, vállalatok együttműködésére épülő közös képzés, amelynek során a hallgató egyetemi tanulmányaival párhuzamosan a szakjának megfelelő gyakorlati tevékenységet a képzés teljes időtartamában a szerződött cégnél, illetve vállalatnál végzi), amelyek ugyan bármely hallgató számára elérhetők, ugyanakkor a tehetséges hallgatók számára kifejezetten jó fejlődési terepet nyújtanak. A természettudományokban tehetséges közép- és általános iskolás tanulók ilyen jellegű foglalkoztatása már az 1980-as évektől elterjedt volt Angliában, ahol a tanulók speciális, a természettudományok és a mindennapi élet gyakorlatának összefüggéseire épülő ipari és kutatási projektekben vettek részt (WOOLNOUGH, 1994). A speciális területen komplex fejlesztés egy másik példája az ASCEND-projekt *(Able Scientist Collectively Experiences New Demands),* amely a *Cambridge University* szervezesében 2007 óta működik a város középiskoláiban tanuló 14-15 évesek számára. A projekt célja a természettudományokban tehetséges tanulók megtalálása és fejlesztése. A programba az iskolák által már azonosított és javasolt tanulók kerülnek be. A foglalkozások tanítás után, délután zajlanak. Már a bekerülés is a tanulók érdeklődése alapján történik. 30 perces előadásokat hallgatnak különböző témákban, majd ők döntik el, mit választanak. Ezt követően a téma specialistáival kerülnek kapcsolatba, akik az egyetem

oktatói vagy hallgatói. A komplexitás jellegét az adja, hogy a tématerületen túl külön foglalkozások vannak a természettudományos gondolkodással összefüggő metakognitív képességek fejlesztésére és a kutatásmódszertanra vonatkozóan (TABER, 2007).

Az iskolában végzett komplex fejlesztés jó példája a *Rostock Modell* elnevezésű program, amely egy nemzetközi együttműködésre (Németország, Magyarország, 2004–2008) épülő projekt. Célja a kisiskolások természettudományos gondolkodásának fejlesztése és vizsgálata, komplex tanulási környezetben. A programot a Rostocki és a Debreceni Egyetem oktatói fejlesztették ki, ami rostocki, budapesti és debreceni általános iskolák alsó tagozatos tanulói és pedagógusaik segítségével valósult meg. A didaktikai alapkoncepcióit a következő elemek jelentik:

- A megtanulandó anyag jelentőségének megbeszélése. Egy alapgondolat megállapítása;
- A tanulás közös céljainak megfogalmazása;
- A tanulás konkrét kritériumainak kidolgozása;
- A tanulás feltételeinek meghatározása;
- Az instrukciók és az önálló tevékenység összekapcsolása;
- A kommunikatív beszéd- és kérdéskultúra fejlesztése;
- A tanulási folyamatot kísérő önértékelés és visszajelzés;
- Reflexió a tanulás folyamatában;
- Az egyes gyerekek önbecsülésének erősítése.

(REVÁKNÉ, 2015)

A didaktikai program alapelve, hogy a kiválasztott természettudományos témával elmélyülten, teljes figyelemmel és megfelelő időráfordítással kell foglalkozni. Ezért a program a tervezés során komplex didaktikai egységekben, tématervekben (és nem óratervekben) gondolkodik. A program az egyes tanulási egységek számára olyan oktatási célokat és tanulási feltételeket határoz meg, amelyek a tanulási egységek keretein belül minden tanítási órára érvényesek.

Az *ismeretszerzés folyamatában* egy érzékenyítési *bevezető fázis* után, amelyben a gyermek előismeretei is világossá válnak, a *kiindulópont* annak a tisztázása, miért fontos az adott témáról tanulni. Azaz a legelső mozzanat az ismeretszerzés céljainak meghatározása és a tanulás kritériumainak rögzítése a gyerekek számára.

A *megismerés fázisának* kezdetén a tanár egy általános kognitív orientációs alapot teremt. Minták és példák segítségével készíti elő az új információk megértését. A gyerekek lehetőséget kapnak arra, hogy szociális tanulási keretek között gyakorlati-tárgyi cselekvéssort valósítsanak meg. A tanár a pontos munkára ösztönöz, figyel a résztevékenységek teljességére, folyamatos visszajelzést ad és lehetőséget teremt a tanulás eredményének értékelésére.

Az *összefoglaló, bemutató fázisban*, amelynek kontrolljellege van, a tanár felszólítja a gyerekeket, hogy a prezentáció különböző formáival, mint a modellezés, leírás, rajz, összefoglalás, sémák, ismertessék a tapasztalataikat, felismeréseiket.

A program négy éven keresztül, ugyanazokkal a tanulókkal és pedagógusokkal folyt. A fejlesztésre szánt foglalkozások délután, a napközis foglalkozások keretében zajlottak, hetente kétszer 45-45 perces időtartamban. A négyéves időtartamra vonatkozó interdiszciplináris téma a „Víz" volt, amelynek biológiai, kémiai, fizikai és földrajzi aspektusai is feldolgozásra kerültek. A tanulás során alkalmazott módszerek és tevékenységek a fejlesztés részcéljaitól függően a következők voltak:

(1) *Konstruktív elemek:* az előzetes tudás feltárása, közös dialógusok alkalmazása, kooperatív tanulás, kognitív konfliktus generálása, saját tapasztalatokkal és magyarázatokkal való szembesülés, ezek más tapasztalatokkal és indokokkal való szembesítése.

(2) *Kognitív elemek:* megfigyelés és kísérletezés, mérés, adatgyűjtés és -feldolgozás, kérdésfeltevés, előrejelzés, bizonyítás, cáfolás, autentikus problémamegoldás, a problémamegoldás folyamatának implicit fejlesztése.

3) *Metakognitív elemek:* a problémamegoldás folyamatának explicit fejlesztése, önreflexióra vonatkozó kérdések feltétele és dialógus, a tanulás céljainak és kritériumainak folyamatos szem előtt tartása.

(4) *Affektív elemek:* a tanuláshoz kötődő érzelmi állapotról történő folyamatos érdeklődés és visszajelzés, érdeklődés felkeltése és fenntartása.

A *program hatásvizsgálata* három területen történt: *a tanulók természettudományos fogalmi fejlődése, a fogalmi struktúrák tudástérelmélettel történő elemzése, továbbá a természettudományos problémamegoldásban bekövetkező fejlődés* vizsgálata. Az eredmények szoros összefüggést mutattak a fogalmi fejlődés és a problémamegoldás területe között, ami önmagában nem tisztázta azt, hogy ennek a két tényezőnek más tényezőktől független együttjárása az oka, vagy az, hogy tehetséges, avagy éppen átlagos vagy gyengébb teljesítményű tanulóról van szó, aki ezeken a természettudományokhoz köthető területeken jól vagy gyengén teljesít. Akkor, amikor elemzés tárgyává lett e két terület matematikai kompetenciával történő összefüggése is, világossá vált, hogy a fogalmi tudásban és problémamegoldásban is jó tanulók a matematikai kompetenciáik terén is gyakran jó eredményt érnek el. Ezt az összefüggést tovább erősítette a tanulmányi eredmény, konkrétan a matematika és természetismeret érdemjeggyel történő pozitív együttjárás is. Ily módon nagy valószínűséggel voltak azonosíthatók a természettudományos tehetségígéretek, és az is kiderült, hogy a program leginkább az ő számukra volt hasznos és hatékony (ugyanakkor a leggyengébb tanulók is jelentős fejlődést mutattak) (Revákné, 2015).

2.6.3.3. A biológiában tehetséges tanulók motiválása

A *motiváció* (etológiai és pszichológiai megközelítésben is) egy belső indítékból fakadó vágy, amely kifelé valamire, valaminek a megismerésére irányul.

A biológiatanár akkor motivál hatékonyan, ha a szaktárgyból adódó lehetőségeken túl figyelembe veszi a tanuló személyiségéből adódó pszichológiai tényezőket is. A motiváció terén kifejtett tevékenysége jól behatárolható a Kozéki–Entwistle-féle (1986) iskolai motivációs rendszer segítségével, mely a tanulási, tudásszerzési és kommunikációs motívumokat három dimenzióba, azon belül tíz skálába osztja.

Az alábbiakban néhány konkrét példát mutatunk be a Kozéki–Entwistle-féle iskolai motiváció motívumainak erősítésére a biológiatudományokban tehetséges tanulók fejlesztése érdekében.

2.6.3.3.1. Motívumok és biológiatanítás

Az érzelmi kötődés mint motívum a törődés és empátia igényét jelenti a tanuló részéről. A biológiaórán vagy éppen a tehetséges tanulókkal történő foglalkozások során is fontos, hogy tisztában legyünk tanulóink fizikai és szellemi teljesítőképességével, lelki problémáival, és ennek tudatában járjunk el, amikor egy-egy konkrét feladatot határozunk meg számukra. Tudnunk kell együtt örülni a gyerekkel a sikerek kapcsán, míg megértőnek kell lennünk a kudarcok bekövetkeztekor is. Az érzelmi kötődés tanulók részéről történő érzékelése tovább erősíthető, ha megtanítjuk tanulóinkat örülni, illetve szeretni. Ennek egyik szaktárgyunkból adódó lehetősége, hogy kirándulások alkalmával, természeti tárgyak bemutatásakor, szemléltetéskor felhívjuk tanulóink figyelmét a természet szépségeire, amiről mi magunk is szeretettel, rajongással beszélünk. Irányítsuk a figyelmet az

élőlények biológiai egyensúlyban betöltött szerepére, hasznára, és állítsuk azzal mindjárt párhuzamba az ember természetkárosító tevékenységét. Ez lehetővé teszi, hogy az ok-okozati összefüggések feltárása révén fejlesszük a gyerek empátiás készségét, amely ugyanakkor növeli érzékenységét az érzelmi reakciók adaptációjában és kinyilvánításában is.

Az *identifikáció* a tanulók személyiségének tiszteletben tartását, elfogadását jelenti, javító, nevelő szándékkal, amely egyúttal a képességbeli különbözőségek tolerálását és annak kamatoztatását szabja feladatul a biológiatanár számára is.

Az *affiliáció* és *érdeklődés* motívumainak lényege KOZÉKI ÉS ENTWISTLE *(1986)* rendszerében a társak véleményének meghatározó szerepe, a kellemes közös aktivitás szükséglete, amely erősítésének lehetősége a csoportmunka, a tanítási órán és azon kívül. Az együtt végzett tevékenység az egyik leghatékonyabb módja a kognitív képességek fejlesztésének, amelyre a biológia tanításában szintén több lehetőség adódik.

Az *independencia* mint motívum az önfejlesztés igényéből adódóan az önálló ismeretszerzés, illetve aktív órai tevékenység biztosítását igényli a biológiaórán is. Ennek egyik példája lehet a fotoszintézist bevezető óra, melyen a tanulók párokban dolgoznak. A feladat a fotoszintézishez szükséges anyagok, elsősorban a pigmentek megismerése. Az órát problémafelvetéssel indítjuk, pl.: Miért fontosak a zöld növények? A kérdés megválaszolására a bevezető órát követő órán kerül majd sor, a fényszakasz tanulmányozása után. A tanulók az órán könyveket, színspektrumot, IKT-eszközöket, internetforrásokat használhatnak, és meg is beszélhetik egymás közt a problémáikat. A probléma megválaszolására kísérletet is tervezhetnek és végezhetnek, ami például egy, a színanyagok szétválasztására vonatkozó klasszikus, szűrőpapírral végzett egyszerűsített kísérlet. Az óra végén a tankönyv segítségével a tanulók leírják a pigmentek fogalmát, azok kémiai természetét, funkcióját, a pigmentrendszerek vázlatát. A fény- és sötétszakasz tárgyalása már komolyabb tanári magyarázatot igényel, így azok önálló tanulói munkával történő feldolgozása nehezebb feladat. Az itt leírt órai tevékenységsor kifejezetten alkalmas egy tehetséges tanulókból álló osztály foglalkoztatására.

A *kompetencia,* a tudásszerzés vágya is különböző az egyes tanulóknál. Ezen a téren a *tehetséggondozás, a felzárkóztatás, a versenyekre való felkészítés* érdemel említést. Ugyanakkor a biológia tanításában legkézenfekvőbb módszereink e vonatkozásban a problémacentrikus, önálló tevékenységet igénylő, a kreativitásra és alkotóképességre épülő tevékenységformák, amelyek közben a tehetséges tanuló tudása bővül és elmélyültté válik.

A tanulók *lelkiismereti* motívumának fejlődése szükségessé teszi az állandó reális értékelést, visszajelzést a nevelők részéről szóban és írásban, a dicséretet és elmarasztalást minden lehetséges esetben csakúgy, mint a következetesség betartását.

Az erkölcsi példamutatás, az értékek szerepének hangsúlyozása, azok reális megítélése az alapja a *rendszükséglet* és *felelősség* kialakításának. A példamutatás elsődleges tényezője a tanár kifogástalan szakmai felkészültsége, mely önmagában is motiváló hatású. Nem szabad azonban, hogy mindez a maximalizmus azon tévútjára vigyen bennünket, amely révén nem ismerjük fel tanulóink teljesítőképességét, és ily módon irreális követelményrendszert állítunk fel velük szemben. Ez *presszióérzést* válthat ki bennük, és végleg elveszi kedvüket a tanulástól.

Kreatív tanulóink *alkotásvágyának,* innovatív képességeinek kibontakoztatása és azok érvényre juttatása szintén fontos feladatunk, amely megfelelő jutalmazással, reális értékeléssel tovább fokozható. Mai világunk számtalan aktualitást hordoz e téren. Miért ne szervezhetnének gyerekeink egy-egy kiállítást védett növényeink és állataink fotóiból, állíthatnának össze minél kisebb anyag- és eszközigényű kísérleteket, ötletes modelleket, készíthetnének a tankönyv különböző fejezeteihez számítógépes programokat?

Életkortól függően a *játékszeretet* motívumának kiaknázása is lehetőség a biológia tanításának módszereiben. A játék az ismeretszerzés, gyakorlás és alkalmazás folyamatában egyaránt alkalmazható. Különböző szimulációs és szerepjátékok léteznek az ökológia, etológia, de még a biokémia tanításában is, melyek a tanulók aktív részvételével biztosítják a tananyag jobb megértését.

További motiváló tényezők a tanulásban a *sikervágy* és *kudarcfélelem,* a *pályaorientáció* és a *tanulás gyakorlati értéke.* Mindennek eleget tehetünk, ha tanulóinkat minél több sikerhez juttatjuk, ha figyelembe vesszük továbbtanulási szándékaikat, és keressük a megszerzett ismeretek gyakorlati vonatkozásait, kapcsolatát mindennapi életünkkel, rámutatunk azok egészséges életmódban és a környezet megóvásában betöltött szerepére (REVÁKNÉ ET AL., 2011).

2.6.3.4. A biológia tudományokban tehetséges tanulók foglalkoztatásának lehetőségei és módszerei

A tehetséges gyerekek foglalkoztatásának jellemző stratégiái a *gyorsítás, léptetés, gazdagítás, dúsítás, elkülönítés,* amelyek legtöbbször sajátos szervezeti keretek között valósíthatók meg. A biológiaórán (a tehetségeket nem elkülönítve foglalkoztató iskolákban) a dúsítás a legkézenfekvőbb stratégia, amikor a tehetséges tanuló számára biztosítjuk a tantervben meghatározott tananyagon túl az érdeklődési körébe tartozó ismeretek megszerzését, alkalmazását. Lehetőséget adunk számára *kutatómunka* végzésére (általában tanítási órán kívül), amiről tanítási órán beszámolhat, a témával kapcsolatos *kiselőadás, prezentáció* tartására, *modellek, szemléltető eszközök tervezésére, kísérletek végzésére* a tananyag ismeretanyagának elsajátítása céljából. Ismétlés és gyakorlás során *problémamegoldásra ösztönözzük, csoportos kutatómunkát, projektet végeztetünk* vele. A számonkérés alkalmával is olyan feladatot old meg, ami érdeklődésre tart számot.

2.6.3.4.1. A tehetséges tanuló biológiatudományban végzett kutatótevékenysége

A biológiában tehetséges tanuló folyamatosan keresi a jelenségek okait, és azokra magyarázatot vár. A magyarázatokkal vagy egyetért, vagy önálló vizsgálódás, kutatás eredményeként győződik meg a kérdésekre adott válaszok helyességéről. Így tevékenységének középpontjában legtöbbször a kutatás áll, ami lehet elméleti jellegű (különböző tudományos publikációk, szakirodalom, tudománytörténeti leírások elemzése) vagy megfigyelések, kísérletek útján szerzett adatok értékelése, azokból következtetések levonása. Ezért a biológia tantárgy terén tehetséges tanulókat életkoruknak megfelelően érdemes felkészíteni a természettudományos, ezen belül a *biológiai kutatás* módszertanára. Ezzel hozzájárulunk ahhoz, hogy a természettudományos kutatásra vonatkozó metakognitív képességek fejlesztésén keresztül minél sikeresebb, rutinos és *szakértő természetmegfigyelővé és kísérletezővé* váljanak. *Ebben a fejezetben néhány példát mutatunk be arra, hogy mit jelent az élővilág kutatása a tehetséges tanulók számára, beleértve az életkori sajátosságokat és azokat a módszereket, amelyek révén ez a tevékenység megvalósul.*

A természettudományos kutatás *két alapvető módszere a megfigyelés és a kísérletezés*, amelyet már *kisiskolás korban* is végeztethetünk a természetismeretben tehetségnek mutatkozó tanulókkal. A *megfigyelések* életkornak megfelelően még szelektív jellegűek, tanári instrukciók által irányítottak, egy adott jelenség vagy élőlény meghatározott tulajdonságára, jellemzőjére irányulnak (pl. egy fa magasságának vagy színének, egy levél alakjának stb. megfigyelése). A tehetséges kisdiák azonban mélyebb *megfigyelést végez,* és egyszerre már több sajátság érzékelésére és észlelésére is képes, amit le is tud írni vagy rajzolni, képes a megfigyelés részleteit prezentálni. Ezt a tevékenységüket azért kell erősíteni, mert ezzel az adatok felvételének és rögzítésének képességét tudjuk fejleszteni ebben a korban.

A másik lehetőség *a kisiskolás tehetség* fejlesztésére a *kísérletezés* a *természetismeret* órán. Ma a környezet- és természetismeret órákon egyre több kísérletet végeznek a pedagógusok (tanterv

által meghatározott követelmény). Mivel ekkor még nem rajzolódik ki egyértelműen, hogy kiből lesz a természettudományok terén ténylegesen tehetséges tanuló, törekedni kell a természettudományos megismerés módszereinek következetes alkalmazására, a *természettudományos problémamegoldás* életkorhoz igazított fejlesztési lehetőségeinek kiaknázására. Tisztában kell lennünk azzal, hogy az általános iskolás alsó tagozatos gyerekek többsége még az értelmi fejlődés *konkrét műveleti szakaszában* van, amikor abban tud gondolkodni, amit közvetlenül érzékel. Ezért a kísérletezés során nem várhatunk beható sikert az adatok értékelésében, bonyolult grafikonok és táblázatok értelmezésében. Képesek viszont irányított észlelésre, egyszerűbb magyarázatokra, amihez a pedagógusnak a szükséges képességeket következetesen fejlesztenie kell. A tehetségígéretek ezeken a tanítási órákon nagyon sok ötlettel, jóslattal (későbbi hipotézisek) élnek a kísérleti probléma megoldására vonatkozóan, és a jóslatok igazolására szolgáló kísérletek megtervezésében is rendkívül kreatívak. Bizonyos tanulók tapasztalataikra már kiváló magyarázatokat adnak, mint ahogy a kísérlet problémáját és céljait is szakszerűen megfogalmazzák. A kísérletek egész menetében kreatívak, annak folyamatosan hangot adnak. Utóbbi tanulók gyakran már *a formális gondolkodás fázisában* vannak, ami azt jelenti, hogy társaikhoz képest absztraktabb gondolkodásúak, képesek hipotézisalkotásra és a jelenségek okainak pontosabb és összefüggésekre épülő magyarázatára. A pedagógus feladata tehát az, hogy fejlessze a kisiskolás tehetségígéret kutatásra vonatkozó készségeit és képességeit, és ha lehet, mindezt játékos formában. A kisiskolások délután napközis foglalkozásokon vesznek részt, ami kiváló alkalom a természetismeretben tehetséges gyermekek foglalkoztatására. Ezeken a délutánokon a tanulók elkészítik házi feladataikat, különböző tevékenységeket végeznek. A tehetséges gyermekek legtöbbször gyorsan végeznek feladataikkal. Ilyenkor további foglalkoztatás céljából egy elkülönített kísérletező sarokban a pedagógus odafigyelése mellett veszélytelen kísérleteket végezhetnek, amelyet tanulói feladatlapokkal irányíthatunk. Erre példa a következő feladatsor (3. osztályosok számára), amely a víz növények életében betöltött fontos szerepének bemutatására szolgáló kísérlet elvégzését segíti:

Mi érdekel?

_____

Miért olyan fontos a víz az élőlények számára?

Mit tudok már?

_____

Mit feltételezek?

_____

Hogyan tudom ellenőrizni a feltételezéseimet?

Megfigyelem, mi történik, ha a szobanövényeket nem locsoljuk.

Összehasonlítom a locsolt növények növekedését a nem locsolt szobanövények növekedésével.

Mire van szükségem?

(a) 2 kis tálka zsázsa, kis locsolókanna,
(b) víz.

A kísérlet végrehajtása:

- A zsázsákat az egyik tálkában egy hétig naponta csapvízzel locsoljuk, a másik tálban nem.
- Megfigyelem, hogyan fejlődik a zsázsa mindkét tálkában. Megfigyeléseimet minden nap beírom az AB 2-2 jelű táblázatba.

Mit figyeltem meg? Mit észleltem? Helyes a feltételezésem?

_____

Hogyan magyarázom a történteket?

_____

A feladatsor értelemszerűen végigjárja a kísérletezés és problémamegoldás egyes fázisait (előzetes tudás és információk, hipotézisalkotás, tervezés, kivitelezés és értékelés), amely megegyezik a természettudományos kutatás logikájával.

A későbbi életkorokban (7–12. évfolyam) a *kutatási módszerek tanításának* leggyakoribb szervezeti formái a tehetséges tanulók számára az iskolában: (1) az egyéni konzultációk, (2) a fakultációs órák, (3) a szakkörök. Ezek közül a *kutatószakkör* az, amely a legszervezettebb és legkomplexebb formában képes a tanulók iskolai vagy iskolán kívüli kutatási tevékenységét segíteni. A *kutatószakkör feladata,* hogy felkeltse a tanulók érdeklődését bizonyos kutatási területek iránt, majd biztosítsa a kutatással kapcsolatos konzultációs lehetőséget, és teret adjon az eredmények bemutatásának. Ennek érdekében minden tanév elején érdemes meghívott előadók vagy az iskola tanárai által különböző bemutató előadásokat tartani, amely alapján a tanulók kutatási témákat választhatnak. Ezt követően vagy az iskolában, vagy azon kívül egy mentor segítségével folytathatnak tudományos vizsgálódásokat. Az iskolában történő kutatás általában az iskola ambiciózus, kutató tanárainak irányításával történik. Az iskolán kívüli programok támogatója a Kutató Diákok Országos Szövetsége, amely felsőfokú oktatási intézményekben dolgozó, kutató oktatók, kutatóintézetek mentorainak bevonásával segíti a biológiában tehetséges tanulók foglalkoztatását is. Ez utóbbi esetben a tanulók kapcsolatba lépnek mentoraikkal, akik bevezetik őket az adott tudományterület kutatási módszereibe és magába a kutatásba. Az iskolán belül vizsgálatokat végző tanulók számára azonban a kutatószakkör első foglalkozásai nyújtanak segítséget a kutatás módszereinek elsajátításában, amit az aktív kutatómunka követ. A szakkör ezután a megszülető eredmények konzultációjának és prezentációinak a színhelye (Revákné et al., 2011).

2.6.3.4.2. A tehetséges tanuló biológiai kutatásának módszerei: kísérletezés

> „A kísérletezés egy adott jelenség tanulmányozása mesterséges körülmények között, melyet a kísérletező változtat azért, hogy felderítse, milyen feltételekhez kötött az adott jelenség, illetve hogy milyen külső és belső összefüggések rejlenek a vizsgált jelenség egyes elemei között." (Revákné et al., 2011, 15.)

Az iskolában folyó kísérletek több szempontból is különböznek a tudományos kísérletektől:

(a) A tudományos *kísérletek eredménye* a kutatás elején általában ismeretlen, míg az iskolai kísérleté ismert a tanár számára.
(b) A tudományos kísérletek gyakran több évig folynak, míg az iskolában oktatás céljából alkalmazott kísérletek rövid *időtartamúak,* gyakran néhány percet vesznek igénybe.
(c) Az iskolában csak olyan egyszerű kísérletek végezhetők, amelyekhez a szertári felszereltség adott. Ha a tanuló kutatómunkája ennél több eszköz- és anyagigénnyel jár, igénybe vehető felsőoktatási és kutatóintézetek, üzemek, vállalatok segítsége és olykor a tanulók önállóan készített eszközei is, ami lehetővé teszi az innovatív tevékenységbe történő bekapcsolásukat.

A biológia tantárgyban tehetséges tanuló keresi a tudományos kísérletezés lehetőségét, nem elégszik meg a kiszámítható, oktatásra szánt kísérletekkel. Ezért bátran biztassuk önálló kísérletek tervezésére, kivitelezésére (felhíva a figyelmet az esetleges veszélyekre és baleseti forrásokra).

Engedjük, hogy a biológiaórán a témához kapcsolódó kísérleteket mutasson be, és heterogén csoportmunkában vezesse a csoport kísérletező tevékenységét. Amennyiben egyedül vagy hozzá hasonló tehetséges tanulókkal homogén csoportban kísérletezik, érdemes munkáját úgy megtervezni, hogy az a kutatókhoz hasonló gondolkodást indítson el. Egy-egy elvégzett kísérlet mindig újabb és újabb nyitott kérdéshez, problémához vezessen, ami újabb kísérletek, *kísérletsorozatok* elvégzésére ösztönöz.

Példa

Probléma: Mennyiben egészséges táplálék a burgonya?

Kísérlet: nedves és száraz körülmények között tartott burgonyagumó vizsgálata.

Megadott, megmért gumók vizsgálata meghatározott nedvességtartalom mellett. A pontosan felvett adatok értelmezése grafikonok és táblázatok segítségével történik, az eredményekből levont következtetésekben a tanulók divergens gondolkodása érvényesül. A kísérlet tanulsága, hogy a burgonya keményítőt tartalmaz.

A kísérletből következő *újabb probléma:* Milyen módszerek vannak a növényi keményítő kimutatására?

Kísérlet: keményítő vizsgálata mikroszkóppal és kémcsőben. A burgonyából készített szövetkenet megfestése Lugol oldattal és vizsgálata mikroszkóppal. Kémcsőben lévő keményítőoldatban a Lugol-próba elvégzése, illetve a keményítő bontása.

A kísérletből következő *újabb probléma*. A keményítő kémcsőben 60°C fokon bontható kénsav jelenlétében. A keményítőt az emberi szervezet is bontja, azonban ilyen körülmények az emberi testben súlyos károsodást okoznának. Milyen közegben, hogyan bontja le az emberi szervezet a keményítőt?

Kísérlet: A keményítőt bontó enzimek (nyálamiláz, hasnyálamiláz) vizsgálata, amelynek során bebizonyosodik, hogy in vivo környezetben 37°C fokon a biokatalizátorok teszik lehetővé az emberi szervezet számára azt az optimális környezetet, amelyek közepette a keményítő bontása történik glükózzá energiatermelés céljából (Revákné et al., 2011).

Az ilyen *lánckísérletek* (legtöbbször fakultációs órán vagy szakkörön) megvalósítása időigényes, de nem is egy tanóra vagy foglalkozás feladata. A foglalkozások között ugyanis mindig kell, hogy elegendő idő legyen a kísérletek tapasztalatainak feldolgozására és újabb összefüggések meglátására, a következő kísérletek tervezésére és átgondolására.

2.6.3.4.3. A tehetséges tanuló biológiai kutatásának módszerei: modellezés, terepi kutatás, IBL, PBL

A természettudományos kutatás kognitív alapját a természettudományos problémamegoldás jelenti, amelynek során a kutató problémákat fogalmaz meg, ezek megoldására hipotéziseket alkot, amelyek bizonyítására különböző eljárásokat tervez és valósít meg (elméleti és gyakorlati), adatokat gyűjt és értelmez, azokból következtetéseket von le. A hipotézisek bizonyítását megfigyelésekkel, kísérletekkel végzi, következtetései eredményeként elméleteket állít fel, amelyeket időnként (főleg a genetika és molekuláris biológia terén) modellekkel támaszt alá.

A modell a valóság analógja, annak lényegi vonásait fejezi ki. Típusát tekintve lehet struktúra, funkció és elméleti modell, amelyek közül a legkevésbé elvont, könnyen értelmezhető és készíthető a biológiai struktúrákat ábrázoló modell. *A modellezés didaktikai funkció szerint lehet magyarázatot segítő szemléltetés és fő didaktikai feladat, amikor maga a modell elkészítése a fő cél.* A tehetséges tanulók foglalkoztatására a modellkészítés kiváló lehetőség, amelynek során *problémákat oldanak meg* a modell céljának, szerkezetének kitalálása, megvalósítása és kipróbálás utáni korrekciója

során. Ez a tevékenység lehet maga a kutatási folyamat is vagy annak lezárásaként a kutatás eredményének prezentálása.

A *modell típusait* tekintve a struktúramodellek már kisiskolás korban is készíthetők a pedagógus irányításával az ismeretek gyakorlása és alkalmazása céljából. Azonban, ha a természetismeretben tehetséges tanulóval találkozunk, megtehetjük, hogy a modell készítésének célja új ismeret szerzése legyen, azaz arra biztatjuk a tanulót, hogy megfigyeléseire alapozva készítse el például egy virágos növény modelljét (instrukció: készíts színes papírokból egy olyan petúniát, amin a növény minden része rajta van), és ezt felhasználhatjuk a tanítás során (a tanuló munkájának elismerése és hangoztatása mellett) mint szemléltető modellt a többi tanuló számára. A struktúramodellek készítése otthoni feladat is lehet, amikor a tehetséges kisdiák saját elképzelése alapján saját anyagokból állítja elő az adott élőlény szerkezeti analógját.

Hetedik évfolyamtól kezdődően egy-egy működést szemléltető modellt is készíttethetünk a tehetséges tanulókkal (pl. működő rovarszárny, gázcserenyílás modellje vagy az aorta szélkazán funkcióját bemutató modell). A *középiskolás tanulókra* megfelelő programozási ismeret birtokában különböző számítógépes modellek, szimulációk, ökoszisztémák, molekuláris és sejttani struktúrák és folyamatok elektronikus szemléltetését is rábízhatjuk, akár új ismeret szerzése céljából is.

A biológiai kutatások egy része a természetben, *terepen zajlik* (pl. növény- és állatrendszertan- és élettan, etológia, ökológia, hidrobiológia stb.), amelynek során a biológus élőlényeket határoz meg, mintákat vesz laboratóriumi feldolgozáshoz, diverzitást mér, stb. Ezek mind olyan speciális tevékenységek, amelyet egyszerű formában és eszközökkel már középiskolában is végeztethetünk tanulóinkkal. A tehetséges tanulók érdeklődésétől függően érdemes ezen vizsgálati módszereket is megtanítani számukra, amelynek bonyolultabb formáival a felsőfokú oktatási és kutató intézetekben ismerkedhetnek meg a tanulók.

Végezetül meg kell említenünk azokat a többnyire csoport-, illetve kooperatív munkára épülő módszereket, amelyek segítségével a tehetséges tanulók szociális kompetenciáit is fejleszteni tudjuk a természettudományok, ezen belül a biológia tanításában és tanulásában. Ezek azért fontos módszerek, mert diákjaink későbbi munkahelyeiken is hasonló közegben és módszerekkel végzik majd munkájukat, és meg kell tanulniuk, mit jelent kooperatívan problémát megoldani és alkotni.

Ennek egyik módszere a kutatásalapú tanulás *(Inquiry Based Learning, IBL),* amely az adott témakör fogalmainak és ismereteinek elsajátíttatását kooperatív tanulói kísérletezés révén éri el. *A tanítási óra/órák mindig valamilyen kutatási problémával indulnak, amelyet a megoldásra vonatkozó hipotézisek követnek, a bizonyítást jelentő kísérletek megtervezésével és elvégzésével, majd a nyert adatok értékelésével és következtetések levonásával.* Az IBL három típusát különítjük el az iskolában: *(1) strukturált; (2) irányított; (3) nyitott kutatás* (Nagyné, 2010). A felsorolás sorrendet is jelent a tanulói önállóság terén. A strukturálttól a nyitott kutatás felé haladva egyre kisebb a tanár irányító szerepe, olyannyira, hogy a nyitott kutatásban a tanuló már teljesen önállóan fogalmazza meg a kutatás problémáját, állít fel hipotéziseket, gyűjt információkat, anyagokat, eszközöket, és önállóan értékel. A tehetséges tanulók számára a nyitott kutatás a kézenfekvő feladat, de csak azután, hogy végigjárták a strukturált és nyitott kutatás fokozatait is, amikor a pedagógus segítségével megtanulták a kutatás egyes lépéseit. Ma a magyar természettudományos oktatás a tanítási órákon az IBL-nek még csak egyes elemeit tudja beépíteni a megismerés folyamatába. A hatékonyabb alkalmazáshoz a tantervi követelményrendszer változására van szükség.

Hasonló, általában kooperatív tevékenységre épülő módszer a problémaalapú tanulás *(Problem Based Learning, PBL)*. Az IBL és PBL között sok hasonlóság és átfedés van, így elkülönítésük nehézkes *(2.6.3.3. táblázat)*.

2.6.3.3. táblázat. Az IBL és PBL összehasonlítása (DOBRÓNÉ, 2015, 8.)

	IBL	PBL
Alkalmazásának célja	A természettudományos kutatás és gondolkodás elsajátítása	A természettudományos problémamegoldás elsajátítása és fejlesztése
Tervezése	Sajátos tantervi struktúrát igényel, ahol a középpontban a kutatás és problémamegoldás mint stratégia áll	
Kognitív alapja	Természettudományos problémamegoldó gondolkodás	
Motiváció	Autentikus, életszerű problémák, nagyfokú tanulói önállóság	
A tanulási folyamat kiindulópontja	A megoldandó probléma	
A probléma megoldásának módszere(i)	Kutatás: kísérletezés, megfigyelés, adatgyűjtés és -feldolgozás, adatok interpertációja, prezentáció, publikálás, projekt, kooperatív módszerek, önálló kutatás	Problémacentrikus módszerek: a probléma megoldása ismeretgyűjtés, a tananyag megismerése révén, a megoldási folyamat explicit, direkt alkalmazása, problémafeladatok folyamatos alkalmazása, kísérletezés, megfigyelés, kooperatív módszerek, projekt
A tanár szerepe	Facilitátor	
Értékelés	A kutatási folyamat eredménye, a probléma megoldása, a kutatás során szerzett képességek és ismeretek fejlődése	A problémamegoldó gondolkodás fejlődése, a tanulási folyamatban szerzett képességek és ismeretek szintje

A legalapvetőbb különbség közöttük azonban az, hogy míg az IBL kifejezetten e természettudományos kutatás módszerét hangsúlyozza, addig a PBL a problémamegoldás fejlesztését tűzi ki fő célul. Ehhez rendeli logikai struktúráját és módszereit is. A tehetségek fejlesztésére ez a módszer épp olyan fontos és alkalmas, mint az IBL, mert a természettudományos megismerés és gondolkodás alapképességét, a természettudományos problémamegoldást fejlesztjük általa. Különösen hasznos azon formája, amikor a csoportban nincsenek körülhatárolt, leosztott feladatok (kooperatív problémamegoldás), hanem a csoport minden tagja egyenjogú hozzászólója és résztvevője a folyamat bármely elemének (kollaboratív problémamegoldás).

Hasonló kooperatív tevékenység és stratégia a projektalapú tanulás *(Project Based Learning, PBL)*, amely a kooperatív csoportmunka legkomplexebb formája. A projekt céljának megfogalmazásától a megoldásig, a produktum megalkotásáig önálló, problémák megoldásának sorozatára épülő módszeregyüttes, igazi kihívás egy tehetséges tanulókból álló csoport számára. A biológiában sok példát találunk tanulói projektekre a tanórai projekttől a kutatási projektekkel bezárólag. Különösen érdekes formája az *E-projekt,* amelynek keretében a helyileg egymástól távol lévő tanulók közvetlen kapcsolatba kerülhetnek videókonferenciák, e-mail kapcsolatok és közös internetfelületek, -oldalak által. Jó példa erre a BIESEL-projekt, amely adott természetes vízterület, illetve szakasz biológiai vízminőségének meghatározására jött létre még a 2000-es évek elején (azóta is működtethető). Ezen bioindikációs projekt keretében különböző településeken élő általános és

középiskolás tanulók az adott településeken átfolyó vizek víztisztaságát mérik speciális eszközökkel. Hálók segítségével mintát vesznek a lakóhelyükön lévő szakaszból, és az így nyert vízmintában lévő gerinctelen állatokat egy internetes felületen lévő táblázat alapján azonosítják. Ezt követően adataikat beírják egy szintén az interneten található közös eredménytáblázatba, amit a másik településen élő társaik is látnak. A különböző lakóhelyen élő diákok így együtt építik az eredménytáblázatot (puzzle), amiből közösen vonják le a következtetéseket a teljes vízterület tisztaságára és minőségére vonatkozóan. A módszer praktikus, nem kell utazni, személyesen találkozni, elektronikusan oldják meg a közös problémákat és kutatást.

A biológiában tehetséges diákok foglalkoztatásának így a következő lépcsőfoka az IKT alkalmazásának kreatív és magas szintű bevonása lesz a kutatás tervezésébe, lebonyolításába és értékelésébe egyaránt.

Irodalom

Csapó Benő, Korom Erzsébet, Molnár Gyöngyvér (szerk.) (2015). *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. http://pedagogus.edia.hu/sites/default/files/42702_termeszettudomany_teljes.pdf Letöltés ideje: 2018.09.03.

Dobróné Tóth Márta (2015): A kutatás- és problémaalapú tanulás összehasonlítása. In Dobróné Tóth Márta, Futóné Monori Edit, Gőz József, Revákné Markóczi Ibolya (szerk.), Biológiatanítás az IKT és IBL világában. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 8–11. http://tanarkepzes.unideb.hu/szaktarnet/kiadvanyok/biologiatanitas_ikt_ibl.pdf Letöltés ideje: 2018.09.03.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Kozéki Béla, Entwistle, N. J. (1986). Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia,* 86(6), 271–292.

Merzon, E. E., Panfilov, A. N., Panfilova, V. M., Shterts, O. M. (2013). The Multifactor Pedagogical Model of the Development of Giftedness in Children and Youth. *Middle-East Journal of Scientific Research,* 16(12), 1694–1699.

Nemcova, M., (2016). *Recognition and Teaching Gifted and Talented Children – Good Practice for Europe*. Vsetin: Krajska pedagogicko-psychologicka poradna a ZDVPP Zli. https://www.talentedchildrenproject.eu/images/zpravy/Recognition%20and%20Teaching%20Gifted.pdf Letöltés 2018.09.03.

Nagy Lászlóné (2010): A kutatásalapú tanulás/tanítás *(inquirybased learning/teaching,* **IBL***)* és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra,* 20(12), 31–51. http://real.mtak.hu/57868/1/8_EPA00011_iskolakultura_2010-12.pdf Letöltés ideje: 2018.08.03.

Revákné Markóczi Ibolya (2015). *Természettudományos problémamegoldás kisiskolás korban.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. http://tanarkepzes.unideb.hu/szaktarnet/.../termeszettudomanyos_problemamegoldas.pdf Letöltés ideje: 2018.09.03.

Revákné Markóczi Ibolya, Futóné Monori Edit, Balogh László (2011). *Tehetségfejlesztés a biológiatudományban.* Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. http://tehetseg.hu/sites/default/files/K%C3%B6nyvek/geniusz_h07_net.pdf Letöltés ideje: 2018.01.13.

STRENBERG, R. J. (2007). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. New York: Cambridge University Press. http://www.qums.ac.ir/portal/file/?180470/Wisdom-Intelligence-and-Creativity-Synthesized.pdf Letöltés ideje: 2018.09.03.

TABER, K. S. (2007). *Enriching school science for gifted the learner*. Cambridge: Gatsby Science Enhancement Programme. https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/taber/giftedscienceeducation/Taber_2007_Enriching_School_Science.pdf Letöltés ideje: 2018.09.03.

TRNOVA, E., TRNA, J., SKRABANKOVA, J. (2013). Science teacher professional developmnet in education of gifted students. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World,* 3(2), 13–17.

YAGER, R. E. (1989): Teaching science to gifted science students. In MILGRAM, R. M. (EDS), *Teaching gifted and talented learners in regular classrooms*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 223–248.

WOOLNOUGH, B. E. (1994). *Effective Science Teaching*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

Bohdaneczkyné Schág Judit

2.6.4. *Tehetséggondozás a kémiatudományban a köznevelésben*

Az utóbbi néhány évtized tudományos és technológiai fejlődése hihetetlen távlatokat nyit meg előttünk. A kémia a legtöbb tudományterületen jelen van, eredményei átszövik és nélkülözhetetlenné teszik mindennapjainkat. Mindehhez a saját területükön jól képzett szakemberek és tudósok munkájára volt/van szükség. Feladatunk tehát olyan tehetségek felkutatása, akik – megfelelve a kor kihívásainak – a kémia területén kiváló teljesítményt tudnak nyújtani.

Az iskolai kémiaoktatás feladata abban áll, hogy megfelelő képzést és fejlesztést biztosítson tehetségei számára.

A tárgyat tanító tanárok számára összefoglalom azokat a legfontosabb módszereket, amelyek segítséget nyújthatnak ebben a munkában.

Gondolataimat az alábbi területek köré csoportosítottam:

2.6.4.1. A kémiai tehetségek felismerésére elsősorban a tanítási órákon nyílik lehetőség. Bemutatom azokat a módszereket, melyekkel a tehetségígéretek felismerhetők lesznek. Jó lehetőséget adnak erre az érdeklődést felkeltő kísérletek, a különféle differenciált óravezetési módszerek. Kitérek a nem saját iskolából történő kiválasztás lehetőségeire is, mint például a levelezés útján történő szakmai kapcsolatteremtés módjaira.

2.6.4.2. A tehetségek gondozásának tanórán kívüli területeiről, a szakkörök szervezéséről, valamint a konkrét kísérletezési lehetőségekről mutatok be példákat, irodalmi hivatkozásokkal.

Röviden összegzem a kémiaversenyekre történő felkészítés problematikáját, a fejlesztés módszereit, különös tekintettel a számítási feladatok megoldási stratégiájának elveire.

Fontosnak tartom a tanulók önálló feladatmegoldásának követését, segítését és ellenőrzését.

Említést teszek a szaktáborok tehetséggondozó munkájáról, a mentorálás lehetőségeiről, valamint az érettségi vizsgákra történő felkészítés fontosságáról, melynek sikerétől függ a további szakmai fejlődés lehetősége. A tanulói kísérletek és laboratóriumi munkák technikáinak elsajátításához elengedhetetlen a finommotorikus tevékenység fejlesztése, melynek módszereiről bemutatok néhány példát.

2.6.4.3. A kreatív gondolkodás, mint a képesség fejlesztésének lehetősége a kémiai tehetségek gondozásában kiemelkedő jelentőségű. Példákon keresztül mutatom be a szóasszociáció, az ötletroham és a fogalmi háló készítését, azok funkcióját. Kitérek az elvont gondolkodás, valamint a kommunikációs képességek fejlesztésének kémiában alkalmazható módszereire is.

2.6.4.4. A kooperatív technikák – mint a tehetségek fejlesztésének egyik lehetséges módjai – kapcsán ismertetem a csoportmunka alapelveit, szervezési lehetőségeit, valamint az értékelés szintjeit. Gyakorlatban alkalmazott példa rövid bemutatásával kitérek a tehetségek természettudományos, nyelvi, személyközi és digitális kompetenciáinak fejlesztési lehetőségeire.

2.6.4.5. A kooperatív technikák egyik fontos eleméről, a projektoktatásról külön fejezetben foglalkozom. Megmutatom legfontosabb ismérveit, céljait. Egy konkrét példán keresztül bemutatom egy középiskolai projekt elkészítésének és megvalósításának menetét. Ezzel a módszerrel látom a legeredményesebben megvalósíthatónak a kémiai tehetségek komplex fejlesztését.

2.6.4.6. A számítógépes programok használata új utakat nyit meg a tehetségek fejlesztésében, ami egyben új kihívást is jelent. Ebben a fejezetben összegzem azokat a pszichikai és szemléletbeli változásokat, melyekre a fejlesztő tanárnak oda kell figyelnie. Összefoglalom továbbá azokat a

lehetőségeket, melyeket a kémiai tehetségek gondozásában és fejlesztésében nyújt a világháló használata.

Kulcsszavak: otthon végzett kísérletezés,
tantárgyi beállítódás,
kreativitás,
asszociatív gondolkodás,
individualizált egyéni munka,
virtuális valóság,
digitális kompetencia

2.6.4.1. A kémiából tehetséges tanulók azonosítása

A kémia tárgy általános és középiskolai megjelenésekor kevés információnk van a tanulók tantárgyi beállítódásáról. Nehéz megállapítani, hogy kikből lehetnek a későbbi *tehetségek*. A tehetség fogalmának meghatározására többféle elméleti modell vált ismertté. Közülük a legismertebbek RENZULLI ÉS MÖNKS (1997) komplex tehetségmodellje.

A tehetség megfelelő módszerekkel felismerhető és fejleszthető.

Az alábbiakban a kémia tantárgyhoz kapcsolódó lehetőségeket foglalom össze.

2.6.4.1.1. A tehetséges tanuló felismerésének lehetőségei a kémiaórán

Kiket tekinthetünk kémiai tehetségnek? Nehéz megmondani, hiszen a tehetség fejlődik, változik, ezért célszerű inkább tehetségígéretekről beszélni.

Felmérések alapján a kémiát tanító tanárok egy kérdőívre (DÁVID ÉS BÓTA, 1999) adott válaszai szerint a tehetséges tanulók legfőbb ismérvei az átlagosnál nagyobb érdeklődés, a motiváltság és a kíváncsiság.

Az első kémiaóráinkon a fenti tulajdonságok felismerése jelentheti az első, legfontosabb kapaszkodót. A tantárgy iránti érdeklődés felkeltésének egyik legcélravezetőbb módja a kísérletezés. Érdemes az első óráktól kezdődően tanári demonstrációs kísérleteket bemutatni, az egyszerűbbeket a tanulókkal otthon is elvégeztetni. Tanári gyakorlatomban az önálló kísérletvégzés terén évről évre sikeres próbálkozás – az oldatból történő kristályosítás, kísérletek pezsgőtablettával, galvánelem készítése gyümölcsből, PET-palack vizsgálata stb. – otthon történő elvégeztetése (BOHDANECZKY LÁSZLÓNÉ ÉS MTSAI, 2015).

Egyszerű önálló feladatok, melyek motivációs ereje igen nagy. A jelenségekkel mélyebben foglalkozó, az összefüggéseket meglátó tanulókra érdemes figyelni, hiszen kreativitásuk, megfigyelőképességük átlagostól eltérő fejlettsége itt már megmutatkozhat.

A tehetséges tanulók számára képességeik kibontakoztatásához többlettudást kell biztosítani. A módszert, mely segítségével ez megvalósítható, gazdagításnak nevezzük. A módszerek pedagógiai vonatkozásairól BALOGH LÁSZLÓ (2008) és GYARMATI ÉVA (2007) írásaiban bőséges információkhoz juthatunk.

Az alábbi *tanítás-módszertani technikák* tapasztalataim szerint osztálykereteken belül is megfelelően alkalmazhatók a tehetséges diákok felismerésére és fejlesztésére, miáltal a mindenkinek nyújtott alaptudás mellett megfelelő többletismerethez juttatjuk őket.

A *differenciálás módszere* az egyik gyakran alkalmazott eljárás. Példaként kiemelném a különböző munkatempóra épülő feladatmegoldás fontosságát. A módszer lényege az, hogy a tanulók

fokozatosan nehezedő feladatsort kapnak, melyet saját tempójukban oldhatnak meg. A tehetséges diákok így nem várnak az osztálytársaikra, és gyorsabban haladhatnak. Kémia számolási feladatok megoldása során, gyakorló és számonkérő órákon alkalmazhatjuk. Az oldatok tömegszázalékos összetételének meghatározásakor például az egyszerű képletbe helyettesítést követően megkérdezhetjük egy adott töménységű és mennyiségű oldat elkészítésének lehetőségét két ismert koncentrációjú oldat összeöntésével.

Ha megpróbálunk nehézség, bonyolultság szerint a feladatokban választékot biztosítani, akkor hamar kiderül, hogy melyik tanuló a jó problémamegoldó, és ki szereti az ilyen kihívásokat.

Az *alapokról történő indulás* módszerében a tanórai differenciálást a kötelező és ezen felül az ajánlott kémia tananyag feldolgozása jelenti, melyek a tankönyvekben olvasmányként vagy érdekességként megtalálhatók. Az ilyen óraszervezés segíti a tehetséges tanulókat a többlettudás megszerzésében.

Az *egyéni feladatadást* is egyfajta, a gyakorlatban sokszor alkalmazott differenciálásnak tekinthetjük. A kiválasztott tanuló önállóan dolgoz fel egy, a tananyaghoz kapcsolható témát. A feladat elvégzéséről az órán ad számot, melyet a tanár értékel. Itt a tananyaghoz kapcsolódó többletismeret – kémiatörténet, tudósok élete, érdekességek, új eredmények, adatok gyűjtése, stb. – feldolgozásáról lehet szó, kihasználva a könyvtárak, illetve az internet adta lehetőségeket.

Fontosnak tartom a különböző tantárgyakat tanító kollégák véleményének kikérését, melynek birtokában megközelítőleg reális és összetett képet kaphatunk az úgynevezett tehetségígéretekről.

2.6.4.1.2. A kémiából tehetséges tanulók más intézményekből történő kiválasztásának lehetséges módszerei

Sok középiskola programjában szerepel a kémiából tehetséges tanulók kiválasztása (tagozatos képzés, szakiskolák). A felvételi során a kémia iránti érdeklődés feltérképezése nehezen megoldható, hiszen nincsen központi felvételi feladatsor. A kémiai tehetségek felkutatásához javaslom az alábbi egyik lehetséges megoldást. A kiválasztást szervező kémiatanárok versenyfeladatsorokat állítanak össze, majd a feladatlapokat egy felhívás keretében eljuttatják az iskolákba (Bohdaneczkyné és Balogh, 2010).

Levelezés formájában történik a feladatok kiadása és javítása. A kémia iránt érdeklődők megismerik a felhívást küldő iskola szakmai elvárásait, kölcsönösen benyomásokat szereznek egymásról. A kémiatanárok fel tudnak figyelni a kiemelkedő teljesítményt nyújtó tanulókra.

Eltérő módszerrel, de céljában ugyanazt szolgálja a különböző érdeklődést felkeltő, egyúttal a középiskolai felvételre is előkészítő foglalkozások szervezése általános iskolások 7-8. osztályosai számára.

Középiskolában az általános iskolás tehetségek bevonzásához érdeklődést felkeltő, kísérletező szakkör szervezésére is lehetőség van. Ezekre a foglalkozásokra meghirdetés után többségében azok a tanulók jelentkeznek, akik megfelelően motiváltak a kémia iránt. Ezeken a foglalkozásokon a kémia iránt érdeklődő, a tárgy tanulása iránt elkötelezettséget mutató tanulók kiválaszthatók lesznek (Radnóti, 2014). Egy bevált program általános iskolások számára:

(1) Miről beszél a gyertya lángja?
Feldolgozott ismeret: a láng szerkezetének vizsgálata egyszerű megfigyelésekkel, illetve kísérletekkel.

(2) Miért zöld nyáron, és miért sárga ősszel a fák levele?
Feldolgozott ismeret: elválasztási módszerek bemutatása. Kromatográfia. A klorofill és a xantofil szétválasztása papírkromatográfiával.

(3) Hogyan készül a pezsgőtabletta? Kísérletek pezsgőtablettával.
Feldolgozott ismeret: gázfejlődéssel járó reakciók. Az oldódás sebességét befolyásoló tényezők.
(4) Rejtőzködő ionok.
Feldolgozott ismeret: fémionok kimutatása egyszerű csapadékképződéses reakciókkal.
(5) Szökőkutak a kémiában.
Feldolgozott ismeret: ammónia és hidrogén-klorid gáz oldódása vízben.
(6) Színes képek készítése savval és lúggal.
Feldolgozott ismeret: oldatok kémhatásának jelzése indikátorokkal. Egyszerű kísérlet vöröskáposzta levével mint indikátorral.
(7) Érdekes számolási feladatok.

2.6.4.2. A tehetség gondozása, tanórán kívüli gazdagító programok

A kémiaórákon az előző fejezetben leírtak alapján elmondható, hogy sokféle lehetőség van gazdagításra, azonban ennek tanórai keretei szabályozottak. A tantervi kötöttségek miatt nincs, vagy kevés a lehetőség az egyéni érdeklődésnek megfelelő szabad tananyagválasztásra. Kémiából a fejlesztésre, az iskolában tanultak kibővítésére tanórán kívüli foglalkozásokon kerülhet sor.

2.6.4.2.1. Szakköri, laboratóriumi foglalkozások szervezése

A kémiaszakkörök meghirdetése előtt célszerű az alábbi szempontokat figyelembe véve meghatározni a célokat és módszereket.

- Ismeretanyag és fejlesztési célok alapján a szakkör lehet feladatmegoldó, kísérletező, továbbtanulásra felkészítő, versenyekre felkészítő, vegyes típusú vagy egyéb fejlesztési területhez tartozó foglalkozás.
- A szervezés során meg kell határozni a célcsoportokat (évfolyamok, más intézmények tanulói), a bekerülés módját (önkéntes jelentkezés, valamilyen szűrés alapján), a konkrét szakmai programot és a megvalósulás anyagi és tárgyi feltételeit.

Kevés iskola rendelkezik jól felszerelt kémiai laboratóriummal, valamint a tantárgy oktatásához szükséges megfelelő mennyiségű vegyszerrel. Megoldást jelenthet, ha egyszerűen elvégezhető, kis anyag- és vegyszerigényű kísérleteket tervezünk a tanulók számára.

Napjainkban új utakat keresve jól használhatók a kis anyagigényű módszerek, az úgynevezett fecskendős, a csempéken, szűrőpapíron vagy félmikroeszközökkel végzett reakciók (pl. Bárány, Tóth és Sarka kísérletei, 2015; Bohdaneczkyné, Sarka és Tóth, 2015, 70–81., valamint 95–124.).

A tehetségek gondozásában kiemelkedő jelentőségűek az Öveges laborok. Azok az iskolák, ahol beindultak ezek a komplex természettudományos ismereteket nyújtó szakköri foglalkozások, nagyban hozzájárulnak a tehetségek kiválasztásához, a fejlesztő munkához, valamint a kémia iránti érdeklődés felkeltéséhez. Ezek a laboratóriumok színes, magas szakmai színvonalú programokat kínálnak, ezért érdemes kapcsolatot építeni velük.

2.6.4.2.2. Tehetséggondozás versenyekre történő felkészítéssel

A kiválasztás alapján tehetségesnek talált tanulók különféle felmenő rendszerű tanulmányi versenyeken történő indítása szakmai szempontból fontos a megmérettetés, valamint a diákok közötti értékrend és az önértékelés kialakulása szempontjából is. Lehetőséget kapnak tehetségük kibontakoztatására, megmutatkozik egyéniségük, problémamegoldó képességük, kreativitásuk. Fontos tudni azonban, hogy versenyhelyzetben nem minden tehetséges tanuló tudja a képességei alapján

a tőle elvárható teljesítményt nyújtani. Ennek hátterében az önbizalom hiánya, a rossz önértékelés, a teljesítményt visszafogó szorongás állhat. Nem minden tehetséges tanuló jó versenyző! Ebben az esetben a tanár feladata az, hogy olyan területeken segítse kibontakoztatni tanítványa képességeit, amelyek megkímélik a közvetlen versenyhelyzettől. Érdemesebb a diákokat különböző pályamunkák megírására, kutatómunka végzésére, projekt készítésére biztatni.

Tartalmában és módszereiben igen széles versenykínálat áll az iskolák rendelkezésére.

A tehetségek versenyre történő felkészítésére célszerű átgondolt *programot* készíteni az alábbi célkitűzések és módszerek figyelembevételével.

A tanár a korábbi versenyanyagok ismeretében tervet készít a feladattípusok kiválasztására, melyek általában elméleti ismeretekhez és számítási feladatok megoldásához köthetők. Megyei és országos döntőkben laboratóriumi méréseket is számonkérnek.

Lényeges a problémamegoldással kapcsolatos tudás kialakítása, melyhez szorosan hozzátartozik a tanuló probléma iránti érzékenysége. Fontosnak tartom a tanuló önálló feladatmegoldásának követését és segítését.

Hogyan történik ez a gyakorlatban?

- Tanárként meg kell bizonyosodnunk arról, hogy a tanuló megértette-e a feladatot. A kezdeti részeredmények ellenőrzése információt ad arról, hogy a megoldás irányába mutatnak-e a számítások.
- Meg kell vizsgálnunk, hogy az eredmények nemcsak próbálgatások (az adatok képletbe helyettesítésének próbálása), hanem a probléma megértéséből fakadnak.
- Érdemes meggyőződnünk arról, hogy a tanuló helyes kérdéseket tesz fel magának. Ki tudja-e szűrni a lényegtelen vagy felesleges adatokat. Felismeri-e a feladatban lévő rejtett adatokat. Például egy vegyület ismeretében a moláris tömeg kiszámítható, vagy gázok standard moláris térfogata ismert mennyiség, stb.
- Mutassunk be különböző feladatmegoldási módszereket! Tanítsuk meg őket a különböző megoldási stratégiák helyes kiválasztására! Például a keverési egyenlet használatával vagy következtetéssel történő megoldás különbözősége, célszerű használhatóságuk lehetősége.
- Rá kell mutatni a zsákutcák elkerülésének fontosságára (a kapott jó részeredmény nem mindig a megoldás irányába mutat). Tudniuk kell különbséget tenni aközött, hogy mit lehet és mit kell kiszámítani a helyes eredményhez.

A számítási feladatok gyakorlásánál mindig tartsuk be a fokozatosságot! A feladatokat a tanuló már meglévő, előzetes tudására szükséges építeni!

A pályamunkák megírásának segítéséhez célszerű projekteket kidolgozni, melynek technikájáról a későbbiekben esik szó *(2.6.4.5. fejezet)*.

Az interneten elérhető „Tehetség Kapu” (www.tehetsegkapu.hu) számos tehetséggondozó eseményt (programot és versenyt) tesz elérhetővé a diákok számára. Az itt felsorolt kínálatok folyamatosan bővülnek. A Tehetség Kapu rendszerében az érvényes regisztrációval rendelkező pedagógusok a köznevelési és a felsőoktatási intézmények ajánlatai mellett egyéb szervezetek tehetséggondozó programkínálata, illetve versenyhirdetése is elérhető.

2.6.4.2.3. Tudományos kutatómunka mentori rendszerben

A tehetséges tanulókkal történő foglalkozás színtere nem csak az iskola lehet. A tanulók különböző kutatóhelyeken is dolgozhatnak, melyre kiváló lehetőséget kínál a Kutató Diák mozgalom. A tanulók tehetségének kibontakoztatása mentorok segítségével történhet, nevüket és a választható kutatási témákat egy listán teszik közzé. Ebben a rendszerben a diákok lehetőséget kapnak olyan

feladatok megvalósítására, amelyet egy kutatólaboratóriumban végezhetnek. A mentor egyénileg foglalkozik velük, irányítja munkájukat (www.kutdiak.hu), valamint a Tehetség Kapu internetes portálján is tudnak mentorokat találni. A felsőoktatási intézmények is hirdetnek tehetséges tanulók számára különböző kutatási lehetőségeket.

2.6.4.2.4. Kémia tehetséggondozó szaktáborok

A kémia szaktáborokba azokat a diákokat hívják meg, akik kiemelkedő teljesítményt értek el különböző kémiaversenyeken. A táborok igen magas szintű szakmai ismeretanyagot közvetítenek, lehetőséget biztosítanak érdekes kísérletek elvégzésére, felfedeztető munkára, a diákok tudásának sokoldalú bővítésére, új ismeretek elsajátítására. A tanulók mindemellett lehetőséget kapnak társas kapcsolatok kialakítására, így nemcsak tudásuk bővül, hanem személyiségük is fejlődik. Ilyen szaktábori programot dolgozott ki többek között SARKA LAJOS (2015).

2.6.4.2.5. Felkészítés érettségi vizsgára

A továbbtanulni szándékozó, tehetséges diákok tudásának fejlesztésére nagy segítséget jelent a 11-12. osztályosok számára indítható emelt- és középszintű érettségire felkészítő fakultáció.

A felkészítés célja az alapórákon megszerzett tudás elmélyítése, a hiányosságok pótlása, a meglévő ismeretek emelt szinten történő kiegészítése, a számolási készségek fejlesztése és a 70 érettségi kísérlet elvégeztetése.

2.6.4.2.6. A finommotorikus tevékenység fejlesztése tanulói kísérletek kapcsán

Kihívás elé állítja az érettségizőket és versenyre készülőket a kísérletek szakszerű elvégzése, a laboratóriumi eszközök használata. Az első gyakorlati (tanulókísérleti) órák egyik legfontosabb fejlesztési feladata a kéz, a szem finommotoros jellemzőinek fejlesztése. A tehetséges tanuló sok esetben ügyetlenül mozog a laboratóriumokban, ezért nem tudja az elvárásoknak megfelelő pontossággal elvégezni a kijelölt feladatokat.

A tanulóknak el kell sajátítaniuk az eszközök helyes használatát, melyhez fejlett kézügyességre van szükség. Fontos a tömeg- és térfogatmérő eszközök és a különféle segédeszközök (csipesz, olló, cseppentő) helyes használata.

A térfogatmérő eszközöknél pontos leolvasás is szükséges. Ennek begyakorlása megfestett vízzel történhet. A tanár mérőhengerben különböző térfogatú folyadékokat méret ki, vagy kiöntött folyadék térfogatát kell leolvasni.

Sokszor okoz gondot a csipesz megfelelő használatának elsajátítása. Jó fejlesztőgyakorlat, ha különböző színű gyöngyöket választanak szét csipesszel a diákok, következő lépésként pedig szemcsés állagú vegyszereket különítenek el, például fémszemcse+kénpor keverékének szétválogatása. Kézügyességüket fejleszti, ha megtanítjuk őket bordázott szűrőpapír hajtogatására, méretre vágására. Nagyon szeretik papírból hajtogatott vegyszertartó tálkák, papírhajó készítését. Cseppentők használatát gyakoroltathatjuk szűrőpapírra készített rajzokkal, például a ma divatos hangulatjelekkel. Hasonló módszerrel lehet begyakoroltatni a pipetták használatát is.

2.6.4.3. Képességfejlesztés

Az alábbiakban a természettudományos kompetenciák körén belül a *kreativitás* mint képesség fejlesztésének lehetőségéről lesz szó. Fontosságának ismeretében (NAGY, 2003) mutatok tanári gyakorlatomból néhány példát. A kreativitás komplex fejlesztésének lehetőségeit KNAUSZ IMRE (2000) mutatja be írásában.

A kreativitás feltételezi bizonyos tárgyi ismeretek meglétét, melynek birtokában a tanulók úgy rendezik át a meglévő tudásuk elemeit, hogy abból valami új, a megszokottól eltérő dolog jöjjön létre.

A kreatív gondolkodáshoz szükséges képességek úgy fejleszthetők, hogy a tanulók gondolkodását fejlesztjük a megszokottól eltérő megközelítésben. Az egyik ilyen lehetőség az asszociációs gondolkodás fejlesztése.

2.6.4.3.1. Asszociációs gyakorlatok

Szóasszociáció

A feladat kiindulásaként megjelölünk egy kémiai fogalmat, ez lesz a hívószó, majd megkérjük a tanulókat, hogy folytassák a sort azzal a fogalommal, ami az előzőről eszükbe jut. Célszerű megmondani, hogy hány tagból álljon a gondolatfüzér. Érdekes megfigyelni, hogy szabad asszociációval mennyire különböző megoldásokhoz lehet eljutni. A tanulói megoldások például:

égés → lassú → sebesség → autó → motor

égés → szégyenkezés → pironkodás → vörös szín → izzó vas

A fenti asszociációs feladatnál több megkötést is kijelölhetünk, például csak kémiai fogalmakat vagy anyagokat használhatnak fel. *A Kémia Tanítása* és a *Középiskolai Kémiai Lapok* írásaiban sok ötletet, segítséget kaphatunk a módszer alkalmazására.

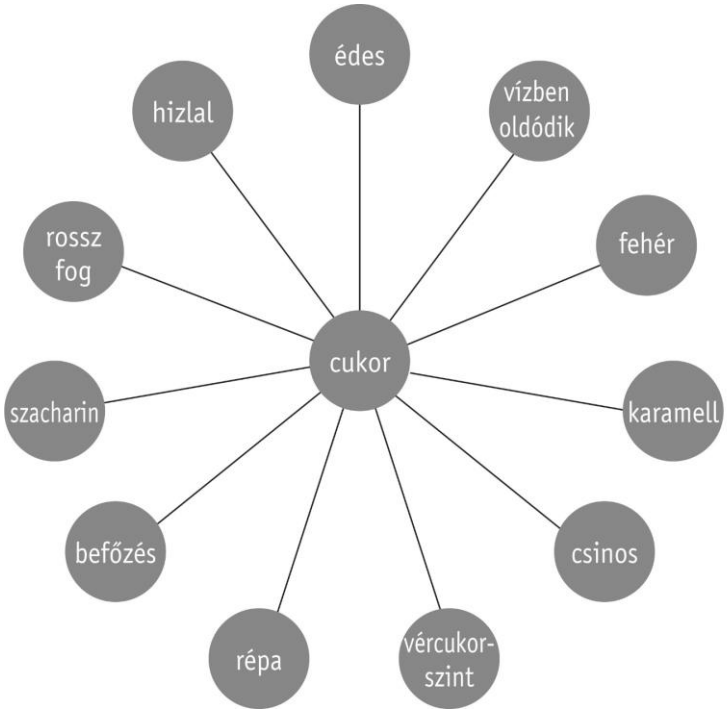
Ötletroham

Hasonló, az asszociációs gondolkodást fejlesztő eljárás az úgynevezett ötletroham. Egy olyan csoportban végezhető, széles körben alkalmazott, kreativitást fejlesztő technikáról van szó, mely a tanulói ötletek felszínre hozását teszi lehetővé.

A lépések:

- Először kiválasztjuk a témát. Felírjuk a táblára.
- Időkorlátot szabunk (néhány perc csak).
- Feljegyezzük a tanulók ötleteit, ami bármi lehet a felírt szóval kapcsolatban.
- Rövid szünet után értékeljük az ötleteket témához kapcsolódó előnyök és hátrányok megfontolásával.

Az alábbi, csillag alakban felírt ábra például a cukrok bevezető óráján készült, mely a tanulók előzetes ismereteinek feltárására alkalmas *(2.6.4.1. ábra)*.



2.6.4.1. ábra. Tanulói ötleteken alapuló asszociáció (ötletroham)

Ne mondjunk ítéletet a javaslatokról!

Mikor és milyen célra használhatjuk a módszert:

- Előzetes ismeretek feltérképezésére (tévképzetek feltárására).
- Összefoglaló órán.
- Képzelőerő, alkotóképesség (kreativitás) fejlesztésére.
- Tanulói aktivitás növelésére, nyitottságra, csapatszellem kialakítására.

A tanár kémiai problémák megoldását is kérheti a fenti módszer alkalmazásával.

A fogalmi háló

A fogalmi háló lánc- és csillagszerűen hálózattá összekapcsolt elemekből áll. A háló az ismeretek rendszerének jobb megértését teszi lehetővé azáltal, hogy az elemek közötti hierarchikus kapcsolódás jól áttekinthető, valamint azt is, hogy milyen kapcsolódások mentén lehet eljutni egy-egy fogalomhoz.

Az iskolai gyakorlatban összefoglaló, új ismereteket feldolgozó órákon és számonkérések alkalmával jól használhatók.

Egyszerű fogalmi hálót tanulók is szívesen állítanak össze. A tanár megad például három fogalmat (cukor, keményítő, születésnap), melyet a tábla három távoli részére felír, és a tanulók lánc- és csillagalakzatban kapcsolatokat keresnek. A kapcsolatok szabad asszociáción is alapulhatnak.

Az elvont gondolkodás fejlesztése

A gondolkodás a megismerő tevékenység legmagasabb foka. Lehetővé teszi összefüggések feltárását, azok megértését olyan dolgokról, jelenségekről, amelyek érzékszerveinkkel nem hozzáférhetők. A gondolkodás lehet konkrét vagy elvont.

Kémiafoglalkozásokon az elvont gondolkodás fejlesztésére többféle játékos módszert alkalmazhatunk. Ilyen jól ismert gyakorlat a közös tulajdonságok keresése.

Mi a közös a nátriumban és a káliumban?

A tanulók nagyon szeretik tulajdonságlisták alapján egy ismeretlen anyag felismerését.

Ilyen lista lehet például az alábbi:

- A neve lefordítva bűzöst jelent.
- Erősen mérgező.
- Illékony folyadék.
- Vízben rosszul oldódik.
- A hetedik főcsoport eleme.

Az elvont gondolkodás fejleszthető az előbbiekhez hasonló játékos formában, úgynevezett hirdetésfeladással. A tanítási gyakorlatból vett néhány ötlet:

- Nitrálva előtör belőlem az állat, felpezsdítek szívet, szétrobbantok gátat.
  Jelige: „háromértékű".
- Jellemem szilárd, a kémhatásom savas, érintésem a fehérjére igen ártalmas.
- Hosszasan mellőzve vérvörössé válok, antiszeptikusként bacikat gyilkolok.
  Jelige: „aromás".
- Ha izgalmakra vágysz, velem megtalálod. Édes vagyok, mint a méz, de a borban halálos.
- Oldatban a fényt szépen átengedem, de a víz nehezen fagy meg mellettem.
  Jelige: „fagyálló".

Alsóbb évfolyamokon különösen kedveltek az úgynevezett igaz-hamis játékok. A tehetséges tanulókat azzal bízzuk meg, hogy írjanak történeteket, melyekben a játékosoknak meg kell állapítaniuk a történet igazságtartalmát.

A keresztrejtvények vagy a képrejtvények fejlesztik a kreatív gondolkodást, és a képzelőerőt is megmozgatják

Az ilyen típusú rejtvények elkészítéséhez sok segítséget kaphatunk a tankönyvkiadók játékkészítő szoftverjeitől.

A kommunikációs képesség fejlesztése

A kommunikációs készséget és a kreativitást egyidejűleg fejlesztő gyakorlatok lehetnek a különböző szerepjátékok, melyek jól alkalmazhatók a kémiai fogalmak tanításában. (J. Balázs, 2000).

Ezeket a módszereket drámapedagógiának is szokás nevezni. Eljátszathatunk a gyerekekkel egy-egy nem látható, de jól modellezhető kémiai vagy fizikai folyamatot.

A halmazállapot-változások részecske szempontjából történő modellezését előadhatjuk a tanulókkal együtt. Egy atommodellt is szemléltethetünk ezzel a technikával.

A játékokhoz természetesen a látottak értelmezése, a megbeszélés is hozzátartozik. Mit mondhatunk el a részecskék mozgásáról a különböző halmazállapotokban? Mit mondhatunk el a folyadék és gáz határán létrejövő részecskemozgásokról?

Hasonló szerepjáték például a megszemélyesítés.

Ki vagyok én? Két tanuló megszemélyesíthet egy-egy anyagot. Az a feladatuk, hogy találkoznak egymással és beszélgetni kezdenek úgy, hogy az adott anyag tulajdonságai alapján jellemzik önmagukat. A jelen lévő osztálytársaknak kell kitalálniuk, hogy kik is ők valójában.

A képességfejlesztő módszerek alkalmazása a diákok számára színessé és érdekessé teszi a tanítási órákat. Felkeltik a tanulók érdeklődését a kémia iránt, miközben kreativitásuk játékos formában fejleszthető.

2.6.4.4. Kooperatív technikák alkalmazása a tehetséggondozásban

A tanórai munka egyik fontos ismeretátadási és ismeretszerzési lehetősége a tanulói együttműködés.

A kooperatív technikának fontos szerepe van a tanulókhoz alkalmazkodó, differenciált oktatásban valamint a tehetségfejlesztésben. ARÁNYINÉ HAMAN ÁGNES (2004) kémiafoglalkozásokon is jól alkalmazható technikákat mutat be.

2.6.4.4.1. A kooperativitást megvalósító alapelvek

A csoportokban végzett munka akkor válik igazán kooperatív tanulássá, ha az alábbi elvek érvényre jutnak a tananyag feldolgozása során.

- A csoport tagjainak egymásra utaltsággal kell végezni feladatait.
- Egyenlő részvételi lehetőséget szükséges a tagok számára biztosítani.
- A munkavégzés ideje alatt az egyidejű feladatvégzést is biztosítani kell.
- A csoport munkáját egyéni teljesítmény alapján kell értékelni.

A kooperatív tanulás előnyei:

- A tanulók megismerik a közösen végzett tevékenységi formákat.
- Csoportmunkában a tanulók önállóan és együtt is oldanak meg feladatokat.
- A csoportmunkára nem jellemző a tagok közötti versengés. Az együttműködés és a jó teljesítmény elérése válik fő motiváló erővé.
- A diákok elgondolásaikat megbeszélhetik társaikkal, segíthetik egymást a problémák megértésében és megoldásában.
- Lehetővé válik számukra a szereplés, a megoldások szóbeli kifejtése.
- A csoport együttes munkája oldott légkört teremt a gátlásosabbak számára.

A *csoportok szervezését* megelőzően fontos tanári munka annak elérése, hogy minden tanuló számára érthető legyen az óra menete, az időbeosztás és a tényleges feladatok.

A csoportok tanulói összetételének meghatározása:

A célok eléréséhez kulcsfontosságú a csoportok átgondolt megszervezése.

Kialakíthatunk homogén vagy heterogén összetételű csoportokat.

A tanulók beállítódása alapján szervezhetünk úgynevezett attitűdcsoportokat.

A csoportok kialakítása történhet a tanulók választása, egyszerű szimpátia alapján.

A csoportszervezés lehet véletlenszerű.

Csoporton belüli szerepek:

A munka hatékonyabbá és a diákok számára érdekesebbé tehető az úgynevezett csoportszerepek kiosztásával. A szerepek a feladatok jellegétől függenek, így lehet egy csoportban jegyző, felolvasó, kísérletező, szóvivő, szakértő stb.

A tanári funkciók:

A tanár feladata megváltozik. A hagyományos, az óra menetét leíró vázlat helyett ebben a szituációban az egyes csoportok számára kijelölt tananyagrészből konkrét feladatokat szükséges összeállítania. Ezek a tanulói segédletek lehetnek olvasmányok, feladatlapok, képek, grafikonok vagy kísérleti eszközök, modellek.

A tanóra vezetésekor a tanár feladata a segítségadás, a munka folyamatos kontrollálása, valamint az időbeosztás tervezése.

A tanórai fegyelem is megváltozik a megszokotthoz képest. A tanár jelenlétével a fegyelmet is biztosítja.

A csoportmunkák lehetséges tartalmai, a tananyag kiválasztása:

A tanárnak gondosan kell kiválasztania azokat a tantárgyi területeket, melyeket kooperációs technikával szeretne feldolgozni. Nem minden tananyagrész alkalmas a csoportos feldolgozásra!

- Legtöbbször nem új ismeretek feldolgozására, hanem már a meglévő tudásra építve alkalmazzuk a kooperatív módszert (összefoglaló órák, gyakorló órák).
- Új ismeretek feldolgozásakor a csoporttagok számára a témának megfelelő elolvasandó anyagot adunk, melyet a tanulóknak meghatározott szempontok szerint fel kell dolgozniuk, és azokból következtetéseket kell levonniuk.
- Csoportos ismeretszerzés lehet kutatás is.
- Lehet kooperatív csoportmunkát szervezni egy gyakorlati probléma megoldására is (környezetkémia-órák).

A szóbeli beszámoló:

A csoportmunkák legfontosabb feladata az eredmények összegzése és közzététele.

A prezentáció történhet elektronikus anyag bemutatásával, tényleges tárgyi bemutatással. (rajzok, modellek, tablók, jegyzetek stb.).

Értékelés:

A csoportmunkák értékelésének jellemzője, hogy több szinten történik.

A csoporton belüli értékelés formái lehetnek:

Önellenőrzés

Egymás munkájának értékelése, társértékelés.

Tanári értékelés: A tanár felméri az egyéni előrehaladás ütemét, csoporton belül pedig személyre szabottan értékel. Rákérdez a megoldás részleteire, biztat, esetenként rámutat a hibákra. Mivel véleményét más csoportok tagjai nem hallják, a légkör nyíltabb és őszintébb tanár és diák között.

Csoporton kívüli értékelés formái:

A diákok az egész osztály előtt értékelik egymás munkáját, amit az előadások meghallgatása után tudnak megtenni. Az értékelés szempontjai lehetnek az előadás érthetősége, az előadó stílusa, felkészültsége, a beszámoló tartalma.

Tanári értékelés: A tanár részéről az egész osztály, a csoportok és az egyének értékelése történik meg. Fontos eleme az értékelésnek, hogy a csoportokat nem érdemjeggyel minősíti, mert az nem lenne igazságos, arra való tekintettel, hogy a csoporttagok teljesítménye nem azonos értékű. Tartalmában a tanár értékeli a feladatmegoldás sikerességét, a csoportmunkában mutatott cselekvési kedvet, szervezettséget. Kitér a bemutatott feladat tartalmi megoldásának sikerességére, javítja a hibákat és minősíti a csoportvezető tevékenységét. Fontos megemlíteni, hogy a tanár véleményalkotásának mindig előremutatónak és ösztönzőnek kell lennie.

Tanulónkénti érdemjegyadásra csak egy későbbi órán kerülhet sor, szóbeli vagy írásbeli felelet alapján.

Az alábbiakban a nitrogéncsoport elemeinek tanításáról kaphatunk rövid összefoglalót egy általános iskola nyolcadik osztályában megvalósított csoportmunkáról (NÉMETH ÉS GEBEI, 2007).

2.6.2.4.2. Az óra előkészítésének és a szervezés fázisainak bemutatása

A témakört öt altémára osztották (elemi nitrogén, ammónia, nitrogén-oxidok, salétromsav és szmogok).

Az órai kompetenciafejlesztés területei:

Kognitív, szociális, személyes és speciális kompetenciák.

Előkészítő munka:

10 feladatlap, mely csoportonként tovább volt bontható.

Az ismeretfeldolgozás a tanulói aktivitást segítette. Például kísérletezés, rajzos feladatok, könyvtárhasználat, modellhasználat, táblázatkitöltés, grafikonelemzés, szövegértési feladatok.

Kiemelten foglalkoztak a környezetvédelmi problémákkal, egészségnevelési vonatkozásokkal.

Végrehajtás:

Csoportok létszáma: 4-5 fős

Szerveződés alapja: szimpátia

A munka időtartama: 3+1 tanítási óra

A munka megkezdése előtt a tanulók pontos ismertetést kaptak a feladatokról.

Az anyag feldolgozására 40 perc állt rendelkezésre.

Az óra végére vázlat készült, melyet kijavítva a tanuláshoz használhattak fel.

Az értékelési szempontokat gondosan megfogalmazták, majd a tanulók és tanáruk egyaránt elmondták véleményüket. Az egyéni teljesítmények értékelésére egy gyakorló óra után került sor.

2.6.4.5. A projektmódszer alkalmazása a tehetséggondozásban

A projektoktatás ismérvei az alábbiakban foglalhatók össze:

- A kiindulópont a tanulók problémafelvető kérdése, a tervezés közösen történik.
- A projekt megoldása tevékenységeken keresztül kapcsolódik a valóságos helyzetekhez.
- Módot ad az individualizált munkára.
- Kidolgozása összefüggő, hosszabb időtartamra nyúlik el.
- A cél az iskolán kívüli helyzet megismerésére vagy megváltoztatására vonatkozik.
- Interdiszciplinaritás jellemzi.
- A pedagógusok és a tanulók egyenrangú, ám különböző kompetenciákkal rendelkező partnerekként dolgoznak együtt.
- A tanulók önállóan döntenek, és felelősek saját döntéseikért.
- A pedagógus stimuláló, szervező, tanácsadó funkcióba vonul vissza.
- A tanulók közötti kapcsolatok erősek, kommunikatívak lesznek.

A kémia tantárgy tartalmi keretei között válogatva, találhatók olyan tananyagrészek, melyek projektmódszerrel taníthatók, melyekre a kémia tanítási folyóiratokban találunk példákat: HAMARNÉ HELMECZI KATALIN (2004) és ORDASI BETTI (2004).

A módszert elsősorban a tehetséggondozásban célszerű alkalmazni!

A tanítási gyakorlatomban szerzett tapasztalataim alapján egy konkrét példa ismertetésével mutatom be egy középiskolai tehetségfejlesztő szakköri projekt elkészítésének és megvalósításának menetét. A projektek készítésének pedagógiájáról CSIRMAZ MÁTYÁS (2008) és HEGEDŰS GÁBOR (2002) adnak részletes útmutatást.

Témakiválasztás (ötlet): A gimnázium 9. évfolyamán a tanulók kémiaórán találkoznak az arisztotelészi négy őselemmel. Ezek a föld, a víz, a tűz és a levegő. A gyerekek több tantárgyból, sokféle ismerettel rendelkeznek ezekről az anyagokról.

Célkitűzések: Az arisztotelészi elemekről négy szakköri kiselőadás készítése projektoros prezentációval.

A projekt készítése során a különböző tantárgyak anyagának integrációja. Ezek a fizika, biológia, földrajz, informatika, magyar irodalom, technika és művészetek.

A természettudományos kompetenciákon kívül az anyanyelvi, digitális, művészeti előadói és szociális kompetenciák fejlesztése.

A legfontosabb képességfejlesztési célok:

A jelenségek összetett szemléletének fejlesztése a kémián kívül más természettudományos tárgyakban tanultak bekapcsolásával.

Annak felismertetése, hogy a kémiatudomány és története az emberiség közös kincse.

Az új ismeretek beillesztésének mint képességnek a fejlesztése.

Önálló kísérletbemutatás képességének kialakítása.

A digitális multimédiás eszközök használatának és a szakmai anyagba illesztésének képessége.

A képi információk, ábramagyarázatok beillesztésének képessége.

A munkamegosztás, együttműködés képességének fejlesztése, valamint az egyéni felelősségvállalás és az egymás iránti tolerancia képességének kialakítása.

A környezettudatos magatartás fejlesztése.

Az előadói készségek fejlesztése.

Tervezés, szervezés, értékelés:

A munkafolyamat tervezése az alábbi részekre bontás szerint valósítható meg:

A feladatok témákra bontása, az időbeosztás elkészítése, munkacsoportok szervezése, eszközök biztosítása.

Továbbá a szakmai problémák folyamatos megbeszélése, tanári segítségadás konzultációk formájában. A programterv lépéseinek kidolgozása a *2.6.4.1. táblázatban* foglalható össze:

2.6.4.1. táblázat. A projekt terve

Feladat (téma)	*Részfeladatok (altéma)*	*A tanuló kódja*	*Időbeosztás*	*Produktum*
Kémiatörténet	Irodalmi vonatkozások összegyűjtése: könyvtár-, internethasználattal. Az írásos anyag elkészítése ppt-fájlba	$X_1 - X_4$	szept. 15. – okt. 20.	Történeti bevezető rész készítése
Anyagtulajdonságok	Fizikai tulajdonságok összegyűjtése: érdekességek (tankönyv, szakirodalom). Írásos anyag elkészítése (ppt)	X_5 - X_6	szept. 15. – okt. 20.	A négy őselem tulajdonságainak bemutatása
	Kémiai tulajdonságok. Kémiai kísérletek bemutatása fényképes illusztrációval	$X_7 - X_8$		
Digitális fénykép-felvételek készítése	A kémiai és fizikai tulajdonságok részhez kapcsolódóan.	X_9	szept. 20. – okt. 20.	Fényképes illusztrációk
Felhasználásuk, szerepük a mindennapi életben	Adatok, érdekességek gyűjtése, képi illusztrációkkal. Könyvtár, internet	$X_{10} - X_{14}$	szept. 15. – okt. 20.	Ábrák, folyamatábrák, illusztrációk és a hozzájuk tartozó szöveg ppt-formátumban
Megbeszélés	Beszámolók az eddig elvégzett munkáról	Minden tanuló	okt. 1.	Az eddig elkészített munkák bemutatása
Környezeti problémák	Talaj, víz és levegőszennyezés. Az égési folyamatok környezetkárosító hatásai	$X_{15} - X_{19}$	szept. 15. – okt. 20.	Írásos anyag ábrákkal ppt-formátumban
Megjelenésük az irodalomban	Versek, regényrészletek felkutatása	X_{20}	okt. 1. – okt. 25.	Néhány rövid mű felolvasása
A bemutató anyag összeállítása, megbeszélés	Az elkészült részfeladatok összeszerkesztése számítógépen	X_{21} - X_{22}	okt. 20. – okt. 25.	A szakköri előadás teljes anyaga ppt-n
	Előadások meghallgatása.	minden csoportból egy tanuló		Kész produktum meghallgatása.
	A technikai felelős feladatai (körülmények megteremtése, meghívás közzététele)	$X_{22} - X_{23}$		Számítógép és projektor előkészítése, meghívók kifüggesztése a kémiaszertár ajtajára és a faliújságra
Bemutató	Előadások	Minden csoportból egy tanuló	okt. 30. 15 óra	Bemutató előadások, tanári konferálással
Értékelés	Önértékelés	Mindentanuló	nov. 4. szakkör	
	Társértékelés			
	Tanári értékelés			

A projekt eszközigénye:

Szakkönyvtár, egyéb könyvtári könyvek, számítógép, projektor, digitális fényképezőgép, vegyszerek és laboratóriumi eszközök, kartonlapok, írószerek, ragasztó.

A téma feldolgozása:

A tartalmi feldolgozás otthoni munkában történt. A kísérletek elvégzése tanári segítséggel szakköri tevékenység volt. A diákok a megbeszéléseken bemutatták a kijelölt határidőkig elkészült anyagot, amit saját elképzeléseik alapján állítottak össze. A szakmai hibákat egymás közt javították, esetenként tanári segítséggel. Ötleteiket megosztották diáktársaikkal.

Néhány esetben új ötletek születtek, melyeket utólagosan a tervbe építettünk, például: csak verseket adtak elő az irodalmi kapcsolódások részben.

Zárás, értékelés, továbbfejlesztés:

A bemutató előtti megbeszélésen szakmai szempontból értékeltük az anyagot.

A bemutatót követő szakköri foglalkozáson egyénileg is meghallgattuk a szereplőket, majd kikértük a csoport tagjainak véleményét.

Az értékelés szempontjai az alábbiak voltak:

Az előadás logikai felépítettsége, a szakmai nyelvhasználat helyessége, a témák feldolgozásának módja, érdekessége, különlegessége, gondolatébresztő hatása, az előadó stílusa.

2.6.4.6. Számítógépes programok a tehetségfejlesztés szolgálatában

Az internethasználat és a tanulás kapcsolatában felmerülő új kihívások (TÓT, 2007) ismeretében a korábbiaknál hatékonyabb ismeretelsajátítás és személyiségfejlesztés tervezhető a tehetségek gondozásában. Figyelembe kell vennünk az alábbi, újonnan felmerülő tanulói szemléletbeli és pszichikai változásokat (TARI, 2011).

- A képi és hanginformációk kerülnek a középpontba, miközben az olvasási készségük gyengül.
- A megfelelő kritikus gondolkodás hiányában nehéz kiszűrni, mit fogadhatnak el helytálló információként.
- Az interneten elérhető anyagok sok esetben nem illeszkednek az iskolában megtanultak rendszeréhez, így nem alakul ki belőlük használható tudás.
- Gondolkodásuk fejlesztéséhez nem járul hozzá az a tény, hogy szinte azonnal választ kaphatnak felmerülő kérdéseikre.
- A rövid idő alatt érkező információözön miatt kevésbé tanulnak meg egy dologra koncentrálni, melynek következménye az lehet, hogy a tananyag feldolgozása során unatkoznak, gondolataik elkalandoznak, figyelmük nem lesz tartós. Ez érthető, hiszen a világhálón, a virtuális világban is ide-oda kattintanak, ha egy dolog már nem köti le őket.
- Beszűkülnek, egyoldalúvá válnak a kommunikációs csatornák, a visszajelzésekre nem sok lehetőség adódik.
- Az empátia készsége nem vagy kevésbé alakul ki, a nárcisztikus vonások felerősödnek.

Az internethasználatnak számtalan kihasználható előnye ismert a tehetségek gondozásában.

Az alábbi lehetőségeket mérlegelve eredményesebben taníthatunk.

- A világháló kiváló adatforrás. A diákoknak tetszőleges témában adhatunk adatgyűjtési feladatokat, például kémikusok életéről, tudománytörténeti vonatkozásokról, érdekességekről stb.
- Kreatív témafeldolgozásra ad lehetőséget. Projektek készítéséhez ötleteket meríthetnek, melyeket újragondolt formában beépíthetnek munkájukba.
- Háttéranyagot biztosít olyan tudás megszerzéséhez, melyek nem tartoznak szorosan a tantervben szereplő ismeretanyaghoz, de valamilyen szempontból kiegészítik, érdekesebbé, színesebbé teszik azt.
- Nemzetközi és hazai diákkapcsolatok kiépítését teszi lehetővé (www.eTwinning.com és www.chem.elte.hu).
- Nagy segítséget jelentenek a megértésben és a szemléltetésben olyan kísérletek, jelenségek, animációs modellek megtekintésének lehetőségei, melyek iskolai körülmények között nehezen vagy egyáltalán nem valósíthatók meg. Népszerű tudásforrás a „Szertár" kísérletező műhely (www.szertar.com).

A „digitális kor" diákjainak oktatásban használható fontos multimédiás eszköze *az interaktív tábla*. Az ehhez tartozó digitális tananyagtartalmak elkészítésére a nagyobb tankönyvkiadók reagáltak a leggyorsabban. A tantárgyi tartalmak oktatásában interaktív módon alkalmazható, magas szakmai

színvonalú programkínálattal léptek a piacra. A programcsomagok közös jellemzője, hogy tartalmukban egy adott tankönyvhöz vagy tankönyvcsaládhoz tartoznak (ZAJÁCZNÉ KOVÁCS, 2009).

2.6.4.6.1. A világhálón elérhető egyéb tanítási tartalmak

A Magyar Kémikusok Egyesületének honlapján szabadon elérhető oktatási anyagok találhatók internetes hivatkozásokkal. A kínálat rendkívül gazdag. A digitális tartalmakban találhatunk érdekes kísérleteket, animációkat, modelleket, laboratóriumi gyakorlatok tananyagát, projektmunkákhoz terveket, kémiatörténetet, játékokat és érdekességeket.

2.6.4.6.2. Az IKT-eszközök használatának jövőbeli lehetőségei

Az új mobilkommunikációs eszközök, a tabletek, iPad-ek, okostelefonok kiszélesítik az oktatási lehetőségek horizontját. Folyamatosan bővülnek a médiatartalmak elérési lehetőségei, lehetővé teszik a tantermeken kívüli tanítást; például üzemekben, múzeumokban történő óratartást.

Mobiltelefon-használattal egyszerű órai kísérletek végezhetők el. (BOHDNANECZKYNÉ ÉS MTSAI, 2015)

Egy példa erre:

Vezetőképesség vizsgálata mobiltelefon érintőképernyőjén:

Tegyünk védőfóliát (folpack) a készülékre, majd érintsünk a képernyőhöz fémdarabot, papírt, sót, cukrot, grafitrudat. Amennyiben a telefon működésbe lép, akkor a vizsgált anyag vezeti az áramot.

Az új tanulási módszerekben előtérbe kerül a digitális játékalapú tanulás módszere *(digital game-based learning),* melynek jellemzője, hogy játékosan tanítja meg a tananyagot, szakmai tartalomba ágyazva fejleszti a tanulók gondolkodási képességeit.

Irodalom

ARÁNYINÉ HAMAN ÁGNES (2004). *Kooperatív tanulási és tanítási technikák alkalmazása a kémiaoktatásban.* Budapest: Flaccus Kiadó.

BALOGH LÁSZLÓ (2008). A tanórai tehetségfejlesztés lehetőségei: differenciálás, szervezeti keretek, gyorsítás. In BALOGH LÁSZLÓ, KONCZ ISTVÁN (SZERK.), *Kiterjesztett tehetséggondozás. Professzorok az Európai Magyarországért.* Budapest: Európai Magyarországért Egyesület, 59–60.

BOHDANECZKYNÉ SCHÁG JUDIT, BALOGH LÁSZLÓ (2010). *Tehetséggondozás a közoktatásban a kémiatudományban.* Budapest: Magyar Tehetséggondozó Szervezetek Szövetsége. http://tehetseg.hu/konyv/tehetseggondozas-kozoktatasban-kemiatudomanyban

BOHDANECZKY LÁSZLÓNÉ, SARKA LAJOS, TÓTH ZOLTÁN (2015). *Kémiatanárok szakmódszertani továbbképzése.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. http://tanarkepzes.unideb.hu/szaktarnet/kiadvanyok/kemiatanarok_szakm_tovabbk.pdf

BÓTA MARGIT, DÁVID IMRE(1999). Az érem két oldala. *Iskolakultúra,* 4, 17–20. https://docplayer.hu/1180339-Iskolakultura-99-4-tanulmany-szemle-szivak-judit-a-kezdo-pedagogus-3-bota-margit-david-imre-az-erem-ket-oldala-14.html

CSIRMAZ MÁTYÁS (SZERK.) (2008). *Projektpedagógia az integráció szolgálatában*. Pedagógus továbbképzési kézikönyv. Budapest: Educatio, 118–119.

DR. GYARMATI ÉVA (2007). *A tehetség – Háttere és gondozásának gyakorlata.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

HAMARNÉ HELMECZI KATALin (2004). A projektmódszer alkalmazása kémiaórákon. *A Kémia tanítása* 16(8), 19–24.

HEGEDŰS GÁBOR (2002). *Projektpedagógia*. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar.

J. BALÁZS KATALin (2000). Szemléletformáló módszerek a kémiatanításban. *KÖKÉL,* 4, 340–345. http://www.kokel.mke.org.hu/xxxii-evfolyam-2005/20054-szam.html

KNAUSZ IMRE (2000). *A tanítás mestersége.* Egyetemi jegyzet. Miskolc. http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.pdf

NAGY JÓZSEF (2003). Az eredményesebb képességfejlesztés lehetőségeiről és eredményeiről. *Iskolakultúra,* 8, 40–52.

NÉMETH VERONIKA, GEBEI LAURA (2007). Tapasztalatok a csoportmunkáról. *A Kémia Tanítása,*1, 23–28.

ORDASI BETTI (2004). Új módszerek a kémiaoktatásban. *A Kémia Tanítása,* 12, 20–24.

RADNÓTI KATALin (SZERK.) (2014). *A természettudomány tanítása.* Szakmódszertani kézikönyv és tankönyv. Szeged: Mozaik Kiadó.

TARI ANNAMÁRIA (2011). *Z generáció.* Budapest: Tericum Kiadó.

TÓT ÉVA (2007). Informatika az iskolában, 1999–2006. *Iskolakultúra,* 17, 30–40.

ZAJÁCZNÉ KOVÁCS MARGIT (2009). Interaktív tábla használata kémiaórán. *Középiskolai Kémiai Lapok,* 4(36), 330–341.

Dudics Pál–Kirsch Éva

2.6.5. *Tehetséggondozás a fizika tudományában a közoktatásban*

Korunk diákjai a természettudományokat – köztük a fizikát – többnyire a „nem szeretem” kategóriába sorolják. Nem könnyű feladat tehát e szűkülő keresztmetszetből a fizikából tehetségeseket kiválasztani. Úgy gondoljuk, hogy a fizikából tehetséges tanulók speciális tehetségprofillal rendelkeznek, melynek elemei a következők lehetnek: tanulásban, gondolkodásban, matematikai képességekben, gyakorlati tevékenységben és eszközkészítésben tehetségesek. Ezek jelentkezhetnek egyenként is, de az igazi tehetség ezek integrációjában manifesztálódik.

A tehetségfejlesztés során az első lépés ezen részterületek alapján a tehetség felismerése, majd a különböző tehetségfejlesztő technikák segítségével a tehetségek kibontakoztatása. Ebben az alfejezetben arra vállalkozunk, hogy – ha csak vázlatosan és általánosan is – a fizika-tudományban alkalmasnak ítélt tehetségazonosítási és fejlesztési módozatokat bemutassuk.

Több évtizedes középiskolai tanári, tényleges tehetségfejlesztő gyakorlatunk alapján az a meggyőződésünk, hogy az igazi tehetségfejlesztést a változatos problémák, feladatok megoldása jelenti. Ebben a fejezetben utalást teszünk ennek miként tjére.

Kulcsszavak: intellektuális képesség,
intelligenciaprofil,
absztrakciós képesség,
komplex látásmód,
integrált gondolkodás,
pszichomotoros képesség,
konvergens gondolkodás,
divergens gondolkodás,
problémamegoldó képesség,
kreativitás,
kognitív,
flexibilis intuíció

2.6.5.1. A tehetségről elméletileg fizikus szemmel

A tehetségfogalom Gardnerhez köthető felfogása szerint (GARDNER, 1983) az intellektuális képességek sokféle területre terjedhetnek ki, de nem egyforma intenzitással. A fizikatudomány terén megnyilvánuló tehetség kapcsolatba hozható az általános tehetséggel, de speciális gondolkodási képességeket feltételez. Ezek a tehetségek az általános értelmi képességek mérése alapján nehezen szűrhetők ki, mivel ezek a speciális képességek később alakulnak ki, ellentétben például a matematikai vagy a zenei képességek viszonylag korai megnyilvánulásával. Ezért a fizikából tehetségesek azonosításához gyakorlatias megközelítés szükséges. Ebben nagyon nagy szerepe van a tanárnak. A tanári tapasztalat alapján a tehetségek azonosítása során érdemes az objektív (valamilyen mérés) és szubjektív eljárásokat vegyesen alkalmazni. Ugyanis a tanulóval napi kapcsolatot tartó tanár olyan tehetségre utaló mozzanatokat is észrevehet, melyeket a tesztek nem mérnek. Ezért is különösen helytállónak fogadhatjuk el azt a megközelítést, hogy a tehetségfejlesztést terjesszük ki minden olyan tanulóra, akit erre meg tudunk nyerni, illetve aki maga csatlakozni szeretne. Ebben a vonatkozásban Ranschburg Jenő álláspontját követve mérőeszközeinket úgy kell beállítanunk,

hogy helytelen kritériumszint ne okozza rátermett gyerekek kimaradását a tehetségesnek minősülő populációból (RANSCHBURG, 2004).

Ha a tanulók oldaláról közelítünk a témához, számolni kell azzal, hogy sok diák nem szereti a fizikát. Ezt támasztja alá az a vizsgálat, melyben a szerzők – PAPP ET AL. (2018) – megállapítják, hogy a magyar diákok fizikát „nem szeretem" százalékai jóval felülmúlják a nemzetközi százalékokat. Miért? Mert nehéz – válaszolják többnyire. Néhány tanulói válasz a miértre:

- nehéz megérteni;
- nagy szerepet játszik a logika;
- sok a jel és összefüggés;
- száraz, bonyolult, elvont;
- sok idő kell hozzá;
- sok a számolás;
- összetett, logikus gondolkodást igényel.

A fizikatudományban valóban sikeres tehetségek egy igazán komplex képességrendszernek vannak – kell, hogy legyenek – a birtokában. De a 13-14 évesek tantárgyi ismeretei még szűkek, más területen mutatott (pl. matematika) eredményeik alapján azonosíthatók tehetségesként. Intelligenciaprofiljukban többnyire a logikai-matematikai terület a domináns. Ebben a korcsoportban sok esetben a tanulmányi teljesítmény a mérvadó. Másrészt a fizika belső logikája még a szakembereket is két jelzővel illeti: van elméleti és kísérleti fizikus. Éppen ezért és a fentebbi felsorolás alapján is a fizikából tehetségesek esetében sajátos részterületeket különíthetünk el a tehetségek azonosítása során. Természetesen a határok nem húzhatók meg élesen, csak a tárgyalást könnyítik meg, a valódi tehetséghez mindegyik szeletnek elég erőteljesnek kell lennie.

2.6.5.1.1. A tanulásban tehetségesek

Legelőször és legtöbbször olyan tanulókkal találkozhatunk tehetségkereső tevékenységünk során, akik a tanulásban mutatnak jó eredményeket. Jellemzőjük, hogy általában minden tantárgyból kiválót nyújtanak, mert

- szorgalmasak,
- jó a memóriájuk,
- jó stratégiával tanulnak,
- logikusan gondolkodnak,
- motiváltak a sikerre,
- van önbizalmuk.

Ezek a tulajdonságok jó alapot adnak ahhoz, hogy valaki fizikából is tehetségesnek mutatkozzon, ám nem feltétlenül elegendők. A fizikából tehetséges diák „több" és „kevesebb" is ennél. Lehetséges, hogy szorgalma, motivációja, önbizalma csak a későbbiekben alakul ki, viszont a tantárgyi sikerességhez a felsoroltakon túl még további momentumok is kellenek.

2.6.5.1.2. A gondolkodásban tehetségesek

A fizika tantárgy és tudomány struktúrája többszintű. A fizikatudományban kezdetektől fogva tetten érhető az a törekvés, hogy a természet törvényeit egységes keretbe foglalja. Folyamatos tehát a közös lényeg keresése, fontos szerepe van az analógiának, a felismert és alkalmazott törvények formai és tartalmi hasonlóságának (ZALAI 2006; RADNÓTI 2010). Az újabb eredmények sok esetben megoldatlan problémákból erednek, tapasztalatok felhalmozása és modellek, elméletek kipróbálása

együttesen szüli meg azokat. A fentiek kicsiben, tantárgyi szinten is megnyilvánulnak. A fizikai gondolkodásban tehetségesnek tekinthetjük tehát azokat a tanulókat, akikre jellemző, hogy

- jó az elemző készségük,
- logikusan gondolkodnak, érvelnek,
- képesek a komplex látásmódra,
- fegyelmezett, ugyanakkor flexibilis a gondolkodásuk,
- egyéni megoldásokat keresnek,
- fogékonyak a párhuzamokra,
- jó az absztrakciós képességük,
- jó a tér- és formalátásuk.

Az ilyen tulajdonságokkal felvértezett tanuló az, aki felismeri a megoldandó problémát és sikeresen tud szelektálni az elsajátított ismeretek között. Az ilyen tanuló, ha ismeretei biztos alapokon nyugodnak, sikeresen szerepel olyan versenyeken, ahol problémaelemzés, jelenségmagyarázat, érvelés a feladat. A gondolkodásban tehetséges, kreativitást mutató tanulók nyílt végű problémák megoldásában, önképzőköri kutatómunkában is sikeresek lehetnek.

2.6.5.1.3. Matematikai készségekben tehetségesek

A fizikatudomány segédnyelve a matematika. Természetes, hogy a mennyiségi kapcsolatok egyenletek, egyenlőtlenségek formájában fogalmazódnak meg, de az elméletek esetében is gyakran formulák hordozzák a tartalmi mondanivalót, lásd Maxwell-egyenletek, Lorentz-transzformáció stb. A jelenségek egy része paraméterfüggő.

A fizika alkalmazott tudomány is, szorosan kapcsolódik a mérnöki tevékenységhez, a technika és technológia kérdéseihez, ami konkrét értékek meghatározását igényli. A matematika használata a fizika művelésének elidegeníthetetlen része. Szemléletmódot, problémakezelési technikát, kapaszkodót, kiindulópontot, vezérfonalat és eszközt jelent. A fizika előrehaladása gyakran gerjesztette matematikai elméletek létrejöttét, s az új matematikai elméletek új fizikai gondolatokat, felfedezéseket provokáltak, jósoltak.

A fizikaversenyek döntőjében feltűnően nagy számban találunk matematikatagozatos diákokat. Nem azért, mert a másik kiemelt tantárgyuk a fizika, hanem mert a probléma felvázolásához szükséges fizikai ismeretanyag a rendelkezésükre áll – hiszen mégiscsak reáliák terén tehetséges diákokról van szó –, a megoldáshoz pedig tisztán matematikai úton jutnak el. Fizikai tudásuk aztán a kapott eredmény értelmezésére újra kiválóan alkalmas.

Gyakori tapasztalat, hogy a matematikaórán jól tudott ismeret nem kerül azonosításra fizikaórán, mert a diák nem ismeri fel a szituációt a más jelölésrendszer vagy megfogalmazás miatt. A fizikai látásmód szempontjából talán az egyik legfontosabb részterület a függvénytan. Matematikaórán is nehezen birkóznak meg vele, az alkalmazás pedig ténylegesen egy magasabb szint, mert kreatívan, változatosan, gyakorlottan kell használni, a fizikai ismeretek közé ékelve, annak alárendelve. Ez sokkal összetettebb gondolkodási művelet, mint tudni a matematikát. Nem ritka az olyan fizikai gondolkodásban tehetséges tanuló, aki azért sikertelen egy versenyen, mert nincs ötlete a szélsőérték megtalálásához vagy sejtésének igazolásához.

A fentiek alapján kitűnik annak fontossága, hogy a tehetségfejlesztésben nemcsak a differenciálásnak, hanem az integrált gondolkodásnak is fontos szerepe van. A tanár tehetséggondozó tevékenysége itt abban nyilvánul meg, hogy a tanuló fejében külön-külön meglévő ismereteket szintetizálva a problémamegoldás magasabb szintjei is elérhetővé válnak.

A matematikai eszköztár használatában tehetségesek képességei részben intellektuálisak, részben pszichomotorosak. A legfontosabbak jellemzők:

- logikus gondolkodás,
- számolási készség,
- a jó becslés képessége,
- intuíció,
- türelem,
- koncentrálás képessége,
- konvergens gondolkodás,
- független gondolkodás,
- vizuális képzelőerő.

2.6.5.1.4. Gyakorlati tevékenységben tehetségesek

A fizikát megtanulni, az ismereteket elméletileg alkalmazni – összetett gondolkodási művelet. A fizikát a gyakorlatban művelni, azaz az elméletet a gyakorlat szolgálatába állítani vagy a mérés, kísérletezés útján elméleti megállapításokra jutni – összetett gondolkodási és manuális művelet. A legegyszerűbb esetben is a kísérletet össze kell állítani, el kell végezni, használni kell a mérőműszereket, meg kell mérni az adatokat, azokat fel kell dolgozni és az elmélettel a kívánt szempontból kapcsolatba hozni. Ez az egyszerű modellje a gyakorlati kutatásoknak is. Nem érdektelen tehát annak vizsgálata, hogy milyen ismérvei vannak a mérésben, kísérletelvégzésben mutatkozó tehetségnek. Az általános jó intellektuális adottságok mellett leglényegesebbek talán a következők:

- precíz munkavégző,
- jó megfigyelő,
- jól tud koncentrálni,
- ügyel a részletekre,
- jó a kézügyessége,
- jó a térlátása,
- ötletes,
- kíváncsi.

Ilyen tanuló esetében bízhatunk abban, hogy az eszközöket rendeltetésszerűen használja, azok nem mennek tönkre, a végrehajtás a leírásnak megfelelően történik, az észlelési hibák minimálisak, a mért adatok szisztematikus eljárásban születtek, és rendezett formában állnak rendelkezésre. Kevés olyan helyzet van, mely pusztán ezt a tevékenységet igényli, inkább olyan adódik, ahol nagyobb hangsúlyt kap. Ilyen például a sárospataki becslési verseny, a kazincbarcikai Dr. Nagy László -verseny vagy a mérőtáborok.

2.6.5.1.5. Az eszközkészítésben tehetségesek

A gyakorlati tevékenységhez kapcsolódóan egy másik tehetségszeletről kell még szót ejtenünk. Eszközt készíteni megint csak más képességeket igénylő feladat. Pedagógusi tevékenységünk során alapvetően két esettel találkozhatunk. Az egyik végeredménye egy adott cél eléréséhez szükséges szerkezet, elrendezés, a másik célja maga a működés. Két konkrét példával szemléltetve: az egyik esetben a tanuló a sűrűségméréshez készít céleszközt vagy a súrlódási együttható mérési elrendezését állítja össze konyhai használati tárgyakból, a másikban rakétát alkot. Határozottan innovatív gondolkodást igényel mindkettő.

Tervezési, elkészítési és kipróbálási vagy kalibrálási szakaszokra bontható a folyamat. Komoly szinten az ehhez szükséges képességek, tulajdonságok részben a gondolkodásban, részben a kísérletezésben tehetségesekéből rakható össze, de annál több, hangsúlyaiban más:

- műszaki érzék és jártasság,
- alaposság,
- problémamegoldó képesség,
- lényeglátás,
- a koncentrálás képessége,
- önbizalom,
- eltökéltség, kitartás.

Az ilyen tanulókat lehet, hogy barkács szakkörről kell átcsábítani a fizikára. Várhatóan kiválóan szerepelnek a műszaki és innovációs versenyeken, belőlük lehet a jövő feltalálója.

Olyan diákot, aki a fejezetben felsorolt minden tulajdonsággal rendelkezik, nem is érdemes keresni. A felvázolt összetettség csak tükröződése a fizika tudományterület komplexitásának.

2.6.5.2. A tehetséges tanulók azonosítása és fejlesztése fizikából

2.6.5.2.1. A tehetséges tanulók azonosításának nehézségei

Bizonyára mindnyájan tapasztaltuk már, meg is fogalmaztunk ilyeneket tanítványainkról: „vág az esze”, „remekül számol”, „gyorsan átlátja a problémát”, „azonnal kapcsol”, stb. Mindezek az átlagosnál jobb tanulókra vonatkoznak. De vajon ők tényleg tehetségesek? Nem „csak” szorgalmasabbak, ingergazdagabb környezetből jöttek és intellektuális előéletük tünteti ki őket a többiek közül? A tehetség összetettebb annál, mintsem hogy a jó tanulmányi munkával azonosítható lenne.

Az igazán tehetséges tanuló általában nem a jó tanuló szinonimája. Ő az, aki általában nem kitűnő tanuló, általában nem példás magatartású, nem is mindig könnyű vele bánni. (Richard P. Feynman, a világhírű, Nobel-díjas fizikus, aki a fizika különböző területeinek értelmezéséhez, szemléltetéséhez igen kreatívan járult hozzá, nem volt kitűnő tanuló, és nem vették fel arra az egyetemre, ahová szeretett volna bekerülni.) A tehetség előszobája lehet a kíváncsiság: a tehetséges tanuló sokat kérdez, kérdéseivel néha zavarba hozhatja a tanárt. Ő az, aki nem könnyű eset, küzdeni kell vele.

A tehetségre három alapvető tulajdonságcsoport – átlag feletti képesség, feladatelkötelezettség és kreativitás – integrációja a jellemző.

Ezek közül talán a kreativitás a legfontosabb. Példaként említhetjük Edison 1000-nél is több szabadalmát vagy Szilárd Leó másoknak Nobel-díjat érő ötleteit.

A kreatív tanuló azonban odafigyelést, néha „gondot” jelent. Vannak pedagógusok, akik roszszul tűrik a kreatív tanulók megnyilvánulásait. Nem ritka, hogy a kreatív megnyilvánulásokat fegyelmezetlenségnek minősítik. Valljuk be, nem könnyű azzal szembesülnünk, hogy tanítványunk jobb ötlettel áll elő, mint ami nekünk eszünkbe jutott. Rajtunk múlik tehát, hogy a kreativitást elősegítjük vagy visszafogjuk.

Az előző fejezetben tárgyalt adottságok, képességek, tulajdonságok – mintegy potenciális energiaként – a lehetőséget jelentik. A tehetségfogalom tárgyalásakor a szerzők többnyire átlagon felüli képességekről és kreativitásról szólnak, úgy általában. A részletezőbb felsorolásoknál is többnyire csak a számolási képesség jelenik meg konkrétumként. A tehetség manifesztálódása, azaz

eredményben való megnyilvánulása – Renzulli elnevezése alapján – a tevékenységövezetbe tartozik. Az általános teljesítményövezetek felsorolásában már szerepel a természettan (fizikai tudomány) (RENZULLI, 1978).

Gyakorló pedagógusként mankót kaphatunk a tehetségazonosítás általános eljárásainak ismeretéből. Ennek két gyenge pontja van: a képességfelmérő teszteket arra kiképzett szakemberek vehetik fel, illetve értékelhetik ki, másrészt ezek a technikák komplex tehetséggondozó programokra való kiválasztást céloznak. Ilyen esetben a folyamat még követéses vizsgálatot és értékelést is magában foglal.

A fizikatanár hétköznapjai – több okból – mások. Nem vállalkozhatunk tesztkészítésre az előbbi értelemben, mert többnyire csak a szakmánkhoz értünk. Másrészt a tanulók mindössze 2–4 esetleg 6 évig tartoznak hozzánk. De a középiskola utolsó két évében a továbbtanulási irányok kiválasztása után leszűkülnek a lehetőségeink, és a megmaradó tanulók céljai is konkretizálódnak. Ha nem speciális osztályról van szó, akkor esetleg évről évre változó összetételű csoportban kell gondolkodnunk.

Ahhoz azonban, hogy aktuálisan és változatosan technikát tudjunk választani, nem érdektelen áttekinteni az elfogadott tehetségazonosítási eljárásokat. Ezek egy része mérésen alapul, másik része szubjektív. Általánosan elfogadott nézet, hogy a kettő kombinációja megbízhatóbb, mint külön-külön.

A mérések több szempont szerint besorolhatók. Valójában az egy-egy tényezőt mérni kívánók is többtényezősek. Az egy szempontú kiválasztást minden szakember elégtelennek tartja. Nagy veszély volt, főleg korábban, hogy az intelligenciatesztek döntik el, ki a tehetséges. Ma már sokkal szélesebb skálával dolgoznak.

Ismertek kognitív tesztek és nem-kognitív eljárások. A kognitívokkal mérhető területek: intelligencia, kreativitás, nyelvi képességek, tanulóképesség, tanulási stílus, vizuális művészetek képessége, ezenkívül vannak tantárgyi tesztek. Ez utóbbiakra később még visszatérünk. A speciális képességeket vizsgáló nemzetközi publikációkból ismert eljárások között van egy fizikával rokonítható, a térszemléletet és műszaki érzéket felmérő teszt. A magas szintű műszaki tervezői, építészeti munkára való alkalmasságot méri, az általános intelligencia megfelelő szintjével együtt bír diagnosztikai jelentéssel. Érdekes megállapítás, hogy ezek a teszteredmények nem feltétlenül korrelálnak a középiskolai matematika- és fizikajegyekkel.

A nem-kognitív kérdőívek az énképet, a motivációt, az érdeklődési irányokat és a hajlamokat, fogékonyságot mérik fel.

A nem tesztjellegű eljárások többnyire tanárok és szülők véleményét kérik. Bár az is történhet mérésre alkalmas kérdőívvel, többnyire a tanuló egész személyiségét igyekeznek feltérképezni, és a szubjektív megítélésnek is teret adnak.

A tehetséggondozás első feladata: időben megtalálni azokat a tanulókat, akik valamilyen képességet illetően kiemelkednek. Ezt követi a konkrét tehetséggondozás, amikor célzott foglalkozások keretében arra kell törekedni, hogy a kiemelkedő képességekben rejlő lehetőségek ne veszszenek el.

Fizikatanárként elég sok ilyen jellegű könyvet, írást tanulmányozva megállapítható: nemcsak a tantárgyból tehetségesek felismerésének szűk a szakirodalma, de még a természettudományban tehetségesek azonosításának is (HABERMANN, 1989). Konkrét eljárás szinte sehol sem található.

2.6.5.2.2. Az elméletben kiemelkedők tehetségazonosítása

Láthatjuk, hogy fizikából a tehetségazonosítás kérdései sem egyszerűek, de akkor kerülünk igazán nehéz helyzetbe, ha a tehetségeket az előző fejezetben felsorolt részterületek szerint akarjuk kiválasztani.

De erre nincs is szükség: tényleges megkülönböztetést csak az elméletben és az eszközkészítésben tehetségesek között van értelme tenni. Az ennél részletesebb felosztás valójában csak arra alkalmas, hogy a rostánk, amivel válogatunk, megfelelően sűrű szövésű legyen. Támasszuk ezt alá egy elméleti megközelítéssel: tegyük fel, hogy a fizikai tehetséget 20 kritérium alapján ki lehet szűrni, amiből 12 elméleti, 8 gyakorlati képesség. Megállapodás szerint a fejlesztendő csoportba az kerül, aki 60 %-ban teljesíti ezt. Tehetséges-e az a tanuló, aki a 8 gyakorlati és 2 elméleti szempontból kiváló? Érezzük, hogy hibát követnénk el, ha kihagynánk. Tehát a számszerű határhúzás nem reális, a területekre osztás nem annyira az eljárás megválasztásában jelent különbséget, hanem a mérlegelésben. Ez megvalósítható, hiszen minden képességmérő eljárás, sőt a felvett tudást mérő tesztek is többtényezősek.

A *tanulásban tehetségesek* – mivel a legtöbb területen megnyilvánul ez a képességük – minden célú kiválasztásban meghatározó bázist alkotnak. Tehát az ő esetükben a legegyszerűbb a tehetségazonosítás, mert a leggyakoribb eljárások bármelyik kombinációja alkalmas a kiszűrésükre.

A *fizikai gondolkodásban tehetségeseket* az általános intellektusuk felmérésén túl olyan tantárgyi tesztekben nyújtott teljesítményük alapján ismerhetjük fel, melyeknek feladatai zömmel gondolkodtató, logikai jellegűek. Ha az elérhető standardizált tesztekben gondolkodunk, akkor az Öveges-verseny vagy az érettségi feladatsorok tesztkérdései, jelenségmagyarázó feladatai ilyen jellegűek. Válogathatunk a hazai vagy nemzetközi kompetenciamérések, PISA-felmérések ilyen kérdései közül is, de darabonként kiragadva, csak szubjektív benyomások megszerzése céljából. Ha emellett a tanuló kérdez, olykor akadékoskodik, érvelve megkérdőjelez állításokat, „és mi történik, ha…” kezdetű felvetéseket fogalmaz meg, akkor biztosak lehetünk benne, hogy tehetségfejlesztésre érdemes.

Értelemszerűen a *matematikai eszközök használatában tehetségesek* felismeréséhez a számolási készséget azonosító eljárások mellett azok a fizika tantárgyi tesztek alkalmasak, melyekben a feladatok zöme hosszabb-rövidebb számolást igényel. A szubjektív benyomásainkat a tanuló gyors végeredmény-bemondásaira, grafikus közelítéseire alapozhatjuk, vagy arra, hogy válaszait numerikus formában igyekszik megadni.

2.6.5.2.3. Gyakorlati tevékenységben kiemelkedők tehetségazonosítása

A kísérletezésben tehetségesek képességei csak a konkrét folyamat során azonosíthatók. Eszközt kell a tanulók kezébe adni. Mit kezd vele, hogyan fogja, mire tudja használni? Talán a mérés kivitelezésének technikája az, ami leginkább tanítható, legközvetlenebb módon fejleszthető. Kis túlzással azt mondhatjuk, hogy ha valamilyen fizikai korlát (kézremegés, fogyatékosság stb.) nem áll fenn, akkor gyakorlással minden tanuló megfelelő szintre hozható a manuális tevékenységben. A tényleges kísérletező, kutató munkához fontosabb feltétel a gondolkodási oldal erőssége. Az ilyen szempontú tehetségazonosításról már volt szó.

Az eszközkészítés egyértelműen alkotási tevékenység, bizonyos szinten a művészeti képességekkel rokonítható, nem intellektuális hátterében, hanem a belső motiváció vonatkozásában. Az eredetiség, fantázia, ötletesség a legfontosabb jegyek. Ezekről a momentumokról a kreativitás mérésével kaphatunk képet. A valódi megnyilvánulás azonban az, amikor az első saját ötlet terv vagy eszköz formájában testet ölt. A tanuló ezt megelőzően valószínűleg kérdéseket tesz fel, melyek nem elméleti jellegűek, inkább gyakorlati kivitelezésre, adatokra, alkatrészek beszerezhetőségére vonatkoznak. Ezekre figyelhetünk fel. Szakközépiskolában várhatóan nagyobb számban találhatunk ilyen tanulókat, mint gimnáziumban, az általános iskolásoknál pedig korosztályra jellemző érdeklődés is lehet, emiatt átmeneti jellegű.

Tanárként leginkább abba a csapdába eshetünk, hogy a jó tanulót azonosítjuk a tehetségessel. A megkülönböztetéshez támpontul Gyarmathy Éva szavait használhatjuk: „Az iskolai vagy lecketanuló tehetség könnyen mérhető, akár az osztályzatok is mutatják. Ezek a gyerekek az információ

tárolásában és visszaadásában kiválóak, míg a kreatív-produktív tehetség új, eredeti alkotásokra képes. Gondolkodása a kutatóéhoz, felfedezőéhez, művészéhez hasonló. Tudását új produktum létrehozására használja, az előbbi típus viszont a meglévőből hasznosít." (GYARMATHY, 2006, 87.)

A tantárgy helyzetét belülről látva még azzal egészíthetjük ki, hogy a fizika népszerűtlen volta a tanárokat indirekt módon kényszeríti arra, hogy (a tananyag-feldogozás változatossága mellett) az ellenőrzésnek, mérésnek sokféle módját használják. Látjuk a tanulókat projektben, csoportban dolgozni, tartanak kiselőadásokat, végeznek forrásfeldolgozást, méréseket hajtanak végre. Ezáltal a tanulókról kialakuló kép sokkal komplexebb, mint az egyszerű tantárgyi felmérés esetében. Bátran támaszkodhatunk a szubjektív véleményünkre is, mert számos adat bizonyítja, hogy a pedagógusok egy része a tesztnél is biztosabban azonosítja a tehetségeseket. Megerősítésként a társak és a szülők véleményét használhatjuk.

A fentebb leírtak hasonlóak ahhoz, ahogy néhol a sportolótehetségek kiválasztása is zajlik. Az edzők elmennek az iskolába, megnézik a gyerekeket mozgás közben. Akiben látnak valamit megcsillanni, azt edzésre fogják. A későbbiekben elválik, ki milyen eredményig jut el. Ha ez a kiválasztás az adott populációnak kb. 20%-át érinti, akkor jó eséllyel bekerülnek a valóban tehetségesek is. A párhuzam azon a ponton sántít, hogy a fizikatanárnak egyszerre kell foglalkoznia a tömegsporttal, azaz az egész osztállyal, és az élsporttal, azaz a tehetségesekkel.

A szakirodalom egy tehetségfejlesztésre kijelölt csoport esetén a követéses vizsgálatot szorgalmazza. A fizika tantárgy esetében az osztálykereteken kívüli formákban a gyakorlat kényszeríti, hogy ezt rugalmasan kezeljük. Leginkább azért, mert a csoport összetétele személyében és adottságokban is folyamatosan változhat. Ennek egyik oka az egyéni ambíciók, iskolai lehetőségek változása. Másrészt köztudott, hogy fiatal korban a tehetségpotenciál olykor csak a korosztályból való kiemelkedést jelenti, azaz a tanuló mentális életkora megelőzi a biológiait. Felnőtté érése során ez megmaradhat, eltűnhet vagy fokozódhat, és alkotó tevékenységet eredményezhet. Egyénileg másként lezajló folyamatról van szó, mely leginkább a káoszelméletből vett példával szemléltethető: azonos kiindulópont esetén is exponenciálisan távolodhatnak a pályák. Ezért a rendszer nyitott marad, és a tanulók azonosítása, bekapcsolása a munkába folyamatos.

A fentiek és tapasztalataink összegzéseképpen a tehetségek kiválasztásában a filozófiánk két (másoktól vett) gondolat köré építhető:

(1) Mindenki tehetséges valamiben. Hátha fizikában?

(2) A tehetségazonosítás a tehetségek fejlesztése során is megvalósulhat (GYARMATHY, 2006).

Ez utóbbi gondolatra építve térünk át a fejlesztés kérdéseire.

2.6.5.2.4. A hétköznapok technikái

Egy magyarországi felmérés megállapította, hogy az iskolák tehetségkiválasztó gyakorlatában a komplex információgyűjtés, a tantárgytesztek és a tanulóképesség vizsgálata dominál, fele olyan gyakori a kreativitás, még kevesebb az intelligencia mérése, és csak elvétve fordul elő énkép- vagy tanulási stratégiák vizsgálata (BALOGH ÉS KONCZ, 2008).

A megvalósítás formáit tekintve történhet:

- az adott populáció szűrésével,
- felvételi vizsgával,
- meghallgatás, elbeszélgetés alkalmával,
- jelentkezés útján,
- szülői, tanári jelölés alapján.

A továbbiakban speciálisan a fizika tantárgy területére térünk át. A kirajzolódó lehetőségeket látva kézenfekvő, hogy a hétköznapi gyakorlatunkban elsősorban azokat az eszközöket és alkalmakat használjuk, melyek közvetlenül elérhetők.

A tehetségesek kiválasztására, azonosítására a konkrét szempontjaink a következők lehetnek:

- a tanórán mutatott képességek,
- tanulási technika,
- *dolgozatok eredménye,*
- *tantárgyi tesztek eredménye,*
- *versenyeken való eredményesség,*
- személyiségjegyek,
- motiváció,
- érdeklődés.

A dőlt betűvel szedettek minősülhetnek valamelyest objektív eszköznek. A többi is mérhető lenne, de a valóságban többnyire szubjektív megítélés alá esnek.

Két dologra kell ügyelnünk. Egyrészt, hogy a kiválasztás viszonylag széles skálájú legyen, hogy ne maradjanak ki arra érdemesek. Legyünk tisztába azzal, hogy ha egy tanuló csak a kritériumok egy részével rendelkezik, annak lehet oka az, hogy rejtőzködő tehetség vagy egyszerűen később érik. Éppen a fejlesztés eredménye lehet a többi készség megerősödése, vagy esetleg a hiányzó személyiségvonások kialakulása, a belső hajtóerő megszületése.

A másik fontos dolog, hogy ha mérőeljárás mellett döntünk, akkor a mérésértékelés alapvető szabályait be kell tartanunk. A tesztnek megbízhatónak, érvényesnek és objektívnek kell lennie.

Minden kritérium teljesülése csak szakember által készített, bemért teszttől várható el. Ha házi használatra készítünk feladatsort, akkor ezeket a hiányosságokat figyelembe kell venni a következtetések levonásakor. Elég arra a tapasztalatra hivatkozni, hogy egy dolgozatot a kicsit figyelmetlen, kimagaslóan tehetséges tanuló és az anyagot jól tudó, szorgalmas is 96%-ra írhatja. A különbség az, hogy az előbbi az ennél jóval nehezebbet is ilyen szinten írná meg, ez viszont nem derül ki.

Segítségünkre lehetnének a standardizált mérések, de Magyarországon még nem jellemző a tantárgyra vagy tudományterületre vonatkozó, ilyen általános célú tesztek elérhetősége. Az elkészült mérőlapok leginkább az elért tudást mérik, nem a képességeket. Ilyenek a felvételi, érettségi és versenyfeladatok. Jobb híján ezek is alkalmasak egy azonosítási szempont érvényesítésére.

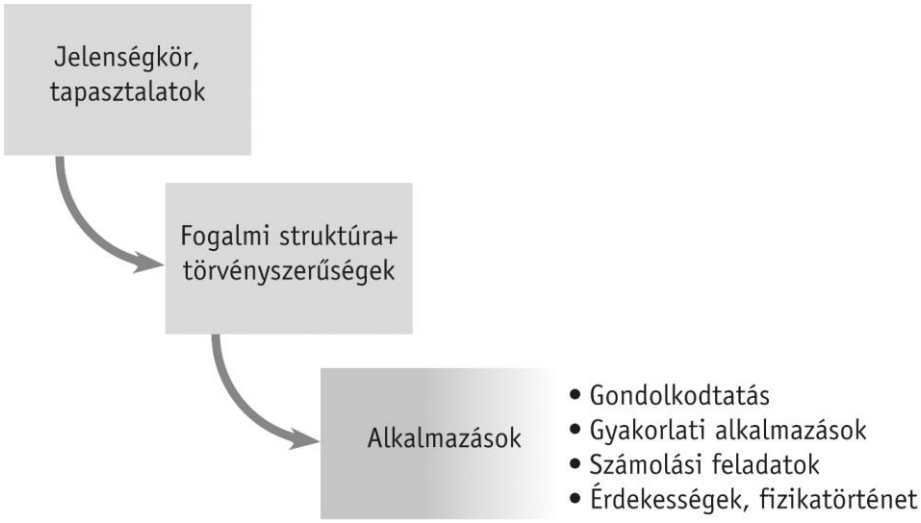
A szakemberek óvnak attól, hogy a tantárgyi teszt legyen a kiválasztás egyedüli módja. Azok ugyanis többnyire lexikális tudást mérnek, az oktatott tananyaghoz erősen kötődnek. Az a tanuló, aki az iskola által preferált képességstruktúrát nem fogadja el értékesnek, kontraszelekció útján kimarad az azonosításból, pedig elutasítása, függetlensége tehetségprofiljának a része.

2.6.5.3. A tehetségfejlesztés lehetőségei a fizikatudományban

2.6.5.3.1. A tanulásban jók fejlesztése

A tanulásban tehetségesek nem igazán alkotnak külön csoportot, köztük vannak a fizikából kiemelkedően tehetségesek is. Fejlesztésük az általános képességfejlesztést jelenti, ami minden tanárnak minden tanulóval szembeni köztelezettsége. Ezért ennek útjai viszonylag általánosan ismertek. Az e témában elmondottak formában és tartalomban egyaránt vonatkoztathatók minden speciálisabb fejlesztésre is.

A fizika tanulásának a titka nagyon sok esetben a precíz fogalmi alapozásra épülő, sokoldalú alkalmazás, és gyakorlással bizonyos rutin megszerzése. A tanításnak is valami hasonló strukturális felépítést célszerű tükröznie *(2.6.5.1. ábra)*.



2.6.5.1. ábra. A fizikatanulás és -tanítás jellemző folyamata

Az absztrakciós, asszociációs készséget is fejlesztjük, ha a megértést analógiákkal segítjük (ZALAI, 2006; RADNÓTI, 2010). Ez valójában modellalkotás, ami egyébként is bevett eljárás a fizikában, lásd bolygómodell, atommodellek, héjmodell stb. Mi is alkothatunk olyan párokat, amelyek vagy képi asszociáció útján segítenek, vagy tartalmi párhuzam által. Előbbire példák: áramkör – vízvezeték vagy folyó; részecskék – játszó vagy pénzt cserélgető gyerekhad; anyag kettős természete – egy henger oldalnézeti és felülnézeti képe. Az utóbbi például a forgómozgás kinematikájának és dinamikájának tárgyalása a haladó mozgás alapján, vagy a gravitációs és elektrosztatikus mező összehasonlítása.

És még milliónyi technikát lehetne sorolni példákkal alátámasztva.

2.6.5.3.2. Gondolkodásban tehetségesek fejlesztése

A fejlesztésben feladatokat használunk. A feladatok kapcsán kerül sor eddigi ismeretek átismétlésére, a készségek csiszolására, újabb eszközök bemutatására, elméleti kiegészítések megtárgyalására. Röviden tekintsük át a feladatok típusait egyfajta besorolás szerint.

(a) Elméleti kifejtés, írásban esszé

Ide sorolhatjuk azt a szituációt is, amikor egy tanulótól összefüggő feleletet, beszámolót várunk el. A mindennapos szóbeli számonkérések alapozhatják ezt a formát. Van, akinek az esszé meglepő forma a fizika tantárgy vonatkozásában. De a tudományos írásokra gondolva rögtön indokolttá válik az előfordulása. Az emelt szintű érettségin kötelező egy ilyen feladat. A téma lehet egy megtanult elméleti anyag, egy érvelés vagy önálló kutatás eredményének ismertetése. Lényeglátást igényel, szintézisre kényszerít, fejleszti a verbális készségeket – hogy csak a leglényegesebbeket említsük.

(b) Tesztfeladat

Döntő többségben állítások logikai értékét kell direkt vagy indirekt formában megadni. Valódi gondolkodásra az a feladat késztet, amelyiknél minden állításról nyilatkozni kell. Ilyenek azok a kérdések, melyeknél nem feltétlenül pontosan egy helyes (vagy helytelen) válasz van, vagy például az Öveges-verseny tesztfeladatai.

(c) Kérdés

A leggyakrabban használt tanári eszköz. Van, amikor spontán módon használjuk. Jól kérdezni nem könnyű. A kérdés olyan legyen, hogy gondolkodni tanítsa a tanulókat. Ugyanarra a dologra vonatkozó kérdéssorozat a problémamegoldás lépéseit kell, hogy sugallja. Az eldöntendő kérdések kevésbé fejlesztő hatásúak. Segítő, de fejlesztés helyett rossz gondolkodásmódot sugalló az a kérdés, hogy: melyik képletet kell használni?

Van, amikor tervezzük, gyártjuk a kérdést (dolgozatkérdések). A válasz ekkor már az (a) pontban tárgyalt kifejtés lesz.

(d) Bemutatott jelenség értelmezése

Szolgálhatja új ismeret bevezetését vagy meglévő mélyítését, szintetizálását. A váltóáramú körben a tekerccsel azonos ágon lévő izzó viselkedését mutathatjuk az önindukció létének elméleti tárgyalása után. Ekkor igazolásként, demonstrálásként használjuk, megmagyarázása gyakorlás. Ha előtte, akkor gondolatébresztő jelenség, kérdések útján juthatunk az új fogalomhoz. A Cartesius-búvár működése látványos, korrekt magyarázata igazi megértést, logikus okfejtést igényel, annak mélysége differenciálásra is alkalmas.

(e) „Számolási" feladat

Történhet ténylegesen adatokkal. Célja a valós élethez való kapcsolás lehet. Egy kő esési idejéből az esési magasság kiszámítása egy várkútnál tett kiránduláson is érdekes lehet. Alkalmas a mértékegységek szerepének tudatosítására, a realitásérzék fejlesztésére.

A paraméterekkel adott feladat a tanulók nagy részének értelmetlen. Tehát már a fejlesztési cél, hogy a benne rejlő általánosítási lehetőséget észrevetessük, elemzésre alkalmasságát megmutassuk. Magas szintű absztrakciót igényel.

(f) Becslés

Tartozhatna az előző kategóriába is, de több annál. Ha egy ház fűtésének hatásfokát kell megbecsülni, akkor az első kérdés az, hogy egyáltalán milyen adatokat vegyünk figyelembe, milyen elhanyagolások indokoltak. Ez sokkal inkább komplex problémamegoldás, mint számolás.

(g) Összetett feladat

A fentiek bármilyen kombinációja elképzelhető. Erre a szintre csak a legjobbak jutnak el. A részlépésekben való jártasság megszerzésén túl kreativitásra is szükség van.

Az utóbbi három feladattípus valójában már a következő részterületre vonatkozik, a teljesség kedvéért került ide.

2.6.5.3.3. A matematikában tehetségesek fejlesztése

A fizika által használt matematikai ismeretek közül csak a legmarkánsabbakat emeljük ki, fizikai tartalommal alátámasztva. Az érintett korosztályokra nem térünk ki.

Számolás, mértékváltások, számológép-használat – minden számolási feladatban szükséges.

Egyenletek megoldása – minden számolási feladatban szükséges.

Algebrai kifejezések, paraméteres egyenletek – mértékegységek kezeléséhez elengedhetetlen, gondolkodtató kérdésekben segítség lehet.

Függvények, diagramok – időbeli folyamatok jellemzése mechanikában, állapotsíkok hőtanban, két vagy több mennyiség kapcsolata bármely témakörben, értelmezés csillagászatban.

Vektorok – kinematika, dinamika, mágnesességtan.

Geometriai alapfogalmak – optika, kinematika.

Testek geometriai adatai – hidrosztatika, merev testek, elektromágnesség.

Statisztika – mérések, részecskemodell.

A matematikából tehetségesekről tudni kell, hogy ez a képesség viszonylag hamar megmutatkozik, és a legintenzívebb fejlődési szakaszuk az ifjúkor. Tehát középiskolás korukban jól terhelhetők. Az ő esetükben fordul elő leginkább a gyorsítás mint fejlesztési stratégia, akkor is, ha csak azt a bizonyos latens formáját alkalmazzuk. A szögfüggvények derékszögű háromszögbeli alkalmazását, másodfokú egyenletek megoldóképletét, a differenciálszámítás szeleteit szinte a tanulók kényszerítik ki, illetve önállóan sajátítják el.

Jellemző rájuk a versenyszellem (ki van hamarabb kész, kinek pontosabb az eredménye), tehát a fejlesztésük során teremthető ilyen szituáció. Egyéni munkások, csoportban dolgoztatni nem érdemes őket. Mindegyikük egyenként igényli a megerősítést, azaz az egyéni foglalkozás hatékonyabb eszköz. Hasznos a levelezőversenyekbe való bekapcsolódásuk (KöMaL). A rendelkezésre álló idő kedvez az elmélyült munkának, több oldalról való megközelítést tesz lehetővé, precízebbé válik a kidolgozás. A leírás követelményei fejlesztik a lényeglátást, az érvelési készséget, erősítik a matematikai formalizmust.

2.6.5.3.4. Eszközhasználatban tehetségesek fejlesztése

Vannak olyan tanulóink, akik nagyon gyorsan és jól használják a mérőeszközöket, pillanatok múlva hallhatjuk tőlük a *g* 10-hez közeli mért értékét, vagy a 0,26-os súrlódási együttható értéket. Korosztályi jellemző a versenyzési szándék, ami a tudományos munkának ugyan hajtóereje is lehet, de a végeredmény minél hamarabbi prezentálása a gondosságot és a hitelességet veszélyezteti. Meg kell tanítanunk diákjainkat arra, hogy a mérés, kísérlet dokumentálása, körbejárása elengedhetetlen része a tevékenységnek. Azaz foglalkoznunk kell a mérési jegyzőkönyv formai és főleg tartalmi követelményeivel, valamint a hibalehetőségek számontartásával, hatásuk becslésével. A bevezető időszakban a mérési jegyzőkönyvet kitöltendő űrlapként kaphatják meg a tanulók. Ez mintaként szolgál a továbbiakban, és instruálja a mérési folyamatot. A jegyzőkönyvírás tanítása nem önmagáért fontos momentum, hanem éppen az utóbbi szerepe miatt: mederben tartja a tevékenységet.

Vegyük sorra az önállóan készítendő jegyzőkönyv legkritikusabb pontjait:

A mérés leírása:

A túl nagyvonalú vagy túl részletes leírás egyaránt helytelen. A gyakorlás során különböző technikákat választhatunk:

- ugyanarra a mérésre vonatkozóan versenyeztessük a leírásokat, ahol a tanulók egymást értékelhetik;
- dolgozhatnak csoportban, ahol a sokféle igényesség együtt gyúrja ki a végeredményt;
- lehet az ellenőrzésnek az is módja, hogy az egyikük által írt instrukció alapján a másiknak kell elvégeznie a mérést, kísérletet. A tapasztalatokat ekkor feltétlenül meg kell beszélni, mert az is kiderülhet, hogy a mérés tökéletes, de nem az történt, ami a feladat volt.

A mérési adatok rögzítése:

A mért és számolt adatok megjelenítése gazdaságos és áttekinthető, ha a táblázatos formát alkalmazzuk. A mérőműszerektől függően a leolvasott skálaértékek, az ebből meghatározott mért adatok és az ezek felhasználásával számolt mennyiségek alkothatják a táblázat tartalmi karaktereit. A mérések, azaz cellák számát a mérés célja is befolyásolja. A tanulók jól tudják, hogy „egy mérés nem mérés", de hogy valójában mennyit célszerű, azt nehéz eldönteniük. Más a helyzet, ha azért kell többet mérni, mert átlagolással akarjuk csökkenteni a hibák szerepét, és más, ha két mennyiség kapcsolatát kutatjuk. Az utóbbi esetben a paraméterek vizsgálandó tartományára is rá kell érezni. Ezt a rutint sok, bizonyos értelemben mechanikusan ismételt mérés elvégeztetésével alakíthatjuk ki bennük. A mérések egyformaságát ötletekkel fedhetjük el. Például konyhai eszközökkel mérjenek. Ezek azt a tapasztalatot is erősítik, hogy a mérési eredmények nem tisztán az elmélet szerint adódnak, csoportonként különbözhetnek, így kiiktatjuk a tanulókból azt a – sokszor tudat alatti – szándékot, hogy a mérési eredményeiket kozmetikázzák az általuk elvártaknak megfelelően.

Értékelés:

Csak akkor várható el jó minőségű értékelés, ha a tanulók világosan látják az elvégzett feladat célját. Megfelelő formában feltett kérdésekkel, utasításokkal segíthetjük őket. A kezdeti szakaszban ismert összefüggések igazolásakor mutathatjuk meg, hogy sosem kapunk tökéletes egyezést, hibaszámítással pedig az eltérés tolerálható mértékét sejtethetjük. Az adatok ábrázolásának hibát figyelembe vevő technikáját inkább a nagyobb korosztályoknak, illetve kutatómunkába bekapcsolódóknak célszerű tanítanunk.

2.6.5.3.5. Tehetségfejlesztő stratégiák, technikák a fizikatudományban

Mit jelent a gazdagítás (dúsítás), gyorsítás a fizikai tehetségfejlesztésben?

Gazdagítást alkalmazunk akkor, amikor a fogalmakat rejtvénybe csomagoljuk, a sebességet vektorként kezeljük, az ok-okozati összefüggéseket kísérleten, mérésen keresztül kutatjuk, ha példákat soroltatunk a jelenségek megnyilvánulásaira, ha egy elv alapján működő eszközt barkácsoltatunk vagy egy szemléltető animációt készíttetünk. És tulajdonképpen bármit felsorolhatnánk, ugyanis a fizikából tehetségesekkel való foglalkozás a leggyakrabban dúsítást takar.

A gazdagítás fajtái (területei) az alábbiak lehetnek:

- Mélységben történő gazdagítás. Ennek során – elsősorban szakköri keretekben – lehetőséget kínálunk a mindenki számára előírt tananyagban való elmélyedésre. Például: vektorok szerepe a fizikában (erők, lendület), ütközések részletezése, elektromos hálózatok, termodinamikai problémák, elektromos és mágneses mezők.
- A tartalmi gazdagítás során olyan tananyagrészeket építhetünk be, melyek a mindenki számára kötelező tananyagon túlmutatnak. Például: elmélyedés a gyorsuló kör- és forgómozgásban, tehetetlenségi erők a feladatmegoldásban.
- A feldolgozási képességek gazdagítása főleg interdiszciplináris tevékenység közben alkalmazható. A tanulói tehetség és kreativitás többnyire abban mérhető, hogyan viszonyul egy probléma megoldásához, és azt hogyan tudja megoldani. A megoldás legtöbbször azt jelenti, hogy az adott fizikai szituációt a matematika nyelvén is meg kell tudni fogalmazni. Tehát jártasnak kell lenni mérési adatok elemzésében, fizikai mennyiségek közötti matematikai függvénykapcsolatok felismerésében, egyenletek, egyenletrendszerek kezelésében, trigonometriai összefüggések felismerésében.
- Tempóban történő gazdagítás, mely egyfajta gyorsításnak is elkönyvelhető (lásd ott).

A *gyorsítás* stratégiája nem jellemző, de a lehetőség törvényileg is biztosított. Fizikából ritka, de előfordulhat, hogy egy tanuló osztályozó vizsgát tesz a be nem fejezett év(ek) anyagából. A tehetségfejlesztési gyakorlatban házi használatú kifejezéssel latens gyorsításnak nevezhetnénk azt, amikor versenyre készülés vagy pályázati anyag készítése céljából a tananyag egyes témaköreit időben hamarabb tárgyaljuk.

A *feladatmegoldás* és szerepe a tehetségfejlesztésben külön kifejtést is érdemelne.

Gyakran illeti kritika a fizika tanítását abban a vonatkozásban, hogy a feladatok megoldásával elveszi a tanulók kedvét a tantárgytól. Reguláris keretek között is helye van még a „számolási példáknak" is – természetesen megfelelő arányban és formában –, a tehetséggondozásban viszont nélkülözhetetlen eszköz. Az ismeretek működtetése egy magasabb gondolkodási szint, ami célja, sőt közbülső lépcsőfoka a fejlesztésnek. TAKÁCS (2006, 3–6.) szavaival: „A feladatmegoldó készség szerepe korunkban már vitathatatlanul fontosabb, mint a nagy mennyiségben tárolt ismeretanyag és annak reprodukálási képessége. [...] Nem felidézés, hanem aktualizálás."

Félreértés adódik abból is, hogy a feladatmegoldás alatt sokan a képletekbe való behelyettesítést értik. (Amerikai módszertani jegyzetekben lehet találni ilyen típusú utasításokat.) A magyar természettudományos oktatás megérdemelt korábbi jó hírét éppen a változatos formák alapozták meg. Feladaton problémamegoldó gondolkodást igénylő kérdést kell érteni, amire a válasz lehet egy szó vagy egy hosszabb-rövidebb elemzés, egy szám vagy egy matematikai összefüggés.

Ezáltal fejlődik a gondolkodási készség, tudatosodnak a környezet jelenségei, világosabbá válnak a fogalmak, érthetőbbé a törvények, stabilabb lesz a rögzítés.

2.6.5.4. További tehetségfejlesztő eszközök a fizikatudományban

2.6.5.4.1. Az infokommunikációs technika szerepe

A digitális technika nem kerülhető ki ebben a tevékenységben sem. Az online elérhető problémagyűjtemények, jegyzetek, demonstrációk a tanári munkát könnyítve és az önálló tanulási tevékenységet segítve természetes módon építhetők be.

Az elektronika fejlődése a szükséges informatikai ismeretek miatt a fizikától szinte elkülönülő tehetségterületet hívott létre. Ez a mérnöki pálya felé mutató mérőrendszer-építés, robotika, mechatronika – a fizikával való szoros kapcsolata ellenére – nem témája ennek a munkának.

2.6.5.4.2. Fizikai feladatok, feladatmegoldások szerepe a tehetségfejlesztésben a fizikatudományban

Mivel bármelyik kérdést valamilyen probléma, feladat megoldása kapcsán értelmes és érdemes feltenni, a tehetségfejlesztés lehetőségeit olyan fizikai problémák, feladatok felsorakoztatásával mutathatjuk (mutathatnánk) be, melyekben a fenti kérdések ott rejlenek. Tesszük ezt több évtizedes szaktanári és verseny-előkészítési gyakorlatunk alapján is. Meggyőződésünk, hogy a fizikából tehetséges tanulók felismerésére és tehetségük kibontakoztatására egyik legjobb módszer a különböző típusú feladatok megoldása. Ezt vallja Bor Pál is, aki több fizikatankönyv írója, és tehetséggondozó szakkör vezetője: „[...] a tananyag alapos megértéséhez, maradandó elsajátításához és alkalmazhatóvá tételéhez igen jó módszer a feladatmegoldás." (KÖVESDI, 1995, 20–22.)

Mivel jelen kézikönyv nem feladatgyűjtemény, nincs lehetőségünk még példát sem mutatni. A tehetségfejlesztésre alkalmazott feladatok sokféle szempont szerint csoportosíthatók (életkor, szint stb.), itt csak azokat a kérdésvázakat villantjuk fel, melyek a tehetségfejlesztés legfőbb irányait – a kreativitás, az elemzőkészség és a deduktív gondolkodás képességének fejlesztését – tartalmazzák.

A kreativitás fejlesztésére a következő kérdéstípusok szolgálhatnak:

- Hogyan tudnád megmérni…?
- Hogyan lehet megbecsülni…?
- Mi lenne, ha…?

Az elemzőkészség fejlesztését a következő kérdéstípusok segíthetik elő:

- Vizsgáld meg…!
- Mérlegeld…!
- Döntsd el, hogy igaz-e…!
- Keresd meg a hibát…!

A deduktív gondolkodás fejlesztésében a következő kérdéstípusok segíthetnek:

- Mi lehet a magyarázata…?
- Miért…?
- Mi lehet az oka…?

Az ennél konkrétabb, a fizikatudományban tehetségfejlesztésre alkalmasnak gondolt feladatsorozatok, feladatcsoportok a Géniusz Könyvek 10. kötetében, *A tehetséggondozás lehetőségei fizikából* című műben találhatók (lásd KIRSCH, DUDICS ÉS BALOGH, 2011).

Irodalom

BALOGH LÁSZLÓ, KONCZ ISTVÁN (2008). *Kiterjesztett tehetséggondozás.* PEM-Tanulmányok. VIII. Budapest: PEM.

BALOGH LÁSZLÓ (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Debrecen: Didakt Kiadó http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Balogh_Komplex.pdf

GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books.

GYARMATHY ÉVA (2006). *A tehetség.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. http://www.academia.edu/19585475/A_tehets%C3%A9g_fogalma_%C3%B6sszetev%C5%91i_t%C3%ADpusai_%C3%A9s_azonos%C3%ADt%C3%A1sa

HABERMANN, M. G. (1989). A „tehetség" értelmezése, a tehetséges tanulók kiválasztásának módszerei. In RANSCHBURG JENŐ (SZERK.), *Tehetséggondozás az iskolában*. Budapest: Tankönyvkiadó.

KIRSCH ÉVA, DUDICS PÁL, BALOGH LÁSZLÓ (2011). *A tehetséggondozás lehetőségei fizikából.* Géniusz könyvek, 10. kötet. Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/konyv/tehetseggondozas-lehetosegei-fizikabol

KÖVESDI KATALin (1995). Aranydiplomásaink II. *A fizika tanítása,* 3(3), 20–22.

PAPP KATALIN, FLACH FANNI, MOLNÁR MILÁN (2018). A kisgyermekkori természettudományos nevelés itthon és külföldön – Helyzetkép. *Fizikai Szemle,* 3, 101–106. http://fizikaiszemle.hu/szemle/tartalom/36

RANSCHBURG JENŐ (2004). *Gepárd-kölykök.* Budapest: URBIS Könyvkiadó.

RADNÓTI KATALin (2010). Analógiák a fizikában és szerepük a fizika oktatásában. *Fizika Szemle,* 4, 131–136. http://fizikaiszemle.hu/archivum/fsz1004/FizSzem-201004.pdf

RENZULLI, J.(1978). What makes giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan,* 60(3), 180–184., 261.

TAKÁCS GÁBOR (2006). Fizikafeladatok megoldása analitikus megközelítéssel. *A fizika tanítása,* 14(3), 3–6.

ZALAI EDINA (2006). Analógia az oktatásban. *A fizika tanítása,* 14(5), 23–28.

Kovács Szilvia

2.6.6. *Tehetséggondozás az irodalmi alkotó tevékenységben*

Az irodalmi tehetséggondozás feladatát e fejezet a tehetséggondozás elméleti belátásaira, modelljeire reflektálva kívánja megközelíteni, de elsősorban a tanórai környezetben zajló fejlesztő folyamatok gyakorlatára koncentrál. Az alkotói tevékenység segítése a tehetségfejlesztés részeként mind a környezettől, mind a tehetséges tanulóktól és tanáraiktól koncentrált, fegyelmezett munkát, feladat iránti elkötelezettséget, reflektív nyelvhasználatot vár el. Az alkotó tevékenység magában foglalja a művek értő befogadását, az esztétikai tapasztalat médiumában születő élmények feldolgozását. Az alkotás feltétele az értelmező tevékenység, mely az önkifejezést, a kreatív problémamegoldás képességét is fejleszti. E fejezet a műértő, kritikai, illetve verbális tehetség fejlesztését a kreativitás szolgálatába állítva mutatja be konkrét feladatok segítségével, beleértve egy képregény és egy szappanopera megírásának eseteit is. A feladatlapok módszertani reflexiókkal kívánják segíteni az irodalmi tehetség és alkotótevékenység fejlesztését tanórai környezetben.

Kulcsszavak: kreativitás, irodalmi tehetség, tehetségmodellek, kooperatív tanulás

2.6.6.1. Az irodalomtanítás és a tehetségfejlesztés lehetőségei

2.6.6.1.1. Az irodalmi tehetségfejlesztés munkáját segítő modellek

Az iskolai irodalomtanítás szaktudományos és módszertani célkitűzéseit tekintve is sokrétű tevékenységet vár el a pedagógusoktól és a tanulóktól. Az irodalomtörténet tanításának és az anyanyelvi kompetenciafejlesztésnek egyidejű folyamatai magukban foglalják a történetiség tapasztalatának közvetítését és az újraolvasás reflektív mozzanatainak kialakítását is. Az értő olvasóvá válás munkája feltételezi az anyanyelvi kompetencia oly módon zajló fejlesztését, hogy az irodalmi szövegek világában való tájékozódás, a műértelmezés tanítása segítse a kreatív problémamegoldást, az önreflexióra való képesség, illetve a tudatos nyelvhasználat kialakítását, nem csak az irodalom összefüggésében. Ezek a tanítási és fejlesztési célok az irodalmi tehetség felismerésének és gondozásának útját is irányítják. A fejlesztés nem nélkülözheti azokat a tapasztalatokat és eszközöket, melyeket az ismert tehetségmodellek összegeznek, és amelyek szerint a speciális munka lehetséges. E modellek jellemzőit szisztematikusan gyűjti össze Balogh László (Czimer és Balogh, 2010, 11–15.). A Renzulli-féle háromkörös, annak továbbfejlesztése, a Mönks-féle többtényezős, valamint a Gagnè-féle tehetségfejlődési vagy a Czeizel-féle 2+4+1 fakatoros modell is tartalmazza a kreativitást mint tehetség-összetevőt, a motivációt, illetve a feladat iránti elkötelezettséget. Természetesen egyikről sem megfeledkezve, de jelen esetben e fejezet a kreativitás fejlesztésére koncentrálva tesz kísérletet arra, hogy konkrét, elvégzett feladatok tapasztalatait összegezve beszéljen az irodalmi tehetség fejlesztésének tanórai keretek között megvalósítható lehetőségeiről. A feladatlapok alkalmazását segítő reflexiók részben az Urban által alkotott modell (N. Kollár et al., 2004, 230.) összefüggésében értelmezik a munkafolyamatot. A módszertani megjegyzéseket formálták a Van Tassel-Baska kutatásai alapján megismerhető eredmények: a kreativitás fejlődésének négy faktora, melyeket külső és belső tényezőkként, valamint elősegítő folyamatokként és személyes katalizátorokként nevezhetünk meg (Czimer és Balogh, 2010, 31.).

Az irodalmi tehetség fejlesztése a kreativitás fejlesztésével szoros összefüggésben álló folyamat. A kreativitás – Csíkszentmihályi Mihály értelmezése szerint – csak részben egyéni mentális tevékenység, hiszen az az egyén gondolatainak és szociális környezetének interakciójában megmutatkozik meg (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2016, 33.). Az irodalomtanítás, még ha iskolai környezetben vállalkozik is az irodalmi tehetség fejlesztésére, képes arra, hogy megteremtse az egyes szövegek, illetve az olvasók és a szövegek közötti párbeszéd-lehetőségeket. A szövegek nyelvi-kulturális kontextusai, a tanulók olvasói tapasztalatai, illetve elvárásai megfelelő tanári közreműködéssel meg tudják teremteni azokat a kérdezői horizontokat, melyekre ráhagyatkozva az irodalom befogadása a közös tudás megalkotásának folyamatává válik. A tudásmegosztás interaktív-reflektív technikái többek között kérdező, válaszadó, szakértő, szervező szerepköröket alakítanak ki, melyek az alkotó együttgondolkodás tanulók, illetve tanulók és tanár közötti interakcióit az újraértelmezés, az önkifejezés nyelvévé tudják átalakítani. Az irodalmi szövegek befogadását formáló értelmezőnyelv sémaképző rutinja mellett megjelenik az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének az a lehetősége, mely összekapcsolódik az esztétikai érzékenység és a szociális kompetencia mellett a kreativitás fejlesztésével. Az irodalmon keresztül formálható, a világhoz való viszony kifejezésének egyik meghatározó mozzanata a szimbolikus jelentéslétesítés képessége, valamint az önkifejezés képessége is. Az irodalmi tehetség fejlesztése támaszkodik a kreatív, alkotó gondolkodás fejlesztésének lehetőségeire, amikor az esztétikai tapasztalat születésének metaforikus-szimbolikus-allegorikus jelhasználatának működését világítja meg. Ezenkívül már osztálytermi keretek között is vállalkozik az új gondolatok felismerésére és azok megosztására, a saját és a konszenzusos értelmezési lehetőségek párbeszédbe állítására. A tanár felelősségteljes munkájával vállalja a támogató környezet kialakítását, annak minden szakmai-pedagógiai feladatával együtt.

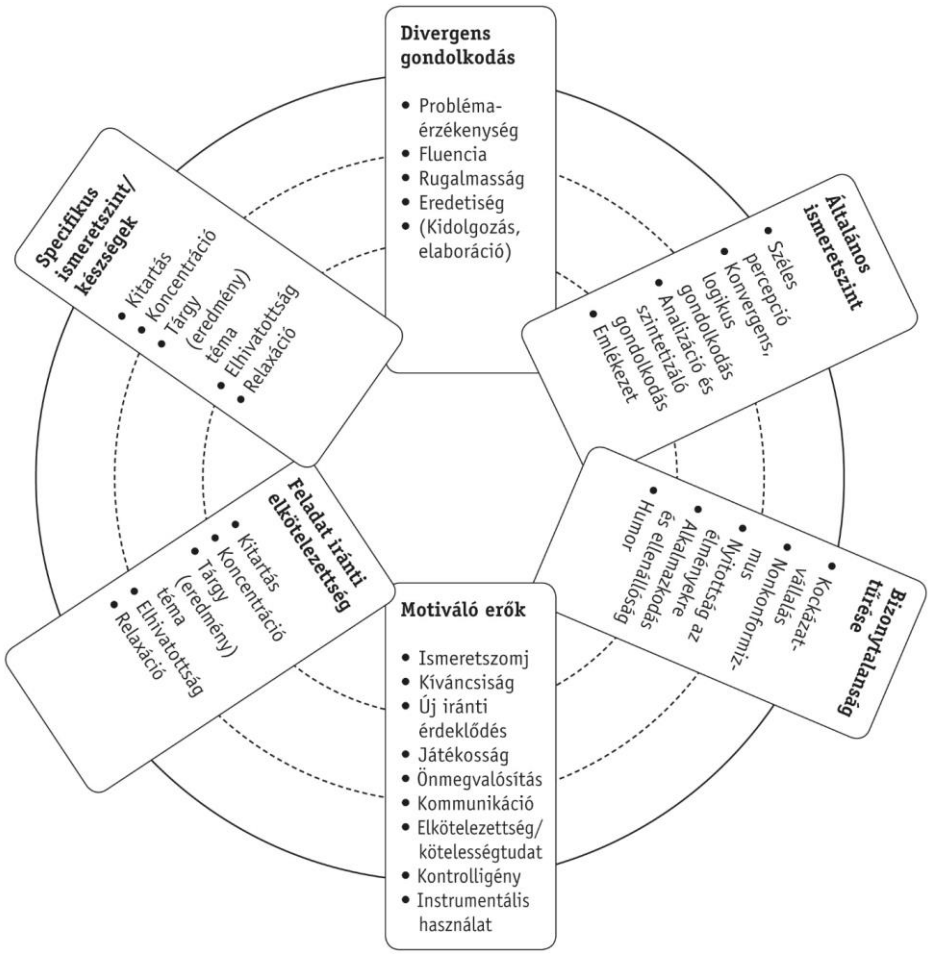
Az irodalomtanítás nemcsak a tehetség képességterületi fejlesztésére ad lehetőséget, hanem az önismeret mélyítésére, a kortárs társas kapcsolatok formálására, illetve arra is, hogy a tanulók élethelyzetek értelmezésére is kísérletet tegyenek egy-egy szövegértelmező, szövegalkotó feladat által. A kreatív, alkotó gondolkodás fejlesztése magában foglalja a támogató, megerősítő visszajelzéseket is, melyeket meg kell, hogy adjanak mind a tanulói interakciók, mind a tanári szervező-irányító munka. Az óratervezés feladatai között meg kell jelenniük a reflexió, valamint a megerősítő visszacsatolás lehetőségeit megteremtő órafázisok kialakításának is. Bagdy Emőke a tehetséggondozás új aspektusaként említi a tehetségerők egyedi felszabadítását (BAGDY ET AL., 2014, 24–25.). A szerző ezen azt érti, hogy meg kell találni a személyiség saját küzdő és megoldó erejét, azaz pozitív megküzdő képességét. Az irodalmi tehetség fejlesztése ebben az összefüggésben a problémaérzékeny gondolkodás támogatását és a problémamegoldó képesség fejlesztését tudja úgy összekapcsolni, hogy a műértelmezés, illetve a kreatív írás vagy a műértelmező szövegalkotás önfelfedező folyamatokat tud elindítani, támogatni. A szövegvilágok nyelvi megalkotottságának, illetve a beszéd- és látásmód világteremtő lehetőségeinek megvizsgálása, a fikcionálás aktusainak értelmezése, az újraolvasás igényének kialakítása olyan eszköztárat ad a kezünkbe, melyek révén a tehetségfejlesztés önreflexióra ösztönző tevékenysége eredményes lehet.

2.6.6.1.2. Válogatás és gazdagítás

Az irodalmi szövegek válogatását meghatározta egyrészt a NAT-ra épülő tananyag-elrendezés, így például a 9. évfolyamon a *bevezetés az irodalomba* óracsoport tervezése, valamint az érettségi műértelmező feladatok megoldásának előkészítse, vagyis az adott szempontok szerint történő önálló értelmező tevékenység elérése. Ugyanakkor a válogatásnak arra is fókuszálnia kell, hogy a szövegek alkalmasak legyenek a tehetségfejlesztést szolgáló mélységi, tartalmi gazdagításra, valamint a feldolgozási képességek gazdagítására. A gazdagítás a kötelező tananyagon túli fejlesztést szolgálja, ami az irodalmi tehetség összefüggésében a műértői, a kritikai, az előadói, a ver-

bális, a filozófiai, a kapcsolati tehetség, a játék által megmutatkozó tehetség fejlesztését egyidejűleg feltételezi. Ezen összetevők a Piirto-modell szerint rendszert hoznak létre (CZIMER ÉS BALOGH, 2010, 16.).

A *2.6.6.1. ábra* az Urban-féle kreativitásmodellt mutatja, melyet az említett tehetségmodellekkel összevetve azt tapasztalhatjuk, hogy a motivációt nem csupán tehetségkomponensként, hanem a kreativitásnak mint tehetség-összetevőnek a szerves részeként értelmezi.



2.6.6.1. ábra. A kreativitás Urban-féle modellje (N. KOLLÁR ET AL., 2004)

A motiváló erők között szereplő kíváncsiság nem könnyen értelmezhető fogalom. A tanulók életkori sajátosságai, szociokulturális környezetük, a befogadói attitűdjeiket befolyásoló mintáik, belső motivációik igen különbözőek. A szövegek kiválasztásakor gondolnunk kell arra, hogyan tudjuk olvasásra érdemessé tenni azokat, hogyan tudjuk ösztönözni a tanulókat az újraolvasásra, ami a szövegben való elmélyülést, ezáltal az esztétikai tapasztalat megszületését segíti, és az esztétikai tapasztalat médiumában lehetővé váló világértelmezési próbálkozásokat is előreviszi. Az irodalomtanítás során sem feledkezhetünk meg arról, amit Bagdy Emőke úgy fogalmaz meg, hogy a tehetséggondozás a személyiséggel folyó speciális lelki munka, melynek során segítjük a gátlások, az

önbizalmi krízisek leküzdését a meglévő pozitívumok erősítésével (BAGDY ET AL., 2014, 17.). Az irodalom számtalan olyan élethelyzetet, problémamegoldást igénylő szituációt, értékrendeket ütköztető történetet kínál, melyek megérinthetik a tanulók személyiségét. Az irodalmi tehetséggondozás a szövegek ilyen jellegű témafelvetéseire és a megteremtett fikciós természetű problémák nyelvi megfogalmazásának komplexitására fókuszálva élhet a válogatás motiváló erejével és természetesen felelősségével. Az Urban-modellben szereplő, úgynevezett instrumentális használat mint motivációs tényező kifejezetten érinti a tanórai interakció megvalósulásának módjait. A tehetség fejlesztését vállaló pedagógus a tudásátadás és a fejlesztés összefonódó folyamatát – a kooperatív paradigma értelmében – különféle interaktív-reflexív technikák alkalmazásával segítheti. Ezek eszközigénye mind a módszertani felkészültséget, mind az alkotásra, újraalkotásra alkalmas, akár digitális technológiával támogatott lehetőségeket illetően gazdagabb, mint a frontális osztálymunka esetében. A tanítás flow-állapotot a tanulók tevékeny, alkotó közreműködése révén sokkal inkább elő tud idézni, mint passzív befogadás esetén. A tehetségfejlesztés és a flow-állapot kapcsolatát Csíkszentmihályi Mihály abban látja, hogy a tehetséges fiatal képes a kreatív munka, az alkotás révén a feloldódásra, az elmerültségre, a tevékenység közben nem érzékeli az idő múlását (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2010, 30.). Csíkszentmihályi tehetségmodelljében három tényezőt említ: a részben öröklött és részben az egyén fejlődése során kialakult személyes tulajdonságokat, a kulturális elvárást, a társadalmi elismerést és támogatást. A flow-élmény folyamatos keresését és elérését elengedhetetlennek tartja a tehetség fejlesztéséhez (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2016).

Az itt tárgyalt fejlesztő feladatok olyan szövegekre irányulnak, melyek a szociális kompetenciát a társas kapcsolatok megteremtésének-fenntartásának különböző lehetőségeire fókuszálva tudják fejleszteni. A szövegek napjainkban is aktuális témákat járnak körbe: párkapcsolat, gőgbe hajló büszkeség, anya–gyermek feltétel nélküli szeretete, az emberi kisszerűség önpusztító ereje, a félreértések döntést elbizonytalanító, megtévesztő ereje. A műértelmezés, a szövegalkotás természetesen nem a naiv olvasásra törekszik, ellenben mindenképpen elvárja és támogatja a problémaérzékeny kérdésfelvetést és a válaszadási kísérletek nézőpontfüggőségének reflektáltságát. Az irodalom képes arra, hogy rávilágítson a világ(kép)teremtés, a léthelyzet-értelmezés narratívákba foglalásának eszköztárára. A látásmódok nyelvi megformáltságban rejlő természete nem csupán az irodalomban hasznosul, hisz alapvetően a reflektált értelmezés, látás feltétele a nyelvhasználat teremtőerejének felismerése.

Az irodalmi tehetség nemcsak képességterületi természetében, hanem a gondolkodás eredetiségében, az asszociatív gondolkodásban, az érzékenységgel való együttélés képességében is megmutatkozik. A *2.6.6.2. fejezetben* szereplő feladatok csak részben várják el az irodalomelméleti ismereteket, inkább a narrációs technikák élethelyzeteket teremtő szerepére, a perspektívakezelésre, a motívum-összefüggésekre, a drámapedagógiából is ismert belső hangok technikájára vagy a kreatív írásra támaszkodnak. Mindezen eszköztár révén közelítik meg az elbeszélt történeteket, vagy éppen támogatják a szövegalkotás munkáját. A munkalapok érintik a következő fejlesztési területeket: az énkép és az önismeret fejlesztését, a lelki egészség kérdéskörét, a felnőtt lét szerepeire való felkészülést. A feladatok a kooperatív tanulási paradigma szerint modellálható tanulási környezetben jól alkalmazhatóak, támogatják, ösztönzik a tanulói, illetve a tanuló–tanár interakciót. Törekednek arra, hogy a szövegek kapcsán megszülető jelentés-összefüggések egymással versengő ideális megoldások helyett az együttműködésben születő értelmezési lehetőségek legyenek – természetesen a szövegvilág fikciós természetére hitelesen reflektálva. A szövegválasztást az irodalmi művek témája abból a szempontból is befolyásolta, hogy hogyan jelenik meg a történetben a másokkal való kapcsolattartás szociális szükséglete, vagyis az elismerés, az elfogadás, az autonómia, a státusz, illetve a szociokulturális szerephelyzetek problémája. Az irodalmi tehetségfejlesztés érinti az érzelmi nevelést is, hiszen az irodalmi művekben az esztétikai tapasztalat médiumában jelennek meg emberi tapasztalatok, érzelmek, gondolkodásmódok, melyek spontán és reflektált megnyilatkozásokra ösztönzik az olvasókat. Az értelmezésre nyitott, az elbeszélői munka

folytathatóságát felvető szövegek különösen alkalmasak a fikció „így is történhetett volna", Arisztotelésztől eredeztethetően értelmezett természetét illetően. A történetbe, az elbeszélt világba való belehelyezkedés vagy éppen a be nem vonódás ellenállása támogatni tudja az önismeretet is formáló olvasóvá válást.

Az irodalommal való foglalatoskodás, illetve az irodalmi tehetség fejlesztése nem pusztán szaktudományos tevékenység. Az irodalmi tehetség felismerése és fejlesztése lehetőséget ad arra is, hogy formálni tudjuk a világra való nyitottságot, fejleszteni tudjuk a szimbolikus látásmódot, az empátiára való képességet, a kritikai gondolkodást, a problémamegoldó gondolkodást, a kreativitás, az önismereten alapuló döntéshozás képességét, vagyis támogatni tudjuk az autonóm személyiséggé válás folyamatát is. Mindemellett az értékteremtő és értékőrző gondolkodás tudatosítása, az esztétikum befogadásának képessége, az alkotóerő felismerése komplex módon hozzájárulhat a személyiség formálódásához.

2.6.6.1.3. A tantermi környezet nyújtotta lehetőségek

Az irodalmi tehetség osztálytermi fejlesztésében igen fontos szerepe van a dinamikus interakciónak. A kooperatív tanulási-tanítási paradigmában alkalmazható eszköztárnak is formáló ereje van a személyiség és az annak fejlesztését szolgáló, úgynevezett tehetséges környezetnek a kialakításában. Mönks, Renzulli modelljét továbbgondolva, a tehetségfaktorok összefüggését vizsgálva már beemeli a környezet, így a család, az iskola és a társak szerepét is a tehetségfaktorok közé. Tannenbaum csillagmodellje szintén számol a környezeti támogatással, akárcsak Piirtóé, akinél a modell környezeti aspektusa ugyancsak magában foglalja az iskolát is. A 2013 októberében a Matehetsz és az OFOE közösen rendezte meg az *Ez is tehetséggondozás! Elmélet és módszerek* című konferenciát, melynek része volt egy kerekasztal-beszélgetés. E beszélgetésen a kérdésekre a tehetséggondozás elismert hazai kutatói válaszoltak. A kérdések egyike éppen a tehetséges környezet azonosítására vonatkozott. Balogh László felvetése szerint a tehetségbarát, a tehetségsegítő környezet megfelelőbb kifejezés (Arató et al., 2014, 103.). Gyarmathy Éva környezeti konfigurációról beszél a tehetséges környezet azonosításaképpen (Arató et al., 2014, 104.). Péter-Szarka Szilvia a tehetséges környezet fogalmát az egyén és a környezet folyamatos interakciójához köti, így jutva el a kreatív szervezeti és társadalmi klímában összegződő környezetértelmezéshez (Arató et al., 2014, 106.). Arató Ferenc a környezet szerepét a tehetségfejlesztésben a pedagógiai gyakorlat felől közelíti meg (Arató et al., 2014, 106.). E véleményekben közös mozzanat, hogy a környezet mindegyikben úgy jelenik meg, mint az egyént körülvevő segítő miliő, családi-intézményi kontextus, mely tevékenységeket generáló, aktív tényező a tehetséggondozásban. Az irodalmi tehetség fejlesztésében a tanterem mint redukált környezet sokféle tevékenység kivitelezésére alkalmas: beszélhetünk a kooperatív tanulás különböző munkaformáiról, mint például a csoportmunka különféle változatairól, így a kupaktanács alakításáról, a kerekasztal szervezéséről, a szóforgóról. A munka kiterjeszthető a tantermi kereteken túli környezetre is, így az elektronikus eszközhasználat révén a virtuális térre mint támogató-segítő környezetre. Feladatszerkesztő alkalmazások és tárhelyek, mint például a *LearningApps.org* vagy a *kubbu.com* tanórai és tanórán kívüli környezetben is alkalmazhatóak, a megszerkesztett feladatok megoszthatóak, így a tanár–diák és a diák–diák interakciót támogató szerepük is van. A képregényt és szófelhőt szerkesztő alkalmazások az előbbiekhez hasonlóan betölthetik a segítő környezet szerepét, illetve a motivációt segítve kreativitást fejlesztő szerepükben is jól működnek.

Az osztálytermi keretek között zajló irodalmi tehetségfejlesztés közvetve támaszkodik azokra a tanulható-tanítható ismeretekre is, melyek az irodalom és a nyelvtan tanításának metszetében helyezkednek el, így a stilisztika, a retorika, a grammatika, a kommunikációelméletek tanítására. Az irodalmi szövegek befogadásában többek között a képi nyelvhasználat és a retorikai alakzatok jelentésteremtő funkcióira hagyatkozunk. A direkt módon megtanított retorikai ismeretek sokkal

kevésbé hasznosulnak a nyelvi identitás, a személyiség formálódásában, mint a komplex szövegek olvasása közben. Az utóbbi tevékenység, illetve az azt kísérő alkotó-értelmező munka sokkal több lehetőséget biztosít az autonóm személyiség nyelvi alapjainak kialakításához: gondolatébresztő szövegek párbeszédében már nem elméleti, hanem alkalmazott tudás a kritikára való reagálás, az egyetértés vagy az egyet nem értés kifejezése, a bocsánatkérés, az erősségek vagy a gyengeségek megfogalmazása, az elismerés elfogadása, a beszélgetés indítása vagy lezárása. A kreatív írásgyakorlatnak az a típusa, mely egy történet újraírását célozza meg – például a nézőpont, a beszédmód vagy a hangnem megváltoztatásával –, már az újraértelmező, narratívaalkotó gondolkodást fejleszti. Ez a fajta gondolkodásmód hatással lehet a más területeken, így például a történelem területén tehetséges tanulók készségeinek, képességeink fejlődésére is. A hangnemválasztást lehetővé tevő nyelvi-retorikai eszköztár reflektált alkalmazása, a nyelvi játék megismerése és alkalmazása is túlmutat a „pusztán" irodalmi képességfejlesztés, tehetséggondozás lehetőségein. A verbális képi nyelvhasználat éppúgy formálja a fotografikus látást, mint az az előbbit. A *2.6.6.2. fejezetben* választott szövegek közül a Móricz-novellák felvetik a kérdést, hogy a naturalisztikus látásmód egyfajta miméziselvű esztétikai elve hogyan tud illúziótlanul képet rajzolni a világról. A naturalizmus analizáló, fotografikus látásmódja nemcsak irodalmi érzékenységet, hanem alapvetően a világra vetődő tekintetet is formálja. Az irodalom révén belátható, hogy mind az olvasás, mind a látás kulturálisan kódolt folyamat. Az irodalmi tehetségfejlesztés ily módon is képes túllépni az „irodalmi" jelző fogságából.

2.6.6.2. Fejlesztő feladatok

2.6.6.2.1. Bevezetés az irodalomba – a tehetségfejlesztés kezdeti lehetőségei

A fejezet a következőkben konkrét feladatok, illetve azok módszertani reflexióinak segítségével mutatja be az irodalmi tehetség fejlesztésének lehetőségeit tanórai keretek között. Az első feladatlapot a gimnázium 9. évfolyama kapta a *bevezetés az irodalomba* témakörben. A feladatlap Tóth Krisztina *Térkép* című írásához készült, mely a *Hazaviszlek, jó?* (Tóth, 2009) című kötetben található. A kötet tárcanovellákat tartalmaz, melyek témái ma is elgondolkodtatóak, hiszen például a nagyvárost jellemző szociokulturális jelenségeket villantják fel, mint például a hajléktalan vagy a gyermekét egyedül nevelő anya sorsát, a lakásbeázás kálváriáját, a megoldhatatlannak látszó gondokkal küszködő embert állítják a középpontba; megjelennek férfi és nő viszonyának örök kétségei is. A novellák hangneme hol ironikus-humoros, hol groteszk vagy elégikus, illetve nosztalgizáló. A szövegek nyelvi regisztereit a sokféleség jellemzi: a művelt köznyelv és a szleng sajátos egységet alkot. Az olykor triviálisnak, bagatellnek tűnő történetek létválságot sejtetnek. A szókimondás vagy a perspektívaváltások az illúziók, a sztereotípiák leleplezését célozzák meg. A választott novella narrációja egyszerűnek tűnik, mégis elgondolkodtató az elbeszélői hang és perspektíva világteremtő ereje. A nyelvi reflexiók ön- és világértelmező szerepének értelmezése aktív befogadói tevékenységet vár el. A témafelvetés, a szerelmesek, a sors útjának egyengetése, valamint a humoros-ironikus hangvétel a szórakoztató irodalom eszköztárát idézve vezeti be a diákokat a kortárs szépirodalom világába, felvetve a magas és a populáris irodalom viszonyának összefüggéseit fürkésző kérdéseket is. Az olvasási motiváció téma és nyelvhasználat komplexitásában, ellentmondásaiban vagy éppen adekvát természetében rejlik. A feladatlap jellemzően csoportmunkában megoldható feladatokat tartalmaz. A feladatok a divergens gondolkodást, a problémaérzékenységet, az analizáló-szintetizáló gondolkodást középpontba állítva kísérlik meg a kreativitás fejlesztését. A befogadást a ráhangolódás-jelentésteremtés-reflektálás fázisaira épülő értelmező tevékenység segíti, melynek része egy képregény megszerkesztése.

A képregény a következő URL-címen elérhető alkalmazással készült: http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2009/playcomic/. A feladatlaphoz a szerzői jogok védelmének érdekében nem csatolom Tóth Krisztina *Térkép* című versét, illetve novelláját, de azok elérhetőségét a hivatkozások tartalmazzák.

2.6.6.2.2. Feladatlap Tóth Krisztina Térkép című novellájának feldolgozásához

Ráhangolódás a témára:

Munkaforma: 3-4 fővel csoportmunka (kontrollcsoporttal) – kupaktanács

Készítsetek asszociogramot! Milyen célból használunk térképet?

Írjatok verset *Térkép* címmel!

1. csoport: Tóth Krisztina *Térkép* című versének szavaiból!

2. csoport: az asszociogram segítségével gyűjtött szavak felhasználásával

- Mutassátok be a versírás során kialakult döntéshelyzeteket, indokoljátok a meghozott döntéseket!
- Mutassátok be a verseket a következő szempontok szerint: hangnem, beszédhelyzet, beszédmód, motívumháló!
- Milyen döntéshelyzeteket ismertek fel a kontrollcsoport munkatapasztalataiban?
- Olvassátok el Tóth Krisztina *Térkép* című versét! Hasonlítsátok össze a verset saját alkotásaitokkal a fent megadott szempontok szerint!

Tóth Krisztina *Térkép* címmel novellát is írt. A novellában egy sorstérképről van szó. Mi az a sorstérkép? Ki, milyen céllal készítheti el? Elképzeléseiteket páros szóforgó segítségével gyűjtsétek össze, osszátok meg egymással!

- Olvassátok el a novella utolsó bekezdését! Mi a sorstérkép funkciója?
- Osszátok meg egymással a történet alakulására vonatkozó előfeltevéseiteket! (Mely alaphelyzetből indulhat a történet? Milyen esemény okozhat bonyodalmat? Miért lehet / nem lehet megoldási lehetőség a bonyodalomra a sorstérkép?)

Jelentésteremtés – szoros szövegolvasás szakaszosan:

Munkaforma: 3-4 fős csoportok – asztalterítő-technika, három megy, egy marad, kupaktanács

Olvassátok el a novellát szakaszosan az elejétől a végéig!

1. bekezdés:

Ki beszéli el a történetet?

Kinek a perspektívájából bontakozik ki a történetmondás?

Mutassátok be az elbeszélő beszédhelyzetét!

Képzeljétek el azt a jelenetet, amikor az elbeszélőt észrevette az alázat- és tűréstanára! A belső hangok technikáját alkalmazva írjátok meg 3-4 mondatban a tanár nézőpontjából ki nem mondott gondolatait. Olvassátok fel a többi csoportnak a megírt szöveget!

Jellemezzétek az elbeszélő és a tanár nyelvhasználatát a nyelvi regiszter, a mondatszerkesztés szempontjából! Hogyan függ össze a nyelvhasználat és a szerephelyzet?

2. bekezdés: Alkalmazzátok a páros szóforgó munkaformát!

A páros egyik tagja olvassa el a novella kijelölt részét! A másik fél tekintse át a kapott táblázatot, és próbálja meg összeállítani a történet folytatását a megadott kifejezések segítségével, megtartva

az egyes szám első személyű beszédmódot. Az olvasó fél összefoglalja a történetet, melyet összehasonlít a párja történetváltozatával.

Információ a szövegből	Így is történhetett volna
visszamondta az alászállást	
rossz kisfiúk	
énekkarba jelentkezni	
22 éves lány	
lassan tűnik el	

3. bekezdés: Végezzétek el ugyanezt a feladatot a következő kijelölt szövegrésszel, de fordított szerepekben!

Információ a szövegből	Így is történhetett volna
kihullik a tolla	
szerelmesek	
gyorstalpaló	
átállítani a világ összes óráját	
levizsgázik	

- Mutassatok rá a saját és az olvasott történet eseményeinek okozati, időbeli összefüggéseire!
- Mutassatok rá az egyes szám első és harmadik személyű történetmondás fikcióteremtő lehetőségeire a következő szempontok szerint: az elbeszélő viszonya a teremtett világhoz, az események alakulásához, a szereplőhöz!

4–8. bekezdés: csoportmunka – kupaktanács, kihangosítás technikája

- Milyen az őrangyal szerint a rábízott szerelmespár?
- Mit mondana az őrangyal a nőnek és a férfinak, ha megszólalhatná őket a 22 éves lány testébe bújva? Írjatok rövid dialógusokat! Figyeljetek a nyelvi regiszter és a hangnem összefüggéseire!
- Fejtsétek ki az észrevételiteket a következő megállapítással kapcsolatban: a narráció paródia tárgyává teszi az omnipotens elbeszélőt!
- Lépjetek az elbeszélő és a szereplők helyébe! A kihangosítás technikáját alkalmazva adjátok elő két percben az angyal által irányítani próbált események egyikét! Az elbeszélő vezesse fel a jelenetet, kommentálja a szereplői cselekedeteket, zárja le a jelenetet! A férfi és a nő szólaljon meg az elbeszélő által teremtett helyzettel adekvátan!
- Figyeljétek a többi csoport játékát! Mondjátok el az észrevételeiteket a következő kérdések megválaszolásával:
  - Mennyire volt releváns az elbeszélői magatartás a szereplői szólamok, cselekvések vonatozásában?
  - Mennyire tudták megvalósítani a szereplők az elbeszélő felvezető szólamában elhangzottakat?

A reflektálás fázisa – csoportmunka: kerekasztal:

Olvassátok el újra a szöveg utolsó bekezdését!

- Vizsgáljátok meg a történet alakulására vonatkozó előfeltevéseiteket!

- Ki lehet az aposztrofált második személy, akihez az angyal beszél?
- Miért lehet / nem lehet az angyal által rajzolt térkép a sors szimbóluma?
- Hogyan értelmezi az angyal a tér és az idő összefüggését?
- Hogyan értelmezi a térképrajzolás a fikcióteremtés folyamatát?
- Milyen jelentés-összefüggések teremthetőek a *topográfia* és a *biográfia* szavak között a történet alapján?
- Szerkesszetek képregényt az angyal cselekvéseinek ábrázolásához, illetve a férfi és a nő történetéhez! Figyeljetek a narráció és a diegézis síkjának kapcsolatára!

Képregény-adaptáció – alkotó újraértelmezés az irodalmi tehetségfejlesztésben.
Angyal lenni mindig, minden körülményben…

2.6.6.2. ábra. Képregény-adaptáció Tóth Krisztina Térkép *című novellájához (részlet)*

2.6.6.3. ábra. *A képregény szerkesztésének egyik állomása*

2.6.6.2.3. Feladatlap Móricz Zsigmond két novellájának értelmezéséhez

Az óra célkitűzései a tehetségfejlesztés összefüggésében

Évfolyam: 11.

Az órák módszertani-fejlesztési célkitűzései:

- A tanulók tudjanak nyelvi reflexiókat megfogalmazni a klasszikus novella műfaji hagyományának állandóságával és változásával kapcsolatban.
- A tanulók tudják alkalmazni a narratológiai szempontrendszert a szöveg jelentés-összefüggéseinek feltárásában.
- A tanulók legyenek képesek reflektálni szépirodalmi szövegek esztétikai megalkotottságára.
- A tanulók tudják értelmezni a szövegek metaforikus-szimbolikus jelentésrétegeit.
- A tanulók sajátítsák el az önálló tanuláshoz, műértelmezéshez szükséges szövegértési, szövegalkotási készségeket, melyek az anyanyelvi és az esztétikai-művészeti kompetencia fejlesztését is szolgálják.
- A tanulók legyenek képesek az elbeszélt világok befogadása által reflektálni az emberi lét szociokulturális miliőjének összefüggéseire.
- A tanulók legyenek képesek felismerni, hogy a perspektívakezelésnek szerepe van a fiktív, illetve fikción kívüli világ megalkotottságának értelmezésében, befogadásában.

Értelmezett szövegek: Móricz Zsigmond: *Tragédia*, *Judith és Eszter*

Ráhangolódás fázisa – a motiváció szerepe a fejlesztési folyamatban:

Ismétlő kérdések, rövid feladatok húzása az óra fejlesztési célkitűzéseivel, témájával kapcsolatban – tanulói válaszok, tanári koordinálás

- Értelmezd a klasszikus novella műfaját!
- Milyen látásmód jegyében újul meg Móricz kisepikájában a klasszikus novella műfaji hagyománya?
- Milyen összefüggésben értelmezi az epikus szövegeket a történet alaphelyzetének, illetve a történetmondás alaphelyzetének vizsgálata?
- Melyek az elbeszélői alakteremtés eszközei?
- Mutasd be Móricz Zsigmond *Tragédia* című novellájában a történet alaphelyzetét!

A kérdések feltevésének fejlesztési céljai:

- segíteni a pontos irodalomelméleti fogalomhasználatot, tudatossá tenni az értelmező nyelvhasználatot,
- ösztönözni a tanulók rendszeres tanulását és ellenőrizni-értékelni felkészültségüket.

A jelentésteremtés fázisa:

Móricz *Tragédia* című novellájának értelmezése a történet ismeretéből és narratológiai szempontokból indul ki. A szövegismereti kérdéseket novellaértelmezés követi szemponttáblázattal a divergens gondolkodás fejlesztése céljából.

Szövegismereti kérdések:

- Milyen álomképek és emlékképek ösztönzik Kis Jánost heroikus küzdelemre?
- Milyen motivációit ismerjük meg Kis János nagy evésre készülésének?
- Emeld ki a történetből a rúgás szimbolikus gesztusait!
- Milyen más, a lét ösztönszintjére utaló kifejezések ismétlődnek a szövegben?
- Milyen mérték szerint veszi számba Kis János az ételeket?
- A böjt milyen torzított formáját választja Kis János? Miért vállalkozik rá?
- Miért látjuk jelentéktelennek Kis Jánost?
- Hogyan rajzolja meg az elbeszélő Kis János családi kapcsolatait?
- A novella Kis János küzdelmét nem pátosszal, hanem iróniával rajzolja meg. Emeld ki a szövegből az irónia nyelvi eszközeit!
- Különbség van a novella *Nyugatban* megjelent és aztán kötetbe rendezett végleges változata között. A *Nyugatban* megjelent zárlat a következő: „Reggel felé egy részeg fölbukott benne. A körorvos másnap fölboncolta s meg volt győződve felőle, hogy pontosabban és biztosabban megállapította e tragikus hős halálának okát, mint valaha drámaíró tette.” A körorvos és az író látásmódjának összevetése hogyan erősíti az iróniát?

2.6.6.1. táblázat. Móricz Zsigmond Tragédia *című novellájának elemzéséhez*

Narratológiai értelmezés szempontjai	Válaszok-reflexiók
1. Jellemezd a történetmondás alaphelyzetét!	
2. Mutasd be a történet tér- és időszerkezetét!	
3. Az elbeszélt idő sűrítésének mely eszközeivel találkozunk a narrációban?	
4. Miért válik az időkezelés a naturalisztikus látásmódot megteremtő eszközzé?	
5. Milyen epikus beszédmódokkal találkozunk a szövegben? Milyen poétikai funkció kapcsolódik hozzájuk?	
6. Hogyan viszonyul az elbeszélő Kis Jánoshoz? Milyen elbeszéléstechnikai eszközök teremtik meg ezt a viszonyt?	
7. Miért tekinthetjük a történet zárlatát nyitottnak?	

A reflektálás fázisa:

Miért olvasnátok el újra Móricz *Tragédia* című novelláját?

A tanulók egy gondolatébresztő idézet segítségével fogalmazzák meg gondolataikat:

„Egy novella tömören mutat meg egyetlen sorsot, vagy egy hős életének fordulópontját, benne a cselekmény ugyanúgy nem választható el az elmondás módjától vagy a nyelvi megformáltságtól, mint egy jó versben. És ezért is alkalmas egy novellaszöveg arra különösképpen, hogy megmutassuk rajta keresztül, miként érdemes (jó) prózát olvasni." (SZILÁGYI, 2012)

Lehetséges megközelítések:

Az evés és az éhség szimbolikájának (újra)értelmezése a műben:

- a lakodalmi bőség és az emberi kisszerűség, nyomorúság ellenpontot alkot,
- az evés „szertartásosságának" elbeszélése: az evés nem az öröm, a boldogság forrása, hanem az önpusztító, a lét nyomorúságával szemben tehetetlen düh megmutatkozása,
- a cím által keltett várakozás: tragikusra hangolt történet – a narráció ezzel szemben groteszk-ironikus hangvételű,
- az éhség motívuma – az ember kiszolgáltatottsága.

2.6.6.2.4. Móricz Zsigmond *Judith és Eszter* című novellájának értelmezése – a gazdagítás és az elmélyítés lehetőségei

A ráhangolódás fázisa: a novella történetének felidézése

Keressétek meg a következő mondatokat a novellában! Hogyan értelmezik szimbolikusan a következő elbeszélői reflexiók a címben szerelő két asszony viszonyát?

- „A két asszony olyan volt, mint két éles kés."
- „Meg sem rebbent a szeme. Pedig nagy szót mondtam. Azon sem csodálkoztam volna, ha a nagy sárgaréz kapcsos biblia, amely az almárium polcán fenyegetően csillogott, rögtön a fejemnek repül, csak úgy magától... Eszter néném tőlem, a rokontól, soha semmit se kértünk, ha éhen halunk is."
- „Figyeltem, s mintha az anyám nem is lett vóna, neszét sem hallottam. Tompán, görcsösen zokogott az asszony."
- „Eszter néném csöndes lett, mint a halott. Többet nem szólt, nem sírt, egy pisszt sem adott."

A tanulók négyes csoportokban dolgoznak (kontrollcsoportok – párbeszéd-lehetőséggel).

A feladat fejlesztési célja: a narráció szimbolikus jelentésteremtő nyelvi gesztusainak értelmezése a narráció (a visszaemlékező felnőtt elbeszélő és a gyermek látásmódjának összefüggése) és a történet (a szereplők viszonyrendszere) szintjén.

A jelentésteremtés fázisa: gazdagítás és elmélyítés interaktív-reflektív technikák alkalmazásával (novellaelemzés szemponttáblázattal, összegzés táblavázlattal)

2.6.6.2. táblázat. Móricz Zsigmond Judith és Eszter *című novellájának elemzéséhez*

A narratológiai elemzés szempontjai	Válaszok, reflexiók
1. Jellemezd a történet*mondás* alaphelyzetét!	
2. Mutasd be, milyen alaphelyzetből indul el a *történet*!	
3. Kinek a perspektívájából ismerjük meg a történetet? Mutasd be a szöveg fokalizációs technikáját!	
4. Hogyan értelmezhetőek a két asszony tettei a gyermekszereplő és a felnőtt elbeszélő perspektívájából?	
5. Hogyan jellemzik a szereplőket saját szavaik? Vesd össze az így kapott emberképeket a visszatekintő elbeszélő reflexióival!	
6. Hogyan értelmezhetőek az objektív narrációnak köszönhetően a következő történetmozzanatok? - a cifra lány dühösen küldi a fiút az ólhoz - Eszter tejet küld reggel Judithnak - Judith fülbevalót küld Eszternek a tejért - Judit ki akarja önteni a tejet, majd a gyermekére néz, és odaadja neki a maradékot	
7. Hogyan értelmezhető a történet az idő szimbolikus összefüggésében?	

A reflektálás fázisa: a történet továbbgondolása, az emberi gőg természetének értelmezése tanári irányítással, kreatív írásgyakorlat.

- Beszéljétek el a történetet a gyermek nézőpontjából! A történet alaphelyzete a történések saját idejéből induljon el, miután a gyermek megitta a maradék tejet!
- Beszéljétek el a történetet a cifra lány nézőpontjából! A történet alaphelyzete: a cifra lány hazavitte a fülbevalót gazdasszonyának, majd a cselédeknek elpletykálja az elmúlt 24 óra eseményeit.

Összegző diasorozat készítése:

Az elemző tevékenységet az ismeretek elmélyítésének jegyében egy összegző diasorozat zárja, melyet a tanulók készítenek el egyéni munkában házi feladatként. A diasorozat három diából áll, címe *A móriczi novellatípus*. A házi feladatok bemutatása során tanári irányítással kiemeljük a műfajpoétikai és látásmódbeli jellemzőket, és készítünk egy közös táblavázlatot, melynek főbb tézisei a következők:

A klasszikus novella hagyománya:

- zárt térben és időben játszódó történet,
- az elbeszélő kevés szereplőt léptet fel,
- jellemző a lineáris történetvezetés,
- a történet tetőpontja után gyors, csattanószerű zárlat következik.

A móriczi novellatípus:

A történet*mondás* alapvetően kétféle alaphelyzete:

- rövid elbeszélői szólam, a történet közepébe vágó kezdés, illetve
- az elbeszélés és az elbeszélt történet idejének megkettőzése – a retrospektív narráció epikus keretének megteremtése,
- a *történet* alaphelyzetének megrajzolása: életképszerű jelenet – a hiány állapotából induló történetvezetés,
- naturalisztikus látásmód,
- nyelvi megformáltság: a szereplők redukált megnyilatkozásai – egyenes beszéd,
- nem jellemző a szereplők szavainak az elbeszélő általi kommentálása,
- jellegzetes témaválasztás: a falusi élet peremvidéke, a szegénység léttapasztalatából fakadó válsághelyzetek,
- a tetőpont után nagyon gyors befejezés, de nyitott zárlat.

Az órák fejlesztő munkájának tapasztalatai:

A novella, illetve a történetmondó szövegek tanítása a lírához képest arányaiban háttérbe szorul a gimnáziumi tanításban, pedig a középszintű érettségi szövegalkotási feladattípusai között szerepel a prózai szövegek értelmezése. A novellaelemzést szívesen választják a tanulók, mivel a prózaszövegek nyelvhasználata, a történetmondás sémái az önálló értelmezés számára könnyebben hozzáférhetőek, mint a líranyelv motivikus összefüggései, beszédmódbeli és műfaji sajátosságai. A novellaértelmezés tanítása ezért is teszi szükségessé a gazdagítás és az elmélyítés technikáit. A műfajpoétikai, narratológiai ismeretek tudatosítása révén a kritikai gondolkodás és a problémamegoldás átvihető más helyzetekre is. A szövegek kínálta látásmódbeli sajátosságok megértése segíti az önismeret fejlesztését is.

2.6.6.2.5. A populáris nyelvi regiszter az irodalmi alkotótehetség fejlesztésében – egy szappanopera története

A feladat elhelyezése az irodalomtanítás tematikájában

A szappanopera hagyományosan nem tartozik az irodalomórákon elsődlegesen tárgyalt műfajok közé, ugyanakkor a folytatásos, epizódokban megjelenő, a széles közönséget szórakoztató történetmondó műfajok között érdemes értelmezés tárgyává tenni. A romantika korában útjukra induló folyóiratközlések már megteremtik az irodalomban a magas és a populáris irodalom kódjainak, médiumainak együttélését. A műfajpoétikai és kortörténeti összefüggések a szappanopera esetében a modernség tömegízlésének, tömegkultúrájának kialakulásával kapcsolatos tapasztalatok megfogalmazására is alkalmasak. A szerialitás és a reprodukálhatóság jelensége a képalkotó médiumok, mint például a fotográfia, a folyóiratokban reklámcéllal megjelenő hirdetésillusztrációk, a képes levelezőlapok esetében együtt tárgyalhatók, hiszen a tömegkultúra, az árufétis modern megnyilvánulásai. A szappanopera kultúrtörténeti összefüggései segíthetik a 20–21. századi szappanoperák kultuszának megközelítését. A szappanopera-történetek epizodikus felépítésének értelmezése pedig összekapcsolható az eposztól a 19. és 21. századi nagyregényekig ívelő műfajpoétikai hagyományok tanításával. E populáris műfaj bekapcsolása az irodalomtörténet, illetve a műfaji ismeretek és az allegorikus-szimbolikus olvasásmód tanításába gazdagíthatja és elmélyítheti az irodalomban való jártasságot. Ezenkívül együtt jelenhet meg az irodalomórákon a vizuális narráció képalkotásának és jelentésteremtésének tanítása a nyelvi regiszterek kulturális kódjainak tanításával. A szappanopera szereplőtípusainak számbavétele kapcsán tudatosíthatjuk a szereplő és a karakter kifejezések jelentéskülönbségeit. Ezáltal a divergens és mégis komplex látásmód hozzájárul az irodalmi tehetség fejlesztéséhez. Az alábbiakban egy elvégzett feladatnak a bemutatása, egy jelenkori szappanopera megalkotásának ismertetése következik.

A nemzetközi modellügynökség – történetsémák és kreatív gondolkodás

A történet szereplői beszélő neveket viselnek, melyek alapvető személyiségtulajdonságokra, nyelvi-kulturális sztereotípiákra utalnak. A névadás saját ötletből származik. A tanulóknak lehetőségük van a nevek megváltoztatására, de úgy, hogy azok a kézhez kapott történetsablonoknak megfelelő karaktereket eredményezzenek.

A szappanopera lehetséges szereplői – a nyelvi humor szerepe a tehetségfejlesztésben

- Tengődi Kálmán: kisnyugdíjas, portás a modellügynökségen
- Tengődiné Harap Aranka: egykori topmodell, jelenleg nyugdíjas és háziasszony
- Bősz Ernő: főkönyvelő
- Cifra Klára: menedzserasszisztens
- Hecc Tihamér: postás, ő kézbesíti a modellügynökség leveleit
- Nyalka Rezső: menedzser
- Nyalkáné Üde Borbála: üzletasszony
- Fitos Piroska: topmodell
- Fondor Tódor: Cifra Klára vőlegénye, ügyvéd
- Japaju Nyimnozska Povengerszka: orosz énekesnő, a bár sztárja, Fitos Piroska barátnője
- Sör van De Böven: holland bártulajdonos, Japaju Nyimnozska Povengerszka főnöke
- Hova Gurulsz Tol A Szaki: japán autókereskedő, Fitos Piroska az ő cégének autóját
- reklámozza
- Julia Omnipotencia: titkárnő az autókereskedő irodájában
- Lowvé Mckeresh: magyar származású amerikai üzletember, meg akarja szerezni
- a japán autókereskedő új terepjárójának üzleti titkait

- James Fox: magánnyomózó, álneve van, valójában Balogh Lajosnak hívják, szakterületei a szerelmi ügyek és a cégtitok megsértése

A tanulók feladata: egy tulajdonságháló segítségével karaktertérképet készíteni a szereplőkhöz. Nem szükséges minden szereplőt felléptetniük, ki kell jelölni a főszereplők és az esetleges mellékszereplők körét. A történet a választott szereplő nézőpontjából sokféleképpen alakulhat. A pletyka, a szóbeszéd torzító erejével is számolni kell, így kiküszöbölhetőek, illetve értelmezhetőek a történetváltozatok eltérései. A szóbeszédbe keveredés elvárja a szereplői reflexiókat és interakciókat.

A szereplők tulajdonságai

fondorlatos	kigyúrt	merész	békeszerető	gőgös
elbizakodott	érzelgős	érdekember	közvetlen	kicsinyes
csapodár	lovagias	kalandvágyó	hirtelen haragú	hárpia
elragadó	korhely	nyíltszívű	flegmatikus	kiégett
fennhéjázó	megfontolt	gyakorlatias	bizalmatlan	körültekintő
pókerarcú	búgó hangú	kisportolt	tekintélyes	hírhedt
muzikális	bűnbánó	botrányos	csaló	hamiskártyás
önfejű	cingár	dögös	nádszálvékony	komolytalan
konformista	koros	gömbölyded	eszes	sármos
művelt	keménykötésű	bátortalan	rámenős	naiv

A történet alaphelyzetének értelmezése – a szövegalkotás narratopoétikai alapvetései

A történet alaphelyzete és az első epizód történetének kibontakozása:

- Fitos Piroska megosztotta legújabb reklámfotóját egy közösségi oldalon. A képen látható Hova Gurulsz Tol A Szaki terepjárójának prototípusa. A képet sokan lájkolták. Amikor a japán üzletember meglátta a fényképet, azonnal felhívta a modellügynökséget, mert a fényképpel Piroska megsértette az üzleti titoktartást.
- A japán üzletembernek az is feltűnt, hogy leendő amerikai üzleti partnere, Lowvé Mckeresh is lájkolta a fotót. Azonnal szöget ütött a fejében, hogy John és Piroska ismeretségének köze lehet az új autó licencéhez.
- Az autókereskedő megbízta Balogh Lajost, a magánnyomozót, hogy derítse ki, mi köze van Mckereshnek Piroskához.
- A magánnyomozó James Fox álnéven fényképésznek adja ki magát. Elmegy a modellügynökségre, hogy ott vállaljon munkát. Mindenkivel megismerkedik, mindenkivel jó a kapcsolata.
- Az ügynökség munkatársai, alkalmazottjai rendszeresen posztolnak és kommentelnek a közösségi oldalon.
- A modellügynökségen és a bárban szerelmi szálak is szövődnek. A nyomozónak mindent ki kell derítenie.

A tanulóknak el kell dönteniük, mit tekinthetünk a történet alaphelyzetének, mi a bonyodalom forrása, és honnan indul az események kibontakozása. Az alaphelyzet mozzanatainak megfelelően

a csoportoknak el kell készíteniük a szóban forgó szereplők közösségi oldalának profilját csomagolópapíron, majd ezen a felületen kommunikálniuk kell egymással a bonyodalom szerint.

A munka 4-5 fős csoportmunkában zajlik, minden csoport egy-egy szereplő tevékenységét irányítja, karakterét formálja meg. A csoporton belüli kommunikáció a kupaktanács-alakítás eszközével történik. A csoportok kérhetnek tanári segítséget.

A történet alakulása a tetőpont eléréséig (146. epizód)

A csoportoknak gyűjteniük kell a szappanoperákból ismert jellegzetes történetfordulatokat, és be kell dobniuk a fordulatokat tartalmazó cédulákat egy közös dobozba. Az órát vezető pedagógus ismerteti a történetfordulatokat, majd az összes csoport saját hatáskörben páros szóforgó segítségével dönt az alaphelyzetből adódó lehetőségek elfogadásáról. Ezután dolgoznak tovább: megírják a tetőpontig terjedő történetívet. Minden csoport a saját szereplője nézőpontjából és a szereplő saját hangján mondja el a történetet.

A mindentudó narrátor megszólalása

A csoportok, vagyis az egyes szereplők ismertetik a történetüket, kivéve a magánnyomozót, aki feljegyzéseket készít a hallottakról, és végül mindentudóként, harmadik személyű narrációban összegzi az eseményeket, feltárja a bűneseteket, leleplezi a csalásokat és a hazugságokat.

Válogatás a tanulók által gyűjtött történetfordulatokból:

- el akar utazni,
- fenyegetőzik,
- álruhában meglátogatja,
- fél szemére megvakul,
- börtönbe kerül,
- teherbe esik,
- a sztorit elküldi egy tévécsatornának,
- megtalálja egy fiókban a taxiszámlát.

A záró epizód megalkotása – reflexió és kritikai attitűd

A sorozat történetének lezárása a happy end jegyében születik. Minden csoport a mindentudó narrátor szerepébe helyezkedik bele. A zárlatokat a csoportok ismertetik, és közösen eldöntjük, melyik befejezés a legsikerültebb, például a következő szempontokból: az alaphelyzettel és a tetőponttal mennyire adekvát a végkifejlet; hogyan valósul meg a történetszálak elvarrása, hogyan alakul a történet narratív logikája, hogyan jelennek meg a főbb motívumok a végkifejletben?

Óriásplakát készítése

A csoportoknak el kell készíteniük szófelhőszerkesztő alkalmazások segítségével a szappanoperát hirdető óriásplakátot. Az alkalmazott formát indokolniuk kell. A csoportok véleményezik egymás plakátjait azok esztétikai megalkotottsága és tematikus összetevői szerint.

2.6.6.4. ábra. A szappanopera egyik elkészült óriásplakátja

Az óra fejlesztő munkájának tapasztalatai

A populáris kultúra e műfajának beemelése az irodalomórák tehetségfejlesztő munkájába jól hasznosítható tapasztalatokkal gazdagította a tanítási-tanulási folyamatot. A tanári instrukciók irányít szabtak ugyan a történetalkotásnak, de igen nagy teret kapott a kreativitást fejlesztő improvizáció, különösen a közösségi oldalak közlésfolyamatait imitáló kreatív kommunikáció. Dezsényi Péter a kreatív gondolkodás és a problémamegoldás összefüggéseit vizsgálva tekint a kreatív kommunikáció felé. E kommunikáció formális és informális kereteit vizsgálva jut el ahhoz a megállapításhoz, hogy „a kreativitás igazi kulcsmozzanata annak a felismerése, hogy egy adott pillanatban valamely problémával kapcsolatban mit válasszunk: tartsuk magunkat szigorúan az adott logikai kerethez, vagy éppen most kell értelmezési szintet, narratívát váltani." (DEZSÉNYI, 2017, 14.) A kreativitás narratívákhoz kötött elgondolása jól összeillik a történetmondó műfajok, így a szappanopera ugyancsak narratívákat alkotó látásmódjával, történetszövésével. Az elvégzett szövegalkotási feladatban a bűn–bűnhődés okozatisága, az igazság feltárásáért folytatott küzdelem – ha túlzások és bagatell események révén is –, de narratív logikát feltételezett. A történetfordulatok közötti választás a perspektívakezelés szabályaihoz, a névben rejlő karaktertípushoz igazodva elvárta a kiszámítható döntéseket, ugyanakkor a spontán módon előállt helyzettel az adott pillanatban adekvát viselkedést. Az inadekvát döntések is nyithatnak játékteret, sőt, talán még jobban támogatják a kreatív gondolkodást, hiszen a történetet nyugvópontra kell juttatni a mindentudó narrátor tekintetén és hangján keresztül, ez pedig azt igényli, hogy a meghozott döntések spontánok, de ne esetlegesek és folytathatatlanok legyenek. E folyamat próbára tette az egyes csoportokon belül és között is az alkalmazkodóképességet, tudatos irányításon és feladat-végrehajtáson alapuló csoportdinamikát alakított ki, formálta a spontaneitásból eredő kockázatvállaló magatartást.

2.6.6.3. Összegzés

A fejezetben bemutatott feladatok a tanulók tehetségfejlesztéséről beszéltek, megemlítve az egyes tehetségmodellek környezeti tényezőjét is. A tehetséggondozás említett és idézett kutatói megegyezésre jutnak abban, hogy a pedagógus és az iskola mint környezeti tényező szintén tehetséges, illetve tehetséget támogató kell, hogy legyen. A flow-élményre nemcsak a tanulónak, hanem a tanárnak is képesnek kell lennie, kreatívan gondolkodni, problémamegoldásra törekedni kölcsönösen szükséges. A fejlesztési feladatok megvalósulása az egyes tehetségfaktorok interakciójában mehet végbe.

Irodalom

Arató Ferenc, Balogh László, Bodnár Gabriella, Gyarmathy Éva, Péter-Szarka Szilvia, Vass Vilmos (2014). Ez is tehetséggondozás! *Iskolakultúra,* 4, 100–120.

Bagdy Emőke, Henry, Jacoby, Kövi Zsuzsanna, Dr. Mirnics Zsuzusanna (2014). *A tehetség kibontakozása*. Budapest: Helikon Kiadó.

Balogh László (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

Czimer Györgyi, Balogh László (2010). *Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Csíkszentmihályi Mihály (2016). *Kreativitás. A flow és a felfedezés avagy a találékonyság pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Csíkszentmihályi Mihály, Rathunde Kevin, Whalen, Samuel (2010). *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.

Dezsényi Péter (2017). *Kreatív kommunikáció*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.

Móricz Zsigmond: *Tragédia*. Letöltés ideje: 2018.08.24. http://mek.oszk.hu/01500/01502/html/02.htm#55.

Móricz Zsigmond: *Judith és Eszter*. Letöltés ideje: 2018.08.24. http://mek.oszk.hu/01500/01502/html/02.htm#40.

N. Kollár Katalin, Szabó Éva (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó.

Szilágyi Zsófia (2012). *Móricz Zsigmondnak novella-agya volt*. Letöltés ideje: 2018.08.24. https://irodalmiszemle.sk/2012/02/szilagyi-zsofia-moricz-zsigmondnak-novella-agya-volt.

Tóth Krisztina (2010). *Térkép*. Letöltés ideje: 2018.08.24. https://hycry.wordpress.com/2010/04/25/toth-krisztina-terkep.

Tóth Krisztina (2009). *Térkép*. In Uő.: *Hazaviszlek, jó?* Budapest: Magvető Kiadó, 230–234.

Pölcz Ádám

2.6.7. *Nyelvi tehetség: anyanyelv, beszédtudomány, idegen nyelv*

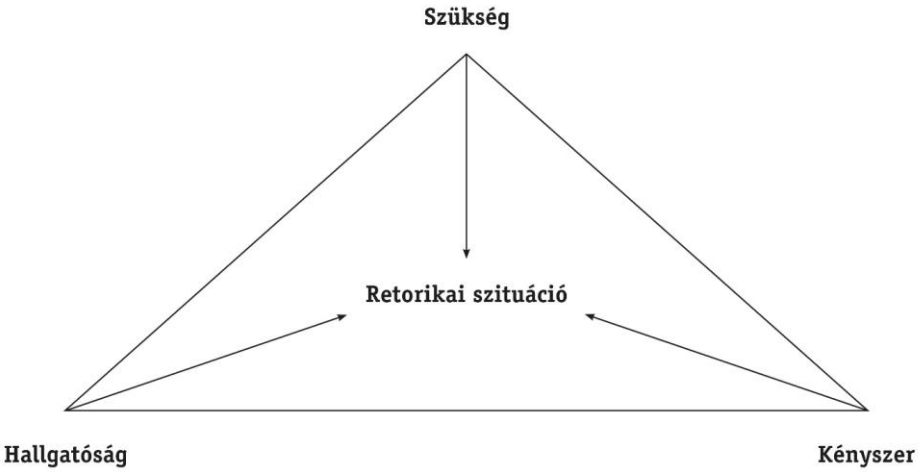
„Beszéljünk tehát arról a szónokjelöltről, aki buzdítást és segítséget igényel, és adjuk át neki mindazt, mire minket megtanított a gyakorlat, hiszen ennél jobbat úgyse taníthatnánk."
(Cicero: *A szónokról*)

Az anyanyelvi tehetség sajátos, hiszen az ember különleges adottságai ezen a területen nyilvánulnak meg legelőször. Tulajdonképpen minden ember nyelvzseni, hiszen képes arra, hogy megtanuljon egy (vagy akár több) nyelvet a semmiből. Ezt a folyamatot azonban támogatni, segíteni kell, mert a már kezdetekkor is tudatos anyanyelvi nevelés később számos előnyhöz juttatja a gyermekeket, pl. az idegen nyelvek tanulása terén is. A nyelvi-kommunikációs kompetenciák területének összetettségét jól mutatja, hogy az anyanyelvikompetencia-fejlesztési módszerek mellett számos idegennyelv-tanulási és -tanítási módszert ismerünk. A jelen fejezet a nyelvi tehetségről (az anyanyelv-elsajátításról, idegennyelv-tanulásról, nyelvérzékről, a beszéd és a gondolkodás összefüggéséről, a kettő kapcsolatának fejlesztéséről, a retorikáról, valamint beszédtechnikai kérdésekről) szól, és igyekszik történeti keretbe foglalni a nyelvi fejlesztéssel kapcsolatos teendőket. Emellett gyakorlati példákon keresztül szeretné bemutatni a nyelvi fejlesztési lehetőségeket, amelyek elsősorban a hangzó beszédhez kapcsolódnak, és amelyekkel a nyelvek használatában nagyobb jártasságra, motiváltságra és tudatosságra tehetnek szert a fiatalok.

Kulcsszavak: analógiás nyelvtanulás,
anyanyelv-elsajátítás,
anyanyelvi szocializáció,
beszéd- és értelemgyakorlatok,
beszéd- és ejtéshibák,
kétnyelvűség,
nyelvérzék,
nyelvi kreativitás,
nyelvi ösztön,
nyelvi tehetség,
retorikai szituáció,
szónoki feladatok,
többnyelvűség

2.6.7.1. Mi az a nyelvi tehetség?

Mindenki használ valamilyen nyelvet. A legtermészetesebb az, amikor valaki élőbeszédben, az anyanyelvén adja át a gondolatait valamilyen motivációból: megszólítják, kérdeznek tőle, felkérik rá, hogy ossza meg a gondolatait; de az is elképzelhető, hogy az illető belső késztetésének engedve szólal föl, beszél. Ez utóbbival foglalkozik a retorika, amelynek az elmélete a belső késztetés, illetve a kívülről érkező szükségletek (felkérés, kérdés stb.) hatására létrejövő, adott hallgatóságnak szóló beszédtevékenységet retorikai szituációnak nevezi *(2.6.7.1. ábra)*.



2.6.7.1. ábra. A retorika szituáció (ADAMIKNÉ, 2013, 76.)

Mi történik ilyenkor? A beszéd, a nyelvhasználat voltaképpen eredménye egy bonyolult folyamatnak. A beszéd egyéni jelenség, ugyanakkor elvont, kollektív szabályrendszeren, a nyelven alapul. És bár kisiskolás korára – jó esetben – mindenki képes megtanulni legalább egy nyelvet, valójában speciális tehetségterületről beszélünk: egy olyan tehetségről, amelynek mindenki birtokában van. A kérdés azonban az, mennyire. A kérdés annál is inkább érdekes, hiszen Howard Gardner szerint a világ megismerésére irányuló hét mód egyike a nyelvi úton történő megismerés (BALOGH, 2012, 42.). És bár Gardner szerint a hét tehetségterület (logikai-matematikai, nyelvészeti, testi-kinesztetikus, térbeli, zenei, interperszonális, intraperszonális) különbözőképpen oszlik meg az egyes emberek személyiségében, tény, hogy mindenkinek van valamilyen anyanyelve, amelynek a rendszerét bizonyos idő alatt tökéletesen elsajátította.

Joseph Renzulli tehetségmodelljét (BALOGH, 2012, 31.) alapul véve a nyelvi tehetség az általános tehetségterületek közé számítható. Ezen belül állapíthatunk meg különböző alterületeket: élőbeszéd, íráskészség, nyelvérzék (az idegen nyelvekre vonatkozóan), amelyek tovább specifikálhatók: költészet, drámaírás, újságírás, szónoklás stb., azaz a nyelvhasználat alkalmazásának konkrét területeire bonthatók.

Talán közelebb kerülünk a nyelvi tehetséggel kapcsolatos igazsághoz, ha továbbgondoljuk a Renzulli-modellt. Ha – Franz Mönks modelljét alapul véve – nem csak a kiemelkedően intelligens gyermekeket/embereket tartjuk tehetségesnek (BALOGH, 2012, 32.), mindjárt megérkezünk a nyelvhez: az anyanyelvét mindenki képes megtanulni (ha csak nincs a tanulási folyamatnak valamilyen akadályozó, pl. fiziológiai vagy orvosi tényezője). Minden megszületŏ gyermek jó eséllyel potenciális nyelvzseni is – ez jól lemérhető minden gyermeken, hiszen 0–3 éves koruk között fokozatosan sajátítanak el egy nyelvet, tudásuk pedig 6-7 éves korukra válik teljessé. A Mönks–Renzulli-modell kapcsán a motiváció ténye eleve adva van (legalábbis így kellene lennie): az anyanyelvüket rendszeresen használó családtagok, nevelők olykor közvetlenül a gyermekre, máskor csak háttérbeszélgetésekre irányuló nyelvi tevékenységet végeznek, azaz beszélgetnek a gyermekkel vagy egymással, amely a gyermekből is előhívja a benne ösztönszerűen meglévő nyelvi képességeket.

A modell másik tényezője, a kreativitás szintén hamar megnyilvánul: véges számú elemből (szavakból, szóelemekből) végtelen számú mondat, megnyilatkozás hozható létre – a gyermeknél kezdetben még „szabálytalan” alakokat is eredményezve. A nyelvi kreativitás végigkíséri azután az

életünket, hiszen nap mint nap új, addig soha meg nem alkotott megnyilatkozásokat állítunk össze a fejünkben lévő mentális lexikon és a nyelv rendszere alapján.

Mindezekhez külső tényezőként, ún. társadalmi pillérként kapcsolódnak a családi háttér, az iskolai környezet és a kortársak adottságai is (BALOGH, 2012, 33.). A nyelvi tehetség felnevelése szempontjából mindhárom pillér roppant fontos: a család, ahol az első nyelvi élményeit szerzi az ember; az iskola, amelynek feladata az anyanyelvi képességek és a nyelvi önkifejezés fejlesztése; a társak, akik akkor tudnak motiválók lenni, ha hasonló fejlettségi fokon állnak. Ez utóbbi azért is lényeges, mert „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." (BALOGH, 2012, 33.)

A társadalmi tényezők összehangolása érzékeny terület. Vannak, akik ennek az összehangolásnak bizonyos szempontból inkább sikertelenségeit, mint eredményeit hangsúlyozzák (vö. PIERRE BOURDIEU *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelése* – magyarul megjelent 1978-ban). Bourdieu szerint az oktatási rendszer (elsősorban a korabeli francia oktatási rendszer) igazából nem a társadalmi egyenlőtlenségek eltüntetését, hanem konzerválását segíti (nyelvi értelemben is), és az egyébként is jó adottságú, megfelelő társadalmi hátterű diákok kiemelkedésének kedvez. FISCHER SÁNDOR (1966, 4.) szintén észleli a nyelvi problémák társadalmi dimenzióját, azonban kevésbé borúlátó véleményt fogalmaz meg: „Valójában a beszédműveltség szociológiai probléma. Vékony szellemi réteg nem képes általános beszédkultúrát teremteni; az egész nemzet tevékeny részvétele szükséges hozzá. A beszéd kiművelése egy ember részére technikai feladat; egy nemzet részére a szellemi fejlődés nélkülözhetetlen eszköze."

Fontos, hogy megismerjük azt a hagyományt, amelyen az anyanyelvi (főként az élőbeszédbeli) tehetséggondozás alapul, hiszen a korábbi módszerek ma is iránymutatók lehetnek. Ehhez a beszédtudomány retorikai gyökereiig kell visszanyúlnunk.

2.6.7.2. A beszédtanítás hagyománya

A tehetséges beszélők fölismerése és a beszédben tehetségesek oktatása már az ókorban feladat volt, hiszen a tehetségeknek (és a kevésbé tehetségeseknek is) később meg kellett felelniük a társadalmi elvárásoknak: óriási tömegek előtt kellett fölszólalniuk a népgyűlések alkalmával. A szónokok államférfiak voltak, akiknek – úgymond – kenyerük volt a beszéd, hiszen pl. az athéni demokráciában ez jelentette a közügyekkel való foglalkozás lényegét, a politikát. Ha valaki hosszú ideig nem szólalt föl, vagy nem járt el a népgyűlésekre, tehát nem foglalkozott a közügyekkel, azt *idiótésznek,* a közügyektől távol álló magánembernek hívták. A retorika – vagyis a jól beszélés tudománya – súlyát az is mutatja, hogy a szónoklattan képezte az ókori felsőoktatás tananyagát (az első iskolát Iszokratész nyitotta meg Athénban Kr. e. 392-ben), és már az *Iliászban* is találunk a retorika oktatásával, retorikai versenyekkel kapcsolatos utalásokat (ADAMIK ET AL., 2005, 21.).

Minden idők legnagyobb szónokának a görög Démoszthenészt (aki kezdetben beszédhibás volt!) és a római Cicerót tartják, az ókor legtekintélyesebb neveléselméleti és beszédtudományi összefoglalója azonban Marcus Fabius Quintilianus római rétor nevéhez köthető: 12 kötetes *Institutio Oratoria* (Szónoklattan) című műve Kr. u. 100 körül készült el. A szerző a szónokok teljes pályaképét átfogja: a bölcsőtől a nyugalomba vonulásig tárgyalja a szónok nevelésének, önfejlesztésének módjait. ADAMIKNÉ (2013, 20.) szerint Quintilianus munkája nem csupán egy retorika, hanem az európai pedagógia alapja is, ráadásul a szerző a görög és a római irodalom történetét is tárgyalja benne.

Quintilianus szerint a nyelvi nevelést nem lehet elég korán kezdeni. A leendő szónokok nyelvi nevelésének kezdeti szakaszában a dajkáknak szánt óriási szerepet. „Mindenekelőtt ne legyen hibás

a dajkák beszéde [...], ha lehetséges, legyenek bölcsek, de legalábbis, amennyire a dolog engedi, a legjobbakat válasszák ki erre a célra. Kétségkívül az ő esetükben is az erkölcsök szerepe az elsődleges, mégis fontos, hogy helyesen beszéljenek. Először őket fogja hallani a gyermek, az ő szavaikat próbálja majd meg utánozni. Természetünk szerint is fogékonyabbak vagyunk azon dolgok iránt, melyeket zsenge értelmünkkel felfogtunk." (QUINTILIANUS, 2009, 72, 1. 1. 4–5.). A helyesen beszélés tehát a mintaadás miatt volt fontos, mert – Quintilianus felfogása szerint – először a dajkát fogja hallani a gyermek, és a legjobb az, ha már életének ebben a szakaszában nem szokik olyan beszédhez, amelyet később el kell felejtenie. Ez annak a bizonyítéka, hogy az ókoriak is tudták (de legalábbis erősen hitték): a gyerek nemcsak „szabályokat" tanul az anyanyelv-elsajátítás során, hanem példákat, amelyek alapján képes további közleményeket alkotni (CSÁNYI, 1999, 239–240.). Persze ez nem ennyire egyszerű: ma már árnyaltabban gondolkodunk, hiszen igaz, hogy a hangok és a szókincs tanulásakor szerepet játszik az utánzás, de az is tény, hogy a nyelvtani szabályok alkalmazásakor a gyermekek analógiás módon, s így sokszor szabálytalanul próbálnak meg újabb szóalakokat és kifejezéseket létrehozni (pl. rendhagyó igealakok, szerkezetek: *'ne haragszolj rám' – ne haragudj rám, 'aludok egy kicsit' – alszom egy kicsit* – VÖ. CRYSTAL, 2003, 293.). Ez kétségtelenül árnyalja az utánzás kizárólagosságát, és rámutat a nyelvi kreativitás korai megjelenésére is.

Quintilianus azonban nem áll meg itt: kézikönyve a retorika teljes elméletét felöleli, és hasznos gyakorlati tanácsokat ad a szónokoknak a nyelvhelyesség, a gesztusok, a mimika és a hanghordozás, hangsúlyozás, hangerő, beszédszünet és -tempó alkalmazása kapcsán is. Utóbbiakat ma mondat- és szövegfonetikai eszközöknek vagy szupraszegmentális tényezőknek hívjuk.

A nyelv – Chomsky híres elmélete szerint – az embernek veleszületett képessége, STEVEN PINKER (2006) szerint ösztöne. A nyelvhasználat és nyelvtanulás képessége adva van az emberben, szemben az állatok tagolatlan jelzéseivel, amelyeknél ugyan óriási belsőenergia-közlési folyamat figyelhető meg, mégsem alkalmasak nagy mennyiségű információ közlésére, sem pedig végtelen számú üzenet előállítására (DEME, 1987; CSÁNYI, 1999; KENNEDY, 1998). Az emberi nyelv és (retorikai) kifejezőkészség története feltételezhetően az evolúcióval együtt haladt. Kennedy szerint mindez lefordítható a kommunikációban megjelenő információmennyiség növekedésének történetére (KENNEDY, 1998, 15.). Azaz manapság több információt vagyunk képesek közölni a nyelv segítségével, mint korábban a feltételezett hangjelzésekkel. Ez természetesen erős érv a beszéddel való tudatos foglalkozás, a tehetséggondozás mellett: a nagy információmennyiségben el kell tudnia igazodni mind az információ átadójának, mind a vevőnek. Szükség van tehát olyan technikákra, gondolkodási sémákra, amelyek ezt segítik.

Azt nem tudjuk pontosan, hogy a nyelv hogyan keletkezett, annyi azonban bizonyos, hogy az emberi nyelv a cizellált gondolkodás lenyomata: a nyelvhasználat ugyanis ábrázol, elmesél, leír egy történetet, jelenetet, amelynek szereplője/szereplői, cselekménye és körülményei vannak *(2.6.7.2. ábra)*.

A fejkendős lányok fáradtan árulják a hervadt virágokat a zsúfolt piacon.

- a cselekmény:
  árulják
- a szereplők:
  a (fejkendős) lányok
- a tárgy, amire a cselekvés irányul:
  a (hervadt) virágok
- a cselekmény körülményei:
  fáradtan (állapotbeli körülmény),
  a (zsúfolt) piacon (helybeli körülmény)

2.6.7.2. ábra. A nyelvhasználat ábrázoló, leíró funkciója

A mai kognitív nyelvészeti irányzat is jelenetábrázolásként értelmezi a mondatokat, amelyek különböző komponensei (mondatrészei) a fejünkben lévő jelentések reprezentációi (vö. TOLCSVAI, 2018). A *2.6.7.2. ábra* is jól mutatja, hogy a mondatok szétbonthatósága egyszerre teszi magától értetődővé és mégis különlegessé a nyelvi képességek (kompetenciák) és a gondolkodás összefüggését, fejlődését, továbbá rámutat a nyelvi tudatosság kialakításának szükségességére is.

2.6.7.3. Beszéd és nyelv, kompetenciák

Ferdinand de Saussure óta a nyelvtudományi gondolkodásnak sarokpontja a beszéd (nyelvhasználat) és a nyelv megkülönböztetése. DEME (1987, 29.) szerint a nyelv a társadalomban élő emberek beszédtevékenységét szolgáló eszközök rendszert alkotó állománya, amely a közmegegyezésen alapuló jelekből áll. Emellett a beszéd (1987, 11.) elsősorban hangzó formájú, valamiféle belső tartalom kifejezésére, tájékoztatásra, befolyásolásra irányuló reakció. Tágabb értelemben a beszéd a nyelvhasználat szinonimája lehet, tehát a nyelvnek nem csak hangzó formáját érthetjük rajta.

A gyermekek kb. 6-7 éves korukra megtanulják az anyanyelvüket (ALBERTNÉ HERBSZT, 2007, 687.). Ez idő alatt a nyelvi képességek és a beszédkészség – ideális esetben – fokozatosan és párhuzamosan fejlődik, amíg eléri azt a szintet, amelynél a gyermek nyelvtudása „késznek" mondható. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a gondolkodást, a nyelvi kifejezőkészséget vagy éppen a hangképzést ne lehetne és kellene továbbfejleszteni, ez csupán az ún. első biológiai sorompó, amely – nem véletlenül – az iskolaérettség alsó határa is. A második biológiai sorompót 10–13 éves kor környékére teszik, mert ezt követően már nehezebb a beszédhibák javítása, a helyesírási vagy az olvasási készségek fejlesztése, valamint az akcentusmentes idegennyelv-tanulás is (ALBERTNÉ HERBSZT, 2007, 687.).

Az anyanyelvi és kommunikációs készségeket a NAT legújabb tervezete (https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf) is kulcskompetenciaként kezeli, hiszen „az anyanyelvi nevelés-oktatás befolyásolja és támogatja a többi tanulási területen megszerezhető tudást, ezért az anyanyelvi kompetencia fejlesztése valamennyi tanulási terület kiemelt feladata és része." (NAT, 2018, 41.) Persze tény, hogy a gyermekek nyelvi nevelése – szintén ideális esetben – otthoni környezetben kezdődik. Ez a környezet az alapvetően meghatározó az anyanyelvi szocializáció szempontjából, éppen ezért fordul elő, hogy még iskolakezdéskor is jelentős anyanyelv-tudásbeli különbségek vannak a tanulók között – a közbeeső óvodai nevelés ellenére is. Az iskolai oktatás arra a voltaképpen ki nem mondott elvárásra épül,

hogy a gyermek sok élőbeszédet hall, illetve vele is beszélgetnek, ami más – például tévéműsorokkal, okoseszközökkel lefoglalt – gyerekeknél nem fordul elő. Az ilyen gyermekek feltehetően kevesebbet találkoznak az anyanyelv elsődleges formájával, a beszéddel, és nem kényszerülnek önálló nyelvhasználatra sem. Más esetekben az okok szociálisak. Olykor a szülők nyelvi kompetenciái sem megfelelők, ezért a gyermekek nem érik el az iskolába és óvodába járáshoz szükséges nyelvikompetencia-szintet. (A szociolingvisztika ezt az állapotot „korlátozott nyelvi kódnak" nevezi, amellyel szembeállítja a „kidolgozott nyelvi kód" fogalmát.) Ezek a gyermekek a közoktatási intézményekbe való belépéskor anyanyelv-használati és kommunikációstudás-deficittel indulnak. Az anyanyelv és a kommunikáció oktatásának feladata a NAT-tervezet szerint éppen ezért az, hogy „segítse a szocio-ökonómiai és -kulturális környezetek eltérése miatt kialakuló különbségek enyhítését és a hatékony hátránykompenzációt".

Az iskolában alapvetően a köznyelvet (a standard nyelvváltozatot) tanítják, de hangsúlyt kell kapniuk az egyéb nyelvváltozatoknak is. Adamikné (2008, 27.) szerint az iskolai anyanyelvtanítás legfőbb célja, hogy megtanítsa a gyermeknek a rugalmas nyelvhasználatot: a tanuló idővel legyen képes a regiszterváltásra, azaz a nyelvváltozatoknak a beszédhelyzettől függő alkalmazására. Kétségtelen, hogy a feladat így óriási felelősséget ró a pedagógusokra és az oktatási intézményekre.

Azt, hogy az egyes tanulók között meglévő tudásbeli különbségek miatt felzárkóztatásra van szükség, továbbá, hogy az anyanyelvi nevelés nem kizárólag az anyanyelvi tantárgyak feladata, nem új keletű felismerés. A következőkben megvizsgáljuk a tehetséggondozás egyik előfutára, a báró Eötvös József nevéhez köthető 1868-as népiskolai törvény nyomán kialakított tantervek előírásait, valamint a Beszéd- és értelemgyakorlatok tantárgy követelményeit, gyakorlatát, amelyből – megfelelő szemléletmóddal – a mai anyanyelvi tehetséggondozás is profitálhat.

2.6.7.4. Beszéd- és értelemgyakorlatok mai szemmel: 19. századi válaszok 21. századi kihívásokra

A mai, elvben kompetencia központú oktatásunk hajlamos megfeledkezni arról, hogy nem áll rendelkezésére a bölcsek köve, és még csak gyökeresen új dolgokat sem nagyon talál fel – legfeljebb módszereiben mutat előre, ami kétségtelenül elengedhetetlen lépés a modernizálódás útján. Nem feledkezhetünk meg azonban az elődök eredményeiről sem. Az egyik legjelentősebb oktatási mérföldkő Magyarországon az 1868. évi népiskolai törvény, amelyhez 1869-ben tantervet is kidolgoztak. Ez a tanterv három anyanyelvi tantárgyat sorol föl: (a) beszéd- és értelemgyakorlatok, (b) írás és olvasás, (c) anyanyelvtan. Az anyanyelv-tanítással kapcsolatos szellemisége ma is megállná a helyét: „Az anyanyelv tanítására minden tantárgyat fel kell ugyan használni: erre azonban különösen a beszéd- és értelemgyakorlatok, az írás, olvasás és a szorosabban vett nyelvtan fordítandók." (Adamikné, 2016, 13.) Ezt a későbbi tantervek csak megerősítik: „[...] bármi tárgyról szól, avagy beszél a gyermek, a tanítónak mindig szigorúan kell őt arra vezetni, figyelmeztetni, hogy beszéde nyelvtanilag is helyes legyen, s e szoktatás útján kell bevezetni nyelve ismeretébe." – írja az 1877. évi második tanterv. Az anyanyelvoktatás cél- és feladatmeghatározása tehát korszerűnek tekinthető: nyelvhasználat-központú és integrált (Adamikné, 2016, 13.), előnyben részesíti az élőbeszédet, és csak másodsorban beszél írásról, olvasásról és nyelvtanról. (Ne feledjük, hogy a nyelv elsődleges megnyilvánulási formája az élőbeszéd!)

A beszéd- és értelemgyakorlatok kétéves tantárgy volt. Az első évben a közvetlen környezettel (szülői ház, család, iskola) foglalkoztak, a második évben pedig a távolabb eső tárgyak ismertetéséről esett szó (a föld- és természetrajz fogalmairól). „E tantárgy tanításával az a cél, hogy az iskolába járni kezdő kis gyermekek a tanításra előkészíttessenek és a logikai rendben való szabatos beszédre szoktattassanak" – fogalmaz az 1869. évi tanterv (Adamikné, 2016, 21.). A beszéd- és értelemgyakorlat „feltalálói", nagy elődei között olyan neveket találunk, mint Bacon, Comenius,

Rousseau vagy Pestalozzi. A tantárgy elvi alapja a szemléltetés módszertana, az erkölcsi nevelés és a nyelvtan előkészítése volt. A Gyertyánffy–Kiss-féle népiskolai módszertan így indokolja a tantárgy szükségességét: „Egy hatéves gyermek már nagyon sokat tud. Tud egy nyelvet, melyen, amit előtte beszélnek, megérti, s melyen, amit akar, ő is kifejezi. Ismer egy csomó mindenféle tárgyat, érez, emlékezik, ítél. Mindezt azonban nagyon hiányosan. A nyelv törvényeit csak sejtelemszerűleg használja, szavakban, kifejezésekben szegény, ismeretei csak töredékek, érzései futólagos benyomásokon alapulnak, s lelkét hosszabb ideig egy tárgy sem köti le. [...] Ezért lélektani hiba volna azonnal a tantárgyak tanításába fogni, előzetesen a gyermek »értelmét, s ami ezzel elválhatatlan kapcsolatban áll, beszédképességét« kell fejleszteni." (ADAMIKNÉ, 2016, 24–25.)

Nézzük, milyen támpontok szerepeltek a tantárgy pedagógusi kézikönyveiben:

Első év:

1. szakasz: szoktatások, előkészítések. (A bizalom felkeltése közös játékok segítségével, a kéz és a szem tornáztatása, a helyes kéz- és testtartás megszokása, a hallás és a figyelem fejlesztése, hangadási gyakorlatok.)

2. szakasz: az iskolában lévő tantárgyak, az iskolai élet. (A tárgyak megnevezése, száma, alakja, közös név alá hozása; a dolgok tulajdonságainak ismertetése színükre, alakjukra, anyagukra nézve; használatuk.) „Ezt a tárgyat nevezik palatáblának. Minőségét tekintve színe kétféle, ú. m. rámája fehér (ha új), barna (ha régi), táblája feketés. Alakja hosszúkás, négyszögletű. Részei a ráma és a kőtábla. Kétféle anyagból van készítve, ú. m. fából és palakőből." (ADAMIKNÉ, 2016, 24.)

Ez a módszer a tárgyak, eszközök megnevezésével, tulajdonságainak leírásával retorikailag a legpontosabb definícióformát alkalmazza: a rámutatást *(deixis),* majd rész–egész viszonyban mutatja be az adott tárgyat úgy, hogy voltaképpen a jelentésmozzanatait sorolja fel, ahogyan azt pl. az értelmező kéziszótár definíciói is teszik. Ezáltal lehetősége nyílik a gyermeknek arra, hogy az egészben érzékelt dolgok különböző részeit tudatosan elkülönítse. Ez egyértelműen előkészíti a nyelvtani ismereteket, hiszen ott a szó- és mondategész elkülönítését kell a tanulónak megoldania.

3. szakasz: a szülői ház, az állatok, családi élet. Ide kerül a háznak, a sokféle állatnak az ismertetése, valamint a családi és a rokonsági viszonyoknak a tisztázása.

Második év:

4. szakasz: A helység és lakosai, polgári élet. Itt van szó a különféle foglalkozásokról.

5. szakasz: A helység és határa: földrajzi előfogalmak, növény- és ásványismeret.

6. szakasz: A természet körébe eső némely jelenségek. Az ég, idő, Isten.

A beszéd- és értelemgyakorlatoknak szoros részét képezték a mondókák és a mesék, valamint a népdalok, amelyek az érzelmi és erkölcsi nevelést szolgálták. Ez a herbartiánizmus hatását mutatja (ADAMIKNÉ, 2016, 26.).

Nagy László figyelmeztet: a tárgy nem lecketanulás, hanem beszélgetés! „A dologra vezető kérdéseknél nem szükséges, hogy a gyermek mindig egész mondatokban adja a feleletet, de a kihozott eredmény előadásánál az egész mondatokban feleltetés szabályul tekintessék. Az egész mondatokban felelés kényszeríti a tanulót, hogy éberebben figyeljen tanítója kérdéseire, s egészében kövesse gondolatával tanulótársai feleletét. Ez segíti elő nagymértékben a beszédbeli előadás folyékonyságát és gyakorlottságát." (ADAMIKNÉ, 2016, 25.)

Az előzőekben leírt elvek nem véletlenül hangozhatnak ismerősen, hiszen mai oktatásunk és a tehetséggondozás is számol velük. A jelenleg érvényben lévő kerettanterv szerint a 3–4. osztályos gyermekek beszédbeli nevelésének célja és elvi alapjai a következők (http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html) *(2.6.7.1. táblázat):*

2.6.7.1. táblázat. Az érvényben lévő kerettanterv céljai, elvi alapjai és kulcsfogalmai

Cél:	A beszéd tartalmának, hangzásának, stílusának és kifejező erejének egymással összefüggő fejlesztése. A beszéd és a megértés továbbfejlesztése, különös tekintettel a pontosságra, a folyamatosságra és a kifejezőerőre, valamint az aktív szókincs intenzív gyarapítására. A szóbeli szövegalkotási készség fejlesztése.
Elvi alapok:	A beszédkészség, a szóbeli szövegek megértésének, értelmezésének és alkotásának fejlesztése képezi alapját és kiinduló pontját valamennyi újonnan megtanulásra kerülő nyelvi tevékenységnek. E fejlettség döntően meghatározza a gyermek kortársaival való kapcsolattartásának és iskolai pályafutásának sikerét. Ezért különösen fontos a kulturált nyelvi magatartás megalapozása, a szókincs aktivizálása szövegalkotó feladatokkal, a narráció ösztönzése, gyakoroltatása.
Kulcsfogalmak:	Hangsúly, hanglejtés, hangerő, beszédtempó, szünet; tekintet, arcjáték, testtartás, térköz, távolságtartás.

Mindezt olyan tevékenységek segítségével igyekszik elérni, mint a helyes beszédlégzés elsajátítása, a nonverbális eszközök gyakoroltatása, a mondat- és szövegfonetikai eszközök alkalmazása különféle kommunikációs helyzetekben (pl. párbeszéd, felolvasás, kiscsoportos beszélgetés, vita, beszámoló stb.). A kerettanterv fölhívja a figyelmet arra is, hogy a *2.6.7.1. táblázatbeli* ismeretek minden tantárgyhoz kapcsolódási pontként szolgálnak, hiszen az összefüggő beszéd, az érvelés minden szakterületen megjelenik mint készség.

2.6.7.5. Tehetségazonosítás, gyakorlati feladatok az anyanyelvi tehetséggondozáshoz

Az anyanyelvi tehetségek azonosítása (diagnosztikája) a tanár/oktató alapos megfigyelőmunkájával, ún. pedagógiai tehetségszűréssel (DÁVID ET AL., 2014, 7.) kezdődik. Ehhez segítséget nyújt, ha az azonosítás strukturáltan, megfigyelési szempontok alapján történik: a tanuló orgánuma, példamutató beszéde (pl. a beszédhangok tiszta ejtése, jó levegővétel), a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat iránti igényesség, az ezekre való nagyfokú törekvés, sőt a figyelemre méltó nyelvi magatartás (udvariasság) is jelezheti a pedagógusnak, hogy a tanulóban kiaknázandó lehetőségek rejlenek. Ezek mellett az anyanyelvi tehetség a hangos olvasási, fogalmazási, helyesírási és szavalási készségekben is megmutatkozhat – utóbbi esetében már óvodában, előbbieknél az alsó tagozattól kezdve.

A nyelvi tehetség ezt követően gyakorlással bontakoztatható ki: a beszédképző szervek dolgoztatásán keresztül, a gondolkodás fejlesztésén át a stílusérzék finomításáig. A következőkben – a teljesség igénye nélkül – néhány gyakorlati feladattal szeretném segíteni a tehetséggondozó munkát.

2.6.7.5.1. Olvassunk, olvastassunk sokat!

Anélkül, hogy bármiféle népi közvélekedést emelnék piedesztálra, fenntartás nélkül javaslom: a tanulók olvassanak sokat, és mi magunk is olvassunk nekik meséket! Szépirodalmat és ponyvát, publicisztikát, ismeretterjesztőt, tudományost. Bármit, ami érdekelheti őket, hogy megismerkedjenek a nyelv stílusrétegeivel, bővítsék a szókincsüket, lássák, hogy a nyelv több színtéren is képes

jól működni. Az olvasás segíti a gondolkodási kreativitást is. Idegtudományi kutatások is bizonyították, hogy olvasáskor nemcsak az olvasás képességét segítő agyi alaprendszereket hozzuk működésbe, hanem több agyi területet is összekapcsolunk (CSÉPE, 2006, 57.).

2.6.7.5.2. Hogyan gyakoroltassuk a spontán élőbeszédet?

Az élőbeszéd gyakorlása a légzéstechnikával, a megfelelő beszédlégzés elsajátításával, a hangok tiszta ejtésével kezdődik (vö. FISCHER, 1966; HERNÁDI 2006). Az anyanyelvhasználat hatékonyságának egyik kulcskérdése, a hangok tiszta ejtése legkönnyebben gyermekkorban érhető el, mégpedig a beszéd- és ejtéshibák időben való felismerésével, logopédus (és ha szükséges, akkor orvos) általi kezelésével. Később azonban már problémás a beszédhibák javítása: a beszédképző szervek veszítenek rugalmasságukból, kialakul a végleges fogazat, megjelenik a hiúság és – megfelelő visszajelzés hiányában – a tökéletesen kiejtett hangok tévképzete. Az utóbbit különösen fiatal felnőtteknél, az egyetemi alkalmassági vizsgákon tapasztaltam: nem fogadták el, hogy vannak olyan hangok, amelyeket nem ejtenek tisztán, mondván: ezt eddig senki sem mondta nekik. Kisgyermek- és kamaszkorban roppant fontos a megfelelő pedagógusi visszajelzés a beszéd kapcsán is – a későbbi helyes önkép kialakításához.

Fontos hangsúlyt fektetni a mondat- és szövegfonetikai eszközök (vagy szupraszegmentális tényezők: hangszín, hangmagasság és hangterjedelem, hangerő, beszédsebesség és -ritmus, szünet) megfelelő gyakoroltatására. Ezek ugyanis befolyásolhatják az aktuális üzenet átadását, a címzett fél számára a megfelelő jelentés megértését. Például HERNÁDI SÁNDOR (2006, 144.) írja, hogy a hangterjedelmünk felöleli az általunk alkalmazott hangmagasságokat. A mindenki számára ideális hangfekvés az ún. középhangsávban van, amely az indulatmentes beszédé, és amelytől értelmi vagy érzelmi okokból eltérhetünk: ezeknek a fekvésváltásoknak azonban hírértékük van. Híres emberek, politikusok is küzdöttek ezzel a problémával, Margaret Thatchernek is ez volt a fő gondja: a nyilvános megszólalásokban a mondanivalójához nem megfelelően kapcsolódó intonáció. A Vasladyről készült dokumentumfilmben egyik ma is élő politikustársa a következőket mondja: „Elterjedt az a benyomás, hogy rikácsoló a hangja, és egész személyében van valami bántóan éles. Vissza kellett fognia magát minden területen, megszabadulni azoktól a rémes masniktól, amiket viselt, és mélyíteni a hangján.” Ő maga így beszélt erről: „Amikor az ember nagyon akar valamit vagy izgul, akkor a hangja kissé magasabbra emelkedik. A beszédeim tetőpontján észbe kapok: menj lejjebb, lazíts egy kicsit.”

Ezek kiküszöbölése és gyakorlása után:

(1) Beszéltessük a tanulót a közvetlen környezetéről. A szobájáról, a lakásról/házról, ahol él. Kérjük meg, hogy mondja el nekünk, milyen tárgyak vannak körülötte, a tárgyak hogyan helyezkednek el. Kérjük meg, hogy hunyja be a szemét, sőt akár a kezét is használja mutogatásra, ha úgy könnyebb elképzelnie, amit lát (az utóbbit sokan ösztönösen csinálják). Megfigyelés után azt a helyiséget is leírhatja, amelyikben éppen tartózkodik. Cél: a spontán beszéd fejlesztése, a szókincsbővítés, a kifejezőkészség rugalmasabbá tétele.

(2) Figyeltessünk meg egy képet a tanulóval, és kérjük meg, hogy figyeljen a részletekre (mintázatok, árnyalatok, formák) is. Mondassuk el vele, mit lát a képen. Ugyanezt megismételhetjük másik képpel, de ezúttal fejből. Cél: az (1) pontban leírtak mellett a memória fejlesztése.

(3) A beszédszervek működtetésének gyakorlására, az agy tornáztatására a memoriterek gyakorlása is megfelelő. A memoriternek funkciója van: élethelyzethez, tananyaghoz kötődik, célja akár bizonyos nyelvi fordulatok begyakorlása, hangok és hangkapcsolatok kiejtése, új szavak tanulása stb. Ezek begyakorlására többféle szövegtípus is használható minden korosztályban: népmesék, mondókák, versek, találós kérdések. A hosszú mássalhangzók

és magánhangzók gyakorlására kitűnő lehet Hegedüs Géza *Boszorkányszombat* című verse (FISCHER 1966, a további példákat lásd uo.):

Zizzen a szalma, sziszeg a szipirtyó,
szökken a szikra, izzik a szén,
szél szalad át a szelemenen, így jó,
száll a boszorkány cirok-szekerén,
céda szitokszót kerepel a szája,
(borzad e szóra a zeneszívű szent),
cicaszemű szeretője szerelemre várja
kénszagú sziklák közt odafent.

(4) A klasszikus retorika szerint a szónoknak öt feladata van: az invenció (a téma kiválasztása és az érvelés megtervezése), a diszpozíció (a föltalált érvek elrendezése a megfelelő sorrendben), az élokúció (vagyis a stílus, a megszövegezés), a memória (a beszéd megtanulása), valamint a pronunciáció (a kész szöveg előadása) (vö. ADAMIKNÉ, 2013). Az első három feladat inkább az elméleti, a másik kettő gyakorlati területhez tartozik. A gondolatok spontán közlésekor is hasonlóan járunk el, és erre jó gyakorlás a szónoki rögtönzés technikáinak elsajátítása. A retorikai gondolkodás fejlesztésére szolgál a következő módszer:

Eszközök: A4-es papírlap, ceruza/toll + vitára, érvelésre érdemes témák kiválasztása. Pl.: Szükség van-e 11. parancsolatra? A tánc már nem románc? Tényleg nem sztár ma már az olvasztár? Stb. A témák kiválasztása kezdetben lehet a pedagógus feladata, később a tanulókkal közösen gyűjthetnek témaköröket, kérdéseket. A lényeg, hogy olyan téma köré épüljön az érvelés, amelyet az adott korosztály magáénak érezhet, és kellően provokatív ahhoz, hogy pro és kontra lehessen véleményeket megfogalmazni.

Cél: A rögtönzés gyakorlása, illetve segítő vázlat készítése.

Módszer: Adjunk a tanulónak 15-20 percet az önálló felkészülésre. A diák először hajtsa félbe az A4-es papírlapot. A papír bal hasábjába a megtartandó beszéd főbb gondolatait (a bevezetés, a tárgyalás és a befejezés főbb gondolatai gócpontjait, a fontosabb érveket) vezesse be, míg a kidolgozásra a jobb oldali hasábban kerüljön sor. Ez a megoldás az átláthatóság szempontjából is fontos, egyes gyakorló retorikaoktatók tapasztalatai (NÉMETH, 2006, 71.) ugyanis azt mutatják, hogy sok előadó nem tud tájékozódni a saját jegyzeteiben. A tanuló itt részletezheti az érvelését, fölsorolhat számadatokat, följegyezhet idézeteket, további kérdéseket tehet föl, stb. Fontos, hogy a papíron ne előre rögzített beszéd szerepeljen, hanem címszavak, mondattöredékek, kérdések, adatok, amelyeket a tanuló az adott időpillanatban állíthat össze élőbeszédbeli szöveggé! Németh (2006, 70–71.) tanácsai is megerősítik, hogy ha jó beszédet akarunk tartani, soha ne írjuk le a teljes szöveget, mert az olvasásra csábít, és mindig csak annyit írjunk le a papírra, ami ahhoz fontos, hogy eszünkbe jusson a mondanivalónk. Tanítsuk meg a diákokat arra, hogy a jegyzet legyen tömör és tagolt!

A fölkészülési idő után kérjük meg a tanulót, hogy adja elő a gondolatait. Először lehetséges időkeret nélkül, hogy a még esetleg rutintalan szónokot ne nyomasszuk fölöslegesen. A versenyeken általában a fölszólalásoknak időkeretük van (ez változó lehet: 3–6 perc között, a TEDx-előadásoknál olykor 12–18 perc), ezért fokozatosan vezessük be az időmérést, esetleg úgy, hogy a tanuló maga is lássa egy monitoron, mennyi ideje van még elmondani a szónoklatát. Ezzel egyrészt megmutatjuk a tömör fogalmazás praktikusságát és nehézségét is, másrészt fejlesztjük az időérzéket.

A tanuló kapjon folyamatos visszajelzést a teljesítményéről. Bár a hétköznapi beszédben természetesek az időnyerésre, gondolkodásra használt beszédbeli kitöltőelemek, közhelyek (pl. csak azt szeretném mondani, hogy…, szerény véleményem szerint…, stb.), a kötött szituációkban ezek

inkább esetlenséget, gondolatszegénységet, bizonytalanságot sugallnak. Tudatosítsuk a tanulóban, hogy a hallgatóság hálás a rövid és tömör mondatokért, és díjazza a szemléletességet: a szólások és közmondások, idézetek használatát.

A megfelelő egyéni felkészítés után/közben több tanuló közös gondolkodását, a vitakultúrát is fejleszthetjük, pl. disputakörök segítségével (erről bővebben lásd HUNYA, 1998).

A magyarországi anyanyelvi kultúra fenntartásában és terjesztésében – a közoktatás mellett – számos anyanyelvi szervezet és felsőoktatási intézmény is részt vesz: az Anyanyelvápolók Szövetsége, A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, a Bárczi Géza Kiejtési Alapítvány, a Magyar Nyelvi Szolgáltató Iroda, a Kazinczy-díj Alapítvány, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem, az Eszterházy Károly Egyetem stb. Az anyanyelvhasználat fejlesztésének alappillérei a többnyire ezek által a szervezetek és intézmények által gondozott és támogatott Kárpát-medencei, országos vagy félországos nyelvhasználati versenyek (a szépkiejtési versenyek Esztergomban, Győrben, Kisújszálláson és Balatonbogláron; az Édes anyanyelvünk verseny Kárpát-medencei fordulója Sátoraljaújhelyen; az egyházi iskolák szónokversenyei, valamint a Kárpát-medencei Kossuth-szónokverseny az Eötvös Loránd Tudományegyetemen). Az említett versenyek mindemellett jó mérési lehetőségei is a szóbeli és az írásbeli anyanyelvhasználatnak: a versenyzők visszajelzést kapnak a saját (gondolkodási, szókincsbeli, elvont nyelvi) tudásukról, teljesítményükről, tanulhatnak másoktól, szakmai programokon vehetnek részt, csiszolhatják az anyanyelvi képességeiket.

2.6.7.5.3. Milyen területeken lehet szükség magasabb szintű nyelv intelligenciára?

A nyelvészet egyik tudományterülete, az ún. alkalmazott nyelvészet foglalkozik azokkal a tevékenységekkel, amelyek a nyelvről való tudásunk, a gyakorlással elsajátított képességeink bemutatására, megfigyelésére, mérésére szolgálnak. Adamikné (2007, 65.) több témát is felsorol: a nyelv és elsajátítása, a nyelvi teljesítmény mérése, beszédészlelés/beszédértés, de ide tartoznak a következők is: fordítás/tolmácsolás, retorika, olvasás és írás, logopédia, a jelnyelv és az idegen nyelvek tanítása, az igazságügyi nyelvészet (pl. a névtelen levelek szerzőségének megállapítása), a szótárírás, illetve a hivatásos beszélők (bemondók, színészek, politikusok) képzése. Az itt felsorolt területek mindegyike megköveteli a nyelv(ek)ben való jártasságot, a nyelvi-nyelvészeti ismeretek alkalmazását.

2.6.7.6. Az idegen nyelvi képességek

Az anyanyelvi tehetségről volt eddig szó. Tudjuk azonban, hogy a különböző nyelven beszélők különbözőképpen közelítenek a világ dolgaihoz: az eszkimók többféleképpen nevezik meg a havat, a magyarok nem használnak nyelvtani nemeket, az indiánok csak valamilyen konkrét funkcióhoz kötve beszélnek a futásról stb. A nyelv kulturális beidegződéseket tükröz vissza. Mintha hájjal kenegetnének – mondja a magyar; olaj a lélekre – mondja a német. A magyar nyelv egy lehetőség a sok közül, beszélői bizonyos dolgokat sajátosan ragadnak meg a világból. A nyelv hatással van arra, hogyan érzékeljük a körülményeinket. A magyarokra például sokszor mondják, hogy pesszimisták, mert állandóan panaszkodnak (ez az ún. hungaropesszimizmus), irodalmunkból – pl. a *Himnusz*ból – is a bűn, a romlás, az átok és a panasz tükröződik (BALÁZS ÉS TAKÁCS, 2009, 89–91.). Ugyanakkor a magyar nyelv unikális jellegével kapcsolatos sztereotípiák is ismertek. MARX GYÖRGY (1998) írja le, hogy az amerikai emigráns magyarokat (Szilárd Leót, Teller Edét és társaikat) marslakóknak tartották nyelvhasználatuk és gondolkodásuk miatt. Kivételes matematikai és természettudományi tudásukat nyelvüknek tulajdonították, mert „annyira könnyebb írni és olvasni megtanulni magyarul, mint franciául vagy angolul, hogy a magyar gyerekeknek sokkal több idejük jut a matek gyakorlására”.

Akárhogyan is van, a magyar nyelv mellett szükséges más nyelveket is ismerni: a két- vagy többnyelvűség ma már szinte alapkövetelmény. Az idegen nyelvek ismerete számos előnyhöz juttatja a beszélőket: az általános műveltség és az adott nyelv anyanyelvi kultúrájának, a beszélők gondolkodásmódjának ismeretén túl a munkaerőpiacon is számos előnyhöz juthat, aki ismer más nyelveket is az anyanyelvén kívül. A két- vagy többnyelvűség általános definíciója szerint, aki két vagy több nyelvet tud és használ a mindennapjai során, azt két- vagy többnyelvűnek nevezzük (BORBÉLY, 2014, 28.). Ez az állapot lehet egyéni vagy közösségi is. Természetesen innentől számos változó beépül a rendszerbe: hiszen például nem mindegy, hogy a két- vagy többnyelvű személy egynyelvű vagy két- (több)nyelvű emberrel beszélget-e, mert annak megfelelően aktiválja az általa ismert nyelveket (kódokat). Szerepet játszik a kódválasztásban a nyelvet beszélő közösséghez kapcsolódó attitűd, a tolerancia, és előfordulhat kódkeveredés is (BORBÉLY, 2014, 55–60.). Egyéni két- és többnyelvűség több ok miatt is létrejöhet: lehet, hogy az egyén szülei más-más anyanyelvűek, vagy ha a személy olyan közösségben él, ahol mindkét nyelvet használnia kell (pl. nemzetiségi településeken), de ok lehet az egyik nyelvi területről a másikra való elvándorlás is (BORBÉLY, 2014, 28.). Ha két különböző anyanyelvű szülő érvényesíteni tudja az „egy szülő egy nyelv" elvet, akkor a gyermek képes két nyelvet egyszerre úgy elsajátítani, hogy az egyik nyelvet az egyik szülőhöz, a másikat a másikhoz kapcsolja (BORBÉLY, 2014, 29.).

A nyelvek elsajátítását időben egymáshoz viszonyítva a következő szakaszokat különíthetjük el (*2.6.7.3. ábra*, Borbély, 2014, 29. alapján):

gyermekkori (korai) szakasz →a két nyelv elsajátítása 10-11 éves kor körül befejeződik
fiatalkori szakasz → a második nyelvet 11–17 éves kor között sajátítja el a beszélő
felnőttkori (kései) szakasz → 17 éves kor után történik a második nyelv elsajátítása

2.6.7.3. ábra. A kétnyelvűség elsajátításának lehetséges szakaszai

2.6.7.6.1. Az idegennyelv-elsajátítás néhány általános jellemzője

Bár az idegen nyelvek ismerete mára alapkövetelmény lett, látjuk, hogy a valóságban ez különbözőképpen valósul meg: egyes emberek könnyebben tanulnak idegen nyelvet, mások nehezebben; egyes országokban többen beszélnek idegen nyelveket, más országokban kevesebben stb. Ehhez mindenekelőtt fontos a nyelvérzék fogalmának tisztázása, hiszen sokszor halljuk az idegen nyelvvel birkózó gyermekektől (vagy éppen szüleiktől), hogy ennek vagy annak „nincsen nyelvérzéke". Erre világos magyarázat azért nincsen, mert egyrészt nem létezik olyan elmélet, amely kizárólagos választ tudna adni arra, hogy az idegennyelv-tanulás során miért viselkedünk olyan sokféleképpen (CRYSTAL, 2003, 46.); másrészt abban is biztosak lehetünk, hogy nyelvérzéke mindenkinek van, az nem dichotómia kérdése (OTTÓ ÉS NIKOLOV, 2003, 36.). „Tanárok, diákok és kutatók széles körében egyetértés mutatkozik [...] annak megítélésében, hogy léteznie kell olyan kognitív képességnek, amely azonos körülmények között, ugyanolyan motivációval rendelkező tanulóknál is eltérésekhez vezethet egy adott nyelvi kurzus elvégzésének eredményességében. Úgy tűnik tehát, hogy vannak, akik számára egyszerűbb feladatot jelent egy idegen nyelv elsajátítása, s ha ez így van, akkor érdemes megvizsgálni, hogy mi ez a képesség." (OTTÓ ÉS NIKOLOV, 2003, 35.). A témával foglalkozó szerzők speciális adottságnak tekintik a nyelvérzéket, amely viszonylag állandónak mondható, és előre jelzi az ember idegen nyelvi tehetségének alakulását. De mik a komponensei ennek az adottságnak?

Négy ilyen alapvető összetevőt különíthetünk el Ottó és Nikolov (2003, 36–37.) alapján:

(a) *fonetikai kódolási képesség* – azaz az egyes hangok egymástól való elkülönítése, a hozzájuk kapcsolódó szimbólumok (írásjegyek) felismerése, a kettő összekapcsolása;
(b) *induktív nyelvtanulási képesség* – az idegen nyelv szabályainak felfedezése (lásd a gyermek analógiás nyelvtanulásának szabálytalan alakjait, amely szintén induktív módon működik. Ezért nem szabadna félnünk attól, hogy „nem beszélünk helyesen", hiszen a gyermek számára is ez az anyanyelv-elsajátítás módja.);
(c) *nyelvtani érzékenység* – a mondatstruktúrákon belül a szavak és más nyelvi kifejezések funkcióinak felismerése;
(d) *asszociatív memória* – a hangalak és jelentés párosának hatékony összekapcsolása.

2.6.7.6.2. Hogyan azonosítható az idegen nyelvi tehetség?

A pedagógus jelentős részben építhet az anyanyelvi tehetségazonosításnál leírtakra, de figyelemmel kell lennie más jellemzőkre is. Crystal (2003, 461.) szerint a nyelvtanulásban elengedhetetlen a megfelelő motiváció, az intelligencia, a jó gyakorlati érzékkel párosuló empátia és alkalmazkodóképesség, de az eredményességhez hozzájárulhat a magabiztosság, a függetlenségtudat és a jó memória is. A fenti négy jellemző közül a fonetikai kódoláshoz hozzátartozik még az anyanyelvtől eltérő minták (pl. a hangsúly, a hanglejtés) észlelésének képessége, amely más területen (pl. a zenében vagy a színjátszásban) is megmutatkozhat. Az idegen nyelv szabályainak felismerése és a nyelvtani érzékenység funkcionális jellemzőinek ismerete mellett az elvont gondolkodás képességére is szükség van: a nyelvi és nem nyelvi alakzatok (pl. felcserélés, ismétlés, rövidítés stb.) felismerése egyaránt hozzásegíti a tanulót a gyorsabb elsajátításhoz. Itt jegyzem meg, hogy van olyan nézet (pl. Adamikné, 2008), amely elsődlegesnek tartja az anyanyelv elvont szabályainak megismerését (az anyanyelvi nyelvtan megtanulását), mondván: az szolgálhat alapul az idegen nyelvek elsajátításához.

A tanároknak emellett tesztelniük is kell a tanulók teljesítményét: ezáltal hatnak a diákok pályafutására, és egyúttal motiválják is őket a nyelvtanulásra (Crystal, 2003, 468.). A tesztek (dolgozatok) a nyelvi készségekre (a beszédre, a megértésre, az írásra vagy az olvasásra), valamint a nyelvi összetevőkre (szókincs, kiejtés, nyelvtan, helyesírás) összpontosíthatnak. Crystal azt is megjegyzi, hogy a feladatok megoldásából levonható következtetéseket mindig fenntartással kell kezelni: a tanuló hangulata, a kérdés nehézsége, az esetleg meg nem tanított ismeretek mind hatással lehetnek a végeredményre.

Az Ottó–Nikolov szerzőpáros egyetemistákon végzett, angol nyelvvel kapcsolatos nyelvérzékkutatása azt is bizonyította, hogy a családi-társadalmi háttér, valamint az előzetes ismeretek sem közömbösek a nyelvérzék mérésekor (Ottó és Nikolov, 2003, 39–41. alapján):

(a) Az anya (a szülők) magasabb iskolai végzettsége korrelál a nyelvérzékkel: minél magasabb végzettségű a szülő, annál erősebb a nyelvérzék.
(b) A teszten a nyelvszakos hallgatók érték el a legjobb eredményeket.
(c) A legalább egy nyelvvizsgával rendelkező hallgatók jobb eredményeket értek el.
(d) Az életkor és a nyelvérzék összefüggései nem voltak pontosan kimutathatók, de feltételezhető, hogy a kor előrehaladtával és a kognitív képességek romlásával a nyelvérzék is veszít az erősségéből.

A szerzők fölhívják a figyelmet arra, hogy „a jó nyelvérzék mellett nem árt, ha az ember minél több tapasztalattal és kihasznált lehetőséggel rendelkezik a nyelvtanulás és a nyelvhasználat terén." (Ottó és Nikolov, 2003, 42.) Ez összevethető azzal, amit Crystal (2003, 464.) mond a gyermeki és a felnőtt nyelvelsajátítás összevetése kapcsán: a felnőttek a nyelvi szituációk nagyobb tárházát

ismerik, már kialakult kognitív készségekkel és stratégiákkal rendelkeznek (pl. memorizálás, szótárhasználat), de emocionális hatások is érvényesülnek az esetükben (igaz, ez gyakran a feszélyezettségükben mutatkozik meg).

Mindezek persze fölvetik a kérdést: létezik-e olyan módszer, amely pl. egy iskolai osztályban mind a lemaradó, mind a tehetségesek esetében haladást képes elérni. A válasz felemás: a sikeres oktatásnak nincs kizárólagosan „üdvözítő" módszere (CRYSTAL, 2003, 461.), bár számos elképzelés létezik. Ezekből hármat a *2.6.7.2. táblázat* mutat be.

2.6.7.2. táblázat. Néhány nyelvtanítási módszer (CRYSTAL, 2003, 466.)

szuggesztopédia (Georg Lozanov)	- Az elme kihasználatlan kapacitására épít. - Módszere a nagy mennyiségű szöveganyag lefordítása, majd klasszikus zenei aláfestéssel való dramatizált előadása.
késleltetett orális gyakorlás (Valerian A. Postovsky)	- A módszer az alapfokú megértési képesség megszerzését tűzi ki célul, ezután koncentrál a beszédre és az írásra.
közösségi nyelvtanulás (Charles A. Curran)	- Cél, hogy a tanár és a tanulók között erős érzelmi kapcsolat alakuljon ki, mert az kiküszöböli az idegennyelv-tanulásban ijesztőnek tetsző körülményeket. A diákok szabadon beszélgetnek az anyanyelvükön, az idegen nyelvi megfelelőket pedig a tanártól kérdezik

2.6.7.7. Összegzés

Az anyanyelvi tehetséggondozás, az anyanyelvi kultúra terjesztése Magyarországon nagy hagyományokkal rendelkezik. Ebből következően a nyelvi tehetséggondozásnak máig hasznosítható előzményei vannak, amelyek megalapozhatják a nyelvileg tehetséges diákok sikereit. A beszédbeli tehetséggondozáshoz elengedhetetlenül szükséges a példamutatás (szülői és pedagógusi szinten egyaránt), valamint a gondolkodás fejlesztése olyan hétköznapi feladatok segítségével, mint például a környezet leíró ismertetése, néhány parázs téma kapcsán gondolatok összegyűjtése és megvitatása, memoriterek tanulása, disputakörök alakítása vagy a mondat- és szövegfonetikai eszközök gyakoroltatása. A nyelvi tehetségek motiváltak, intelligensek, jó memóriával, gyakorlati érzékkel és magabiztossággal rendelkeznek. Azonosításuk ezeknek a jellemzőknek a segítségével történhet.

Az idegen nyelvek elsajátításában és a tehetséggondozásban fontos szerepe van az ún. nyelvérzéknek, amelyet – az anyanyelvi kompetenciához hasonlóan – szintén befolyásolnak bizonyos szociokulturális tényezők (pl. a szülők iskolai végzettsége). A legfontosabb azonban a gyakorlás és a tapasztalatok megszerzése, amelyhez az oktatási intézmények biztos keretet adhatnak.

Irodalom

ADAMIK TAMÁS, A. JÁSZÓ ANNA, ACZÉL PETRA (2005). *Retorika*. Budapest: Osiris.
ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2007). A nyelvtudomány problematikája, területei és módszerei. In ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (FŐSZERK.), *A magyar nyelv könyve*. Budapest: Trezor, 59–71.
ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2008). *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor.
ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2013). *Klasszikus magyar retorika*. Budapest: Holnap Kiadó.

ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2016). *A mondattani elv és a kisnyelvtanok – Az anyanyelvi tárgyak tanítása a magyar népiskolában 1868-tól 1905-ig*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA (2007). Gyermeknyelv. In ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (FŐSZERK.), *A magyar nyelv könyve*. Budapest: Trezor, 687–704.
BALOGH LÁSZLÓ (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Debrecen: Didakt Kiadó.
BORBÉLY ANNA (2014). *Kétnyelvűség. Variabilitás és változás magyarországi közösségekben*. Budapest: L'Harmattan,
BOURDIEU, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Gondolat Kiadó.
CRYSTAL, D. (2003). *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris.
CSÁNYI VILMOS (1999). *Az emberi természet – Humánetológia*. Budapest: Vince Kiadó.
CSÉPE VALÉRIA (2006). *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
DEME LÁSZLÓ (1987). *A beszéd és a nyelv*. Budapest: Tankönyvkiadó.
FISCHER SÁNDOR (1966). *A beszéd művészete*. Budapest: Gondolat
http://mek.niif.hu/04900/04951/04951.pdf Letöltés ideje: 2019.01.15.
DÁVID MÁRIA, HATVANI ANDREA, HÉJJA-NAGY KATALin (2014). *Tehetségazonosítás a pedagógiában*. Budapest: Matehetsz.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/1davidmaria_12onl.pdf Letöltés ideje: 2019.01.12.
HERNÁDI SÁNDOR (2006). *Beszédművelés*. Budapest: Osiris.
HUNYA MÁRTA (1998). *A disputa program*. Budapest: Disputa Kör Egyesület.
http://www.kka.hu/_soros/kiadvany.nsf/44cfa372d3c5a279c1256e9600682640/dfd9dd049983bfb3c1256e1900651f43/$FILE/A%20disputa%20program.pdf Letöltés ideje: 2019.01.12.
KENNEDY, G. (1998). *Comparative Rhetoric – An Historical and Cross-Cultural Introduction*. New York: Oxford University Press.
MARX GYÖRGY (1998). *A marslakók legendája*. MEK http://mek.oszk.hu/03200/03286/html/tudos1/marsl.mek.html
Letöltés ideje: 2019.01.12.
NÉMETH ERZSÉBET (2006). *Közszereplés. A társadalmi szintű kommunikáció kézikönyve*. Budapest: Osiris.
OTTÓ ISTVÁN, NIKOLOV MARIANNE (2003). Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvérzéke – A Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt. *Iskolakultúra,* 13(6–7), 34–44.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00072/pdf/iskolakultura_EPA00011_2003_06_07_034-044.pdf Letöltés ideje: 2019.01.15.
PINKER, S. (2006). *A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet?* Budapest: Typotex.
QUINTILIANUS, MARCUS FABIUS (2009). *Szónoklattan*. Budapest: Kalligram.
TOLCSVAI NAGY GÁBOR (2018). A mondat jelentése. In TOLCSVAI NAGY GÁBOR (SZERK.), *Nyelvtan*. Budapest: Osiris, 391–466.

Egyéb forrás:

Nemzeti alaptanterv 2018.08.31.
https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf
Letöltés ideje: 2018.09.04.

Turmezeyné Heller Erika

2.6.8. *A zenei tehetség felfedezése és fejlesztése*

A tanulmányban a zenei tehetséggondozás speciális kérdéskörei olvashatók. Elsőként a zenei tehetség fogalmának összetettségével ismerkedhetünk meg. Ezt követően a zenei tehetség keresésének, felderítésének gazdag módszeregyüttesét tekinthetjük át, majd a zenei tehetség kibontakozását befolyásoló főbb tényezőkről kapunk vázlatos áttekintést. Több modell is született az elmúlt évtizedekben a zenei fejlődést magyarázandó, ezek közül a legfontosabbakkal ismerkedhetünk meg itt. A fejlesztést végző szakembereknek különös értéket jelent a zenei tehetség kibontakoztatása, főbb gyakorlati aspektusainak elemzése. Végezetül a zenei nevelés transzferhatásáról kapunk összegzést, amely minden pedagógus számára hasznos szempontokat fogalmaz meg.

Kulcsszavak: zenei tehetség,
zenei képességek,
intézményes zenei nevelés

2.6.8.1. A zenei tehetség fogalma

A tehetség modern szemlélete előtt általános volt a megközelítés, amely a zenei tehetséget a kivételes zenei képességgel azonosította. Ezért a zenei képességkutatás története kezdetben elválaszthatatlan a zenei tehetségétől. A zenei képességeket érintő elméletek és empirikus vizsgálatok a zenei tehetség definiálásának, az egyes összetevők meghatározásának, fontosságának és egymással való összefüggésének, azonosításának céljával születtek. Ezekhez adunk itt egy vázlatos áttekintést, mely kapaszkodókat nyújt a zenei tehetség értelmezéséhez.

A muzikalitás első tudományos igényű kutatója az orvostudomány jelentős alakja, Theodor Billroth volt. *Ki a muzikális?* (1895, idézi: GEMBRIS, 2002a) című művében kora természettudományos eredményeire, például Helmholtznak a hangérzékelés fiziológiájáról szóló kutatásaira épített. Elmélete szerint a muzikalitás a *ritmus, a hangmagasság, a hangerő és a hangszín észlelésén* alapul, amelyek közül a ritmus alapvető, velünk született tapasztalat. A képességek közül a legfontosabbnak a *formai összefüggések felismerését* találta, ez ugyanis az emlékezésre épül. Az emlékezet pedig a megértéstől függ, és minél jobban értünk valamit, annál jobban tudunk rá emlékezni.

Az orvos és filozófus KRIES (1926; idézi: GEMBRIS, 2002a) a pszichológiának az érzékeléssel és észleléssel kapcsolatos legújabb eredményeit adaptálta a zenére. Leszögezte, hogy a zenei tehetségnek számtalan formája van. Ezen belül megkülönböztetett *alkotó és befogadó,* valamint *intellektuális és érzelmi* zenei tehetséget, melyek közül az *alkotókészséget* ítélte legfontosabbnak.

A HÄCKER ÉS ZIEHEN (1922; idézi: ERŐSNÉ, 1993) által felállított rendszer is azt tűzte ki célul, hogy a zenei tevékenységhez szükséges képességeket összefogja. Eszerint a zenei tehetséget a következő képességek alkotják:

(1) *Szenzorális* képességek;
(2) *Retentív* képesség, azaz zenei hallási emlékképek;
(3) *Szintetizáló* képességek, azaz összetett zenei észlelések;
(4) *Ideatív* és *emocionális* képességek;
(5) *Reprodukálási, kinesztetikus* képességek.

VARRÓ MARGIT (1930) a magas színvonalú képességeket csak a zenei tehetség előfeltételének tekintette, de a kibontakoztatáshoz egyéb személyiségjegyek is nélkülözhetetlenek. A zenei képességek közé a *zenei hallást,* az *auditív képzeletet,* valamint az előadáshoz szükséges *motorikus képességeket* sorolta. A zenei halláson belül megkülönböztette a *ritmikai, dallami és harmóniai érzéket,* továbbá a *belső hallást* és az ezzel összefüggő *zenei emlékezetet*.

Révész Géza, a zenei tehetség kutatásának úttörője fogalmazta meg először (1946), hogy a definíció nem lehet független a kortól és a kultúrától. A muzikalitás megfigyelhető megnyilvánulásait is felsorolta. Ezek a *formaérzék, a stílusérzék, a zene jelentésének megértése,* a *zene hangulatának és az alkotói szándéknak az átélése*. Az adottság szerepéről azt vallotta, hogy bár a muzikalitás veleszületett, azonban szükséges a fejlesztése is. A tehetség három fokozatát különböztette meg: a jó képességűeket, a tehetségeket és a géniuszokat.

A zenei képességek definícióját és összetevőit számtalan teoretikus és empirikus kutatás próbálta feltárni és rendszerbe foglalni, ennek ellenére soha nem született univerzális érvényű eredmény. Az összetevők egyik legteljesebb és egyben legelfogadottabb felsorolását Gembris meghatározásával illusztráljuk, aki a zenei képességeket így összegzi: „Hangszeres és éneklési képességek, zenespecifikus kognitív folyamatok, érzelmi és zenei tapasztalatok, motiváció, zenei preferenciák, attitűdök és érdeklődés." (GEMBRIS, 2002b, 488.) Az ennél részletezőbb definíciók rendre kudarcot vallottak.

Az egyénnek a zenéhez fűződő szubjektív viszonyára építő teoretikus modellek mellett a kutatások másik irányvonalát az az irányzat képviseli, amely a zenei képességeket mint a tehetségnek a külső szemlélő számára is megfigyelhető megnyilvánulását vizsgálja empirikus módszerekkel. A zenei képességek szerkezetével, összefüggésrendszerével foglalkozó elméleteket kezdetben az intelligenciakutatás inspirálta, annak fogalomrendszerét a zenei képességekre is adaptálták. Ennek részletekbe menő megfeleltetését lásd TURMEZEYNÉ ÉS BALOGH (2009) munkájában (letölthető: www.mateh.hu, Tehetség-szakirodalom rovat).

GARDNER (1985) más perspektívából közelíti a zenei képességeket. Elmélete szerint *többfajta intelligencia* létezik, amelyek nagymértékben függetlenek egymástól. Az általa definiált hét terület egyike a *zenei intelligencia,* aminek bizonyítékául azt hozza föl, hogy a zenei tevékenység az agyban jól körülhatárolható területhez kötődik. Gardner szerint a művészetekben a fejlődés nem függ az általános kognitív fejlődéstől, és nem is magyarázható annak törvényszerűségeivel.

2.6.8.2. A zenei tehetség azonosításának lehetőségei, eszközei, pszichológiai szempontjai

A zenei tesztek két csoportja különböztethető meg (FÜLLER, 1974). Az adottságtesztek a tanulástól független képességeket, míg a teljesítménytesztek az oktatás során elsajátított ismereteket, képességeket vizsgálják. Az alábbiakban a standardizált tesztek közül említjük meg a leggyakrabban használtakat. Az egyes teszteket, azok feladattípusait bővebben lásd DOMBINÉ (1992) munkájában.

2.6.8.2.1. Zenei adottságtesztek

A legelső standardizált zenei teszt elkészítője CARL SEASHORE (1919) volt, amely a zenei tehetség vizsgálatát tűzte ki célul. Hat altesztje a hangmagasság, hangerő, hangszín, időtartam, ritmus és a zenei emlékezet területét öleli fel. A hangmagasság esetében a legkisebb zenei hangköznél kisebb frekvenciakülönbségeket is szerepeltet. Az időtartamot önmagukban álló hangok hosszúságánál kell összehasonlítani. A teszt érvényessége – vagyis az, hogy amit mér, az valóban a zenei tehetség-e – vitatott, ami nem is csoda, hiszen mint fentebb láttuk, a zenei hallást nem zenei kontextusban vizsgálja.

Bentley tesztjében (1968) a hangmagasság-megkülönböztetést és a dallami, ritmikai azonosságot-különbözőséget vizsgálja. Ehhez akkordelemzés jön, ahol az egyszerre megszólaló 2–4 hang pontos számát kell megállapítani. A zenei adottságok vizsgálatában alkalmazott további teszteknél (pl. KWALWASSER ÉS DYKEMA, 1930; WING, 1939, 1961; DRAKE, 1954, 1957) a feladattípusok hasonlóak, csak kombinációjuk, zenei anyaguk, terjedelmük, illetve a vizsgált korosztály tér el egymástól.

Gordon több évtizedes munkássága alatt tesztek egész sorát fejlesztette ki. Egyedülálló a már 3 éves kortól alkalmazható Audie-teszt (1989a), amely 10-10 itemes dallami és ritmikai altesztből áll: dallam, illetve ritmuspárokról kell eldönteni, hogy a második megegyezik vagy különbözik-e az előzőtől. A magasabb korosztályok vizsgálatára kidolgozott tesztek is ezt a logikát követik, csak terjedelemben és nehézségben különböznek. Az *Advanced Measures of Music Audiation* (AMMA, 1989b) a 9–18 éveseknek, illetve főiskolásoknak készült, és a Gordon terminológiája szerinti „stabilizálódott tehetség" (lásd *2.6.8.3.1. fejezet*) mérésére szolgálnak. Utóbbit a zenei felsőoktatás felvételi vizsgájaként is használják. Gordon tesztjei elfogadottságuk és elterjedtségük alapján egyeduralkodók az angol nyelvterületen, elkészült elektronikusan felvehető változatuk is.

2.6.8.2.2. Zenei teljesítménytesztek

A teljesítménytesztekben is megjelennek az adottságokat vizsgáló feladatok közül a hangmagasság-megkülönböztetésre, dallami és ritmikai azonosságra-különbözőségre, zenei emlékezetre vonatkozó altesztek. Emellett számonkérnek zenei ismereteket is, emiatt nagymértékben függenek az adott oktatási rendszertől, így a standardok csak szűk körben lehetnek mérvadók. Az oktatás során kialakított készségek mérésére kidolgozott tesztek közül a Colwell által készített *Music Achievement Test* (MAT, 1969) kidolgozottságával, széles hatókörével, úgynevezett jósági mutatóival (objektivitás, megbízhatóság, érvényesség) kiemelkedik a többi közül. Magyar felhasználásának eredményeit Turmezeyné publikálta 2007-ben (https://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedag_gusk_pz_s_2007-1-2/181).

A magyar oktatási környezetre ERŐS ISTVÁNNÉ (1993) dolgozott ki tesztet, melyben a zenei észlelés mellett a notációval kapcsolatos képességeket és az éneklési képességet vizsgálja, két dimenzió mátrixaként. A *2.6.8.1. táblázat* szemlélteti modelljét.

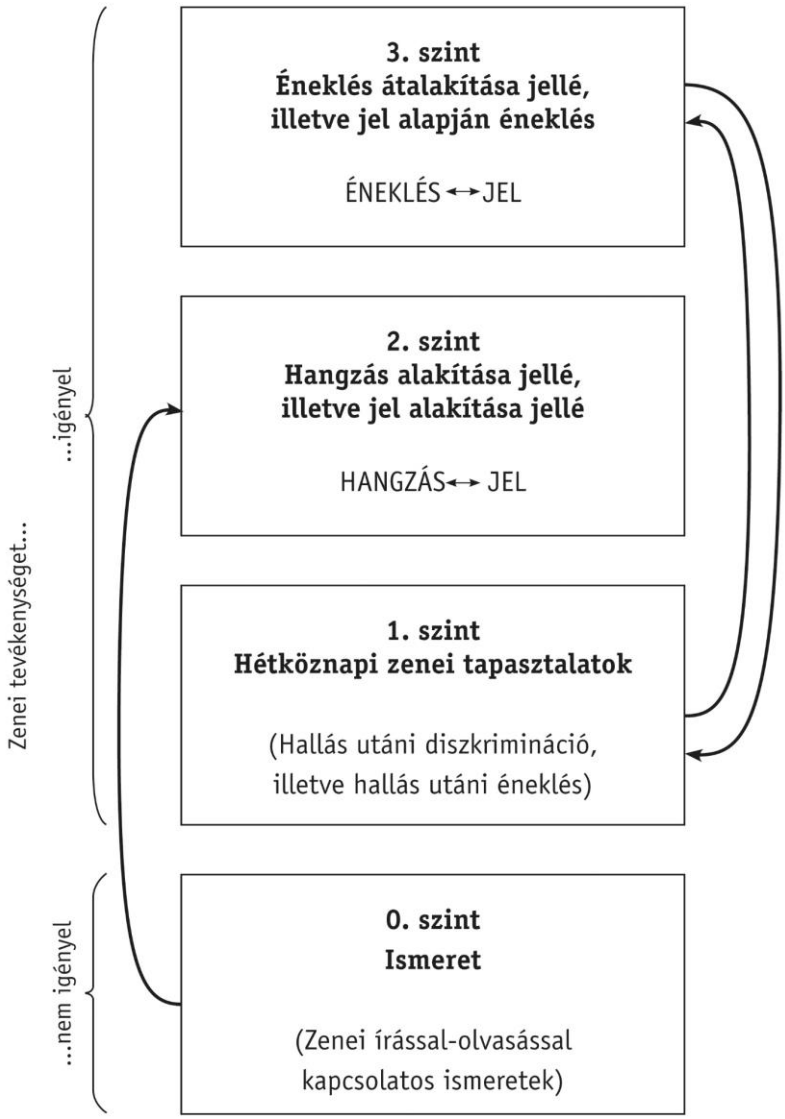
2.6.8.1. táblázat. A zenei képességek kétdimenziós modellje (ERŐSNÉ, 1993)

		ZENEI TEVÉKENYSÉGEK			
		Hallás	**Közlés**	**Olvasás**	**Írás**
ZENEI TARTALMAK	**Dallam**	Dallam-hallás	Dallam-közlés	Dallam-olvasás	Dallam-írás
	Harmónia	Hangzat-hallás	Hangzat-közlés	Hangzat-olvasás	Hangzat-írás
	Ritmus	Ritmus-hallás	Ritmus-közlés	Ritmus-olvasás	Ritmus-írás
	Hangszín	Hangszín-hallás			
	Dinamika	Dinamika-hallás			

Megjegyzés: A hangszín és dinamika értelemszerűen csak a hallás dimenziójában képzelhető el.

Erősné modellje azért is jelentős, mert további magyar képességvizsgálatok kiindulópontjául szolgált. Három kutatást emelünk ki, mindhárom közös jellemzője, hogy a magyar iskolai zenei nevelés kontextusában alkalmazható, továbbá a teljes mérőeszközök szabadon hozzáférhetőek.

Turmezeyné Heller Erika (2007b) 2004 és 2006 között folytatott méréseiben a zenei képességek fejlődését tárta fel a 7–10 éves korosztályban, saját feladatrendszerrel, hároméves longitudinális program keretében. A kutatást kiterjesztette 8. osztályig a zenei írás-olvasási képesség fejlődésére is (Turmezeyné és Máth, 2014).



2.6.8.1. ábra. A zenei ismeretek, képességek hierarchikus modellje (Turmezeyné, 2007b)

Gévayné Janurik Márta (2010) a 4–8 éveseket vizsgálta. Munkájának jelentőségét a korai életkorban alkalmazható feladatrendszer, valamint a zenei képességek és az iskolai tanuláshoz szükséges

alapkészségek összefüggésének feltárása adja. A „papír-ceruza" tesztfelvétel helyett a korszerű technikai eszközökre építő eljárások felé nyitott ASZTALOS KATA (2016) online tesztje, melynek segítségével az 5–17 évesek zenei észlelési képességeinek vizsgálatához kínál hatékony eszközt.

Nem kerülhető meg a kérdés, hogy mit mérnek, és mit nem mérnek a zenei tesztek. A második kérdésre könnyebb a válasz: a zene által hordozott jelentés megértését, a zene iránti érdeklődést, a motivációt és az alkotóképességet nem veszik figyelembe. Arra a kérdésre, hogy mit mérnek, ugyanolyan nehéz válaszolni, mint az intelligenciatesztek esetében. A hagyományos zenei tesztek általánosságban a percepciós és a reprodukciós képességeket vizsgálják, azonban hogy ezek milyen összetevőkből állnak, abban nincs egyetértés. A DOMBINÉ (1992) által ismertetett 29 zenei teszt összesen 87(!)-féle különböző zenei képességet említ. Meghatározásukban, rendszerezésükben, prioritásukban sem találunk egységes nézőpontot. Közösnek mondható ellenben, hogy valamennyi gerincét a zenei azonosság-különbözőség hallás utáni megkülönböztetése jelenti. Ez tekinthető az összes zenei képesség alapjának.

Ahogy az alábbi frappáns megfogalmazás sugallja, a tesztekből bár levonható következtetés, de ezt nem azonosíthatjuk a zenei tehetséggel. „Miként az intelligenciateszt verbális altesztjét sem a költők azonosítására találták ki, ugyanúgy a zenei tesztek sem képesek a különleges kreatív vagy reproduktív zenei teljesítmény prognosztizálására." (MOTTE ÉS HABER, 2002, 283.)

2.6.8.3. A zenei tehetség kibontakozását befolyásoló tényezők

Meglehetősen elterjedt nézet, hogy a zenére „születni kell". Míg más művészeti tevékenységben – színjátszásban, rajzolásban, versírásban – a legtöbben fesztelenül kipróbálják magukat, sokkal többen vallják, hogy a zenéhez nincs „tehetségük". A zenei *szocializációval* kapcsolatos elméletek ezzel szemben a környezet szerepét hangsúlyozzák. Abból indulnak ki, hogy mint általánosságban a viselkedést, a normákat, az értékeket és az ismereteket, úgy ezek zenei megfelelőit is a gyermek a szocializációs folyamat során sajátítja el.

2.6.8.3.1. Az öröklődés szerepe a zenei tehetségben

Az örökölhetőség kérdését hagyományosan családfakutatással próbálták megválaszolni. A Couperin, a Strauss vagy a magyar Erkel család mellett a Bach családé a legtöbbet kutatott családfa, amelynek 11 generációjában több mint 60 hivatásos muzsikus volt (VÖ. CZEIZEL, 2014). VARRÓ MARGIT (1930) az adottságoknak döntő fontosságot tulajdonít. Éles különbséget tesz a szorgalmas gyakorlás eredményeképpen virtuóz előadókká válók és a valódi művészi teljesítményt nyújtók között. GORDON (1990) szerint a zenei tehetség alapja a veleszületett potenciál, ami egyben „plafont" is jelent: ennél magasabb teljesítmény a leggondosabb fejlesztés hatására sem várható.

A fentiektől gyökeresen eltér Kodály álláspontja. Észre kell azonban vennünk, hogy Kodályt nem a zenei tehetség fejlesztése foglalkoztatta. „Legyen a zene mindenkié!" – foglalta össze hitvallását, és eszményéhez híven inkább a zenei nevelés korlátlan lehetőségeit hangsúlyozta.

2.6.8.3.2. A környezet hatása

Közismert a történet, amely szerint Kodály arra a kérdésre, hogy mikor kell megkezdeni a zenei nevelést, így válaszolt: „Kilenc hónappal születés előtt." (KODÁLY, 1964, 246.) Majd még hozzátette: „Az anya születése előtt kilenc hónappal." (uo.). E folytatás nyilvánvalóvá teszi a szülők felelősségét, ám túl is lép azon: kifejezi a tágabb értelemben vett kulturális közeg hatását is. A következőkben a szűkebb környezet legfontosabb tényezőit mutatjuk be, a makrokörnyezet hatásáról bővebben lásd TURMEZEYNÉ ÉS BALOGH (2009) munkáját.

2.6.8.3.3. A szülők szerepe a gyermek zenei fejlődésében

A családi környezet szerepét vizsgáló kutatások mind alátámasztják, hogy a zenei fejlődés folyamatában is rendkívül fontos időszak az első életév. A korai zenei impulzusoknak nemcsak a zenei, hanem a beszédfejlődésre is pozitív a hatása (vö. TURMEZEYNÉ ÉS BALOGH, 2009). A szülők hatása bár döntő, de nem szükséges, hogy zenei szempontból képzettek legyenek. A család szocioökonómiai státusza, szociokulturális háttere összefügg a felnövekvő gyermek esélyeivel, befolyásolva a zenei tehetség kibontakozását is, továbbá hatása egyértelműen megnyilvánul a zenei ízlésben. Megerősíti ez utóbbit hazánkban KÖRMENDY ZSOLT (2015) a hangversenylátogató közönség összetételét vizsgálva.

Mit tehetnek a szülők? A kutatások szerint a legfontosabbnak a közös éneklés, zenélés, koncertlátogatás és a zenéről való családi beszélgetés bizonyult. (vö. TURMEZEYNÉ ÉS BALOGH, 2009). A zenei képességek neuropszichológiai hátterével foglalkozó GRUHN (2003) az alábbi ajánlásokat teszi szülőknek:

(1) Támogassuk a gyerek zenei megnyilvánulásait, az éneklést, a zenére mozgást!
(2) Minél többet énekeljünk neki dalokat, de szövegtelen dallamokat is! Az éneklés minél változatosabb legyen ütemformájában, hangsorában, azaz ne szorítkozzunk csak a gyerekdalok zenei világára! A gyerek által kedvelt dalokat variáljuk!
(3) Játsszunk vele énekes-mozgásos játékokat!
(4) Az iskoláskorba lépve adjunk neki lehetőséget a hangszertanulásra!

2.6.8.3.4. Az intézményes zenei nevelés szerepe

A nemzetközi gyakorlatban ritkaságszámba megy, hogy mint hazánkban, az óvodákban a gyermekeket tervszerű zenei fejlesztésben részesítik. Az óvodai zenei nevelés jelentőségét nem lehet túlbecsülni! Az iskolába lépő gyermekek zenei teszteredményei egy USA-beli vizsgálatban (SHUTER ÉS DYSON, 1982) azt mutatták, hogy a célzott fejlesztésben korábban nem részesülő gyerekek teljesítménye sokkal alacsonyabb, és hátrányukat fejlesztőprogram hatására is csak 5–6. osztályos korukra sikerült behozni. Az óvodai zenei nevelésnek a zenei képességek mellett a tanuláshoz szükséges elemi készségek fejlődésére gyakorolt hatását hazánkban JANURIK (GÉVAYNÉ, 2010; JANURIK ÉS JÓZSA, 2016) kutatásai tárták fel.

Az egyes országok iskolarendszerének a zenei neveléshez való viszonya rendkívül nagy eltéréseket mutat (vö. SZŐNYI, 1988; L. NAGY, 2003). Vannak országok, ahol kizárólagos egy-egy zenepedagógiai módszer alkalmazása. Ezek közé tartozik hazánk is, ahol Kodály koncepciójára épül a tanterv, vagy a német nyelvterület, ahol Orff módszere egyeduralkodó. A másik megközelítés szabad kezet ad az iskoláknak a módszer megválasztásában. Nem folytak olyan átfogó vizsgálatok, amelyek a PISA-mérésekhez hasonlóan az egyes országok zenei nevelésének hatékonyságát hasonlítanák össze a zenei képességek kialakításában. Kijelenthető azonban, hogy a zenei kogníció magasabb szintjét a formális oktatás fejleszti ki (vö. TURMEZEYNÉ ÉS BALOGH, 2009).

2.6.8.4. A zenei tehetség és képességek fejlesztésének neuropszichológiai háttere

Köztudott, hogy a zene a jobb agyféltekéhez köthető, éppúgy, mint az érzelmek, a bal agyfélteke pedig a beszédért és általánosságban az analitikus gondolkodásért felelős. Az egyre finomodó eljárások árnyalják a képet, és hosszan sorolhatnánk az egyes zenei tevékenységekkel megfeleltethető agyi területeket (vö. PERETZ ÉS HÉBERT, 2000), ám témánk szempontjából fontosabb, hogy az agyi aktivitást nagyban befolyásolja az egyén tanulási tapasztalata. A tanult zenészek agyában más területek lépnek működésbe adott zenei tevékenységnél, mint a képzetleneknél. Mivel a képzettek tudatosabban viszonyulnak a zenéhez, ezért náluk a bal agyfélteke végez el bizonyos feladatokat, ami az amatőröknél a jobb agyféltekében történik. Az emberi agy nem statikus, zenei

képzés hatására nemcsak az agyi feldolgozás helye változik, hanem a zenészek agya anatómiailag is különbözővé válik, így például a két agyféltekét összekötő *corpus callosum,* az ún. kérgestest megvastagszik. Bár anatómiai különbségek markánsabban alakulnak ki a gyerekkori tapasztalatok hatására, azonban a plaszticitás felnőtt korban sem múlik el. A hangszerjátékhoz szükséges motoros készségek és finommotoros reflexek fejlődése viszont eltér ebből a szempontból: gyerekkorban rendkívüli változásokra képesek az agy ezen területei, ám bizonyos életkor után az elmaradt tanulás itt pótolható a legnehezebben. A hangszertanulás ezért okoz nehézséget a későbbi életkorban. Tanulságos végiggondolni, hogy vajon miért nehezebb, illetve könnyebb bizonyos hangszerek játékának megtanulása felnőttkorban. GELLRICH (2001) szerint a legkönnyebb az énektanulás, mivel az ehhez szükséges motoros készségeket – a gégefő, a nyelv, az ajkak mozgatását – a beszéd során folyamatosan alkalmazzuk. A fúvós hangszerek szintén kevesebb nehézséget okoznak, hiszen a légzés szabályozása is ismerős feladat. Az igazi nehézséget a zongora, a vonós hangszerek és a gitár tanulása jelenti, mert az ezekhez szükséges speciális mozgás, különösképpen a két kéz eltérő mozgásának koordinációja nem része a mindennapjainknak.

A korai ingerek tehát döntő fontosságúak, és a zenei képességekért felelős agyi struktúrák kifejlődéséért ebben az életkorban a szülő tehet a legtöbbet. A pszichológusok azonban a józan mértéktartásra hívják fel a figyelmet. A harmonikus családi környezet mindazt nyújtja, amire a gyereknek szüksége van, sőt, a túlingerlés káros is lehet.

2.6.8.5. A zenei fejlődést magyarázó modellek

A zenepszichológiai kutatásokban az 1960-as évektől jelenik meg a törekvés, hogy a kognitív modellekben leírt jelenségek zenei megfelelőit meghatározzák, illetve ezeket az elveket a zenei fejlődésre adaptálják (bővebben lásd TURMEZYNÉ, 2015).

2.6.8.5.1. Piaget fejlődéslélektani nézeteinek hatása a zenei fejlődés szemléletére

Piaget elmélete a gyermeki gondolkodás fejlődéséről számtalan kutatást inspirált, amelyek abból indulnak ki, hogy az általános értelmi fejlődés *szakaszai* és alapelvei a zenei fejlődésre is vonatkoznak. A Piaget által bevezetett fogalmak közül a *konzerváció* jelensége a zenében úgy nyilvánul meg, hogy a *műveletek előtti szakaszban* a gyermekek nem képesek egyidejűleg az észlelésre különböző aspektusokból, azaz nem tudnak egyszerre a ritmusra és a dallamra figyelni, vagy egy dallam variációit felismerni, hanem a zenei összetevők közül több mint egynek a szem előtt tartására csak a *konkrét műveleti szakaszban* lesznek képesek. Általános az egyetértés abban, hogy a *formális műveleti szakasz* – ellentétben az általános értelmi fejlődéssel – csak formális zenetanulással érhető el.

2.6.8.5.2. A „szakértelem" modell

Az utóbbi évtizedekben egyre több törekvés mutatkozik arra, hogy a kiemelkedő eredményt a gyakorlási folyamat eredményeként értelmezzék. A középpontban a *gyakorlás mennyisége* áll, amit ERICSSON (1996) legalább tíz évben határoz meg. A gyakorlással töltött idő mennyiségén kívül szerepe van a *gyakorlás minőségé*nek is, melynek jellemzői a célirányosság, a koncentráció. A gyakorlással eltöltött évek során fejlődik a *gyakorlási stratégia* is.

2.6.8.5.3. A fejlődési kumuláció elmélete

BAMBERGER (1991) empirikus alapokon nyugvó elméletében a gyermeki notáció vizsgálatát állította a középpontba. Megfigyelései alapján a zenei fejlődés *„többszörös" és „kumulatív"*. A fejlődés a saját hallási és mozgásos tapasztalatokon alapul. A zenéről való gondolkodás erre épül, azonban a tapasztalati tudás önmagában ehhez nem elegendő, hanem a zene grafikus reprezentációjának

megértése is szükséges. A spontán zenei észlelés egészlegesen történik, a grafikus reprezentáció ellenben a zenei elemek – dallam, ritmus – elkülönítését igényli, így a zenei folyamatot más irányból közelíti meg. A notáció megértésének a zenei gondolkodás fejlődése érdekében tulajdonít nagy jelentőséget.

2.6.8.6. A zenei tehetség fejlesztésének főbb gyakorlati aspektusai

Amióta iskola létezik, a tehetséges tanulókra mindig is figyeltek a pedagógusok. Ugyanakkor az utóbbi évtizedekben sok olyan eszközt, módszert dolgoztak ki, amelyek a korábbiaknál hatékonyabbá tehetik e speciális területen is a tehetséggondozást. Az egyéni differenciálás, a gazdagítás és a gyorsítás az alapjai a hatékony tehetséggondozásnak minden tehetségterületen. (További részletek: BALOGH, 2012. Letölthető: www.mateh.hu, Tehetség-szakirodalom rovat.) A következőkben vázlatosan áttekintjük azokat a fontosabb résztémaköröket, amelyek kiemelt szerepet játszanak a zenei tehetséggondozásban (vö. TURMEZEYNÉ ÉS BALOGH, 2009).

2.6.8.6.1. Differenciálás, gazdagítás a zenei tehetséggondozásban

A differenciálás és gazdagítás szorosan kötődik egymáshoz. A differenciálás szervezeti formái közül több elem hivatalosan is – a zenetagozatos speciális osztályok, illetve a zeneiskolák hálózata – része iskolarendszerünknek, amelyek egyben a gazdagítás lehetőségeit is megteremtik. A kórusmozgalom, a hangverseny-látogatások, nyári táborok, zenei versenyek mind a tehetségfejlesztés érdekeit is szolgálják. A hangszert tanulók esetében a tanárral való szorosabb személyes kapcsolat jó lehetőséget nyújt a mentoráláshoz. Bár e szerep egyes elemeit sok tanár ösztönösen felvállalja, azonban a mentorálásra való szakszerű felkészítésük további perspektívát nyithatna.

Kevésbé biztató azonban a helyzet az általános iskolák „normál" osztályaiban, ami feltehetően annak is betudható, hogy túlságosan is az említett jól működő tehetséggondozási formákra támaszkodnak. Az ének-zenét tanító pedagógus felelőssége, hogy a tanulók zenei érdeklődését felkeltse, amihez a tanórán, illetve az iskolán kívüli programok nagymértékben hozzájárulhatnak. Másik kiemelkedő fontosságú feladatuk a zenei tehetség felismerése. E területen a hazai gyakorlat veszélye, hogy hagyományosan túlértékeli az éneklési képesség jelentőségét, pedig a gyengébb éneklési képesség ellenére más zenei képességek magas színvonalúak lehetnek. További adóssága az iskolai zenei nevelésnek a differenciálás átfogó alkalmazása.

2.6.8.6.2. A gyorsítás lehetőségei

A tehetséggondozás hatékonyságának növeléséhez nagyobb gondot kell fordítani a gyorsítás formáira is. Ezek közoktatásunkban sajnálatosan kevéssé terjedtek el, azonban a hazai zenei tehetséggondozásban fellelhetőek. A zeneiskolák már iskolába lépés előtt is fogadják a gyerekeket, gyakran előfordul az is, hogy egyes tanulók egy év alatt két osztályt végeznek el, a legkiemelkedőbbek pedig lehetőséget kapnak tízéves koruktól a zeneakadémiai tanulmányokra, miközben a közismereti tárgyakból a korosztályuknak megfelelő képzést kapják.

2.6.8.6.3. A motiváció kiemelt jelentősége a zenei tehetség kibontakoztatásában

A motiváció kiemelt szerepet tölt be a tehetség kibontakozásában (vö. BALOGH, 2012). Meg kell különböztetnünk az iskolai ének-zene órák és az egyéni hangszertanulás motivációs hátterét, hiszen az előbbi mindenki számára kötelező, csoportos foglalkozás keretében zajlik, az utóbbi viszont önként választott egyéni különóra, ami eleve feltételezi a környezeti ösztönzést és/vagy az egyén fokozott motivációját.

Magyarországon az iskolai zenei nevelés motivációs hátterét vizsgáló csekély számú felmérés közé tartozik L. NAGY (1997), JANURIK (2007), JANURIK ÉS JÓZSA (2018) kutatása, melyek aggasztó

jelenségekre hívják fel a figyelmet. Saját eredményeink (vö. TURMEZEYNÉ ÉS BALOGH, 2009; TURMEZEYNÉ ÉS MÁTH, 2014) szerint a motivációs tényezők szempontjából az ének-zene tantárgyon belül élesen elválnak az énekes tevékenységek a zenei írás-olvasással kapcsolatos tevékenységektől.

Az általános fejlődés részeként a gyerekek folyamatosan tanulnak meg egyre több felelősséget vállalni a feladatok teljesítésében. Az, hogy a gyermek hogyan halad ezen az úton, rendkívüli módon függ a szülők magatartásától (vö. BALOGH ET AL., 2014). Több kutatás is rámutat, hogy a hangszertanulás kezdeti szakaszában nélkülözhetetlen a szülő közreműködése (vö. TURMEZEYNÉ ÉS BALOGH, 2009).

A tanár szerepét vizsgálva a kezdőknél a barátságos, szórakoztató légkör meghatározó, ahol fontosabb az érdeklődés felkeltése, mint a szakmai szigorúság. A serdülőkortól kezdve a kapcsolat szempontjából a következetes, pontos munka, a magas szintű szakmai elvárás dominál. Fiatal felnőtt korban a leendő művészek híres zenészek tanítványai lehettek, aki egyben a példaképükké is vált.

A motivációt befolyásolja a feladat jellege, melyben az első döntő lépés a *hangszerválasztás*. Egyes gyerekek határozott elképzeléssel érkeznek, amit nem tanácsos figyelmen kívül hagyni. Találkozni lehet olyan kutatással, amely a különböző hangszereket rendeli hozzá bizonyos személyiségjegyekhez (KEMP, 1996). Bár ezen eredmények statisztikusan igazolhatók, azonban gyakorlatiasabb megközelítést tükröz az a módszer, amelyet GORDON (1986) dolgozott ki. Hangszerválasztási tesztje 9-10 éves gyerekeknek készült, akik különböző hangszerek hangszínének meghallgatása alapján találhatják meg a számukra legvonzóbbat. Gordon szerint így 75%-kal kisebb a lemorzsolódás.

2.6.8.7. A zenei nevelés transzferhatása

A zenepedagógia egyik alapkérdésének számít, hogy a zenei tudás átvihető-e a zenétől független területekre. Magyarországon a transzferhatás a zenepszichológiai kutatások középpontjában állt és áll amiatt, hogy a zenei nevelés fontosságát ily módon is bizonyítsák a társadalom és az oktatáspolitika számára. Ez a törekvés összefügg napjaink iskoláinak egyoldalúan intellektuális beállítottságával, ahol nem elég erős érv, hogy a zene megszerettetése önmagában is életre szóló ajándék a gyermeknek. Hazánkban maga Kodály buzdított a zene transzferhatásának vizsgálatára, így e meggyőződést számos magyar kutatás is alátámasztja.

BARKÓCZI ILONA ÉS PLÉH CSABA (1978) kutatásának eredménye szerint a több éven keresztül tartó intenzív zenei nevelés kompenzálhatja a kulturális hátrányt. Ez az intelligencia szerkezetének változásában és a kreativitás fejlődésén keresztül érvényesült. VITÁNYI IVÁN ÉS MUNKATÁRSAI (BÁCSKAI ET AL., 1972) azt találták, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú fiatalok társadalmi mobilitására kedvezően hatott a korábbi zenei nevelés. LACZÓ ZOLTÁN (1985) eredményei szerint a zenei nevelés képes kompenzálni a hátrányos szocioökonómiai státusznak az általános intellektuális képességek fejlődésében játszott kedvezőtlen szerepét. KOKAS KLÁRA (1976) a tanulási képességek, BENIS MÁRTA ÉS KALMÁR MAGDA (1979) a gondolkodás, SZÉKÁCSNÉ VIDA MÁRIA (1980) a matematikai és anyanyelvi képességek, az ábrázolás, KALMÁR MAGDA (1989) a nyelvi képességek, PÁSKUNÉ KISS JUDIT (1999) az intellektuális képességek esetében ír le pozitív hatást.

Az ezt vizsgáló számtalan külföldi kutatás (vö. ASZTALOS, 2016) közül az ún. Mozart-effektus vált közismertté (RAUSCHER ET AL., 1993). A nagy port felvert vizsgálat szerint közvetlenül egy Mozart-mű hallgatása után a vizsgálati személyek a Stanford–Binet standardizált intelligenciateszt téri intelligenciát vizsgáló altesztjében 8 ponttal többet értek el, mint a kontrollcsoport. Rauscher és munkatársai 1995-ben a zenének az emlékezetre gyakorolt kedvező hatásáról is beszámoltak. Mindkét vizsgálatot megismételték más kutatók is (többek között STEELE ET AL., 1999;

McCutcheon, 2000), és semmilyen vagy csak átmeneti hatást tapasztaltak. A „Mozart-effektus" hitelességét kétségbe vonják emiatt.

A külön zenei fejlesztésben részesülőknél a teljesítmény javulása számos zenén kívüli területen kimutatható. Az ennek hátterében végbemenő idegrendszeri folyamatokról meggyőző elemzések születtek (vö. Asztalos, 2016). A zenei képzésnek leegyszerűsítő módon a más tantárgyak eredményére gyakorolt transzferhatását vizsgáló kutatások azonban támadhatók. Nehezen bizonyítható ugyanis, hogy mennyiben tulajdonítható ez speciálisan a zeneoktatás hatásának, és mennyiben annak, hogy bármire irányuló fejlesztési program is kimutatható fejlesztő hatást gyakorol. További nehézségeket okoz, hogy az iskolai gyakorlatban szinte lehetetlen olyan valódi kísérleti körülményeket teremteni, ami alapot adna a kísérleti és a kontrollcsoport összevetésére. Ezeket a fenntartásokat hangsúlyozza Winner és Hetland (2000), akik a zene transzferhatását vizsgáló nagyszámú kutatás adatainak metaanalízise alapján nem látták bizonyíthatónak e hatás létét. Ezen eredményeket Winner és Hetland (1999) így kommentálja: „Nem azért tanítunk az iskolában matematikát, hogy javítsunk a gyerekek zenei képességein. Akkor a zenétől miért kellene transzferhatást várnunk? A zene, mint a matematika, a fizika és a költészet, fontos része kultúránknak. A gyermekek jövőjét mérhetetlenül szebbé teszi a zene [...] mély megértése. Ez éppen elég indok az iskolai zenetanításra." (https://www2.bc.edu/ellen-winner/pdf/mozart_sats.pdf)

Irodalom

Asztalos Kata (2016). A *zenei észlelési képesség szerkezete és fejlődése 5–17 éves korban – online diagnosztikus mérések óvodai és iskolai környezetben*. PhD-értekezés. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatáselmélet Képzési Program. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2998/1/AsztalosKata_PhDertekezes.pdf

Balogh László (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Debrecen: Didakt Kiadó.

Balogh László, Bolló Csaba, Dávid Imre, Tóth László, Tóth Tamás (2014). *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. Géniusz könyvek, 31. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, http://tehetseg.hu/konyv/pedagogusok-szulok-egyuttmukodese-es-kollegiumok-szerepe-tehetsegfejlesztesben.

Bamberger, J. (1991). *The mind behind the musical ear. How children develop musical intelligence*. London: Harvard University Press.

Barkóczi Ilona, Pléh Csaba (1978). *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kecskemét: Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet.

Bácskai Erika, Manchin Róbert, Sági Mária, Vitányi Iván (1972). *Ének-zenei iskolába jártak*. Budapest: Zeneműkiadó.

Benis Márta, Kalmár Magda (1979). A zenei fejlesztés hatása minőség-fogalomkörök alakulására az óvodáskorban. *Pszichológiai Szemle,* 34(1), 25–37.

Bentley, A. (1968). *Musikalische Begabung bei Kindern und ihre Messbarkeit*. Frankfurt: Diesterweg.

Billroth, Th. (1895). *Wer ist musikalisch?* Hátrahagyott kézirat. Berlin: Hanslick, E. Paetel.

Colwell, R. (1969). *Music Achievement Test, Interpretive Manual*. Chicago: Follett Educational Corporation.

Czeizel Endre (2014). *Zeneszerzők – gének - csodák*. Budapest: Galenus Kiadó.

Dombiné Kemény Erzsébet (1992). A zenei képességeket vizsgáló standard tesztek bemutatása, összehasonlítása és hazai alkalmazásának tapasztalatai. In Czeizel E., Batta A. (szerk.), *A zenei tehetség gyökerei*. Budapest: Mahler Marcell Alapítvány – Arktisz Kiadó, 207–248.

Drake, R. M. (1954/1957). Drake Musical Aptitude Test. Chicago: Science Research Associates Inc.

ERICSSON, K. A. (1996). *The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games.* New Jersey: Erlbaum, Mahwah.

ERŐS ISTVÁNNÉ (1993). *Zenei alapképesség*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

FÜLLER, K. (1974). *Standardisierte Musikalitätstests.* Frankfurt: Diesterweg.

GARDNER, H. (1985). *Frames of mind. The theory of multiple intelligence.* New York: Basic Books.

GELLRICH, M. (2001). Über den Aufbau und die Koordination stabil-flexibler Spielbewegungen beim Instrumentalspiel. In GELLRICH, M. (HRSG.), *Neue Wege in der Instrumentalpädagogik.* Regensburg: ConBrio, 320–394.

GEMBRIS, H. (2002a). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Forum Musikpädagogik, 20. kötet.* Augsburg: Wissner-Verlag.

GEMBRIS, H. (2002b). The development of musical ability. In COLWELL, R., RICHARDSON, C. (EDS), *The new handbook of research on music teaching and learning.* New York: Oxford University Press, 487–509.

GÉVAYNÉ JANURIK MÁRTA (2010). *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapkészséggel 4–8 éves kor között.* PhD-értekezés. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/gevayne_janurik_ertekezes.pdf.

GORDON, E. E. (1986). Final results of a two-year longitudinal predictive validity study of the Instrument Timbre Preference Test and the Musical Aptitude Profile. *Bulletin of the Council for Research in Music Education,* 89, 8–17.

GORDON, E. E. (1989a). *Audie.* Chicago: GIA Publications.

GORDON, E. E. (1989b). *Advanced Measures of Music Audiation.* Chicago: GIA Publications.

GORDON, E. E. (1990). The nature and description of developmental and stabilized music aptitudes: Implications for music learning. In WILSON, F. R., ROEHMAN, F. L. (EDS), *Music and child development.* St. Louis: MMB Music, 325–335.

GRUHN, W. (2003). *Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern.* Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.

HÄCKER, V., ZIEHEN, T. (1922). Über die Erblichkeit der musikalischen Begabung. *Zeitschrift für Psychologie,* 90, 204–306.

JANURIK MÁRTA (2007). Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia,* 107(4), 295–320. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Janurik_MP1074.pdf.

JANURIK MÁRTA, JÓZSA KRISZTIÁN (2016). A zenei képességek összefüggése a DIFER készségekkel óvodáskorban. *Neveléstudomány: Oktatás, kutatás, innováció,* 1, 49–69. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany_2016_1_49-69.pdf.

JANURIK MÁRTA, JÓZSA KRISZTIÁN (2018). Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. *Gyermeknevelés – online tudományos folyóirat. Zenei nevelés gyermekkorban,* 2, http://gyermekneveles.tok.elte.hu/18_2/janurik__jozsa.html.

KALMÁR MAGDA (1989). The effects of music education on the acquisition of some attribute-concepts in preschool children. *Canadian Journal of Research in Music Education,* 30, 51–59.

KEMP, A. (1996). *The musical temperament. Psychologie and personality of musicians.* Oxford: Oxford University Press.

KODÁLY ZOLTÁN (1964). *Visszatekintés* I. (Bónis F. [szerk.]) Budapest: Zeneműkiadó.

KOKAS KLÁRA (1976). *Képességfejlesztés zenei neveléssel.* Budapest: Zeneműkiadó.

KÖRMENDY ZSOLT (2015). *Koncertpedagógia, a befogadóvá nevelés alternatív útja.* PhD-értekezés. Budapest: ELTE, Neveléstudományi Doktori Iskola. http://ppkteszt.elte.hu/file/Kormendy_Zsolt_tf_m.pdf.

KRIES, J. (1926). *Wer ist musikalisch? Gedanken zur Psychologie der Tonkunst.* Berlin: Springer.

KWALWASSER, J., DYKEMA, P. W. (1930). *Kwalwasser – Dykema Music Tests.* New York: Carl Fischer.

Laczó Zoltán (1985). The nonmusical outcomes of music education: Influence on intelligence. *Bulletin of the Council for Research in Music Education,* 85, 109–118.

L. Nagy Katalin (1997). Az ének-zene tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Parlando,* 39(6), 42–46.

L. Nagy Katalin (2003). *Az ének-zene tantárgy helyzete egy kérdőíves felmérés tükrében*. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kerdoives-LNagy-Enek.

McCutcheon, L. E. (2000). Another failure to generalize the Mozart effect. *Psychological Reports,* 87(1), 325–330.

Motte-Haber, H. de la (2002). *Handbuch der Musikpsychologie*. (2. bővített kiadás) Laaber: Laaber-Verlag.

Páskuné Kiss Judit (1999). A zenei nevelés nem specifikus hatásai. In Balogh L. (szerk.), *Tehetség és iskola*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

Peretz, I., Hébert, S. (2000). Toward a biological account of music experience. *Brain and Cognition,* 42, 132–134.

Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Ky, K. (1993). Music and spatial task performance. *Nature,* 365, 611.

Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Ky, K. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters,* 185, 44–47.

Révész Géza (1946). *Einführung in die Musikpsychologie*. Bern: Francke.

Seashore, C. E. (1919). *Measures of Music Talent*. New York: Academic Press.

Shuter-Dyson, R. (1982). Musical Ability. In Deutsch, D. (szerk.). *The Psychology of Music*. New York: Academic Press, 391–412.

Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the musical mind. Cognition, emotion, ability, function*. New York: Oxford University Press, Oxford.

Steele, K. M., Brown, J. D., Stoecker, J. A. (1999). Failure to confirm the Rauscher and Shaw description of recovery of the Mozart effect. *Perceptual and Motor Skills, 88*(3), 843–848.

Székácsné Vida Mária (1980). *A művészeti nevelés hatásrendszere*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Szőnyi Erzsébet (1988). *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Turmezeyné Heller Erika (2007a). A tanító- és óvodapedagógus-képzésbe belépő hallgatók zenei hallásának vizsgálata. *Pedagógusképzés,* 1–2, 85–96. http://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedagoguskepzes_2007-1-2.

Turmezeyné Heller Erika (2007b). *A zenei ismeretek és képességek fejlődése az alsó tagozatos életkorban*. PhD-disszertáció. Debrecen: Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete, Pszichológiai Doktori Program. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/79893/ertekezes.pdf

Turmezeyné Heller Erika, Balogh László (2009). *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Debrecen: Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/A_zenei_tehetseg.pdf

Turmezeyné Heller Erika, Máth János (2014). *A zenei írás-olvasási képesség fejlődésének longitudinális vizsgálata 2-8. osztályosok körében*. Géniusz Műhely Kiadványok. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. http://tehetseg.hu/konyv/zenei-iras-olvasasi-kepesseg-fejlodesenek-longitudinalis-vizsgalata-2-8-osztalyosok-koreben.

Turmezeyné Heller Erika (2015). A zenei képességek és fejlődésük. In Vas B. (szerk.), *Zenepszichológia tankönyv*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Művészeti Kar, Zeneművészeti Intézet. http://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuk/dokument/tudomany/innovacio/zmi/zenepszichologia_vegleges_20151006.pdf.

VARRÓ MARGIT (1930). A zenei tehetség. In SZONDI L. (SZERK.), *Tehetségproblémák*. Budapest: Merkantil. (Újraszerkesztette és sajtó alá rendezte LACZÓ ZOLTÁN, 2000, Parlando, 42(2), 2–15. http://www.parlando.hu/Varro2.html.)

WING, H. D. (1939/1961). A factorial study of musical tests. British Journal of Psychology, 31, 341–355.

WINNER, E., HETLAND, L. (1999). Mozart and the SATs: Studying the arts for the wrong reasons. *The New York Times,* (op-ed), March 4, A25. http://www2.bc.edu/winner/PDFs/mozartoped.pdf.

WINNER, E., HETLAND, L. (2000). The arts in education: Evaluating the evidence for a causal links. *Journal of Aesthetic Education,* 34(3–4), 3–10.

Kárpáti Andrea–Gaul-Ács Ágnes

2.6.9. *A vizuális tehetség*

A 6–10 évesek szép, kifejező és egyéni rajzaiban sokan a leendő művész alkotásait látják. Ebben a fejezetben bemutatjuk, miben különbözik az ügyesség és a tehetség, hogyan fedezhető fel és milyen módszerekkel fejleszthető hatásosan a vizuális tehetség, és milyen versenyek és iskolai programok segítik. Először a gyermekek és fiatalok vizuális képességrendszerének fejlődéséről szóló kutatásokat, majd a tehetség felismerésében fontos személyiségjegyeket és képességelemeket tekintjük át. Ezután bemutatunk egy, a pedagógusok által is használható rajzos kreativitástesztet és néhány vizuális képességmérő feladatot. Ismertetjük a leggyakrabban használt, a tehetség felismerésére és a fejlődés nyomon követésére is alkalmas módszert, a portfólió-értékelést. A szakértői zsűrizéses rajzversenyek értékelési rendszereinek áttekintésével érzékeltetjük, mely vizuális tehetségjegyeket tart a pedagógusközösség a legfontosabbnak a kiemelkedő teljesítmény megítélésében. A fejezet végén megemlítünk néhányat a hazai és külföldi vizuális tehetségfejlesztő műhelyek közül, és javaslatokat adunk a tehetséggondozó programok értékelésére is.

Kulcsszavak: vizuális művészeti portfólió,
zsűrizéses értékelés,
képességmérő teszt,
kreativitás,
térszemlélet,
színpercepció (színérzékelés),
vizuális kommunikáció

2.6.9.1. A gyermekrajztól a képi kifejezésig – a vizuális képességrendszer fejlődéselméletei és tehetségkoncepciói

2.6.9.1.1. Gyermekrajz, kamasznyelv, vizuális tehetség

> „Bár gyakran művészi értékeket mutat fel, a gyermek nem művész, hiszen tehetsége irányítja őt, s nem ő a tehetségét. Munkamódszere teljesen különböző az érett művészétől, aki hosszú évek alatt megszerzett jártasságát tudatosan használja – olyan átgondoltsággal, amely korántsem jellemzi a kisgyermeket. A gyermekrajzok báját éppen az adja, hogy szándéktalanok. Mihelyt a gyermek elkezd tudatosan tervezni, ez a báj eltűnik. Az ő alkotásai épp annyira különböznek a műalkotásoktól, mint metaforái Baudelaire-éitől. A művésznek valóban különleges látásmódja van, de nem 15 éves korában." (André Malraux, idézi: Gardner, 1980, 8.)

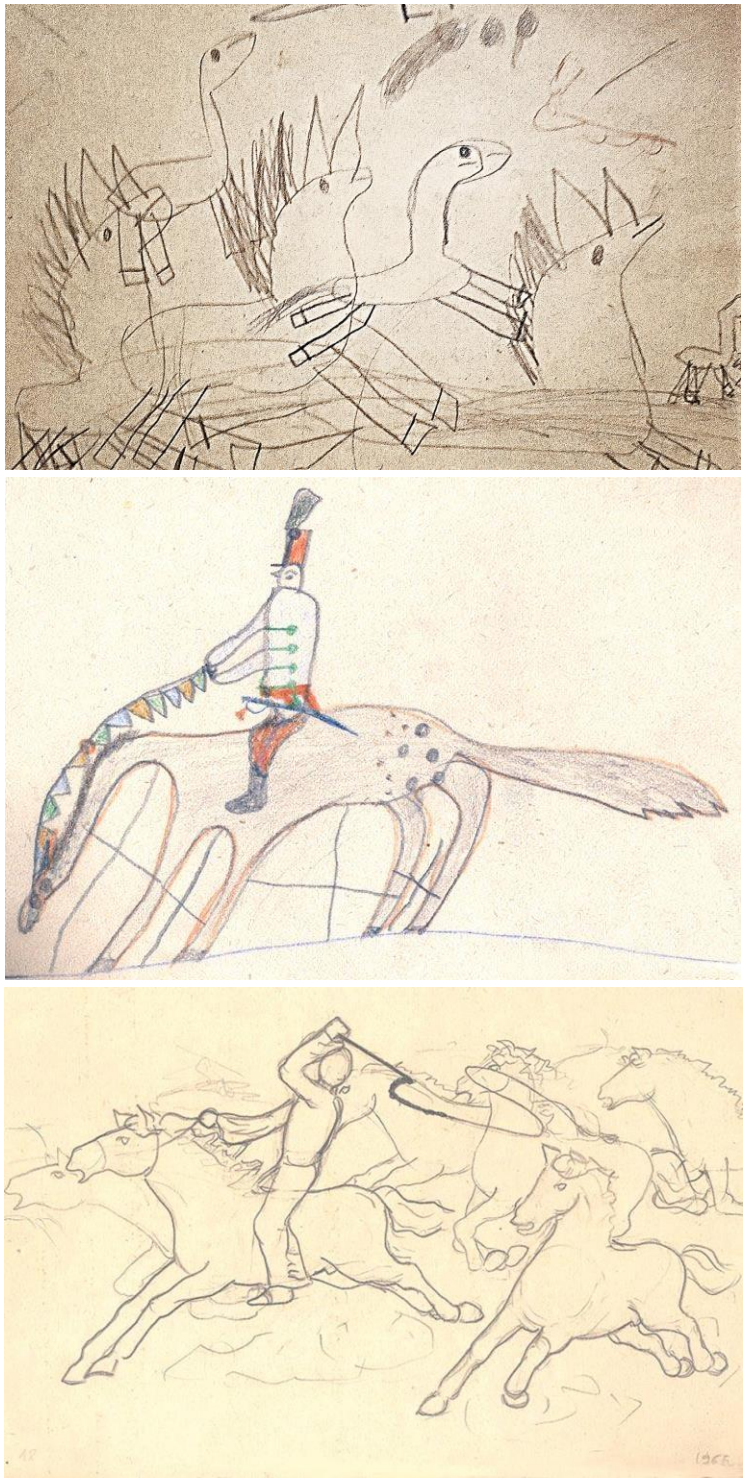
A vizuális tehetség meghatározásait az egyik szerző (Rossman, 1976, 392.) egy elefántot leíró vak embercsoport erőfeszítéseihez hasonlítja. Attól függően, milyen szempontból vizsgáljuk, más és más a meghatározás. Ha művészi pályára készülő fiatalok mondanak véleményt egymásról, akkor az *originalitás* a legfontosabb: az egyedi, összetéveszthetetlen, senkit sem másoló stílus. Ha egy megrendelő áll szemben egy tervezőcsoporttal, hajlamos azt tekinteni a legtehetségesebbnek, aki rugalmasan alkalmazkodik az egyre változó elvárásokhoz – vagyis *flexibilis a* gondolkodása. Egy

reklámügynökség „kreatívjainak" közösségében viszont úgy kell innovatívnak lenni, hogy a megbízói elvárások és a fogyasztói igények pontosan meghatározottak (azaz gúzsba kötve kell táncolni). Itt a legfontosabb tulajdonság sokszor a *fluencia:* sokféle alternatív megoldás kitalálása gyorsan, hogy választani lehessen közülük. A tanár, aki a képi nyelv elsajátítását kéri számon, gyakran helyezi előtérbe a technikát, a leképezés pontosságát és a kidolgozottság színvonalát – nála az *elaboráció* a legfontosabb tehetségjegy.

Egy, a múlt évben publikált elemzés szerint a vizuális tehetség felismerése és fejlesztése nem tartozik a nemzetközi kutatási szakirodalomban gyakran szereplő témák közé (MILGRAM ET AL., 2018). Az ebben a fejezetben hivatkozott közlemények között ezért számos olyan is van, amelyiket a 20. század nyolcvanas éveiben írtak – a digitális forradalom előtt, amikor a képalkotás és a képekhez való hozzáférés egészen mást jelentett, mint ma. A fejlesztési módszerek változnak, a tehetségdefiníció azonban ma is a 19. századi akadémiákon elfogadotthoz hasonlít. A vizuális tehetség – amelyet semmiképpen sem vonatkoztatnánk kizárólag a művészeti területre – egy vagy több tehetségjeggyel bír, alkot és megosztja műveit. Elismerése a környezettől – a divattól, ízléstől, társadalmi igénytől – függ, ezért érvényesülésében a tehetség csak kiindulópont, nem garancia a sikerre. Fejezetünk első részében a „gyermekrajz" – korszerűbben szólva, a gyermekek és fiatalok képi nyelve – fejlődési modelljeit mutatjuk be röviden, hogy érzékeltessük: milyen sokféle irányt vehet a vizuális tehetség felismerésének és fejlődésének útja.

A gyermekrajzokról szóló első mű szerzője művészettörténész (RICCI, 1987), aki életrajzi forráskiadványok áttekintésével és saját gyűjtése alapján rokonította a gyermeki ábrázolás fejlődését a „nagyművészet" stílusirányzataival. Később művészettörténészek a 20. század első évtizedében a kortárs képzőművészek gyermekrajzkultusza nyomán vizsgálták újra a vizuális nyelv gyermekkori kifejezési formáinak esetleges rokonságát, immár nem a művészettörténeti korszakokkal, csak az őskori, illetve a törzsi kultúrák és a naiv népi festőművészet alkotásaival (FINNEBERG, 1995; KÁRPÁTI, 2005; KÁRPÁTI, ELŐKÉSZÜLETBEN). A *„gyermekművészet"* (melynek elnevezése a legtöbb európai nyelvben elárulta vizsgálatának alapvetően esztétikai szempontjait – *Kinderkunst, child art, l'art enfantin, gyetszkoje isszkusztvo*) első európai bemutatói között jelentős szerepet játszott az 1921-ben Nagy László által a Műcsarnokban szervezett országos kiállítás (NAGY, 1922). Megnyitóján aranyéremmel tüntettek ki és nagy festői sikert jósoltak egy sor ügyes ifjú rajzolónak, akik közül később egyetlenegy sem került ismert művészeink közé. A díjkiosztás után a közönség meghallgatta egy ifjú muzsikus, Yehudi Menuhin hegedűjátékát is. Ez az esemény jelképe lehet annak a későbbi felismerésnek, hogy *a kiváló ábrázolóképesség nem prognosztizálja a vizuális tehetséget*, míg a magas szintű zenei előadói képesség korán jelzi a későbbi kiemelkedő művészeti teljesítményt.

A rajzfejlődés első kutatói folyamatos technikai tökéletesedésként írták le a képi nyelv elsajátítását. A *lineáris rajzfejlődési modell* a klasszikus európai művészeti kánon alapján, a perspektivikus ábrázolás tökéletes elsajátításának szakaszait dokumentálja. Lényege, hogy a rajzi képességek az alaktalan firkák differenciálatlan vonalhálóiból kiindulva jutnak el az élethű ábrázolás egyre magasabb szintjeire. Az *„intellektuális elméletnek"* is nevezett elképzelés lényege: a gyermek azt és annyit rajzol, amit és amennyit az ábrázolás tárgyáról tud. Az elmélet korlátai könnyen belátható, ha egy 3–6 éves gyermektől szóban és rajzban kérünk információkat ugyanarról a dologról. Attól függően, hogy a szavak vagy a képek embere (verbális vagy vizuális típus), más lesz a szóbeli és képes megjelenítés színvonala. A lineáris elmélet hívei szerint tehetséges az, aki realista ábrázolásra képes. Minél inkább arányhű és részletgazdag a kép, annál nagyobb az elismerés – a 20. század első felének iskoláiban és gyermekrajzversenyein egyaránt.



2.6.9.1. ábra. Tehetséges fiú ló ábrázolásai 4-12 éves koráig. Szirmay Zoltán rajzai. 1a: 4 éves korában, 1b: 8 éves korában, 3.: 12 éves korában. Forrás: Vizuális Nevelési Tanulmányi Gyűjtemény

A folyamatos tudásgyarapodás helyett a *látás finomodásán alapuló másik lineáris elmélet* szerint a gyermekek azt rajzolják, amit megfigyelnek. *„Vizuális fogalmakat"* alakítanak ki (ARNHEIM, 1979), melyek az ábrázolandó tárgy megfelelő képmásai, s ezeket vetik papírra. A gondolkodás és az érzékelés fejlődése során ezek a fogalmak módosulnak, s velük változik a gyermekrajz – a gyermeki világ képmása. Ez az elmélet is életévekhez köti az egyes rajzi szintek megjelenését. Az életévek és fejlődési szakaszok azonban csak hozzávetőlegesen egyeztethetők össze, s a korosztályokra jellemző átlagos rajzi teljesítmény csupán a tájékozódást segíti. Az „átlagos rajzszint" igen hasznos eszköz számos mentális és fizikai fejlődési rendellenesség felismerésében. Az átlagostól való nagy eltérések szinte bizonyosan szellemi vagy érzelmi deficitre utalnak.

A gyermekrajz fejlődésére e nézetrendszerek szerint három tényező van a legnagyobb hatással:

(1) az általános emberi *(ontogenetikus)* meghatározók, vagyis *biológiai adottságaink,*
(2) *a gyermek egyéni stílusa*, melyet ízlése és vizuális alkotó-, illetve befogadóképességeinek szintje határoz meg,
(3) a *nemzeti kultúra* (művészet, nevelés, életmód) sajátosságai.

A három faktorból a 20. század első évtizedeiben született rajzfejlődés-elméletek csak az elsőt vették figyelembe. A tehetségfelismeréssel kapcsolatban igen fontos megjegyezni, hogy az egyes életszakaszokban a három tényező szerepe egészen más. A tehetség kibontakozásához nélkülözhetetlenek a jó biológiai adottságok – a kézügyesség, az éles szem, a biztos térérzék. A tehetség fejlődésében fontos szerepet játszik az egyéni stílus, az eredeti képalkotó módszerek és témák. A tehetség érvényesüléséhez azonban e kettő nem elég: fontos az is, hogy a vizuális tehetség találkozzon a fejlesztő környezettel és az elfogadó közízléssel. Ha bármelyik hiányzik, a tehetséges fiatalból nem lesz sikeres művész, legalábbis a saját korában nem.

Hogy ki számít vizuális tehetségnek, kultúránként változik. A Csíkszentmihályi Mihály kreativitáselméletében szereplő három összetevő – *a tehetséges egyén, a megfelelő működési terület és a fogadókész szakmai közösség* – mindegyike szükséges ahhoz, hogy a tehetség megmutathassa magát. Később módosulhat a kultúra, megjelenhet az egyéni stílust felismerő és elismerő közönség – a mű megérheti az elismerést, ha alkotója már nem is örülhet neki. Óriási a pedagógusok szerepe a felismerésben és támogatásban – a közízlés ellenére is –, mert tőlük is függ, megszületike-e a később sokak által elismert, jelentős életmű (CSÍKSZENTMIHÁLYI, RATHUNDE ÉS WHALEN, 2015).

A rajzi képességek fejlődésének *spirális, „megszüntetve megőrző" modellje* szerint a gyermekek előző fejlődési korszakaikat megőrizve (és időnként felhasználva) alakítják ki egyre differenciáltabb és esztétikusabb képi nyelvüket. Ebben a modellben már központi szerephez jut a *kifejezés,* a benső tartalmak tolmácsolása. Az elmélet kidolgozója VICTOR LÖWENFELD (1970), aki a kognitív és expresszív fejlődés párhuzamait kutatva az érzékelés és ábrázolás két alaptípusát különítette el: a részletformákra ügyelő *lineáris* és az egészből kiinduló, azt differenciáló *haptikus/plasztikus* típust.

a)

b)

2.6.9.2. ábra. Haptikus és lineáris típusú alkotó munkája. Forrás: Vizuális Nevelési Tanulmányi Gyűjtemény. 2a: Plasztikus típusú alkotó. 10 éves fiú: Fekete nap. 2b: Lineáris típusú alkotó. 12 éves lány: Lovak. Forrás: Vizuális Nevelési Tanulmányi Gyűjtemény.

A többrétű intelligenciaelmélet – benne a téri intelligencia – szerzője, HOWARD GARDNER (1980) szerint a gyermekek rajzfejlődése nem modellezhető a szokásos, egyenletesen – vagy spirálisan, korábbi szakaszokhoz visszatérve – felfelé vezető ívvel, amely nem veszi tekintetbe a *„rajzi törést”*, az ábrázoló teljesítmény rohamos hanyatlását kiskamaszkorban. Szerinte a fejlődés *U alakú görbével* írható le, amelyben az U bal oldali, magasan kezdődő és lefele lejtő szára jelképezi a kisgyermek kiváló rajzi teljesítményét, amely az óvodai és iskolai képzés hatására egyre hanyatlik. A rajzok kevéssé kifejezők, a technikai sémák felváltják a kreatív megoldásokat. A kiskamaszkori, 10-12 évesen átélt „rajzi törés” jelzi a spontán, örömteli ábrázolás végét. Innentől egy-egy nemzedékből már csak azok mennek tovább, akiket a kedvező körülmények vagy önfejlesztő tehetségük ösztönöz. A kisgyermekek rajzi színvonalára – az eredetiség és kifejezőerő magaslatára – a kamaszoknak csak igen kis hányada jut vissza. Gardner azt állítja, hogy létezik egy friss, egyéni és sajnos megismételhetetlen gyermeki látásmód, amely idővel elenyészik. Csak a vizuális tehetség éri el újra azt a színvonalat. Gardner szerint a rossz pedagógia, a pszichológusok többsége szerint viszont (köztük GERŐ ZSUZSA, 1983) egyszerűen az érés, a domináns nyelv változása okozza a kisiskolás korra jellemző „tündéri realizmus” eltűnését. A képek helyét 10 éves kor körül végérvényesen átveszik a szavak, mint a kifejezés elsődleges eszközei.

De vajon helytálló-e ez a megállapítás az Új Képkorszakban, amelyet a digitális csatornákon közvetített képmások áradata jellemez? A minden érzékszervet igénybe vevő multimédia megfelelője a képi kifejezés kutatásában *a plurimediális modell,* a rajz, mozgás és magyarázó beszéd egysége (KINDLER ÉS DARRAS, 1997). A modell lényege a rajzolás összekapcsolása a beszéddel, a gesztusnyelvvel (színjátszással) és a társművészetek világával. A feltárt kapcsolatok kisgyermekkorban igen meggyőzők – a firkákat tartalmilag egészítik ki a rajzolást kísérő, illetve a kész művet „magyarázó” gesztusok, hangok, szövegek. Érdekes módon hasonlóan lényegi, a jelentéshez közelebb vivő, az alkotást kiegészítő intermediális kapcsolatot csak a kamaszkorban sikerült felfedeznünk. Érettségi projektek munkanaplóiból idézett, a műveket a megélt élmények, illetve az ismeretek kontextusába helyező szövegek meggyőzően bizonyítják a több médiumban zajló alkotást (KÁRPÁTI, 1997c, 2005; ZOMBORI, 1997, 2015).

A *plurimediális* modell legfőbb érdeme, hogy a környezetkultúra, a vizuális kommunikáció és képzőművészet vizuális nyelve közös alapokra építi fel saját kifejezéstárát (GAUL, 1997). Ezt a gazdag és sokoldalú nyelvet kell átadnunk, illetve ráépítenünk a gyermekek már meglévő, saját képi kifejező készletére.

2.6.9.3. ábra. Fiatalok homokanimációt készítenek. Szent István Általános Iskola és Gimnázium, Jászberény

2.6.9.2. A vizuális tehetség felismerése, tehetségdiagnosztikai eszközök a vizuális nevelésben

GYARMATHY ÉVA (2002, 2013) az alábbiakban foglalja össze a vizuális nyelv használatában kiemelkedő képességeket mutató gyermekek jellegzetességeit:

- Már kétévesen tudnak felismerhető alakokat rajzolni.
- Sok részletet ábrázolnak gyerekkorban a rajzaikon.
- Rajzaik realisztikusak.
- Ügyesen tudnak másolni.
- Rengeteg időt töltenek rajzolással.
- Szeretik magukat rajzban kifejezni.
- Kiváló a vizuális emlékezetük.
- Vizuális feladatokban kiválóak.
- Vizuális memóriájuk különlegesen jó.
- A változásokat a képen jól észreveszik.
- Képekben gondolkodnak.
- Rajzaikban újszerű elemek, ötletek mutatkoznak.

Az ábrázoló technikák ismerete a képzőművészeti tehetségek kibontakozásában fontos, más területen, pl. a fotós vagy multimédiaalkotó tehetségeknél tudomásunk szerint nem vizsgálták (ROSTAN ET AL., 2002). Pedig a *vizuális tehetség médiumfüggő:* a kiváló fotós nem érvényesül, ha csak rajzolásra van lehetősége, a szobrász se biztos, hogy axonometrikus ábrázolásban jeleskedik, és aki egyáltalán nem tud rajzolni – mint például Paul Givenchy – még lehet vizuális tehetség a divat

világában. A tehetségdiagnosztikában és a fejlesztésben azonban csak sokféle médiumban és műfajban dolgozva ismerhetjük fel a kiváló vizuális képességeket, melyekből tehetség fejlődhet később.

A technikai alapok nélkülözhetetlensége tehát nem egyértelmű, de a kreativitás és a tehetség összefüggéseit kevesen tagadják. A Harvard Egyetem Project Zero kutatócsoportja a korábban idézett, a tehetséggondozásban fontos U formájú görbét követő fejlődési modell megalkotói szerint azonban különböző tulajdonságokról van szó – *a tehetség a kreativitás különösen magas szintje*. A kreativitás és a tehetség közé sokan egyenlőségjelet tesznek. Mi úgy véljük, ezek eltérő tulajdonságok. Kutatásainkban három fajtáját tártuk fel a kreativitásnak a vizuális művészetekben: az *általános kreativitást,* (amely minden egészséges kisgyermek sajátja), a *tehetséggel párosuló kreativitást* (amely a képi nyelvet magas színvonalon használó gyermeket jellemzi) és a *terület(domain)-specifikus kreativitást,* amely azokat jellemzi, akik alapvetően megújították a vizuális kifejezés egy területét. Ha belátjuk, mennyire különbözik a gyermekkori ábrázoló tehetség egy terület megújításától, akkor azt is megérthetjük, miért nincs kapcsolat a gyermekkori virtuozitás és a művészi alkotóképesség között (WINNER, 1997, 349.).

A *képi fantázia* sem csak a művészek sajátossága: nagy szerepet játszik az adott helyszínre épületformát, adott szerkezethez külső megjelenést kigondoló tervező, de a tervrajzról munkadarabot készítő mesterember mindennapi életében is. Vizuális fantáziáját használja a sebész, de a kémikus is, amikor az emberi testbe vagy egy anyag belső szerkezetébe készül beavatkozni (FREEMAN, 1997; GARDNER, 1980; WINNER, 2000).

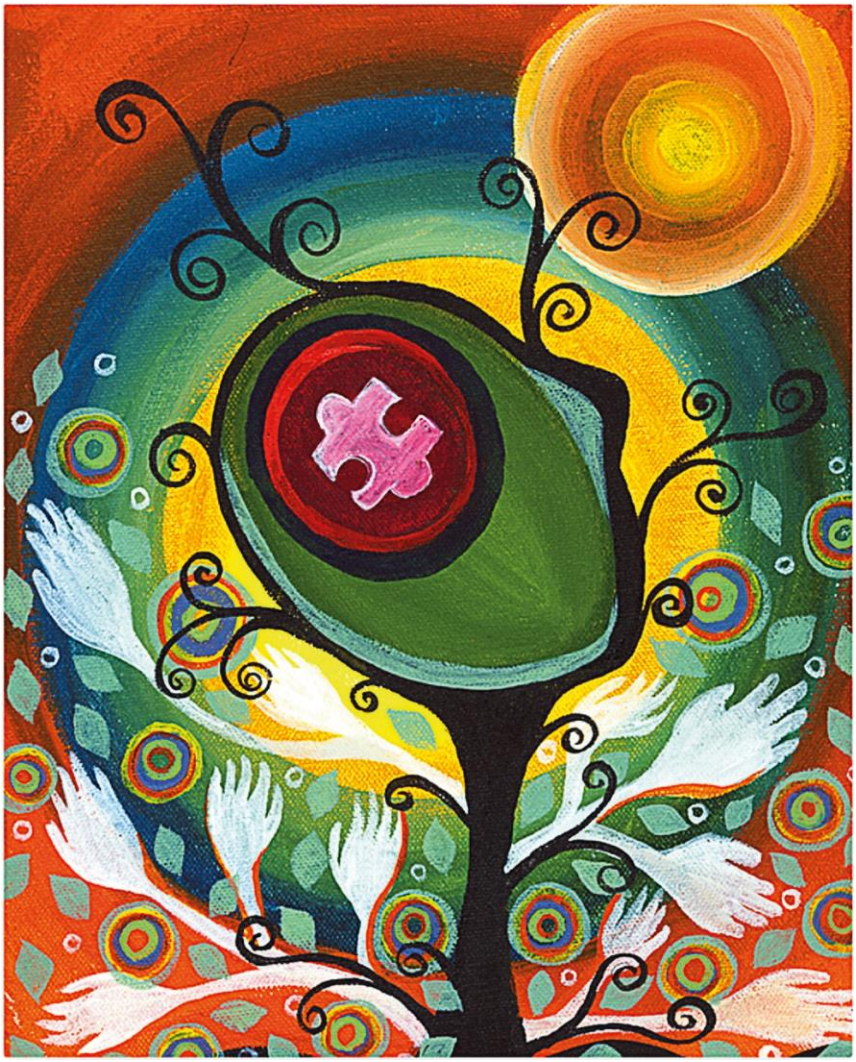
A vizuális területen kiemelkedő teljesítményt nyújtó fiatalok jellemző tulajdonságai: az erős belső kontroll, a feladattudat és a kemény munka. A vizuális memória, a képi fantázia és a megfigyelőképesség olyan fontos tulajdonságok, melyek a tanulásban, munkában és a művészi alkotásban egyaránt szerepet kapnak, de az előbbi kettőben mindenkinél tetten érhetők. Az *önértékelés* konfrontációja a közösség ítéletével a kamaszkorban fontos része a művészi pálya alakulásának. A magunkról alkotott hiteles és pozitív belső kép egy, a Chicagói Művészeti Akadémia diplomásai között végzett vizsgálat szerint az egyik leglényegesebb (FREEMAN, 1994). A vizsgálatban, amely a művészek pályán maradási esélyeit kutatta, az 1963-ban diplomát szerzett évfolyamból kiválasztott 203 festő és szobrász vett részt 1980-ban. A vizsgálat szerint azok a fiatal tehetségek számíthattak tartós sikerre, akiket környezetük *érzelmileg felkészített* a művész sorssal járó viszontagságok elviselésére. A bensőséges családi élmények, az erős támaszt jelentő, buzdító háttér és az önállóságra utasító, a saját mércét előtérbe helyező értékítélet nélkülözhetetlen.

A tehetséggondozó munka fontos kérdése tehát, milyen *személyiségvonások* járnak gyakran együtt a vizuális tehetséggel, milyen *magatartásformák, szokások, attitűdök* jellemzik a vizuális tehetséget. Gilbert Clark és Enid Zimmermann, akik gyakorló rajztanárokból lettek világhírű kutatók, az Egyesült Államok oktatási kormányzata megbízásából tíz éven át végeztek tehetségdiagnosztikai vizsgálatokat, és gondozták a felismert tehetségeket Indiana állam nagyvárosainak elitgimnáziumaitól az indián rezervátumokon át a különböző kisebbségek lakóhelyeiig (CLARK ÉS ZIMMERMANN, 1983, 2004).

A kutatók szerint a kiemelkedő vizuális képességek szinte mindig együtt járnak a kognitív képességek magas szintjével. A tehetséges fiatalok érettebbek társaiknál, gyakran keresik idősebbek társaságát. Érzékenyek a társadalmi problémákra, indulatosak, játékosak – s ezek a „gyermeki" tulajdonságok végigkísérik őket a kamaszkoron. A tehetség legtöbbször egy sajátos területen nyilvánul meg: van egy kedvenc téma, korán elsajátított technika, amelyben sokkal jobbak, mint a többiek, míg más témában, más eszközzel az átlaghoz hasonlót produkálnak. Vannak „univerzális" rajzvirtuózok is, de idővel ők is megtalálják azoknak a motívumoknak a körét, amelyek rajzolása

során tehetségük az ügyességgel a leghatásosabb módon párosul. Az alábbiakban néhány, a tehetségesek személyiségvonásait és a környezet hatását egyaránt vizsgáló kutatás eredményeit foglaljuk össze:

- A vizuális tehetséget jellemző *személyiségvonások:* a szabályoknak ellenszegülő, gyakran deviáns magatartás, amely kitartással, szorgalommal és rendkívüli munkabírással párosul a választott területen. A jó rajzi teljesítményt gyakran kíséri energikus, kirobbanó személyiség, amely azonban a precizitás, szorgalom, kitartás erényeivel is rendelkezik.
- A vizuális tehetség – a közhiedelemmel ellentétben – semmivel sem hajlamos jobban az idegbetegségekre, mint az átlag, viszont impulzívabb, dühkitörésekre hajlamosabb, és érzékenyebb a környezet véleményére.
- *Iskolai teljesítmény:* gyenge osztályzatok az úgynevezett „akadémikus" tantárgyakban (matematika, anyanyelv, természettudományok), viszont kiemelkedően jó eredmények azokban a tantárgyrészekben, ahol a folyamatok, termékek, problémák vizualizálhatók (pl. élettan, anyagszerkezettan, ábrázoló geometria).
- A vizuális tehetség *pozitív összefüggést mutat a kreativitással, de nincs kapcsolata az intelligenciával*. A vizuális nevelés presztízsét jelentősen növelné, ha kiderülne, hogy a szellemi képességek általános fejlesztésében is kiváló, ezért szinte mindegyik vizuális képességvizsgálat tartalmaz intelligenciatesztet. A megbízhatóan elemzett, kellően nagy mintán végzett vizsgálatok között azonban egyet sem ismerünk, amely a vizuális tehetséget a kiemelkedő intelligenciával hozná kapcsolatba. Viszont a rajztanítás, ha jó, kedvezően befolyásolja a kreativitást, és ez sem kevés.
- A tehetséges gyerekek, akik alkotnak, s akiket segítenek tehetségük kifejlődésében, gyakran magányosabbak kortársaiknál. Így a művészi tehetségek közül is sokan a gyakorlással, tehetségük tárgyának művelésével foglalkoznak, ahelyett, hogy barátaikkal múlatnák az időt (Clark és Zimmermann, 2004; Csíkszentmihályi, Rathunde és Whalen, 2015; Mönks és Ypenberg, 2011).



2.6.9.4. ábra. Autista gyermek alkotása. Samadhi Rajakarunanayake festménye, 2012. Forrás: Fine Art America. *https://fineartamerica.com/featured/1-autism-samadhi-rajakarunanayake.html*

A vizuális művészi tehetség nem függ össze az általános intelligenciával. Nem ismerünk olyan kutatási eredményt, amely kapcsolatot feltételezne közöttük. A technikai ügyesség korán, a tehetség későn jelentkező képesség, kivéve egy különleges csoportot, melyet a pszichológia a francia *savant* (tudós) kifejezéssel jelöl.

„A savant-szindróma különleges kihívás a tehetségekkel és csodagyerekekkel foglalkozó szakemberek számára. Az egy-egy területen elszigetelten megjelenő képességek ezeknél az egyéneknél extrém ellentétben állnak általános szellemi képességeikkel. Alkotásaik technikailag tökéletesek lehetnek, de a művészi alkotásoktól megkülönbözteti őket a kreativitás hiánya. A savantoknak a kiemelkedő képzőművészeti tehetségekkel megegyező tulajdonságaik – a kiváló finommozgás, fejlett téri-vizuális felismerés és emlékezet – teszik lehetővé, hogy az átlagosat messze meghaladó szinten rajzoljanak.

A savantoknak általában egy-egy kedvenc ábrázolási eszközük van. Ritkán színes az ábrázolásuk. Folyton csak rajzolnak, jellemző rájuk, hogy a rajzolás jelenti az örömet számukra, és nem a kész mű. Némely feltételezés szerint rajzaikon keresztül kommunikálnak, de mivel nem nagyon foglalkoznak a rajzaikkal, ez az állítás nem tűnik igaznak.

A savantok nem mennek keresztül a szokásos rajzfejlődésen, sohasem firkálnak, mindig alakokat rajzolnak, ritkán embert. Rajzaik teljesen realisztikusak. A különálló részleteket rögtön meg tudják rajzolni, nem kell vázolniuk. [...] A savantok valószínűleg nem tudják a tárgyak általános formáját megragadni, csak pontosan azt adják vissza, ami vizuálisan eljut hozzájuk. A normális képességű tehetségesek épp azért nem tudnak olyan korán megmutatkozni, mert más képességeik megakadályozzák a tisztán realisztikus rajzolást. Egyéb képességeik fejlődnek, a rajz azokkal együtt kell, hogy működjön. [...]

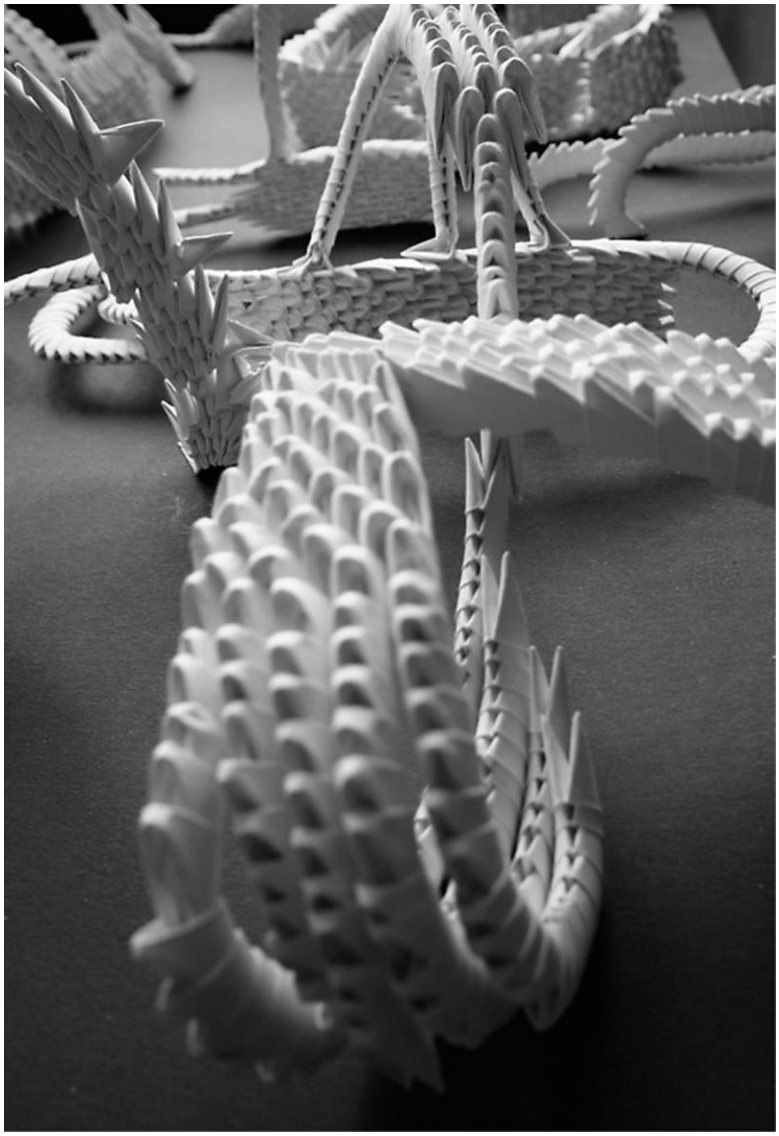
A savant-szindróma Gardner többszörös intelligencia elméletének (Gardner, 1983) egyik fontos bizonyítéka, amely szerint számos különálló intelligencia együttműködése által jön létre az értelmes emberi tevékenység. Az egyik intelligenciában mutatott szint teljesen független a többi intelligencia területén elért eredményektől. Így a képzőművészeti tehetségben a téri-vizuális intelligencia a meghatározó, és az intelligenciát mérő hagyományos eljárások által preferált nyelvi és logikai-matematikai intelligenciáknak kis szerep jut csak." (Gyarmathy, 2002, o. n.)

A vizuális tehetségek az átlagosnál gyakrabban balkezesek vagy kétkezesek. Jobb agyfélteke-dominanciájúak, ezért nem ritka, hogy verbális képességeik az átlagnál fejletlenebbek, és olvasási nehézségeik is vannak. Akik egyaránt jók a vizuális és verbális területen, az utóbbit választják, mert ezt a társadalom magasabbra értékeli – ez lehet az oka, hogy a vizuális területen maradók között sok a gyenge verbális képességekkel rendelkező ember (Winner és Martino, 1993).

Egy nemrég lezajlott vizsgálat tovább árnyalja a képet (Ozcan és Bicen, 2016). A szerzők szerint *a vizuális művészetekben tehetségesek legfőbb jellemzője a gyors ötletáramlás, a képi gondolkodás folyamatossága*. Gyakori, hogy a képi kifejezés egy-egy területén mutatnak kiemelkedő teljesítményt, például a téralkotásban vagy a tér kétdimenziós megjelenítésében, a színérzékelésben vagy a színek értelmezésében, színszimbólumok alkotásában. A tehetségesek képesek integrálni érzéseiket, élményeiket és gondolataikat. Bíznak önmagukban – ritkán vagy sosem másolnak, nem veszik át a többiek ötleteit. Nem képesek minden feladatban kiválót nyújtani, szükségük van arra, hogy magukénak érezzék a témát és a műfajt (ezért fordul elő, hogy a későbbi kiváló művész a középiskolában, amikor már kezdi megtalálni saját hangját, gyenge osztályzatokat kap rajzból). A vizuális képességek magas színvonala gyakran jár együtt erős önbizalommal.

Ozcan és Bicen (2016) találtak kapcsolatot az intelligenciatesztekben nyújtott teljesítmény és a vizuális tehetség között, de ez a kapcsolat nem volt túl erős. A kognitív teljesítmény nem garantálja a magas szintű képi kifejezést – és fordítva, a zseniális alkotó nem biztos, hogy a gondolkodásban is kiváló. Nakano és társai (2016) úgy vélik, a vizuális tehetségek a problémamegoldásban ugyanolyan jók, mint más területen kimagasló társaik.

Drake (2014) megpróbálta feltárni az összefüggést a képi nyelvet mesterien használó gyermekek egyik jellegzetessége, a valósághű ábrázolás és két kognitív funkció – a mentális térbeli kiegészítés *(block design) és* a másik formába rejtett alakzat felismerésének képessége *(embedded figure recognition)* – között. A magas szintű ábrázoló képességet a térszemléleti részképesség, a mentális téri kiegészítés jelezte előre. A kutatás eredménye arra utal, hogy vannak olyan ábrázoló tevékenységek, amelyek közvetlenül összekapcsolódnak a kognitív szférával. Saját kutatásaink azt is igazolják, hogy a mentális téri műveletek nemcsak a szokásos módon, realisztikus ábrázolással, de nyitott, kreatív feladatokkal is jól fejleszthetők (Babály és Kárpáti, 2015).



2.6.9.5. ábra. Építész hallgatónő térplasztikája egy, a nők téri képességeinek fejlesztését célzó kísérletből

Ahhoz, hogy ezek a tehetségfeltáró eszközök betöltsék feladatukat, elsősorban a *viszonyítási alapot* kell megteremtenünk. Országos és nemzetközi *képességkutatásokat* kell végeznünk, és olyan formában eljuttatni a pedagógusokhoz ezek eredményeit, hogy hatással lehessenek a gyakorlatra. A tanulmányi versenyek és pályázatok győztes munkáit bőségesen illusztrálva kell közrebocsátani. Kiemelkedő, gyenge és átlagos munkákat őrző *tanulmányi gyűjteményeket* kell létrehoznunk a gyermekrajzok, szobrok, tárgyak és építmények kutatóinak és a vizsgák készítőinek. A vizuális tehetség egyéni útjainak felismerését segítendő, esettanulmányokat is kell készítenünk, amelyek a tehetség kibontakozását az érett alkotó pályaképének tükrében mutatják be.

A tehetségdiagnosztikával óvatosan kell bánni: *a vizuális nyelv a kisgyermek domináns kifejezőeszköze,* amelyben igen jó teljesítményt érhet el az is, akinek később semmiféle különleges képessége nem mutatkozik. Bár vannak *korai tehetségjegyek* – például a képi kifejezésmódokkal való kísérletezés, ábrázolási konvenciók gyors elsajátítása, a törekvés a valósághű ábrázolásra, a kitartó foglalkozás egy-egy képi problémával –, *a vizuális tehetség egyértelmű felismerése 16 éves kor előtt aligha lehetséges*. Ha tanítványaink közül szeretnénk kiszűrni mindazokat, akik a vizuális pályák felé irányíthatók, a „nagyművészetben" szokásos zsűrizés a legkevésbé hatékony eljárás. Nem véletlen, hogy az ábrázoló képesség fejlettségét vizsgáló művészeti főiskolai felvételin simán bejutott precíz mesteremberek közül kerülnek ki azok, akik az első évben, a kreatív feladatokban rendre alacsony teljesítményt mutatnak, és később sem hallunk róluk sokat.

A vizuális tehetség olyan széles körű, hogy egyes fajtáinak értékeléséhez tudnunk kell például, milyen a térlátása egy átlagos 16 évesnek, milyen konstruáló képességekkel rendelkezik egy magyar gimnazista és milyenekkel egy angol társa, aki a rajzóra keretében formatervezést is tanul. *Mit tud „magától" egy korosztály, s milyen szintig juttatja el a képzés?* Hogy biztonságosan elkülöníthessük a jó képességeket a kiemelkedőktől, országos, sőt nemzetközi korosztály-standardokra van szükség a domináns képességterületeken: a térlátás és térábrázolás, a komponálás, tervezés és építés, jelalkotás és jelfelismerés, műelemzés és tárgyak, terek értelmezése területein. Mindezek ismeretében a rajztanár biztosabban dönthet: vizuális pályára irányítsa-e növendékét, s ha igen, művésznek, tervezőnek vagy elemzőnek lenne-e igazán alkalmas. A tehetségdiagnosztikát követheti az egyénre szabott tréning kidolgozása, a „mindenkinek szóló" vizuális nevelési programba ágyazott esélynövelő edzés: a differenciált rajztanítás.

A korábbi vizsgálatok a tehetségek kiválasztásához legtöbbször az intelligenciatesztekre és az iskolai teljesítményekre hagyatkoztak, vagyis csak az értelmi képességekre alapoztak. Manapság a személyes képességek is fontossá váltak a tehetségek kiválasztásakor. De nemcsak a képességek figyelembevételére van szükség, hanem a vizsgálni kívánt személyek lehetőségeit is számba kell venni, ilyenek például a társadalmi körülmények. A vizuális tehetségek megnyilvánulásai a kamaszkorral lesznek hitelesen azonosíthatók. Ezt azért is fontos megjegyezni, mert a gyermeki nyelvnek fontos része a rajzolás. Azonban tudunk példát mondani a vizuális területen is mindenki számára szembeötlő, fiatal tehetségekre (KÁRPÁTI, 2002).

A tehetségek felismerésekor a Renzulli-féle modellből kiindulva (RENZULLI ÉS RESIS, 2014) egy tehetséggondozó program teljes hatásrendszerét figyelembe véve alakul a mérési apparátus. A tanulók érdemjegyeit, versenyeredményeit, általános és vizuális képességtesztek eredményeit, a rajzórán és a szakkörön készített munkáikat egyaránt értékelik. A tehetségfelismerés fő fórumain, a rajzversenyeken, az objektivitást növelve, több értékelő végzi a munkák bírálatát (Rajz és Vizuális Kultúra Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny, Fővárosi Komplex Rajzverseny). Tudományos igényű kutatásokban tesztekkel mérik a képességeket.

A vizuális képességek értékeléséről 2013-ban jelent meg egy összefoglaló nemzetközi tanulmánykötet (KÁRPÁTI ÉS GAUL [SZERK.], 2013), amelyben tíz ország értékelési szakemberei számolnak be legfrissebb eredményeikről. Ebben olvashatjuk DOUGLAS BOUGHTON (2013) tanulmányát a nemzetközi érettségi vizsgáról. A vizuális nevelésben az értékelési kultúra bár jó szellemű, biztató, de a gyakorló pedagógusok nem rendelkeznek a differenciáláshoz szükséges széles értékelési repertoárral, ezek az értékelési rendszerek még nem érhetők el magyar nyelven. Ilyen rendszer például a nemzetközi érettségi művészeti és tervezési része, melyet a világ felén alkalmaznak.

2.6.9.2.1. Kreativitást mérő tesztek

A kreativitás a tehetségmodellekben jelentős elemként szerepel. Ezért kiemelt ennek az elemnek a vizsgálata is, amikor a tehetségek felismeréséről beszélünk. Az itt említett eszközök nem előzmény nélküliek, több esetben 51–70 éves gyökerekhez nyúlnak vissza. Most csak néhányat említünk a

hazánkban is rendelkezésre álló eszközök közül, és egyet, mely a rajzi jellege kapcsán erősebben kapcsolódik a vizualitáshoz, részletesebben is bemutatunk.

A kreativitás mérésére szolgáló módszereket TÓTH (2010) a következő öt csoportra osztotta:

- önjellemzés,
- mások által történő jellemzés,
- divergens gondolkodás mérése,
- életútelemzés,
- személyiségsajátosságok megállapítása.

Az önjellemzést és a mások által történő jellemzést nem tekinthetjük megbízható eljárásoknak, a második esetben azonban kevéssé érvényesül a szubjektív észlelés, mivel külső szemlélő alkot véleményt.

Az életútelemzést alkalmazók abból az elképzelésből indulnak ki, hogy egy területen végzett kreatív munka nyilvános elismerése mérhető, és előre jelzi a további kreatív tevékenységet. A személyiségkorrelátumok megállapításának módszere a személyiségjellemzőkből következtet a kreatív tevékenységek megjelenésére. Kérdés e szemlélet esetében, hogy a vonások mennyire függvényei a kontextusnak, amelyben vizsgálták őket (TÓTH, 2010). A *Tóth-féle Kreativitás Becslő Skálát*, röviden TKBS-t, TÓTH LÁSZLÓ (2010) szerkesztette. Ez a kérdőív a személyiségkorrelátumok megállapításán keresztül méri az idősebb diákokat, vagyis a középiskolás korosztályt. Egy kreativitásbecslő skála, mely a pedagógiai gyakorlatban könnyen alkalmazható, megbízható eszköz a tanulók értékelésére és fejlesztésére. A TKBS a kreatív problémamegoldó folyamathoz szükséges alapvető személyiségkomponenseket méri. A kérdőív 72 állítást tartalmaz, melyek kitöltése átlagosan 20 percet igényel. Az állításokkal az alábbi 12 dimenzió mérhető: komplexitáspreferencia, játékosság, kíváncsiság, türelmetlenség, gondolkodásbeli önállóság, önérvényesítés, eredetiség, nonkonformitás, energikusság, dominancia, kitartás-kockázatvállalás.

A mért három legfontosabb tulajdonságcsoport: az előkészítés (pl. kíváncsiság, ötletesség, önállóság), az inkubáció (pl. akaraterő, játékosság, ami átsegít a kiábrándultságon) és a problémák feldolgozása (az új dolgok képviselete, az egyedi felvállalása) (FOMINA ÉS BELOV, 2018).

Divergens Gondolkodás Tesztek

A divergens gondolkodás mérésére gyakran alkalmazott *Torrance Teszt* megbízhatóan alkalmazható teszt, ám az a kritika éri, hogy a hipotetikus problémák, melyeket felsorakoztat, nem bizonyítottan hasonlatosak a valós életben megjelenő problémákhoz (TORRANCE, 1966; TÓTH, 2010). A kreatív folyamatban központi szerepet betöltő divergens gondolkodás iskolai kontextusban történő vizsgálata jelentős, hiszen pedagógiai szempontból fontos információ a tanulókról ennek a gondolkodásnak a jelenléte és mértéke. Nagy elemszámmal, hatékonyan működő méréshez az online diagnosztika ad megfelelő lehetőségeket (PÁSZTOR, 2015).

Csapó Benő és Pásztor Attila Kombinatív és Divergens Gondolkodás Tesztje az eDia (Elektronikus Diagnosztikus mérési rendszer) része. Az eDia a Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoportjának *Diagnosztikus mérések fejlesztése* című projektje keretében kidolgozott, országosan használt, online, interaktív tesztrendszer. Ennek keretén belül lehetővé válik a hazai intézmények számára is, hogy mérjék már az óvodások és az iskolás korosztály matematikai, természettudományi, olvasási képességeit elektronikus módon. E területek a fő célját jelentik a programnak, de más területekre is kiterjed az értékelés. „A kombinatív képesség, kombinatív gondolkodás az emberi értelem egyik legérdekesebb funkciója, [...] sokféle intellektuális tevékenységgel kapcsolatba hozták, meghatározó szerepet tulajdonítottak neki a különböző alkotótevékenységekben, újításokban, felfedezésekben és a fantázia működésében.” (CSAPÓ ÉS PÁSZTOR, 2015, 367.)

A kombinatív képességre a problémamegoldásban, a hétköznapi és a tudományos tevékenységekben és minden olyan helyzetben szükség van, amikor előre meghatározott elemekből feltételek mentén kell minél több lehetőséget felsorakoztatni. A kombinatív képesség mérésére alkalmazott papíralapú feladatokat sikerrel, megbízhatóan vitték át elektronikus platformra. A divergens gondolkodást mérő feladatok esetében a korábbi, már jól működő feladatok felhasználásával hozták létre a tesztet (PÁSZTOR, 2015, idézi: BARKÓCZI ÉS ZÉTÉNYI, 1981; TORRANCE, 1966; WALLACH ÉS KOGAN, 1965).

A divergens gondolkodásra vonatkozó feladatok között volt a „szokatlan használat feladat", melyben egy hétköznapi tárgy (pl. kartondoboz, tégla) minél több, érdekesebb és szokatlanabb használati lehetőségeit kell megadnia a válaszolónak. Egy másik feladattípusban, a „felsorolási feladatban" minél több dolgot kell felsorolni, ami megfelel a feltételnek, így például ilyen instrukcióval találkozhattak a kitöltők: „Sorolj fel minél több dolgot, ami éget!" A harmadik feladattípus a „képinterpretáció feladat". Ennek megoldása során egy látott képről kell minél érdekesebb lehetőségeket felsorolni arra vonatkozóan, hogy az mit is ábrázolhat (PÁSZTOR, 2015). A Kombinatív és Divergens Gondolkodás Teszt használatának előnye, hogy általa kimutathatóak az ezekben a képességekben nyújtott korosztálybeli különbségek is, a 3-4. évfolyamtól egészen a gimnáziumi évfolyamokig A pedagógusok és tehetséggondozók számára fontos információk nyerhetők a teszt által a diákok gondolkodására, kreatív potenciáljára vonatkozóan.

Kreatív Gondolkodás Teszt – Test for Creative Thinking Drawing Production (TCT-DP)

A képelemek, plasztikai egységek vagy épületelemek összerendezésének képességét nevezzük komponálásnak. Ez a képesség valójában tevékenységek bonyolult rendszere, amely számos vizuális tevékenységet is működtet. Vizsgálata nem ehhez mérten bonyolult, s legtöbbször képek, szobrok és épületek esztétikai szempontú megítélése során mint az egyik elemzési szempont szerepel a kompozíció minőségének bírálata. Saját vizsgálatainkban egy kísérleti helyzetben figyeltük meg a komponálási képesség működését: a *jelalkotás és jelértelmezés* – adott jelekből képek építése során. Ezeket a részképességeket, melyeket a vizuális kreativitás fontos összetevőinek tartanak, egy, a magyarországi használatra általunk adaptált mérőeszköz, a *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat* (JELLEN ÉS URBAN, 1989, 1982, röviden: TCT) segítségével vizsgáltuk (KÁRPÁTI ÉS GYEBNÁR, 1996, 1997). A tesztfeladat az adott, sokféle módon kiegészíthető, egyszerű képelemek egységes kompozícióba foglalása nem számít újdonságnak, viszont a képelemek megformálása, elrendezése és a tesztfelvétel, illetve az értékelés módszerei érdeklődésre tarthatnak számot.

A szerzők szándéka szerint ez egy kultúrától független és a kultúrákat tisztességesen tekintetbe vevő (nehezen lefordítható kifejezésükkel: *„culture-fair"*), a világ minden részén használható kreativitásmérő eszköz. Ezt a kijelentést arra alapozták, hogy a világ több kultúrájában alkalmazták a tesztet. Így például Kamerunban, Kanadában, Németországban, Magyarországon, Indiában, Olaszországban, Nigériában, Kínában, a Fülöp-szigeteken, a Dél-afrikai Köztársaságban, Nagy-Britanniában, az Amerikai Egyesült Államokban és Zimbabwében (KÁRPÁTI, 2003).

A teszt különlegessége, hogy egyaránt alkalmas a figuratív módon, „realistán" ábrázoló és az absztrakciót kedvelő gyermekek és fiatalok vizsgálatára, hiszen az ötletesen elrendezett képelemekből bonyolult szerkezetű minta és a legköznapibb elemeket felvonultató kép egyaránt építhető. A rajztanárok és művészek kiemelik, hogy a teszt abban is jobban közelít az elmélyültebb alkotási folyamathoz, hogy nem kívánja számtalan – esetleg azonos elemekből álló – kép gyors létrehozását, ami a legtöbb manapság használatos vizuális alkotómódszertől idegen (KÁRPÁTI ÉS GYEBNÁR, 1997).

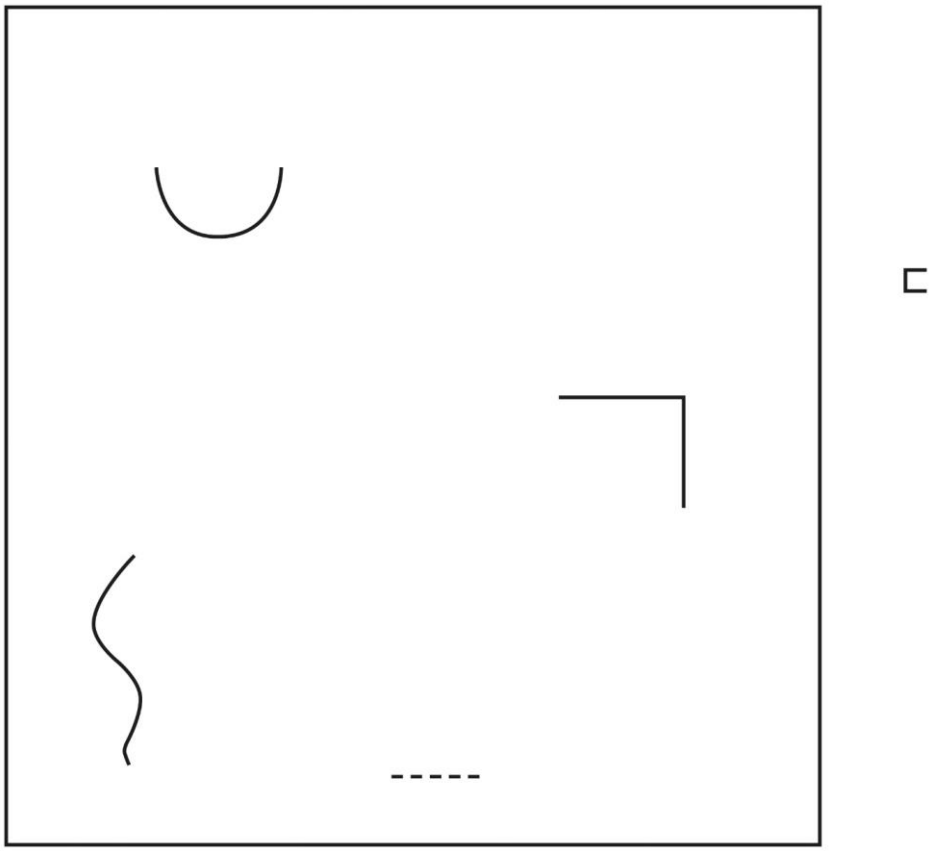
Az esztétikai nevelés számára a teszt tartalmi validitásához a következő sajátosságai is hozzájárulnak:

- A képelemek kulturálisan semlegesek: nem utalnak közvetlenül képi sztereotípiákra.

- A részletek számos képi stílust követve kiegészíthetők.
- A keretbe foglalt képelemek inkább hasonlítanak rajzi feladatlapra, mint pszichológiai tesztre, és így segítenek oldani a rajzi teljesítményt hátrányosan befolyásoló „teszthelyzetet”.
- Az értékelési kritériumok között számos olyan minőségi szempont is szerepet kap, amely a lélektani tesztekben ritkán, a rajzpedagógiai mérőeszközöknél viszont szinte mindig megtalálható.

A tesztkészítők tudatosan vállalták a hasonlóságot a vizuális nevelésben szokásos képalkotó feladatokkal. Erre utal a feladat kiadásakor elhangzó utasítás is:

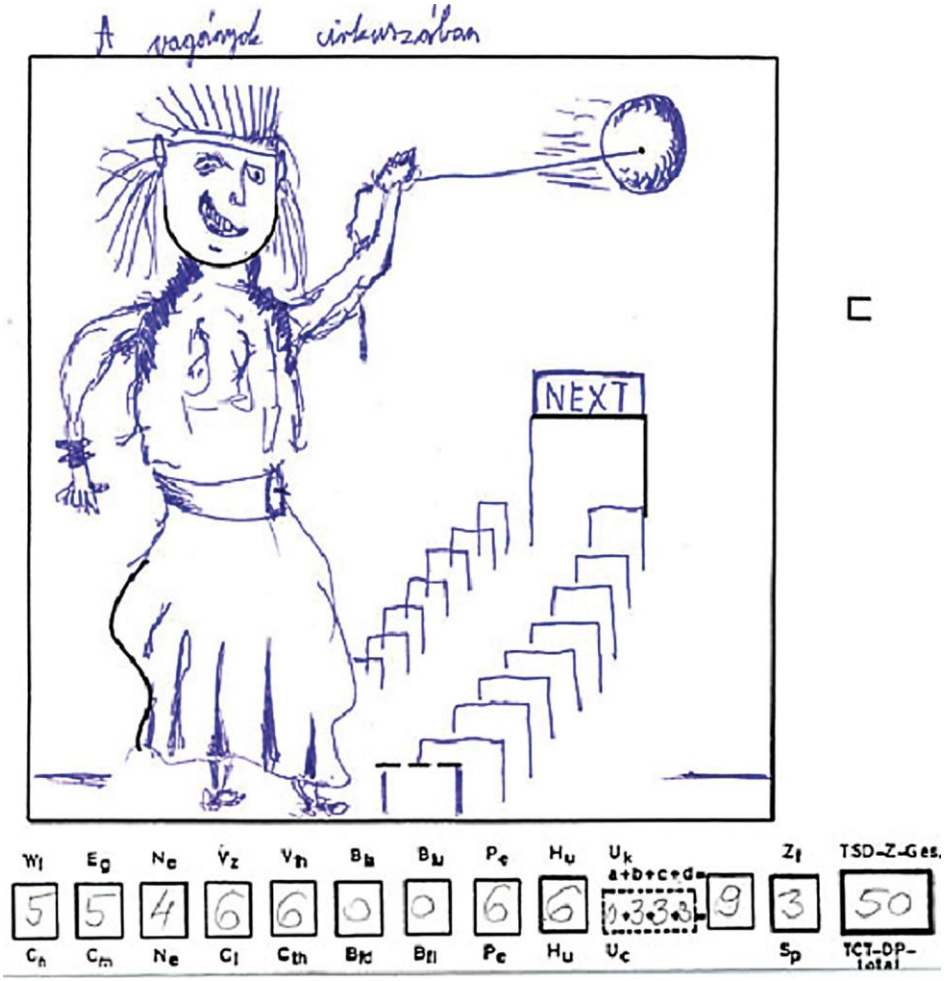
„Előttetek a papíron egy befejezetlen rajz van. A művésznek akkor kellett abbahagynia, amikor még nem tudta, mit is akar rajzolni voltaképpen. Arra kérünk, hogy fejezd be ezt a rajzot. Azt rajzolhatsz, amit akarsz! Bármit rajzolsz, biztosan jó lesz. Ha befejezted a rajzodat, kérlek, szólj nekem, hogy beszedhessem.”

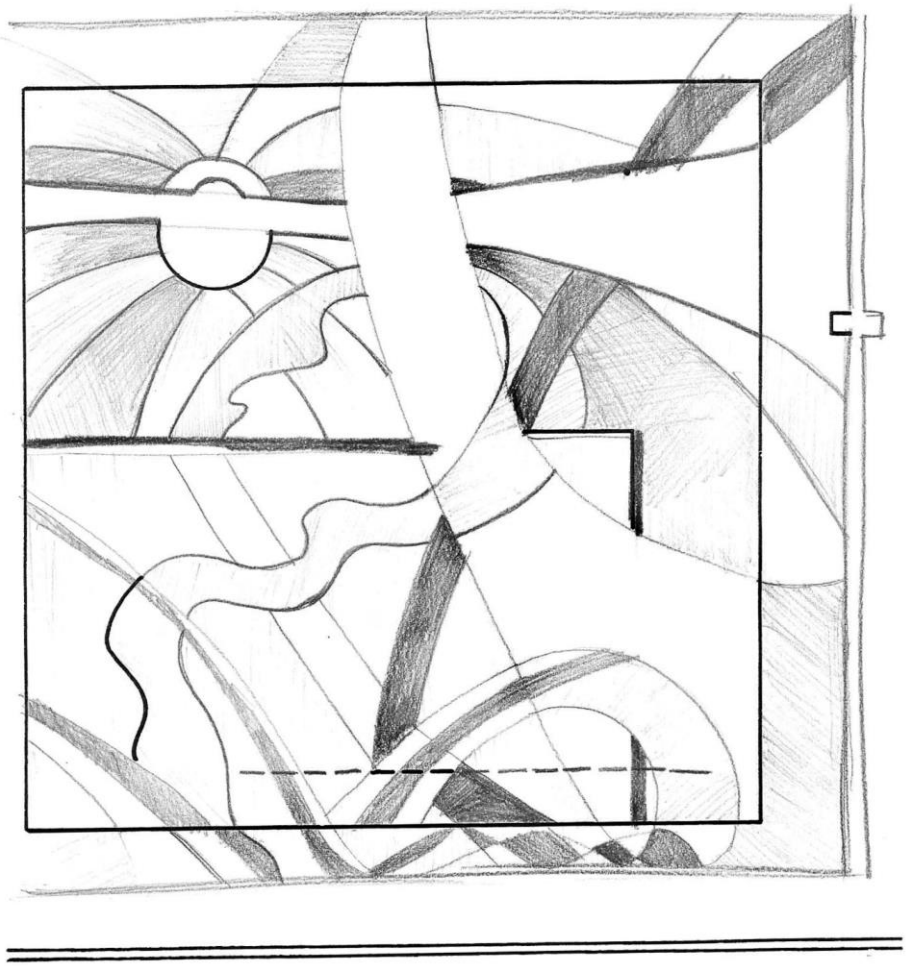


2.6.9.6. ábra. Kreatív Gondolkodás Teszt A lapja

A munkára fordított *idő ebben a tesztben csak akkor számít, ha a rajz színvonala elég magas*. Az értékeléskor csak meghatározott pontérték felett adható „jutalompont” a gyors munkáért. A tesztlapon szereplő képelemek egyszerre adnak lehetőséget a figuratív és a nonfiguratív képépítésre. A

teszt *„művészetbarát" értékelési rendszere* megengedi, hogy az egységes téma dekoratív foltkompozíció vagy vonalstruktúra kialakítását célozza, tehát nonfiguratív művet is homogén tartalmúnak ítél. A téma megfejtését az alkotó által adott, legtöbbször magyarázó, hangulatfestő cím segíti. A humor és az érzelmi tartalmat, *„privát képalkotó nyelv",* az iskolában tanult ábrázolási konvencióktól mentes vagy azokat új módon használó „kamaszrajzi stílus" alkalmazását is megengedi, sőt jutalmazza. A teszt alkotói szerint a magas szintű alkotóképességhez az ábrázolási szabályok ismerete is hozzátartozik, s ezért a lineáris perspektíva különféle szintű alkalmazásait növekvő pontszámokkal értékelik. Ez a kritérium ismét csak a vizuális nevelés elvárásaihoz közelíti a tesztet.





2.6.9.7. ábra. A TCT-teszt két megoldása: általános iskolás realista és egyetemista, absztrakt stílusban rajzoló fiatal képkiegészítése

A vizuális képességeket kutató szakemberek számára különösen rokonszenves ez a teszt, mert a kiegészítendő jelek között a gyermekrajzokban gyakorta alkalmazott alapjelek *(grafémák)* – pl. pont, hullámvonal, lépcsősen tört vonal – és nyitott, többféle értelmezést lehetővé tevő alakzatok egyaránt szerepelnek. A teszt különlegessége, hogy *egyaránt alkalmas a figuratív módon, „realistán" ábrázoló és az absztrakciót kedvelő gyermekek és fiatalok vizsgálatára,* hiszen az ötletesen elrendezett képelemekből bonyolult szerkezetű minta és a legköznapibb elemeket (ház, nap, virág) felvonultató kép egyaránt építhető.

A Clark Rajzi Képessgek Teszt

A rajztanítással kapcsolatban leggyakrabban emlegetett tevékenység vizsgálatára számos lehetőség kínálkozik – ezek legtöbbje szakértői konszenzuson alapuló, nehezen leírható ízlésítélet. Az alább bemutatandó *Clark Rajzi Képességek Teszt* (a továbbiakban: CDT) a lélektanban megkövetelt mérési pontosságot és megbízhatóságot próbálja ötvözni a művészetpedagógiai értékelést jellemző

érzékenységgel. A CDT-t a vizuális tehetség természetét vizsgáló amerikai kutatás számára dolgozta ki Gilbert Clark. Vizsgálatai, melyeket a teszttel végzett, bebizonyították, hogy a vizuális tehetség, akárcsak az intelligencia, normál eloszlást mutat (CLARK, 1989). A későbbiekben a tehetséges gyerekek kiszűrését szolgálta a rajzi tagozatokra, nyári intenzív fejlesztő programokra és a szakirányú felsőoktatásba jelentkezők közül. Tapasztalataink szerint a teszt kitűnően alkalmas kamaszok rajzi képességeinek felderítésére, hiszen először kötött, majd félig szabad, végül teljesen kötetlen témájú alkotások készítését kéri, s így lehetőséget ad a ritkábban rajzolóknak a feloldódásra. A kötött (a teszt összeállítója által meghatározott) témák hasonlóak a kamaszok spontán ábrázolásaiban (firkáiban, terveiben) megjelenőkhöz. A rajzokhoz csak grafitceruza használható, ezért a technikában való járatlanság nem szab gátat a kifejezésnek, és az alkotások rövid idő alatt elkészíthetők.

A CDT az új, a pszichológiában elvárt pontosságot a vizuális nevelésben is meghonosító „rajzi tesztelmélet" egyik első és az amerikai művészetpedagógiában igen széles körben alkalmazott produktuma. Elveti a szigorúan szabályozott, formális feladatokat, de megtartja a rajzok minősítésének évszázadok alatt kialakult néhány kritériumát. Olyan témákat választ, amelyek *lehetőséget adnak ötletes, egyéni megoldásokra,* mégis viszonylag objektíven értékelhetők – tehát *elegendő technikai problémát is tartalmaznak*. Előnye, hogy módot ad a spontán és irányított ábrázolások összevetésére, hiszen a három adott témájú feladat mellett egy nyitott, szabad témaválasztású alkotást is kér. (Az értékelés kritériumait és az egyes minőségi szintekért adható pontszámokat közli: KÁRPÁTI, 2005; KÁRPÁTI, előkészületben.)

1. feladat: Az alábbi négyszögbe rajzold le *egy érdekes ház* képét úgy, mintha az utca túloldaláról néznéd!

2. feladat: Az alábbi négyszögbe rajzolj le *egy embert, amint igen gyorsan fut*. Készíts olyan jó rajzot, amilyet csak tudsz!

3. feladat: Az alábbi négyszögbe rajzold le *magadat, amint a barátaiddal játszol* az udvaron!

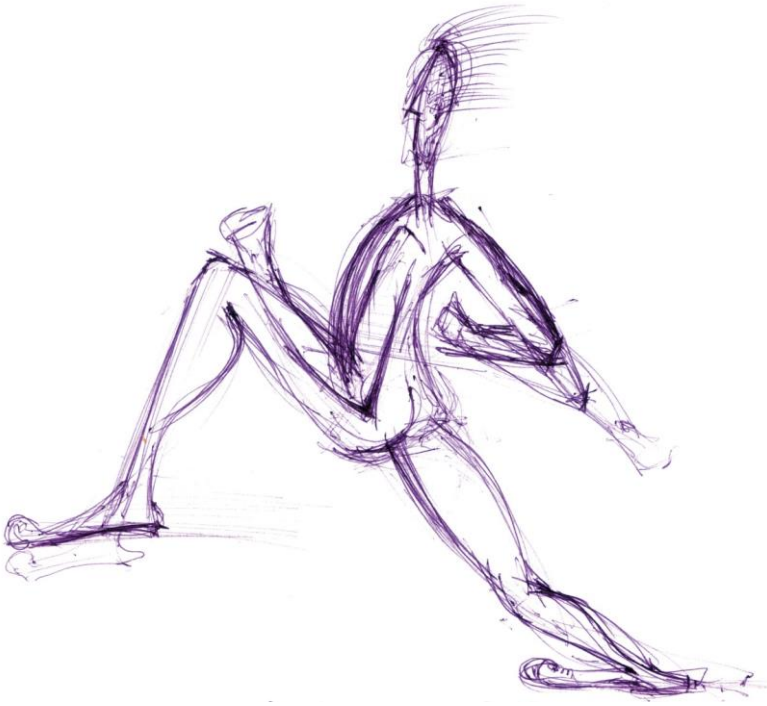
4. feladat: Az alábbi négyszögbe rajzolj *bármit, ami eszedbe jut*. Használd a *fantáziádat*, készíts olyan érdekes rajzot, amilyet csak tudsz!

A rajzok minősítésére Gilbert Clark olyan, viszonylag objektíven megítélhető jellemzőket választott, mint az érzéki minőségek *(sensory properties),* a formai jegyek *(formal properties),* a kifejezőerő *(expressive properties),* a technikai jegyek *(technical properties)*. A *faktoranalízis* igazolta az egyes, összetartozónak vélt itemek szoros összefüggéseit: a formai jegyek és a technikai jegyek egy faktort alkotnak. Ez a „rajzkészség" faktor szorosan kapcsolódik az érzéki minőségeket mérő itemek faktorával, és némileg lazábban a kifejezőerővel. Az egyes részkritériumokra a maximális 5 pontot csak a tehetséget eláruló, kiváló megoldásokra lehet megadni. A korrekt, hibátlan, de nem különösebben egyéni ábrázolásokra – amelyek a rajzórán egészen biztosan ötös osztályzatot kapnának – minden kritériumban csak 4 pont adható.

A teszt *validitásának* vizsgálatára a szerző, Gilbert Clark érdekes módszert választott. A négy feladatban nyújtott összteljesítményt korreláltatta a kísérleti személyek szakértők által, pontértékben kifejezett művészi teljesítményszintjével, amelyet rajzi portfólió értékelésével kaptak. Más művészeti területeken alkotókból és előadóművészekből álló mintákban megfigyelték, hogy az esztétikum létrehozásában bizonyítottan jártasak – az elismert, jó táncosok, színészek, írók – CDT-tesztjei jobbak voltak, mint átlagos képességekkel rendelkező, hasonló műveltségű és szociális hátterű kortársaiké (CLARK, 1984; CLARK ÉS ZIMMERMANN, 2004). A teszt alkotója szerint ennek az az oka, hogy a teszt nem tartalmaz kivételes vizuális teljesítményt kívánó feladatokat, viszont a képzelőerő, az expresszivitás, az egyéni megoldások preferálása mindegyik feladat megoldásakor előnyt jelent.

A CDT-teszt a vizuális képességek mérésének hasznos eszköze lehet 6–18 éves korig. Feladatai alkalmasak arra, hogy kimutassák az átlag feletti teljesítményt. A három, kötött témájú feladatot követő szabadon választott témájú ábrázolás lehetőséget ad a kétféle teljesítmény összevetésére, de arra is, hogy a gyermek korosztályok *„privát ikonográfiáját"* megismerjük. Megmutatja, milyen motívumokat, tartalmakat ábrázolnak szívesen a gyermekek és a kiskamaszok. A magyar vizsgálatokban (1993–2000) ezzel a teszttel is igazoltuk, hogy a kamaszkorban nem szükségszerű a rajzi teljesítményromlás („törés"), pusztán a médiumpreferencia módosulásából – a ceruzarajz helyett a géppel segített képalkotás, a testfestés, öltözködés, környezetformálás mint képi kifejezési formák előnyben részesítésétől – fakadó technikai korlátok mutatkoznak meg az egyébként ötletes, kifejező, esztétikus alkotásokon.

A CDT-t folyamatosan használjuk vizuális nevelési kísérletek eredményességmérésekor mint a rajzi képességeket sokoldalúan vizsgáló feladatsort (KÁRPÁTI, 1992, 1997b, 2005). Talán azért, mert nem európai szerző műve, a CDT képes elszakadni attól a sok évszázados meggyőződéstől, hogy a perspektivikus ábrázolás ismerete mindennél pontosabban jelzi a rajzi képességek magas színvonalát. Mivel *az eszközhasználat, a kifejezőerő és a komponálás színvonala épp olyan fontos értékelési szempont, mint az arányok élethűsége,* a fények és árnyékok helyes elosztása vagy a térábrázolás, a kisebbeknek is van esélyük a jó teljesítményre.



2.6.9.8. ábra. A CDT teszt négy feladatának megoldásai

Mivel a teszt legfontosabb célja a kiemelkedő rajzi teljesítmény felfedezése, megnéztük, hogyan alakulnak a fiúk és lányok eredményei a legmagasabb összpontszámot elért 10%-ban. *A kiemelkedően magas pontszámot szerzett tanulók között valamennyi korosztályban szinte azonos számban vannak fiúk és lányok* – a vizuális képességek magas szintje tehát mindkét nemben jelen van. Megfigyelhetjük, hogy minél magasabb az összteljesítmény, annál jobb a negyedik, szabad témaválasztású rajz minősége. A fantáziarajz elkészítése nem okozott problémát azokban a korosztályokban sem, amelyek – a rajzi törés elméletének hívei szerint – már nem képesek a fiatalabbakhoz hasonlóan magas színvonalú, szabad témájú rajzok készítésére. A rajzok esztétikai szintjében az eredmények minden korosztálynál közel azonosak. A fiúknál a legjobb eredmény 10-11 éves korban figyelhető meg, a lányoknál 12 éves korban. *A fiú- és lánytanulók közötti különbségek* a legnagyobbak a *textúra* (az anyagminőséget jelölő felületábrázolás) és a *kontrasztok alkalmazásán alapuló egyensúly* alkalmazása terén. A lányok mindkét itemben sokkal jobban teljesítenek. Ha van jellegzetes *„fiatal lány stílus”*, az a gondosan kidolgozott, a szín- és fény-árnyék kontrasztok erőteljes hatásán alapuló rajz.

A négy értékelési kritérium összefüggésének vizsgálatainál az eredmények az első három feladatnál egyértelműen igazolják, mennyire valósak a művészeti felsőoktatási intézmények felvételi feladatait összeállító szakértők problémái, akik a technikai ismeretek számonkérése és az originális megoldások díjazása között ingadoznak. Igen nehéz olyan feladatot adni, amely mindkét komponenst egyenlő arányban juttatja érvényre. A „Hangulat” és az „Originalitás” komponensek elkülönülése azt is jelzi, hogy az átlagos képességű alkotó hajlamos arra, hogy biztosra menjen – erős hangulati hatásra törekedve kevésbé originális megoldásokat alkalmaz.

A mesterségbeli tudást mérő és a kreatív alkotókra jellemző jegyek (melyek a művészek között nyilván nem zárják ki egymást), a fiatalokból álló mintában elkülönült faktort alkotnak. Ez azt jelenti, hogy az originalitáshoz igen gyakran szerény ábrázolóképességek társulnak, a kifejezés vágya pedig nem találkozik a megfelelő eszközökkel.

2.6.9.2.2. A portfólió mint a vizuális alkotások értékelési módszere

A művészi alkotást, illetve a tervezés, építés és tárgykészítés folyamatát dokumentáló eljárás a *„portfóliómódszer”* (WOLF, 1987), amely jelenleg világszerte a legnépszerűbb értékelési mód a vizuális nevelésben. Lényege, hogy a tanuló egy tanév vagy ennek része alatt készített valamennyi művét – terveket, skicceket, félig megvalósított, majd elvetett megoldásokat – dátumozva összegyűjti, és munkafüzetet vezet, amelyben az egyes feladatok készítése közben megszerzett háttérinformációk, saját gondolatok, értékelések is helyet kapnak.

A módszer évszázados hagyományokon alapul: a művészektől sosem volt idegen a végső műhöz vezető úton született „műhelyforgácsok” megőrzése, a referenciaalbum és portfólió a tervezőknél és iparművészeknél alapvető szakmai követelmény. Számos művészről tudjuk, hogy műhelynaplót vezetett. A művészettörténet fontosnak tartja az alkotói folyamat képes és szöveges dokumentálását, a rajzpedagógiában pedig a kezdetek óta szokás mappákat készíteni és műelemző füzetet vezetni. A különbség mindössze annyi, hogy a rajzpedagógiai értékelésben használandó portfólióba a félresikerült alkotások is bekerülnek, hiszen a vizuális gondolkodás nyomon követésére, a „mellékutcák”, „zsákutcák” feltérképezésére, a problémakeresés és a megoldási stratégiák feltárására, tehát a képességfejlődés dokumentálására különösen alkalmasak (BODÓCZKY, 2002).

A másik fontos tényező a funkcióból adódó különbség a művészek és a tehetséges tanulók portfóliói között az, hogy az ide kerülő feladatok irányítottak, nem szabadok. A tanár a tanév során legalább kétszer hosszú munkát igénylő, egy vizuális problémára irányuló, összetett feladatot ad (a szakirodalomban ezt *„domain project”*-nek, egy képességszférához kapcsolódó feladatsornak nevezik). Ezek a feladatok alkotják a tanév végi értékelés sarkpontjait, hiszen jól mutatják, hogyan kezd egy vizuális probléma feldolgozásához a tanuló: milyen szöveges és képi forrásokat használ, mely anyagokkal és technikákkal próbálkozik a téma kibontásával, s milyen technikai színvonalon, végül pedig hogyan mutatja be és értelmezi az elkészült műveket.

A portfólió szó olasz eredetű, dokumentumdossziét jelent. Leginkább az üzleti élet és a művészet világában terjed el. Az oktatásban az 1980-as évektől van jelentős szerepe (FALUS ÉS KIMMEL, 2003). Oktatási értelemben vett előnye, hogy *a portfólió anyagának összeválogatási folyamata segítheti az önreflexió, a kritikai gondolkodás, a tanulás iránt mutatott felelősség és az információkeresés képességeinek fejlődését* (ARTER, 1995). További szerepe lehet a tanítási-tanulási folyamatban a *tudásintegrációnak* és annak, hogy *pozitív attitűd alakul ki magáról az eszközről* annak használata során (ASZTALOS, 2016).

A portfólió segítségével szélesebb képet kaphatunk arról is, amit az *egyének tudnak*, mivel az *értékelés* alapvetően *több hiteles (autentikus) munkából* történik; *kiegészíti a standardizált eljárásokat*; jó módja az *előrehaladás kommunikálásának*. A portfóliók értékelésének módjai fókuszában állhat: a kompetencia tanúsítása; a fejlődés nyomon követése; és az elszámoltathatóság. Az előnyök nem automatikusak, azokat be kell építeni a portfóliórendszerbe. Fontos meghatározni a portfólió célját (mi a célja és/vagy mit kíván fejleszteni), mert enélkül könnyen zavarossá válhat (ARTER, 1995). A portfóliónak több fajtája ismert, az egyes típusok használata szintén magától a céltól függ.

PATAKY GABRIELLA (2009), aki vizuális nevelők oktatásában alkalmazta a portfólió eszközét, a következő módszertani megfigyeléseket tette:

- nagyobb időráfordítás az órákra való készüléskor a tanárt és a tanítványt illetően is;
- a hallgatók részéről nagyobb igény a személyes konzultációra;
- a portfólió használata segítette hatékonyabbá tenni a kommunikációt a tanítványok között, illetve a tanár és a tanítványok között is;
- a portfóliót készítők többet dolgoztak, mint a hagyományos órákat látogatók.

Transzverzális és más kompetenciák is feltárhatók a portfólión keresztül. Transzverzális kompetenciák például a kritikai gondolkodás, a tanulási képességek, a kezdeményezőkészség. Az ESCO (*European Skills, Competences, Qualifications and Occupations*, magyar nevén: Kompetenciák/Készségek, Képesítések és Foglalkozások Európai Osztályozása) leírja az ide tartozó kompetenciákat. Az ESCO az Európa 2020 stratégia része. A 2020-ra létrejövő rendszer arra hivatott, hogy azonosítsa és osztályozza azokat a készségeket, kompetenciákat, képesítéseket és foglalkozásokat, amelyek jelentőséggel bírnak az uniós munkaerőpiacon, az oktatás vagy képzés területén. A rendszer a készségeket és kompetenciákat nem válogatja külön kategóriába. Az ESCO az említett elemek azonosításán és pontos leírásán túl ezek kapcsolatát is fel kívánja tárni. 2018-ban 13 485 megjelölt kompetencia/készség és a képesítések és foglalkozások kapcsolatát vizsgálták. A tranzverzális kompetencia fogalom terjedése arra sarkallta az Európa Bizottságot, hogy frissítse a kulcskompetenciákról szóló 2006-os ajánlását.

A portfólió a vizuális nevelésben egy tanulónak egy meghatározott időszakban (pl. tanév), vagy egy projekten, feladaton belül készített munkáinak összessége. Tartalmazza a felmerülő ötleteket, a kiválogatás menetét, fotót, rajzokat, jegyzeteket, munkanaplót, szöveges feljegyzéseket. A portfólió-értékelés eredménye több képességre és ismeretre terjedhet ki, mint csupán egy feladat értékeléséből származó eredmény, így átfogóbb és jellemzőbb képet nyújt az alkotóról. A portfóliót értékelheti a tanár, bizonyos vizsgáknál a külső értékelő is, de a kortársak észrevételei is lehetnek nagyon építőek. A tanulóknak is nagy haszonnal jár, ha rögzítik munkájuk minden egyes lépését, amennyire ezt lehetőségeik engedik. Természetesen ebben a vezető tanári segítségre is szükségük van. A portfóliónak gyakorlatilag egy folyamatot kell tükröznie, nemcsak egyszerűen a munkákat sorakoztatják fel benne a diákok, hanem rögzíteniük kell a tanár által kiadott feladatot, a kutatásuk eredményeit és a megoldás keresése közben felvetődött ötleteiket, vázlataikat is. Ennek haszna, hogy megtudhatjuk a diákról:

- mennyire képes a korábbi élményeit hasznosítani,
- mennyire képes nyitottan reagálni mások gondolataira,
- képes-e különböző forrásokból információkat gyűjteni,
- több oldalról vizsgálni egy adott problémát,
- következtetéseket levonni,
- kapcsolatot teremteni távoli dolgok között,
- reálisan tervezni,
- kitartóan dolgozni.

A portfólió jelentős eszköze az önreflexiónak, segíti az alkotófolyamat és az önismeret fejlődését. „A tanulási folyamat kreatív eredményeinek értékelése mindig is dilemmát jelentett a nevelési szakemberek számára, és dilemma is marad, amíg oly nagyra becsüljük a képzelőerőt mint a művészettel való foglalkozás egyik legfontosabb erényét" – állítja Boughton, aki éveken át volt a Nemzetközi Érettségi Művészeti és Tervezési tantárgyi bizottságnak az elnöke (Boughton, 2014, 139.).

A nemzetközi érettségi (*International Baccalaureat,* a továbbiakban a nemzetközi szakirodalomban használt rövidítéssel: IB) a világ országainak felében működik. A kulturális környezet sokszínűségének előnyét úgy tudja kamatoztatni az IB, hogy rugalmasan alkalmazkodik hozzá. A művészeti tantárgyakban csakúgy, mint a művészetben, értékteremtés folyik, az alkotó vagy tanuló reflektál a társadalmi és természeti környezetére, tehát a helyi környezet fontos tényezője az alkotásoknak. A munkák értékelésében három tényező játszik főszerepet: *mit, ki és hogyan*. Mit kell értékelni, ki értékelhet, és hogyan kell értékelni?

A „mit kell értékelni" kérdésére hosszan sorolhatnánk a tényezőket az anyaghasználattól a technikán át a témaválasztásig, sőt azon túl a kompozícióig, azonban ezúttal csak a legfontosabb komponensre, az alkotóképességre fókuszálunk. A művészeti nevelés egyedülállóan fejleszti a tanulók kreativitását, ha jó hozzá az iskola. A kreativitást ma már úgy tekintjük, hogy a környezet hatására fejleszthető, amint ezt CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (2008) bizonyította. A kreatív alkotás újszerű, eredeti, ami azonban a saját környezetére vonatkozóan igaz. Ezért a kreativitást csak a környezettel kapcsolatban szabad értékelni, márpedig ez *„nem mérésen alapszik, hanem megítélésen"* (BOUGHTON, 2014, 142.). A kreatív munkát érdeklődés indítja el, mélyreható munkát, divergens problémamegoldó gondolkodást jelent, ami csak támogató, elfogadó környezetben virágzik. Az alkotófolyamat szerves része a kutatás, ami naplózásban, jegyzetelésben jelenik meg, és ez a jegyzet nagyban segíti a tanárt abban, hogy megfigyelje a diák alkotófolyamatát, tehát magát a produktumot és a megvalósuláshoz vezető alkotófolyamatot értékeljük.

Jelenleg a portfólió-értékelés tekinthető az egyik legjobb közelítésnek a vizuális nevelés számára, mert hosszú idő alatt kiállta az idők próbáját. Előnyei:

- *hosszú időtartam* (pl. tanév) alatt összegyűjtött munkák jellemzőek a személyre, és a fejlődés is nyomon követhető;
- ha *vázlatok, személyes reflexiók* is kerülnek bele, akkor az alkotófolyamat, értékítélet is nyomon követhető innen;
- ha a *tanuló választja ki* a munkákat, akkor annak karakteréről is információt kapunk (BOUGHTON, 2014, 146.).

Ennek megfelelően a nemzetközi érettségi értékelési gyakorlatában két területet vizsgál, értékel: *a műtermi munkát* és a *vázlatfüzetet*, munkanaplót.

Az értékelés jellegét illetően két jellegzetes felfogás van jelen a gyakorlatban, az *analitikus értékelés,* amikor is előre megadott szempontok szerint értékelnek a tanárok, bírálók. Ennek az az előnye, hogy objektív, és a pontszámok jól összehasonlíthatók. Ugyanakkor *nem tud reflektálni az egyéni eredményre, eredetiségre vagy a különleges környezetre*. A másik módszer a *holisztikus vagy globális értékelés,* amikor a bíráló „ránézésre" dönti el, hogy milyen értékű a munka. Itt nem köti esetleg nem megfelelő szempontrendszer a bírálót, így alkalmazkodni tud a sajátosságokhoz. Ez különösen alkalmas értékelési módszer a mai, posztmodern szabályokat nem igazán tűrő korban. Az IB ilyen, holisztikus értékelési módot használ. Az értékelési munkát segítik még a mintamunkák *(benchmark),* amelyek egy-egy feladatra készültek, és bemutatható rajtuk a jó, a közepes és a gyenge teljesítmény. A mintamunkák növelik az értékelés megbízhatóságát, egyben a tanulók számára is jól szemléltetik az elérendő célokat. Az IB honlapján példák is megtekinthetők. Az értékelőket szaktanácsadók, illetve tanári, bírálói közösségek is segítik, hasonlóan a művészeti életet körülvevő kritikus, galériás körök széles szakmai párbeszédéhez. Az alábbiakban összefoglalóan látható, mely területeken alkalmazzák gyakran a portfóliót a magyarországi oktatás területén.

2.6.9.1. táblázat. A magyar köz- és felsőoktatásban alkalmazott portfóliók

	Fejlesztés	Minősítés
Közoktatás	• Tanítási, tanulási folyamat (pl. projektpedagógia) • Rajzi OKTV (a diákok gondolkodására, közvetett módon a rajztanárok értékelési kultúrájára)	• Középszintű vizuális kultúra érettségi • Képző- és iparművészeti ismeretek ágzati szakmai érettségi vizsga • Rajzi OKTV • Pedagógusminősítés
Felsőoktatás	• Főként projektek létrehozásában	• Felvételi eljárásban, főként művészeti területeken • Művészeti területek képzésében az oktatás szakaszainak lezárásában

A módszer alkalmazható szinte bármely területen. Példa az Európai Unió szakpolitikájában is látható a portfóliók alkalmazására; diákok mentorálására *(European Portfolio for Youth Leaders and Youth Workers)*, a jövőbeli elképzelések operacionalizálására *(European Language Portfolio)*, egy alternatív pedagógiai produktum adaptálására *(European Portfolio Certificate)* vagy az önéletrajz kiváltására *(EDIPUS – European Digital Portfolio for University Students)*.

Legfontosabb, hogy a használatakor az értékelő céljait rögzítse, s ehhez mérten hozzon létre elemeket és szempontokat a portfólió felépítésére, vizsgálatára. Nagy előnye bármely eszközzel szemben, hogy megfelelően alkalmazva az egyének sajátosságai is láthatóvá válnak általa.

2.6.9.2.3. Rajzversenyek

Rajz és vizuális kultúra Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny

A verseny több mint 20 éves hagyománnyal rendelkezik. A Rajz és vizuális kultúra Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyt (OKTV) hiányának pótlására és a holland–magyar rajzi érettségi projekt (KÁRPÁTI, 1997) tanulságainak megőrzése és terjesztése céljából az Iparművészeti Főiskola (ma Moholy-Nagy Művészeti Egyetem) Tanárképző Tanszékének tanárai 1996-ban elindították a Vizuális Versenyt. 2006-ban az Oktatási Minisztérium a versenyt országos középiskolai versennyé nyilvánította, így született meg a Rajz és vizuális kultúra OKTV. Módszerei és céljai a névváltoztatás ellenére alig változtak, a Vizuális verseny folytatásának tekinthetjük (ZOMBORI, 1997).

A verseny kiírása minden tanév kezdetén megjelenik, mindig új, korszerű és a világ eseményeire is reagáló, és elsősorban a középiskolás korosztályt megmozgató témával jelentkezik. A projektmunkákat a középiskolás tanulóknak félév végén kell elküldeniük vagy személyesen beadniuk. A diákok kezdetektől fogva három műfajban pályázhatnak: képzőművészet, vizuális kommunikáció és tárgytervezés vagy tárgyalkotás kategóriában. E területek lefedik a vizuális nevelés tantárgy területét. A verseny három fordulóból tevődik össze, melynek a pályamunka az első rostája, a második az alakrajzkészítés, a harmadik a művészettörténeti feladat. Mindhárom fordulóban más területen kell a diákoknak jártasságukat megmutatniuk: kreatív munka, rajzkészség, művészettörténeti műveltség.

2.6.9.9. ábra. Nagy Cecília: Duna-torony. Pályamunka, Vizuális kultúra OKTV. Papírplasztika

A Vizuális Verseny (későbbi nevén: Vizuális kultúra OKTV) nagyszerű helyeken tudta megrendezni a kiállításait a fiatalok bemutatására, mint például a Csodák Palotája, az Iparművészeti Múzeum (több ízben is) és a Művészetek Palotája. Az elmúlt években a Deák 17 Gyermek és Ifjúsági Művészeti Galéria adott helyet a tehetséges tanulók munkáinak. A vizuális nevelés éppen a verseny indulásának időszakában jelentős átalakuláson ment át, az 1995-ben megjelent Nemzeti Alaptanterv szellemében. Az átalakulást kutatás előzte meg, melynek koncepciójába nagyszerűen tudott illeszkedni a verseny, hiszen a verseny metodikai hátterét is a projektkutatások, a holland–magyar rajzi érettségi standardizált vizsgakutatásai (KÁRPÁTI, 1997) alkották. Az átalakulás, megújulás több dolgot jelentett egyidejűleg.

Egyrészt szemléleti váltás mutatkozott abban, hogy a magas művészet mellett nagyobb helyet kapott a mindennapok vizuális kultúrája, így megjelent a Vizuális kultúra tantárgyban a vizuális kommunikáció címszó alatt a média, valamint a tárgy- és környezetkultúra is. A rajzórai tevékenységre jellemző, amúgy progresszív munkáltatás egyéni feladatok keretében történt, amit az alternatív iskolák példája nyomán egyre több helyen projektmunkák egészítettek ki (ZOMBORI, 2015). A pályamunkákhoz munkanaplót is kell csatolni, ami – ha nem utólag készül el – átgondoltabb, alaposabb feladatvégzésre sarkallhat. Az értékelés az első fordulóban a pályamunka és a hozzá tartozó munkanapló elbírálását foglalja magában.

2.6.9.10. ábra. Munkanapló portfólióból

A zsűri nagy tapasztalattal rendelkező, tehetséggondozó múlttal bíró gimnáziumi tanárokból és egyetemi oktatókból, képző- és iparművészekből, valamint művészettörténészekből áll össze. A verseny összpontszámából ez jelenti a legnagyobb részt, a megszerezhető pontok közel 60%-át. Amikor a zsűri elkezdi értékelni a beérkezett alkotásokat, először is kategóriákra osztja a munkákat. Minden kategóriában saját értékelő párosokat alakítanak ki, mert együtt objektívebben tudják megítélni a tanulók munkáit. A párosok előrostálást végeznek, hiszen nincs lehetőségük minden beérkezett alkotásról értékelőlapot készíteni, és a verseny végeredménye szempontjából nem is lenne jelentősége. Így az előválogatás során derül ki, hogy értékelésre kerül-e egy-egy munka, vagy sem. Az így átválogatott munkák közül a sikeresebbeket a két zsűritag egyenként megbeszéli, értékeli, majd egy értékelőlapon rögzíti. Ha nem tudnak megegyezésre jutni, a közelben folyó más értékelésekről hívnak át bírálót, aki segít a végeredmény részlehajlástól mentes kialakításában.

Az *értékelőlapokat* minden évben az adott feladat sajátosságaihoz igazítják, hogy gyorsítsák vele a zsűri munkáját. Tehát az értékelőlapok műfajonként kissé eltérő tartalmúak, de felépítésük azonos. Az értékelőlap állandó elemei a munka tartalma, formai jellemzői és anyag-, illetve eszközhasználata, valamint a munkanapló tartalmi és formai tulajdonságai. Az egyes szempontok között súlyozást is találunk. A munkanaplónak például csupán 10% a jelentősége az együttes értéket tekintve.

Az első forduló előrostáját tekinthetjük globális értékelésnek, ami a gyakorlott zsűritagoknál nem mutat szignifikáns különbséget a kritériumorientált értékeléstől. Tehát a nagy tapasztalattal

rendelkező tanárok ítéleteiben, arra vonatkozóan, hogy ki tudják válogatni az részletes értékelésre szánt munkákat, megbízhatónak tekinthető (BOUGHTON, 2014). Az ezt követő értékelés, amikor az értékelőlapot tölti ki a zsűri, diagnosztikus értékelésnek számít, hiszen különálló szempontok szerint értékelnek, pontoznak. A végeredményt a kapott pontok összege adja. A diagnosztikus értékelés előnye, hogy meg tudjuk mondani, miben voltak hasonlóak a munkák, miben különböztek, és magáról a versenyről és a verseny témájáról is információt kaphatunk.

A 20 év során felhalmozott, nagyrészt megőrzött tanulói munkáknak sokáig nem volt állandó helyük, és csak 2014-ben talált otthonra a gyűjtemény, ugyanis ebben az évben alapult meg a Kaptár Ifjúsági Vizuális Archívum. Feladatát az Oktatási Hivatal jelölte ki: az archívum felelős a vizuális OKTV-k lebonyolításért és az anyagok megőrzéséért. A tanulók munkáit folyamatosan figyelemmel követhetjük online felületen is.

Fővárosi Komplex Rajzverseny

Az első Fővárosi Komplex Rajzversenyt 1982-ben rendezték meg. Létrejötte Sipos Endre grafikusművésznek, fővárosi vezető szakfelügyelőnek köszönhető. Szervező munkáját Környeiné Gere Zsuzsa rajztanár, fővárosi vezető szakfelügyelő és Balogh Jenő, az akkor még Képzőművészeti Főiskola nevet viselő egyetem tanára segítette. A versenyt ma Garamvölgyi Béla mentor, művész-tanár vezetésével a Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium szaktanárai, Póczos Valéria és Mészáros Zsuzska végzik. A verseny célja, hogy a közoktatást és az alapfokú művészeti oktatást is kapcsolatba hozza, segítse a tudásmegosztást, építse az intézmények közötti kapcsolatokat és fejlessze a módszertani kultúrát. Célja a tehetséges gyerekek felfedezése, képességeik fejlesztése, kibontakoztatása, önértékelésük és kreativitásuk fejlesztése, fejlődésük követése.

A verseny komplexitása abban rejlik, hogy problémamegoldást és megvalósítást is figyelembe vesz a teljesítmények értékelésekor. A tehetséggondozás itt is a versenyre való alapos felkészülés, a több fordulón át folyó közös munka révén valósul meg. A versenykiírás tartalmazza a témákat, segédanyagokat, az inspiráló képanyagot, mellyel segítik a felkészítő tanárok szakmai fejlődését és a tanulók fejlődését is. A versenyt korosztályok szerint hat kategóriában hirdetik meg, melyekre egyénileg és csoportokban is nevezhetnek a tanulók. A csoportos nevezés egészen új gondolat a vizuális verseny terén, 2019-ben kerül bevezetésre.

A versenyre pályamunkával lehet jelentkezni, melyet szakmai zsűri értékel, s az ezen a rostán átjutottak mehetnek a helyszíni fordulókba, ahol ellenőrzött körülmények között dolgoznak. A helyszíni forduló a tankerületben vagy az iskolában történik, ahol helyi zsűri végzi az értékelést. A verseny értékelési rendszere hasznos visszajelzést nyújt a képességekben (megjelenítő- és kifejezőerő, értékteremtő kreativitás) nyújtott teljesítményekről, így válik hasznára a tehetséggondozó pedagógusoknak az egyedi fejlesztések kialakításában. A verseny *értékelési szempontjai:*

- anyag- és eszközhasználat,
- funkcionalitás és formaalkotás,
- téralkotás,
- komponálás,
- együttműködő képesség, kommunikáció,
- kreativitás, kifejezőerő, összkép.

A döntőbe jutás feltétele a technikák megfelelő alkalmazása és a szakmai zsűri által meghatározott szempontok teljesítése. Feltétele az alkalmazott technikák magabiztos használata mellett a bírálóbizottság által meghatározott értékelési kritériumok teljesítése. Az így kiválogatott munkák kerülnek az elődöntőbe. Végül, akik ezen a rostán is átjutottak, részt vehetnek a döntőn, amire a gimnáziumban kerül sor.

A verseny 2019-ben csoportos megmérettetést jelent majd. Ez a nemzetközi viszonylatban valószínűleg egyedülálló, a 21. századi képességek közül az egyik legmagasabbra értékelt képességet, a *csoportos problémamegoldást* modellező versenytípus kiváló alkalmat ad majd annak bebizonyítására, hogy a vizuális nevelés hatékonyan fejleszti ezt a képességet, és a tehetség, az egyéni teljesítmény az együttműködő közösségben is megfigyelhető és értékelhető. A „csoport tehetsége", az összeadódó képességek megnyilvánulását követelő, tervező jellegű projektfeladatok pedig új módszerekkel gazdagítják a művészetpedagógiai munkát.

Szabadfogású Számítógép Verseny

Ez a verseny csak egy példa a média használatára a tehetséggondozásban. Azért is fontos ezzel a műfajjal foglalkozni, mert a vizuális tehetségek nem azonosak a rajzi tehetséggel. A vizuális tehetségek nem minden típusa képes a hagyományos médiumokkal jól alkotni. Viszont vannak olyanok, akik jól dolgoznak a digitális képi megjelenítéssel. Ezt használja ki a Szabadfogású Számítógép Verseny, amelyre a várt pályamunkák köre igen tág. A kritérium, hogy számítógép alkalmazásával készüljön az alkotás. Nevezni lehetséges „jövőbeli találmánnyal", „egy probléma megoldásával", „művészi alkotással", ami testet ölthet animációban, rajzban, zenében, játékban, honlapban, kiegészítő alkalmazásban, mobil applikációban, kutatásban, robotban, saját készítésű szoftverben vagy bármilyen egyéb informatikai megoldásban. A versenyt 19 év alattiaknak hirdeti a C3 Alapítvány. Partnerversenyei Svájcban, Németországban és Ausztriában is léteznek. A nyereményként járó díjak személyre szabottak, minden évben olyan jutalomban részesülnek a nyertesek, mely számukra személyes haszonnal is jár, emellett az egyik partnerversenyre is ellátogathatnak, Zürichbe, Drezdába vagy Linzbe, ahol bemutathatják saját műveiket.

A verseny zsűritagjai: médiaművész, programozó, zenész, informatikatanár, animátor, illusztrátor, digitális start-up vállalkozás vezetője, illetve korábbi nyertesek. A vizuális képességek ilyen fajta értékelése és megközelítése már a munka világában zajlik, az új szakmák képviselői értékelik, díjazzák, mondanak véleményt a fiatalok munkáiról, életszerű helyzet elé állítva őket. A tehetségesebbek egy-egy sikeres pályamű kapcsán elköteleződhetnek jövőbeli pályafutásukat illetően.

2.6.9.3. A vizuális tehetség fejlesztése

> „Nem a tárgy, hanem az ember a cél. [...] Minden ember tehetséges. Minden egészséges emberben megvan az a mélyen rejlő képesség, hogy alkotó energiáit kibontakoztassa, ha munkáját belülről igenli." (MOHOLY-NAGY, 1970, 14.)

A vizuális tehetség fejlesztése, éppen úgy, mint a többi tehetségterületen, az egész oktatási intézményt érintő probléma és lehetőség. Rajztagozat és -szakkör, egyéni felkészítés a versenyekre és felvételikre nem elég – az iskolai kultúra egészének tükröznie kell a kreativitás- és tehetségfejlesztő elkötelezettséget. A tanártovábbképzés nagyon fontos, és nem csak általánosságban, hanem a tehetségformák szerint, korszerű módszertanra alapozva (NCCA, 2006).

Csíkszentmihályi Mihály kutatócsoportja a Chicagói Egyetem Pszichológiai Karának kutatása keretén belül komplex megközelítést alkalmazott a tehetséges fiatalok kiválasztására. Kvalitatív (tanári, szülői vélemények, nyílt kérdések az alanyok mindennapjairól) és kvantitatív elemeket (több standardizált teszt) is használtak a vizsgálati eredmények megbízhatóságának növelésére. Az eredmények jelentőségét nem a sok apró adatban, hanem a kutatás végén megfogalmazott, jelenségekből összeállított fogalomban látják. E fogalom a *lelki komplexitás fogalma*. Ily módon általános elméleti modellbe illesztették eredményeiket, melyet sok tekintetben korábbi elképzelésekkel (WILLIAM JAMES és JOHN DEWEY nevéhez köthetően) is összhangba tudtak hozni.

CSÍKSZENTMIHÁLYI ÉS MUNKATÁRSAI (2015) a tehetséggondozás szempontjából fontos személyiségvonásokat az alábbiakban foglalták össze:

- A jó teljesítményre törekvő, belső motivációval rendelkező fiatalok előbbre jutnak tehetségük fejlesztésében.
- A tehetség felismeréséhez szükséges, hogy a tehetség tárgya a kultúra szempontjából hasznos értéket képviseljen.
- A felismerést fejlesztésnek kell követnie a kiteljesedéshez.
- A tehetségek erős jellemvonásai segítik őket a figyelemben és összpontosításban, a nyitottságban (teljesítményre törekvés, kitartás, érzékenység, jó értelmi képességek).
- Kevesebb időt töltenek barátaikkal, mert úgy vélik, a társaikkal való együttlét a hasznos tevékenység rovására megy.
- Kevesebb házimunkát és pénzkereseti lehetőséggel járó egyéb munkát végeznek.
- Az érvényesülő tehetségek családja nagyobb lelki támogatást nyújt.
- A lehető legoptimálisabb energiafelhasználás jellemző rájuk.
- Szexuális magatartásuk konzervatívabb.
- A támogató, de erőt próbáló feladatokra lehetőséget adó családok elősegítik a tehetségek fejlődését.
- A tehetség fejlesztése csak úgy lehet sikeres, ha tökéletes élményt nyújt.
- A tehetségek fejlesztésére legnagyobb hatással a *lelki komplexitás van*.

A *lelki komplexitás* a tehetségek fejlesztését befolyásoló tényezők együttese. Ez a komplexitás a személyiségen belül az integráció és a differenciálódás folyamatának egyidejű jelenléte. Például: ha egy fiatal szeretetteljes együttműködő kapcsolatban van a családjával, és mégis független vagy élvezi a pillanatot, de közben előkészül jövendő pályájára is.

2.6.9.3.1. A tehetséggondozó programok típusai

A 20. század első évtizedeiben a művészeti hagyomány megtörése, megkerülése, újrafogalmazása volt az aktuális művészi feladat, tehetségnek tehát az *originális képalkotó módszerek szerzőjét* tartották. Az 1970-es években megjelenő *posztmodern* művészetelmélet szerint nem dönthető el egyértelműen, ki tekinthető tehetséges alkotónak, hiszen *egyenértékű művészi kifejezésformák sokasága* teszi ki a kor vizuális kultúráját. Minden forrás hiteles lehet, minden képi nyelv megengedhető. A fejlődés sem egyéni, sem kollektív szinten nem ragadható meg egyértelműen – a dolgok csak pillanatnyi, relatív fontossággal bírnak.

A rajztanításban az 1968-as diákmozgalmakat támogató, a be nem avatkozás, a spontán fejlődést előtérbe állító *vizuális kommunikáció* irányzata adott pedagógiai értelmezést a posztmodern fogalmának. Ez az elmélet hozza felszínre a vizuális tehetség *plurimediális* természetét: azt, hogy a rajzolás, festés, mintázás mellett a fotó és a film, a színjáték (happening, performance, akció) és a zene beépül a képalkotó tehetség művészi programjába. A vizuális alkotás bármilyen médiumban létrejöhet, sőt, többféle kifejezésmód együttes használatát is igényelheti. A „képalkotó tehetség" fogalmát tehát az 1980-as évektől felváltja a *„művészi tehetség"* technikához, formához nem köthető megjelenése (WINNER ÉS MARTINO, 1993; WINNER, 2000).

A tehetségek iskolai oktatásában használt módszerek közül a rajztanításban a következőket szokás alkalmazni (WOLF, 1987; ZIMMERMANN, 2005, 2009):

(a) vegyes képességű csoportban végzett tehetséggondozás *(mixed-ability grouping)*.
- osztályteremben végzett tehetséggondozó munka *(in-class enrichment)*,
- együttműködve tanulás *(cooperative learning)*,

- egyénre szabott képzés *(individualized instruction),*
- önállóan elvégezhető tanulási egységek alkalmazása *(self-study units),*
- mester és tanítvány kapcsolaton alapuló támogatás *(mentoring),*

(b) Képességek szerinti csoportosítás *(ability grouping)*.

- tagozatos osztályok (kiemelt óraszámban tanulnak egy vagy több tantárgyat),
- fakultáció (a tanulók választhatnak, hogy milyen tantárgyat tanulnak kiemelt óraszámban),
- magánóra, korrektúra a képző-vagy iparművészet ágaiban jártas mesternél,
- tanórán kívüli, de az iskolán belüli programok (szakkör, klub, műhelyfoglalkozás),
- iskolán kívüli programok (szakkör, művésztelep).

A művészeti tehetség kibontakozására ható tényezők vizsgálatakor MILGRAM (2003) megállapította, hogy a legfontosabb, minden tehetségfajtában meghatározó fejlesztési formák az *iskolai informális, illetve az iskolán kívüli, non-formális* tevékenységek voltak. SCLATER ÉS LALLY (2017) szerint nagy szerepe van a megfelelő alkotó környezetnek is, ahol a tehetség megtalálja azokat az anyagokat és eszközöket, amelyekre abban a vizuális műfajban szüksége van, amelyben fejlődni szeretne. Ha ezek nem állnak rendelkezésre, lelassul a fejlődés, sőt, lehet, hogy meg sem mutatkoznak a kiemelkedő képességek. (Egy fiatal, aki sosem jut mintázáshoz szükséges anyagokhoz, és csak rajzolni van módja, nem tudja megmutatni kiváló plasztikai képességét, és ez fejlesztés híján nem is bontakozik ki.)

Egy ciprusi, a *digitális eszközhasználati szokásokat* vizsgáló kutatásban, amelyet 105 művészetben vagy természettudományokban tehetséges középiskolás diákkal végeztek, kiderült, hogy a digitális eszközök használatának mintázata azonos, mint a kevésbé tehetségeseknél. Éppen annyira motiválónak és nélkülözhetetlennek tartják mobil eszközeik használatát, mint kevésbé jó adottságokkal rendelkező társaik (OZCAN ÉS BICEN, 2016). Bár a mintanagyság nem enged általánosítást, mégis feltételezhető, hogy a jelentős idő, amelyet digitális környezetben töltenek, nem jár iskolai teljesítményük csökkenésével, sőt, beszámolóik alapján az eszközöket saját projektjeikben is rendszeresen használják.

2.6.9.3.2. Sikeres kortárs vizuális tehetséggondozó programok Magyarországon

> „Ne hasonlítsák a munkáimat a gyermekek alkotásaihoz. Világok választják el őket. Sose felejtsék el, hogy a gyermek semmit sem tud a művészetről, a művészt viszont a kompozíció formai elemei foglalkoztatják, amelyeknek jelentése szándékától függ és a tudattalannal való kapcsolatból táplálkozik." (PAUL KLEE, idézi: KÁRPÁTI, 2005)

A tehetséggondozás nem művészképzés – a vizuális nyelv magas szintű használata mérnökök, orvosok, természettudósok hasznos képessége is lehet. A jól rajzoló gyermekből ritkán lesz művész. Paul Klee alkotásaiban képi idézetként vagy továbbfejlesztett motívum gyanánt jelen vannak a gyermekrajzok. Saját alkotásait katalogizálta és a Berni Múzeumban helyezte el. Mégis alapvető, lényegi különbséget látott a jól rajzoló gyermek és az alkotó művész között:

Ma hazánkban a vizuális tehetséggondozás műhelyeinek a művészeti képzéssel foglalkozó intézményeket és a versenyeket tekinthetjük. Emellett számos szakkör jellegű rendszeres foglalkozást nyújtó képzést vehetnek igénybe az arra vágyók. A fejezet terjedelmi korlátai miatt itt csak néhány jelentős, sikeres tehetséggondozó programról és versenyről írunk.

Alapfokú Művészeti Iskolák

A hazai művészetoktatás nemzetközileg is kiemelkedő intézménye az Alapfokú Művészeti Iskola (AMI). 1997 óta a követelményeknek megfelelő AMI állami támogatással, tehát jelentősebb tandíj nélkül kínál lehetőséget a tehetséggondozásra a zene, képzőművészet, dráma, tánc területén 688 telephelyén, városon és falun egyaránt. Ez azt jelenti, hogy bárhonnan elérhető a szolgáltatása.

Az alapfokú művészeti iskolák körülményeinek, tevékenységének jobb megismerése érdekében bemutatunk egy kiemelkedő műhelyt. Egyik legfontosabb jellemzőjük a művészeti ágak együttélése, a zene, dráma, tánc és a vizuális művészetek közös megjelenése. Egy sikeres csepeli művészeti alapképző intézmény rajztanára, Geisbühl Tünde így foglalja össze az integratív szemléletű művészetpedagógia jelentőségét:

> „Tapasztalataim szerint kisiskoláskorban a performance elemei együtt formálódnak a képi anyaggal a vizuális tartalmak megelevenedése, életre keltése során egy egymásra épülő folyamat szerves részeként. Egy-egy jelenség, fogalom, környezeti elem sajátosságait, »emberi vonásait« kutatva, nem csupán a vizuális nyelv használatával, hanem a hangok, zörejek, dallamok, ritmusok, fények és mozdulatok segítségével is. Ennek a felfedező tapasztalásnak ebben a korban többnyire mesébe sűrített játéka, összhangzása lehet végül egy kis színjáték. Az élményteremtés és a gazdagabb érzékelés okán szinte minden vizuálisan megjelenített témát valamilyen hangzó és mozgásos játékkal, imaginációval eleveníthetnek meg. A feladatsor vége felé ezekből a kis helyzetgyakorlatokból, hangulatelemekből és karaktermegjelenítésekből áll össze egy-egy történet. E komplex megközelítési mód érzékelhető haszna a vizualitás terén, hogy az intenzíven átélt élmény hatására létrehozott tárgynak, képnek a személyesség jóvoltából sokkal elevenebb, gazdagabb vizuális üzenete, tartalma van.” (GEISBÜHL, 2009, 141.)

A *Szín-Vonal Alapfokú Művészetoktatási Intézmény* egy Balaton-felvidéki iskola, amely 12 évfolyamos alapfokú művészetoktatást folytat képző- és iparművészeti ágon mintegy 500 diákja számára. 2005 óta 33 településről fogad tanulókat a badacsonytomaji székhely mellett még 10 tagiskolában. 2010 óta regisztrált Tehetségpont. A tagiskolákban mindenütt van külön szakterem, a tanárok mind rendelkeznek szakirányú képzettséggel. Tehetséggondozó módszereik között megjelenik a másolás (ennek a képi nyelvet gazdagító hatásáról korábban már szóltunk) és a modalitásváltás, a beszéd képpé alakítása.

2.6.9.11. ábra. „Mintakeretes rajz"
Forrás: Szín-Vonal Alapfokú Művészetoktatási Iskola honlapja

Fontos módszerük a kooperatív tanulásszervezés, az együttműködésen, folyamatos kommunikáción alapuló alkotás.

2.6.9.12. ábra. „Közös ház" rajz

A tanítási-tanulási folyamat eredményességét bizonyítja, hogy az évente több helyi és országos pályázaton részt vevő tanulók sok díjat hoznak haza. Az intézmény maga is hirdet rendezvényeket, például pályázatokat, tantárgyközi projekteket, továbbképzéseket tartanak és szakmai módszertani kiadványokat jelentetnek meg (BARANYAINÉ, 2011). Módszerük rövid összefoglalója:

> „A művészeti iskola az a hely, ahol kifejezésformát kaphat a kreatív, alkotó magatartás; ahol megtanítjuk tolerálni, tisztelni mások szokásait, kultúráját; ahol lehetőséget teremtünk az együttműködésre, a játékos, élményszerű, komoly munkára; ahol továbbadhatjuk a múlt értékeit, és érzékennyé tudjuk tenni a fiatalokat a jelen problémáira és annak kulturális, művészi kifejeződésére. Az általunk megvalósított kreativitásfejlesztésre épülő képző- és iparművészeti nevelés mindenkitől – pedagógustól, tanulótól egyaránt – produktív tevékenységet követel. Az egyedi tervező- és alkotómunkára épülő kompetenciafejlesztő folyamat a résztvevő személyiségének alakulását pozitívan befolyásolja." (*Szín-Vonal Alapfokú Művészetoktatási Intézmény*, é. n.)

A berettyóújfalui *Igazgyöngy Alapfokú Művészetoktatási Intézmény* 12 Hajdú-Bihar megyei település gyermekeinek művészeti képzésével foglalkozik képző- és iparművészeti, illetve táncművészeti ágon, ezen belül grafika, festészet, kézművesség, tűzzománc, kerámia és társastánc tanszakon. Az iskola az állami normatívából és adományokból gazdálkodik, alapítványi fenntartású. Az Igazgyöngy Alapítvány széles körű esélyteremtő munkát végez, ami az alábbi területekre terjed ki: családtámogatás (étel, ruha, tűzifa, gyerekgyógyszer stb., adományok megszerzése, kiosztása), közösségfejlesztés, munkahelyteremtés, önfenntartási képességek fejlesztése. Ezek között kiemelt szerepe van az oktatásnak. Ars poeticájuk szerint:

„Az iskola specialitása, hogy kiemelten foglalkozik a hátrányos helyzetű és cigány származású tanulók, valamint a sajátos nevelési igényű gyerekek művészeti nevelésével. Oktatásunkat 2000 szeptemberében kezdtük.
Intézményünk célja, hogy *a személyiségfejlesztést a művészeti képzéssel ötvözve* mind szélesebb gyermektömegnek biztosítsunk alkotási lehetőséget. Számunkra a művészeti képzés nem elitképzést jelent. Valljuk, hogy a művészet, az alkotás fejlesztő hatása minden gyermek számára fontos és építő jellegű. Olyan készség- és képességrendszereket fejleszt, amelyekre a személyiségfejlődés szempontjából nagy szükség van, s amelyekre ugyanakkor a hagyományos általános iskolai oktatás egyre kevesebb időt és energiát fordít."

2.6.9.13. ábra. Gyermekmunka, Igazgyöngy Alapítvány

Az Igazgyöngy Alapítvány rajzpedagógiai modelljének középpontjában a kulturális hátrány leküzdése áll. Úgy teremt esélyt, hogy autentikus módon, a fiatalok élettapasztalataira építve tanít egyre újabb kifejezési formákat. A művek motívumvilága az ismert, szeretett környezetből táplálkozik, de megjelennek itt az álmok, mítoszok, jövőképek is. A módszer egyszerre fejleszti a pszichomotoros képességeket és a kognitív gondolkodást és a szociális képességeket is (L. RITOÓK, 2017).

GYIK Műhely (Gyermek és Ifjúsági Képzőművészeti Műhely)

A GYIK Műhely 1975-ben jött létre a Magyar Nemzeti Galéria kezdeményezésére. Első vezetői Szabados Árpád, a Magyar Képzőművészeti Egyetem későbbi rektora és Várnagy Ildikó szobrászművész voltak, és a GYIK Műhely az ő elképzeléseik alapján kezdett működni. „A műhely célja, hogy a kortárs művészet kérdéseit beépítse az alkotói folyamatokba és gondozza a tehetségeket. […] A Műhely jelentőségét támasztja alá, hogy immáron második generációs GYIK-os gyerekek ismerkednek meg kortárs művészetpedagógiával, művészeti neveléssel, tehetséggondozással és ezzel párhuzamosan személyiségfejlesztéssel és alkotáslélektannal.” (idézet a műhely honlapjáról)

2.6.9.14. ábra. A GYIK Műhely SZÍN-JÁTÉK című módszertani kiadványának címlapja

A GYIK tanárai művészek és művésztanárok. Munkájukat több kiadvány és feladattár is mutatja, melyek felölelik a kortárs, a tárgyi, téri és környezetkultúra vonásait. A műhelynek sok együttműködő partnere van: múzeumok, iskolák, szövetségek, egyesületek, egyetemek. Önálló szakkörként működik az egyik legelismertebb és legeredményesebb művészeti műhely. Elveik között kiemelkedő szerepet tölt be, hogy nem a rajzi készségek elsajátítására fektetik a hangsúlyt, hanem az alkotómunka megtapasztalására. Válogatás a módszereikből:

- „gyakran alkalmazzuk a kortárs művészek munkáit, adaptációit, problémafelvetéseit,
- változatos anyaghasználat (minőségi anyagok, használt, hulladék, limlom, kacatok),
- show-jellegű, elálmélkodtató foglalkozáskezdés: egy titok, mese, kérdés – ami csodálatot kelt, lenyűgöz, ami leveszi a gyerekeket a lábukról, és egyben inspiráló erővel hat,
- a gyermeklélek fantáziavilágának kifejezőnyelvétől eljutni a művészettörténet kérdésköréig,
- mi felteszünk egy vizuális kérdést, melyet a gyermekek saját szemléletük szerint oldanak meg,

- amilyen hamar csak lehet, anyagokat és eszközöket adunk a gyerekek kezébe,
- sosem adunk félkész, előre elkészített, »kézműves« alapokat a gyerekek kezébe,
- nagy hangsúlyt fektetünk az érzékszervi, empirikus tapasztalatokra – szinesztéziaalkotásokra,
- gyakran alkalmazunk extrém módon nagy vagy kicsi méreteket, közös alkotást vagy a térben történő installációkat,
- a munka során megtapasztalt élmény, ismeret a fontos, nem csak a végtermék »szépsége«,
- lehetőség van a sikerre, a kudarc lehetőségének megélésére, moderálására,
- a szokatlan problémák, téri-vizuális feladatok megoldásával a gyerekekben kreatív megoldóképességet fejlesztünk ki, melyet későbbi szakmájuk problémáiban is alkalmazni tudnak.
- használjuk az érzékszerveinket, lábunkat a festéshez, fülünket a szagláshoz,
- építünk, szétbontunk, újra összerakunk, átalakítunk, transzformáljuk az anyagot,
- gyakran valamilyen különleges, izgalmas anyaggal kezdjük a munkát,
- egy eszmét, gondolatot, idézetet, szimbólumot, metaforát átültetünk alkotásba,
- az alkotást tánccal, drámával, játékkal, színházzal társítjuk,
- megkíséreljük a feladatokat az anyagokban rejlő természetes asszociációkhoz alakítani,
- preferáljuk a kollázsokat, montázsokat, összetett szobrokat, időszakos installációkat,
- használjuk a teret, a téri installáció lehetőségét; fény át- és megvilágítással.” (az idézet forrása: a GYIK Műhely honlapja: http://www.gyikmuhely.hu/muhely)

2.6.9.15. ábra. Építménymakett – papírplasztika, a GYIK Műhelyben készült gyermekmunka

Az ott végzett munkához megfelelő teret biztosít a Magyar Nemzeti Galéria egy terme, ahol lehetőség van családias hangulat kialakítására, a bútorok szabad mozgatására, sok alapanyag („limlom") felhalmozására és inspiráció gyanánt a korábban készült munkák látható helyen való tárolására. A munka délutánonként folyik, hétköznapokon, igazodva a korosztályok időbeosztásához. 4–14 éves korosztály látogatja a műhelyt, körülbelül 200 diák, természetesen a hét során egymást követő időpontokban elosztva. Rendszeres művészeti témákat hirdetnek meg korosztályok szerint, melyekre jelentkezhetnek az iskolások. Ilyen program például a „Jártamban – kertemben!", ami egy kertművészeti műhely, ahol kerttörténeti, tájépítészeti, műemlékvédelmi ismereteket sajátíthatnak el a gyerekek alkotás közben. A „Valótlan valóságok" programjában pedig az op-art, az optikai illúziók, az irreális helyzetek, optikai dobozok, tükrök és trükkök kerülnek közelebb a tanulókhoz. A „Rímmel-ámmal" témakörében pedig a 20. századi gyermekversek felhasználásával alkothatnak az érdeklődők (EPLÉNYI [SZERK.], 2018).

A GYIK Műhely tehetséggondozásban nyújtott jelentősége elsősorban abban rejlik, hogy nem a tárgyi vagy technikai készségeket kívánja tökéletesíteni, hanem a személyiségformáló hatása révén fejleszti a kreativitást – nem csak a vizuális területeken.

2.6.9.4. Hogyan értékelhető egy vizuális tehetséggondozó program?

Egy tajvani művészetpedagógiai hatékonyságvizsgálat részeként megnézték, mennyire hasonló a vizuális képességek megítélése a szigetország különböző részein. Úgy találták, hogy míg a diákok önértékelése és a kreativitás, illetve vizuális képesség tesztekben nyújtott teljesítménye hasonló, tehát a tehetségesek megbízhatóan minősítik saját teljesítményüket, a tanárok azonban erős különbségeket mutatnak a különböző nemű és életkorú tanulók teljesítményének megítélésében, és a tehetséggondozó programok értékelésében is (LIU, 2007). Ez a vizsgálat arra utal, hogy a tehetséggondozásban a képzés és továbbképzés rendkívül fontos, hiszen csak ez biztosíthatja az egységes, értékelvű, egyénre szabott pedagógiai programok megvalósítását.

De hogyan értékelhető egy tehetséggondozó program, melynek lényege az egyéni képességek kibontakoztatása? Egy, a vizuális tehetségek gondozásáról szóló kézikönyv így összegezi a tehetséggondozó programok értékelésének lehetőségeit (HURWITZ, 1983):

- *kvalitatív módszerek*: a részt vevő értékelés, vizuális környezetvizsgálat, strukturált interjú, kérdőív, portfólió-elemzés,
- *kvantitatív módszerek*: eredményességmérés kérdőívvel, megfigyelőlappal, tesztekkel, a vizuális képesség fejlődésének longitudinális vizsgálata, életpályák követése.

A tehetségdiagnosztikában különösen nagy szerepe lehet a külső értékelőnek, aki a tanulók személyiségét nem, csupán alkotásaikat látja. Így felismerhet olyan tehetséget is, aki a szaktanárnak nem rokonszenves, vagy olyan stílusban alkot, amely tanára ízlésétől idegen. A tervező-konstruáló vagy befogadói tehetség is könnyen elkerülheti az alkotásra orientált művész-pedagógus figyelmét. Igen fontos, hogy a tehetséggondozó programok értékelésére a diákok munkáját egy-egy mű alapján mérő tanulmányi versenyek mellett a mindennapi munkát nyomon követő, árnyaltabb vizsgálati eredmények szülessenek.

(a) A kvalitatív elemzés módszerei

Ezek közül a vizuális környezetvizsgálat, strukturált interjú, kérdőív, portfólió-elemzés a leginkább használatos. Az alábbiakban egy olyan kérdőívet közlünk, amely a portfólió-feladatot tartalmazó

holland rajzi érettségi része, a tanulók töltik ki, de mint interjús kérdéssort is használtuk az érettségi adaptálási lehetőségeit vizsgáló, már említett kutatásunkban. (Az eredeti kérdőíven természetesen sokkal több üres sort hagytunk ki a válaszoknak.)

Vajon miért tartják fontosnak angol, amerikai és holland kollégáink egyaránt, hogy a vizuális alkotásokról a tanulók beszámolókat is tudjanak készíteni? Miért hangsúlyozzák az elemző beszéd, a kritika, a háttértanulmányok fontosságát? A válasz a *vizuális tehetség fogalmának kiterjesztésében* keresendő. Ezekben az országokban a rajzpedagógusok szerint *nemcsak az számít tehetségesnek ezen a területen, aki jó alkotó, hanem az is, aki művelt és gondolatait megosztani képes befogadó is*. Pedagógiai programjaikban mindkét típus kifejlesztésére törekszenek, mindkét tehetség gondozását vállalják. Mivel növendékeink túlnyomó részéből csupán befogadó lesz, talán nem ártana elgondolkoznunk a vizuális tehetség ilyen felfogásán.

(b) Kvantitatív módszerek

A *kérdőíven* a program céljainak eléréséről szerzünk információkat. Ez természetesen nem pótolja, de igen hasznosan *kiegészíti a program keretében készült alkotások vizsgálatát*. A kérdőívet a tanuló tölti ki, a rajta szereplő kérdések a program hatására, az egyes részfeladatok értékére és a tanuló munkájával szembeni attitűdjeire vonatkoznak. A kérdőív jól jelzi, mennyire elégedett a tanuló az oktatási programmal, mennyire képes megítélni saját teljesítményét és milyen képzési tartalmakat és módszereket látna szívesen a jövőben. Ha a tanár is kitölti a kérdőívet, véleményét összevetheti az osztályéval, és gyakran igen meglepő eredményekre juthat.

Amennyiben a tehetséggondozó programot egy lakóközösség vagy alapítvány finanszírozza, nem ritka, hogy *a szülők, az iskola vezetői, a település hasonló intézményeinek a programmal kapcsolatban álló munkatársai* (pl. múzeumpedagógusok, népművelők) *és a többi tanár is kérdőívben fejti ki véleményét a program hatékonyságáról*. A válaszok összesítése után dönt a finanszírozó, hogy milyen formában támogatja a szakkör, klub vagy művészeti iskola működését.

A *megfigyelőlap a reszponzív* (az egyéni fejlődést szolgáló) *értékelés eszköze*. A megfigyelőlapot a foglalkozásokon részt vevő külső értékelő tölti ki, ezen regisztrálja:

- a foglalkozás eseményeit (diák–diák és tanár–diák interakciók, az egyes tevékenységek időigénye, sorrendje, aránya, sikeressége stb.),
- az alkalmazott pedagógiai módszereket és ezek hatását,
- a tanulói munkák készülésének folyamatát a tervezéstől a kész alkotás megvitatásáig,
- az iskolai környezet minőségét, a környezet használatakor szerzett tapasztalatokat.

A megfigyelőlapok összesítésével – különösen, ha előzetesen egyeztetett szempontok alapján két külső értékelő végzi a munkát – számos, a rajztanár figyelmét elkerülő pedagógiai mozzanat ragadható meg. A tehetséggondozó munkában különösen lényeges annak elemzése, mennyit és hogyan foglalkozik a tanár a tehetséges tanulókkal, hogyan integrálja őket a csoportba és hogyan biztosít nekik személyre szabott fejlődési és megnyilvánulási alkalmakat.

A kvantitatív értékelés eszköztárába tartoznak a korábban már említett *pedagógiai tesztek és pszichológiai képességtesztek,* melyek a vizuális képesség longitudinális fejlődését teszik lehetővé az elő- és utóvizsgálatok, a kontroll- és kísérleti csoportok eredményeinek összehasonlításával.

Irodalom

ARTER, J. A. (1995). *Portfolios for Assessment and Instruction*. ERIC Digest. https://www.ericdigests.org/1996-3/portfolios.htm (Utolsó megtekintés: 2019.01.05.)

Asztalos Anikó (2016). A tanulói portfólió szerepe a kommunikációs nevelésben. *Anyanyelv-Pedagógia,* 2, 61–71.

Babály Bernadett, Kárpáti Andrea (2015). Téri képességek vizsgálata papír alapú és online tesztekkel. *Magyar Pedagógia,* 115(2), 67–92. Letöltve: http://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/Babaly_MPed2015267.pdf (Utolsó megtekintés: 2019.01.05.)

Baranyai Zoltánné (2011). *Színvonal a tehetséggondozásban*. Balaton-felvidék: Balaton-felvidéki Színvonal AMI.

Barkóczi Ilona, Zétényi Tamás (1981). *A kreativitás vizsgálata*. Budapest: OPI Kiadó.

Bodóczky István (2002). *Vizuális művészeti projektek az oktatásban*. Budapest: Mester nyomda.

Boughton, D. (2014). Assessment of Performance in the Visual Arts: What, How, and Why. In Karpati, A., Gaul, E. (Eds), *From child art to visual culture of youth - new models and tools for assessment of learning and creation in art education*. Bristol: Intellect Press.

Clark, G. A. (1984). *Establishing Reliability of a Newly Designed Visual Concept Generalization Test in the Visual Arts. Visual Arts Research, 10(2), 73–78.*

Clark, G., Zimmerman, E. (2004). *Teaching Talented Art Students: Principles and Practices. New York: Teachers College Press.*

Csapó Benő, Pásztor Attila (2015). A kombinatív képesség fejlődésének mérése online tesztekkel. In Csapó Benő, Zsolnai Anikó (szerk.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 367–385.

Csíkszentmihályi Mihály, Rathunde, K., Whalen, S. (2015). *Tehetséges gyerekek*. Budapest: Libri Kiadó.

Drake, J. (2014). *Knowing how to look predicts the ability to draw realistically. British Journal of Developmental Psychology, 32(4), 397–414. Letöltve:* https://doi.org/10.1111/bjdp.12048 (Utolsó megtekintés: 2019.01.05.)

Eplényi Anna (szerk.) (2018). TÁJ-KÉP-TÁR I–II. *Budapest: Magyar Nemzeti Galéria.*

Falus Iván, Kimmel Magdolna (2003). *A portfolió*. Budapest, Gondolat Kiadói Kör és ELTE, BTK, Neveléstudományi Intézet.

Fomina, N., Belov, D. (2018). *Artistic development of gifted children on the basis of Pictorial activity Journal of Pharmaceutical Sciences and Research, 10(9), 2364–2372.*

Freeman, N. (1994). Finding the Muse: *A social psychological inquiry into the conditions of artistic creativity. Cambridge: Cambridge University Press.*

Freeman, N. (1997). *Methods of the identification of visual talent. Journal of Art and Design Education, 21(4), 65–72.*

Gardner, H. (1980). *Artful Scribbles. New York: Basic Books.*

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. A Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.*

Gaul Emil (1997). *A Tervezzünk Tárgyakat Pályázat tanulságai.* In Kárpáti Andrea (szerk.), *Vizuális nevelés: vizsga és projektmódszer. Középiskolai tantárgyi feladatbankok II. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 89–105.*

Geisbühl Tünde (2009). *Gondolatok egy alapfokú művészeti iskola tehetséggondozási gyakorlatáról.* Iskolakultúra, *6, 132–144.*
Letöltve: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00133/pdf/EPA00035_upsz_200905_132-144.pdf (Utolsó megtekintés: 2019.01.05.)

Gerő Zsuzsa (1983). *Esztétikusan rajzoló gyermekek kreativitásának követése serdülőkorig.* In Gerő Zsuzsa*: Kreativitás és deviáció. (Pszichológiai Műhely) Budapest: Akadémiai Kiadó, 45–57.*

Golomb, C. (1995). *The development of artistically gifted children: Selected case studies. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.*

Goodenough, F., Harris, D. B. (1963). *Children's Drawings as a Measure of Intellectual Maturity. New York: Harcourt, Brace and World.*

GYARMATI ÉVA (2002). *Képzőművészeti tehetségek. Új Pedagógiai Szemle, 6, 50–55.* *Letöltve:* http://epa.oszk.hu/00000/00035/00061/2002-06-lk-Gyarmathy-Kepzomuveszeti.html (Utolsó megtekintés: 2019.01.05.)

GYARMATHY ÉVA (2013). Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején, Magyarországon. *Neveléstudomány Online,* 2, 84–102. Letöltve: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_90-106.pdf (Utolsó megtekintés: 2019.01.05.)

HURWITZ, A. (1983). The Gifted and Talented in Art: A Guide to Program Planning. *Worcester, Massachusetts: Davis Publications Inc., 83–92.*

JELLEN, H. G., URBAN, K. K. (1989). *Expanding Worldwide Awareness of Creative Potential.* THE GIFTED CHILD TODAY, *12(3), 31–33.*

KÁRPÁTI ANDREA (1992). Leonardo Program – a vizuális nevelés öt modellje. *Budapest: Akadémiai Kiadó.*

KÁRPÁTI ANDREA (1995). *Projektrendszerű vizsga a vizuális nevelésben. Új Pedagógiai Szemle, 11, 18–28.*

KÁRPÁTI ANDREA (SZERK.) (1997a). Vizuális nevelés: vizsga és projektmódszer. Középiskolai tantárgyi feladatbankok II. *Budapest: Országos Közoktatási Intézet.*

KÁRPÁTI ANDREA (1997b). *A Clark Rajzi Képességek Teszt.* In FARKAS ANDRÁS (SZERK.), Vizuális művészetek pszichológiája II. *Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 333–402.*

KÁRPÁTI ANDREA (2001). *A kortárs művészet esztétikuma: a kamaszrajzok megítélésének kulcsa. Iskolakultúra, 9, 91–105.*

KÁRPÁTI ANDREA (2003). Mérni a mérhetetlent. Teljesítményértékelés a vizuális nevelésben. *Iskolakultúra,* 13(8), 95–106.

KÁRPÁTI ANDREA (2005). A kamaszok vizuális nyelve. *Akadémiai Kiadó, Budapest.*

KÁRPÁTI ANDREA *(előkészületben)*. A gyermekrajztól a fiatalok vizuális nyelvéig: fejlődés, fejlesztés, értékelés. *Budapest: Akadémiai Kiadó.*

KÁRPÁTI ANDREA, GAUL EMIL (1998). *A tervezőképesség értékelése projekt módszerrel 12-16 éves tanulók körében.* In BÁTHORY ZOLTÁN (SZERK.), Közoktatás – kutatás 1996–1997. *Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium.*

KÁRPÁTI ANDREA, GYEBNÁR VIKTÓRIA (1996). A vizuális képességek pedagógiai és pszichológiai mérésének összefüggései a Leonardo Programban. *Magyar Pszichológiai Szemle,* 52(4–6), 273–296.

KÁRPÁTI ANDREA, GYEBNÁR VIKTÓRIA (1997). Egy új rajzos kreativitás teszt: a TCT/DP kipróbálásának első tapasztalatai. *Pszichológia,* 1, 23–52.

KÁRPÁTI ANDREA, GAUL EMIL (2011). A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés. In CSAPÓ BENŐ, ZSOLNAI ANIKÓ (SZERK.), *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 41–82.

KÁRPÁTI ANDREA, GAUL EMIL (SZERK.) (2013). *From Child Art to Visual Language of Youth: New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art Education*. Bristol: Intellect.

KORZENIK, D. (1996). *The Changing Concept of Artistic Giftedness.* IN COLOMB, C. (ED.), *The Development of Artistically Gifted Children. New Jersey: Lawrence Erlbaum.*

L. RITOÓK NÓRA (2017). *Láthatatlan Magyarország. Budapest: Tea Kiadó.*

LIU, LI-MING (2007). *The Relationships between Creativity, Drawing Ability, and Visual/ Spatial Intelligence: A Study of Taiwan's Third-Grade Children. Asia Pacific Education Review, 8(3), 343–352.*

MILBRANDT, M., MIRAGLIA, K., ZIMMERMAN, E. (2018). *An analysis of current research in Studies in Art Education and the International Journal of Education through Art. Studies in Art Education, 59(1), 39–54.*

MILGRAM, ROBERTA M. (2003). *Challenging out-of-school activities as a predictor of creative accomplishments in art, drama, dance and social leadership*. Scandinavian Journal of Educational Research, *47(3), 305–315,* doi.org/10.1080/00313830308599.

MOHOLY-NAGY LÁSZLÓ (1970). *Az anyagtól az építészetig. Budapest: Corvina Kiadó.*

MOLNÁR GYÖNGYVÉR, PÁSZTOR ATTILA (2015). A számítógép alapú mérések megvalósíthatósága kisiskolás diákok körében: első évfolyamos diákok egér-és billentyűzet-használati képességeinek fejlettségi szintje. *Magyar Pedagógia,* 115(3), 239–254. doi.org/10.17670/mped.2015.3.239.

MÖNKS, FRANZ J., YPENBERG, I. H. (2011). *Ha tehetséges a gyerek… Útmutató szülőknek és tanároknak.* (Géniusz könyvek 22.) Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. http://tehetseg.hu/sites/default/files/22_kotet_net.pdf (Utolsó megtekintés: 2019.01.05.)

NAGY LÁSZLÓ (1922). *A gyermekek rajzolóképességének fejlődése.* In NAGY LÁSZLÓ (SZERK.), A tehetséges gyermek. Beszámoló a tehetséges gyermekek rajzkiállításáról. *Budapest: Ilen Gábor Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság.*

NAKANO, T. C., PRIMI, R., RIBEIRO, W. J., ALMEIDA, L. S. (2016). *Multidimensional assessment of giftedness: criterion validity of battery of intelligence and creativity measures in predicting arts and academic talents.* Anales de Psicología, *32(3), 628–637. Letöltve:* http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.259391 (Utolsó megtekintés: 2019.01.05.)

NCCA (2006). Exceptionally Able Students – A guideline for teachers. *Dublin: NCCA.*

OZCAN, D., BICEN, H. (2016). *Giftedness and technology. Procedia Computer Science, 102, 630–634.*

PARISER, D. (1987). *The juvenile drawings of Klee, Toulouse-Lautrec and Picasso. Visual Arts Research, 13, 53–67.*

PARISER, D. (1997). *Conceptions of Children's Artistic Giftedness from Modern and Postmodern Perspectives.* Journal of Aesthetic Education, *31(4), 35–47.*

PÁSZTOR ATTILA (2015). A kreativitás mérésének lehetőségei online tesztkörnyezetben. In CSAPÓ BENŐ, ZSOLNAI ANIKÓ (SZERK.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 319–339.

PATAKY GABRIELLA (2009). A portfolió a vizuális nevelésben. Értékelési alternatíva az alsófokú oktatási-nevelési intézmények pedagógusainak képzésében. *Új Pedagógiai Szemle,* 59(5–6), 226–232.

RENZULLI, J., REIS, S. (2014). The Schoolwide Enrichment Model. A How-to Guide for Talent Development. *Waco, TX: Prufrock Press.*

RICCI, C. (1887). L' ARTE DEI BAMBINI. *Rizzoli: Roma.*

ROSENBLATT, E., WINNER E. (1988). *The art of children's drawings.* Journal of Aesthetic Education, *21(1), 3–15.*

ROSSMAN, B. (1976). *Art, creativity and the elephant: some clues to artistic creativity among the gifted.* Gifted Child Quarterly, *20(4), 392–402.*

ROSTAN, S., PARISER, D., GRUBER, H. E. (2002). *A Cross-cultural Study of the Development of Artistic Talent, Creativity and Giftedness.* High Ability Studies, *13(2), 125–155.0 Letöltve:* https://doi.org/10.1080/1359813022000048789 (Utolsó megtekintés: 2019.01.05.)

SCLATER, M., LALLY, V. (2017). *Critical technology enhanced learning, art and design, and higher education. In* EDULEARN17 PROCEEDINGS. *Barcelona: EDULEARN, 6610–6614.*

SIMON TÜNDE, KÁRPÁTI ANDREA (2014). A vizuális kommunikáció összetevői és online mérése 10-12 éves korban. In KIS-TÓTH LAJOS (SZERK.), *Változó életformák, régi és új tanulási környezetek.* Eger: Lyceum Kiadó, 253–267.

TORRANCE, E. P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking.* IL: Scholastic Testing Service, Bensenville.

Tóth Alisa, Kárpáti Andrea, Molnár Gyöngyvér (2017). A színpercepció és a színértelmezés online mérésének lehetőségei kisiskolás korban. *Magyar Pedagógia,* 117(4), 399–421. Letöltve: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Toth_MPed20174.pdf (Utolsó megtekintés: 2019.01.05.)

Tóth László (2010). A kreativitás mérése. *Tehetség,* 18(4), 3–5.

Tóth László, Király Zoltán (2006). Új módszer a kreativitás megállapítására: a Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). *Magyar Pedagógia,* 106(4), 287–311.

Wallach, M. A., Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children: A study of the creativity-intelligence distinction.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Wilson, B., Wilson, M. (1976). *Visual Narrative and the Artistically Gifted.* The Gifted Child Quarterly, *20(4), 432–450. Letöltve:* https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001698627602000411 (Utolsó megtekintés: 2019.01.05.)

Wilson, H. (2009). *How to Meet the Needs of Talented Artists in Elementary School.* Gifted Child Today, *Winter, 36–41. Letöltve:* https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ826486.pdf (Utolsó megtekintés: 2019.01.05.)

Winner, E. (2000). *Giftedness: Current Theory and Research.* Current Directions in Psychological Science, *9(5), 153–156.*

Winner, E., Martino, G. (1993). *Giftedness in the visual arts and music.* In Heller, K. A., Mönks, H. J., Passow, A. H. (Eds), International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. *Oxford: Pergamon. 253–281.*

Winner, E., Martino, G. (2002). *Artistic giftedness.* In Colangelo, N., Davis, G. (Eds), Handbook of Gifted Education. *Boston, London, Toronto, Sidney, Tokyo, Singapore: Allin and Bacon.*

Winner, E. (1997). *Giftedness vs. creativity in the visual arts.* Poetics, *24(6), 349–377.*

Wolf, D. (1987). *Artistic Learning: What and where is It?* Journal of Aesthetic Education, *22(1), 143–155.* http://dx.doi.org/10.2307/3332971

Zimmemann, E. (2005). It takes effort and time to achieve new ways of thinking. Research report. *Washington: National Art Education Association.*

Zimmermann, E. (2009). *Reconceptualising the Role of Creativity in Art Education Theory and Practice.* Studies in Art Education, *50(4), 382–399.*

Zombori Béla (1997). A Vizuális Verseny projektmódszerrel. In Kárpáti Andrea, Zempléni András, Zombori Béla (szerk.), *Középiskolai tantárgyi feladatbankok II. Vizuális nevelés: vizsga és projektmódszer.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 155–178.

Zombori Béla (2015). Az alkotás és élmény két évtizede. In Gaul Emil, Zombori Béla (szerk.), *Évek, művek, fiatalok. A vizuális versenyek 20 éve.* Budapest: Deák 17 Gyermek és Ifjúsági Művészeti Galéria, 3–5.

Internetes források (Letöltés ideje: 2019. 01.05.)

ESCO – European Skills, Competences, Qualifications and Occupations. https://ec.europa.eu/esco/portal/skill

Skills Panorama. http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en

Kaptár Archívum, Rajz és vizuális kultúra OKTV. https://www.facebook.com/kaptar.archivum/timeline

Oktatás.hu – Alapfokú művészeti iskolák. https://www.oktatas.hu/kozneveles/intezmenykereso/alapfoku_muveszeti_iskolak/!DARI_AMI/oh.php?id=kir_ami_talalat

Színvonal Alapfokú Művészetoktatási Iskola. http://www.szin-vonal.freeweb.hu/downloads/Bemutatkozas.pdf

Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium honlapja.
http://rajz-new.fazekas.hu/kezdolap/
Gyermek és Ifjúsági Műhely honlapja. http://www.gyikmuhely.hu/
<19 Szabadfogású Számítógép Verseny
https://verseny.c3.hu/2018/download/versenyfelhivas_2018_uj_datum.pdf?ver=20180828

Köszönetnyilvánítás

A közlemény alapját képző kutatás az MTA–ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása" projekthez kapcsolódik. A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatja.

Orosz Róbert

2.6.10. *Sporttehetség-gondozás holisztikus szemléletben*

A sporttehetség-elméletek és -modellek általában a versenysportbeli siker szemszögéből tekintenek a sportoló gyerekekre. A sporttehetséget leggyakrabban a teljesítménnyel, eredményességgel való összefüggésében határozzák meg a szakemberek. A sporttehetség – ilyen felfogásban – a sportban való sikeresség feltételére, jelenbeli indikátorára vagy jövőbeli előrejelzőjére utal. Egy másfajta, holisztikus megközelítésben a sportot és a tehetséget egyaránt a teljes személyiség kiteljesedését, egy teljesebb élet megélését elősegítő tényezőknek tartjuk. Így a tehetség kibontakozása vagy a sportbeli sikeresség nem a fejlesztési folyamat végső céljai, hanem eszközök és segítőtársak egy teljesebb létezés felé tartó úton. Az írás a sporttehetség-gondozásnak egy ilyenfajta, holisztikus szemléletét mutatja be. Kitér a holisztikus megközelítéssel együtt járó pedagógiai és pszichológiai szemléletekre. Bemutat egy holisztikus elméleti hátterű sporttehetség-pszichológiai kutatást. Továbbá áttekintést nyújt a Nemzeti Tehetségprogramban – a Matehetsz szervezésében vagy támogatásával – megvalósult komplex sporttehetség-gondozó programokról, illetve egyéb sporttehetség-gondozással kapcsolatos tevékenységekről. Végül a tudatosság és inspiráció szerepét hangsúlyozó rész irányt mutathat a jövő sporttehetség-gondozásának preferenciái felé.

Kulcsszavak: sporttehetség,
holisztikus szemlélet,
komplex sporttehetség-gondozó programok

2.6.10.1. Sport, tehetség, és fejlődés holisztikus nézőpontból

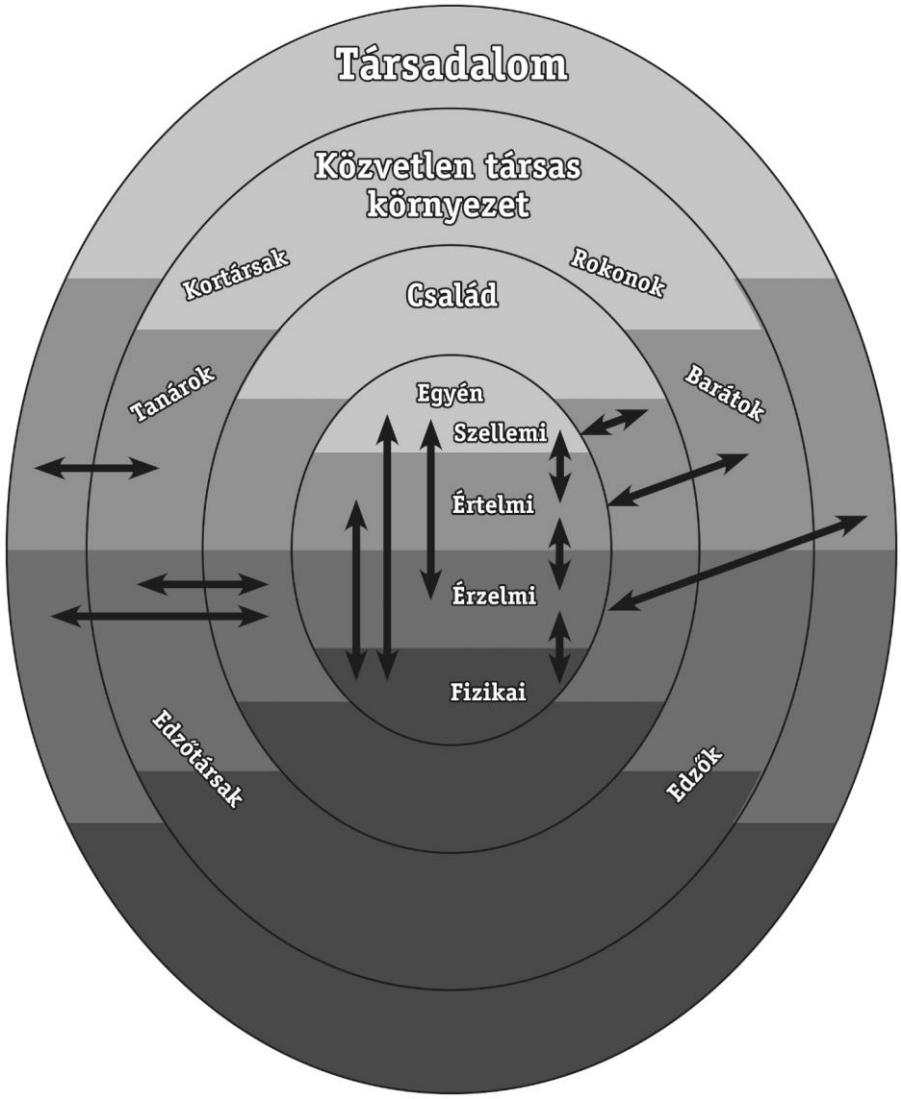
A sporttehetséget leggyakrabban a teljesítménnyel, eredményességgel való összefüggésében határozzák meg a szakemberek. A sporttehetségre legtöbbször úgy tekintenek, mint a sportban való sikeresség feltételére, jelenbeli indikátorára vagy jövőbeli előrejelzőjére. GABLER ÉS RUOFF (RÉVÉSZ, 2008) például azokat tekintik tehetségeseknek a sportban, akik a különböző életszakaszokban olyan testi és pszichés feltételekkel rendelkeznek, amelyek a véletlenszerűnél erősebben valószínűsítik a későbbi magas színvonalú teljesítményt. Harsányi (1992) az atlétikában azokat tartja tehetségesnek, akiknek öröklött fizikai, pszichológiai, antropometriai, motoros, szociális képességei az adott fejlődési szinten – megfelelő fejlesztő folyamatot feltételezve – a legnagyobb valószínűséggel biztosítják a jövőbeli magas szintű teljesítményt. Harsányi a sporttehetség hátterében több tényezőt azonosít, s elgondolása szerint a meghatározó örökletes jellemzők a környezeti hatásokkal való interakcióban válnak tehetséggé. FRENKL (2003) hasonló komplex szemlélettel közelít a témakörhöz. Értelmezésében az ember, mint bio-pszicho-szociális lény a maga teljességében vesz részt a sporttevékenységben, így a sportteljesítmény mind a fizikai, mind a szellemi tulajdonságok, kvalitások, mind pedig a társas tényezők által meghatározott. A környezeti és társadalmi hatások szerepét kiemelve CHILD (2004) is az átlagosnál magasabb szintű teljesítményt tartja a tehetség mutatójának.

A sporttehetség azonosítása azokra a tényezőkre irányul, amelyek az adott sportágban predesztinálhatják a jövőbeli sikerességet. A tudományos megközelítés térhódításával az azonosításban a sportspecifikus tényezők mellett előtérbe került az egyéb fizikai, mentális és társas tényezők számbavétele is. Bompa (RÉGNIER, SALMELA ÉS RUSSEL, 1993) tehetségazonosítási modelljében a sportteljesítmény mögött három faktort tart lényeges tényezőnek: a motoros képességeket (ide a

perceptuális és motoros készségeket, az állóképességet és az erőt sorolja), a fiziológiai adottságokat és a morfológiai jellemzőket. Havlicek, Komadel, Komarik és Simkova (van Rossum és Gagnè, 1994) csehszlovák tehetségkiválasztási modelljében a sporttehetség multidimenzionális természete kap hangsúlyt. Elgondolásuk alapján a sporttehetség kibontakozását befolyásolják stabil, nem kompenzálható faktorok (például a testmagasság), stabil, kompenzálható faktorok (például a gyorsaság) és nem stabil, kompenzálható faktorok (ilyennek tartják például a motivációt).

A sporttehetség-elméletek és -modellek általában a versenysportbeli siker szemszögéből tekintenek a sportoló gyerekekre. Tekinthetünk azonban a sportra és abbéli tehetségre más megközelítésből is: ebben a megközelítésben a sportot és a tehetséget egyaránt a teljes személyiség kiteljesedését segítő tényezőknek tartjuk. Így a tehetség kibontakozása vagy a sportbeli sikeresség nem a fejlesztési folyamat végső céljai, hanem eszközök és segítőtársak egy teljesebb létezés felé tartó úton. Ez a szempontváltás mind a fejlesztési folyamatban, mind a tehetség kiválasztáshoz való hozzáállásban jelentős eltéréseket hozhat. Ha a sporttehetség-gondozás beszűkül a jelenvagy jövőbeli teljesítmény elérésére, könnyen elveszhet a gyermek lénye, háttérbe szorulhatnak szükségletei, lelki történései, valós fejlődési igényei. Például egy érdeklődésében teljesen beszűkült, túledzés miatt hónapok óta sérült labdarúgó fiú, arra a kérdésre, hogy milyen dolgok okoznak neki örömet így válaszolt: „A szüleim azt mondták, hogy most inkább csak a focival foglalkozzam." Egy másik, egyébként válogatott szintű játékos ezt fogalmazta meg: „Akkor örülök a játéknak, ha nincs ott apa. Egyébként arra figyelek, hogy megfeleljek neki." Egészen más céljai, kimenetelei, hozadékai lehetnek a fejlesztésnek, ha a sportot nem mindenek felettinek, csupán az élet egy részének tekintjük, és a puszta teljesítménynél tágabb kontextusba helyezzük. Ilyen tágabb összefüggésben a sport által teljesebb életet lehet élni. Életre szóló baráti kapcsolatok szövődhetnek, utazás, világlátás és még számtalan más lehetőség nyílhat meg. Egy tágabb összefüggésben a sport a személyiségfejlődés és kiteljesedés támogatója lehet. Például megfelelő körülmények között a sporttevékenység ténylegesen kedvező hatással van az akarat és önbizalom fejlődésére. Tágabb kontextusból szemlélve a sportban mint szimbólumban összesűrítve megjelennek az élet jelentős területei: például a küzdelem vagy az emberi viszonyok összetettsége egy zárt, átláthatóbb rendszerben megélve felkészíthet az élet egyéb területein való hatékonyságra (Orosz és Jónás, 2016).

A sporttehetség fejlődését – egy tágabb, holisztikus összefüggésrendszerben szemlélve a sportot –az élet részének tekintjük, mely – jó esetben – támogatja az egyén fejlődését és kiteljesedését. A későbbi sportbeli eredményesség tehát nem végső célja, hanem egyik fontos eredménye a személyiség többszintű, egészséges fejlődésének. Ilyen holisztikus megközelítést támogat a sporttehetség-gondozás integratív szemléletű modellje (Orosz, 2009), mely szerint a fejlődés párhuzamosan több szinten zajlik. A fizikai képességek kibontakozásában szerepet játszanak személyes (perszonális), társas (interperszonális) és személyen túlmutató (transzperszonális) tényezők is. Személyes szinten a fejlődés fizikai, érzelmi, kognitív és spirituális síkon egyaránt zajlik *(2.6.10.1. ábra)*. Vannak a sporttehetség szempontjából különösen fontos tényezők. Ilyenek például fizikai szinten az adottságok, érzelmi szinten a szorongás, kognitív szinten a figyelem, spirituális szinten a sorsfaktor, társas szinten az edző stb. Ezek a tényezők kölcsönhatásban vannak egymással, s a tehetség kibontakozását vagy elvesztését nem feltétlenül egy-egy összetevő hatásának tulajdonítjuk, hanem a tényezők dinamikus összjátékának. Az integratív szemlélet ezért is tartja fontosnak, hogy holisztikusan közelítsünk a tehetséggondozáshoz. Előnyben részesíti a párhuzamosan több szinten zajló fejlesztést, melynek során a fizikai tényezőkön túli összetevőkkel is tudatosan dolgoznak. Továbbá az egyén fejlődése mellett a rendszerbeli kölcsönhatások, valamint a rendszer egészének fejlődése is központi jelentőségű. Így például az edzők szakmai és mentális fejlődése ugyanúgy a sporttehetség-gondozás része, mint a sportklubok kreatív környezeti klímájának fejlesztése.



2.6.10.1. ábra. A sporttehetség-gondozás integratív szemlélete
(OROSZ ÉS BÍRÓ, 2009, 24.)

2.6.10.2. Elvárások, megfelelés, teljesítmény, kiteljesedés

A világos célok állítása nagyon fontos egy sportoló életében. A célok – egyfajta mágnesként – vonzzák a siker felé. Ugyanakkor, ha a sportoló nem saját magának állít fel távlati célokat, azok nem hatnak rá motiváló erővel, hiszen nem róla, nem az ő saját útjáról szólnak, hanem valaki másnak az elvárásait kell beteljesítenie. Ilyen esetben nem beszélhetünk belső motivációról, sportbéli motivációja addig fog tartani, amíg megfelelően erős külső motivációs források veszik körül. Egészen más a helyzet, ha a motiváció belülről, a tevékenység szeretetéből, az érdeklődésből, a saját maga állította célok elérésének, vagy a fejlődésnek, kiteljesedésnek a vágyából fakad. Ilyenkor a speciálisan adódó élethelyzeteken kívül viszonylag kevéssé van szükség kívülről jövő motivációra ahhoz, hogy a sportoló fejlődni akarjon. Ha pedig valaki motivált, megfelelő adottságai

vannak, szereti, amit csinál, és akar benne fejlődni, az nagy valószínűséggel sikerhez vezet az adott a területen. A versenysport jellegéből adódóan azonban nagyon sok teljesítményelvárás nehezül az utánpótlás- és a professzionális sportolókra, illetve edzőikre. Hagyományos szemléletben a magas elvárások és az ezeknek való megfelelés vágya a teljesítményhez jelentősen hozzájáruló motiváció forrásai. Nemcsak a gyermekek, hanem számos felnőtt élsportoló és sikeredző küzd az elvárásokkal, és az azoknak való megfelelés problémájával. Például Pep Guardiola amiatt hagyta el a Barcelonát, mert nyomasztó volt számára a túlzott elvárásokat támasztó közeg (BALAGUE, 2013). Sokaknál ez a probléma olyan szintű, hogy rendkívüli sikereik ellenére is kihat hétköznapi életükre, és lelki, illetve fizikai problémákhoz, megbetegedésekhez vezethet. A gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy sok esetben a sérülések mögött is a túlzott elvárásoknak való megfelelés kényszere áll. Ráadásul a sikerességgel folyamatosan növekednek az elvárások is. Paradox módon az elvárások és a megfelelésvágy elengedése nem feltétlenül vezet a teljesítmény romlásához, hanem olyan potenciálok felszabadítását eredményezheti, amelyekre nem is feltétlenül számítunk. Számos példát láthatunk arra, hogy ha egy sportoló vagy egy csapat túl tud lépni az elvárásoknak való megfelelés görcsös akarásán, akkor teljesítménye minőségileg jelentősen javul. (Ilyen volt például a magyar labdarúgó válogatottnak a 2016-os Európa Bajnokságon a csoportkörben mutatott játéka.) Ezért is állítjuk, hogy ha a sporttehetség-fejlesztés folyamatában a holisztikus fejlődést és kiteljesedést mint célt az öncélú teljesítmény elé tudjuk helyezni, akkor végső soron magasabb szintű potenciálok szabadulhatnak fel.

Attól függően, hogy a szakemberek szemléletükben a gyermekek fejlődését vagy a teljesítményt helyezik előtérbe, más-más képzési folyamaton vezetik végig őket. Mindkét szemléletben lehet kiváló élsportolókat nevelni, és akármelyik szemléletben nevelkednek is a sportolók, sokan közülük abbahagyják a sportot. De bármelyik utat is választják végül, a későbbi életükre is hatással lesznek azok az évek, amelyeket az utánpótláskképzésben eltöltöttek. A kétféle – a teljesítmény-, illetve a fejlődésközpontú – hozzáállásban másként definiálódik a siker és a kudarc, más a tevékenység célja, és másra irányul a megerősítés.

A „teljesítményszemléletben" a sporttevékenység célja az eredmény, a jelen- vagy jövőbeli jó teljesítmény elérése. A sikert a jó eredmény, a győzelem a jó helyezést jelenti. A kudarc a nem elég jó eredmény vagy a vereség. Az eredményorientáltság miatt nagy hangsúly van a külső motiváción. Miután a nevelők a megerősítéseket maguk számára is az eredményben látják, a fejlesztésben a mielőbbi eredményességre törekednek, nem pedig a hosszú távú folyamat átlátására. Megerősítéseket és büntetéseket a közvetlen eredmény alapján nyújtanak a sportolóknak, nem pedig a folyamatok elősegítése érdekében. Például egy utánpótlás-labdarúgó esetében az edző a mérkőzéseken megtiltja, hogy kockázatosabb megoldást válasszon, mert azzal veszélyezteti a csapat sikerességét. A játékos így nem fogja tudni éles helyzetben gyakorolni a kockázatosabb megoldásokat, ezért a képzési folyamat végére szűkebb repertoárja lesz, mint egy másfajta képzésben részt vevő fiatalnak. A folyamat versus eredmény megerősítésére jó példa, amikor egy labdarúgóedzésen gondolkodásfejlesztő kisjátékban egy játékosnak jó meglátása van egy helyzet megoldásához, és odapasszolja a labdát a társának, aki viszont nem jól méri fel a helyzetet, s az akció nem lesz sikeres. Ha az edző visszajelzi a jó meglátást, akkor a fejlődési folyamatot erősíti meg, s arra biztatja a játékost, hogy a későbbiekben alkalmazza ezt a meglátást akkor is, ha éppen most – a másik miatt – nem volt eredményes. Ha a társat leszidja, netán a passzoló játékost is, amiért nem sikeresen passzolt, vagy ha csak a sikeres átadásokat és az átadások nyomán született gólokat erősíti meg, akkor eredményszemléletben dolgozik. A kisjáték nem fogja elérni a célját, azaz a döntéshozatal fejlődését. A teljesítményszemlélet fentiek miatt könnyen egysíkúvá teheti a fejlődést.

A „fejlődésszemlélet" fő távlati célja a fejlődés, a tudás gyarapodása, a lehetőségek s a teljes személyiség kibontakozása. E célon végzett munka egyik eredménye a jó teljesítmény. A távlati

célok és a siker itt is megjelennek, de egy teljes élet tágabb összefüggésében. A fejlesztési folyamat a jelenre fókuszál. A sikert abban definiálhatjuk, hogy a sportoló megtett mindent a célja elérésének érdekében, a verseny/edzés jó közösségi élmény volt, illetve hogy a tevékenységben szembeötlő a fejlődés, a tudás gyarapodása és az öröm. Kudarc, ha a sportoló nem tett meg mindent, kudarc a rossz hangulat, az öröm, illetve a sikerélmény hiánya. A fejlődésszemléletben űzött sportolás lényegéből adódóan kedvez a belső motiváció fenntartásának, a szélesebb spektrumú fejlődésnek, a kreativitásnak és a felszabadultabb önkifejezésnek, produktivitásnak. Az intenzív, sokoldalú fejlődés, a pozitív légkör, a kreativitás és a felszabadult önkifejezés pedig – megfelelő adottságok meglétével – előbb-utóbb jó teljesítményt is von maga után.

2.6.10.3. Pedagógiai szemléletek hatásai a sportoktatásban

A holisztikus szemléletben végzett sporttehetség-gondozásban a fent bemutatott fejlődés-központúság jelenik meg. A különböző nevelői filozófiákat, szemléleteket valló szakemberek eltérő módon igyekeznek tanítványaik fejlődését serkenteni. E nevelői filozófiák a nevelő előzetes tapasztalatain, neveltetésén, saját hozott mintáin s az adott társadalmi hiteken alapulnak. Ezekből adódóan az, hogy milyen szemléletben dolgozik valaki, összefügg személyiségével, világképével is. A nevelő – legyen az pedagógus vagy szülő – szemlélete megnyilvánul a kommunikációban, a célokban, a képviselt értékekben, a módszertanban s még a játékfilozófiában is. Bizonyára nagyon sokféle nevelői szemlélet létezik, de kettő közülük a gyakorlatban markánsan kirajzolódik:

Az egyiket nevezhetjük *„légy elégedetlen és akarj bizonyítani”* szemléletnek. Ebben a motivációt a nevelő a kritikára, a negatívumokra, a hiányosságok hangsúlyozására helyezi. Azzal a burkolt céllal teszi ezt, hogy a gyermek/tanítvány önkritikát gyakorolva még keményebb erőfeszítéseket tegyen annak érdekében, hogy megfeleljen az elvárásoknak. Az *„élvezd, amit csinálsz és teljesedj ki benne”* nevelői hozzáállás a tevékenység szeretetére, annak végzésének örömére és a tevékenységben rejlő személyes kiteljesedés lehetőségére helyezi a hangsúlyt. A két eltérő attitűdben való nevelkedés egyaránt hozhat sikert és magas szintű teljesítményt. Ugyanakkor fenti nevelői szemléletek a személyiség fejlődésére, az énképre, a kreativitásra, a kezdeményezőkészségre, illetve a teljesítményszorongás szintjére egészen eltérő hatással lehetnek.

A „légy elégedetlen, és akarj bizonyítani szemléletre” példa az az edző, akinek ars poeticájának egyik fő mondata a következő: „A jó dolgokat meg kell említeni, a hibákat ki kell emelni.” Ő úgy gondolja, hogy a pozitív dolgok hangsúlyozása inkább csak elégedetté, önelégültté tenné a versenyzőt. Más példa az édesanya, aki a következő mondattal várja a mérkőzésről hazaérő fiát: „Hallottam, jó sz.. voltál ma.” Egy NB2-es labdarúgó szakvezető azzal kívánta „játékosai önbecsülését felpiszkálni”, hogy az előző edzőre hivatkozott, miszerint ez a keret nem alkalmas minőségi játékra. Sejthető, hogy a csapat nem szárnyalt a következő mérkőzésen. A negatívumok és kritikák hangsúlyozására építő pedagógia rontja az önbecsülést, káros hatással lehet az egész énképre. A bizonyítani akarás általi magas szintű teljesítmény helyett inkább magas fokú teljesítményszorongást, alacsony vagy eredményesség függvényében szélsőségesen váltakozó önbizalmat, csökkenő kreativitást, illetve kudarckerülő attitűdöt eredményez. A külső motiváció hangsúlyozása miatt a külső tényezők jobban befolyásolják a motivációt, ezért a motiváció a külső körülményektől erősen függővé válhat.

Az „élvezd, amit csinálsz és teljesedj ki benne” a sportolók érdeklődésére, erősségeire, a tevékenység szeretetére és örömére alapoz. Támogatja a kezdeményezést és az önállóságot. A sporthelyzetekben a problémák hangsúlyozása helyett a játékot és a kihívások élvezetét helyezi előtérbe. Az ebben a szemléletben történő képződés a tevékenység szeretete, az érdeklődés és az öröm által stabilabb, belső motivációt tarthat fenn. Továbbá erősítheti az önbizalmat, kedvező

hatással lehet a kreativitásra és a kudarcokból való felépülésre. Ilyen szemléletet közvetít például a labdarúgásban a FUNino program filozófiája (Wein, 2013).

2.6.10.4. A három legfontosabb mentális tényező – egy sporttehetség-kutatás konklúziói

2009-ben nagyszabású sporttehetség-kutatást végeztünk, melynek célja a sporttehetség kibontakoztatásának hátterében álló pszichológiai és szociális tényezők vizsgálata volt. A kutatás elméleti hátterét az integratív szemlélet adta, alapfelvetése abból indult ki, hogy a sporttehetség kibontakozásához nem elég pusztán a megfelelő fizikai alap megléte, hanem a pszichológiai és szociális tényezők ugyanúgy meghatározók. Öt első és másodosztályú labdarúgóklub 21 utánpótláscsapatának 425 játékosa és edzőik vettek részt a vizsgálatban. 48 különböző pszichológiai és társas tényezőben hasonlítottuk össze a tehetségesebbnek véleményezett sportolókat a többiekkel. Az eredmények nagyon meggyőzően alátámasztották a sporttehetség-gondozás integratív modelljét, és egybevágtak a nemzetközi, illetve hazai szakirodalomban leírtakkal (Aidman és Schofield, 2004; Williams és Krane, 2001; Reilly, Williams és Richardson, 2003; Lénárt, 2002; Gyömbér és Kovács, 2018). A 48-ból 27 tényezőnél statisztikailag jelentős (szignifikáns) különbséget találtunk a társaik és edzőik által tehetségesebbnek tartott sportolók és játékostársaik között. S egyöntetűen mind a 27 tényezőben kedvezőbb értékeket mutattak a tehetségesebbnek tartottak. A tehetségesebbnek vélt játékosok általában magasabb értékeket értek el az intelligenciateszten, jobbnak tartották figyelmüket, jobban tudták kezelni a szorongást, magasabb önbizalommal és kedvezőbb társas készségekkel rendelkeztek, erősebb családi támogatást éreztek a hátuk mögött, továbbá az edzőkkel is jobban megtalálták a közös hangot. A legkiválóbbnak tartott játékosokat összehasonítva a „pusztán" tehetségesebbnek tartottak csoportjával szintén jelentős különbségeket találtunk, de már jelentősen kevesebb tényezőben (11 pszichológiai faktornál). S hasonlóan a korábban leírtakhoz, ahol különbség volt, ott minden tényezőben kedvezőbb értéket értek el a legkiválóbbak. Ugyanakkor eltűntek a szociális (családi, kortársi) faktorok különbségei. Ebből arra következtettünk, hogy a családi támogatás és a szociális készségek jó alapot adhatnak a tehetség kiteljesítéséhez, de a végső sikerességet az egyéni mentális jellemzők fogják meghatározni. A különböző statisztikai összehasonlításokban (például amikor a legnépszerűbb játékosokat hasonlítottuk össze a kevésbé népszerűekkel, a szorongóbbakat a kevésbé szorongókkal, vagy a társak és edzők szerint legnagyobb jövő elé nézőket a többiekkel stb.) három tényező következetesen együtt járt. E három tényező – az önbizalom, a szorongás és a figyelem – szintén megjelent a legkiválóbbak és a tehetségesek többi csoportjának összehasonlításánál kapott 11 pszichológiai faktor között. E három pszichológiai tényezőt méltán sorolhatjuk a legfontosabb sporttehetségfaktorok közé, hiszen igen jelentős hatással lehetnek a fizikai képességek fejlődésére és megnyilvánulására. A figyelem problémái mind a tanulási folyamatot, mind a teljesítményt rombolhatják. A magas szorongásszint csökkenti az önbizalmat, a vállalkozó kedvet, rontja a figyelmet, kudarckerülő attitűdhöz s szintén a tanulás, illetve a teljesítmény romlását eredményezheti. Mindez ördögi körhöz is vezethet, hiszen a kudarcok hatására fokozódhat a szorongás, gyengülhet a figyelem és az önbizalom. Ugyanakkor a szorongás alacsony szintje vagy megfelelő kezelésének képessége, illetve a jó figyelmi jellemzők segítik a tanulási folyamatot s a jó teljesítményt. S pozitív körként a sikerek erősítik az önbizalmat, ami szintén feltétele a képességek és tudás sikeres megnyilvánulásának. A tehetséggondozó programokban ezért kiemelkedően fontos törődni ezekkel a mentális tényezőkkel.

2.6.10.5. „Teljes embert nevelni” elsősorban - Holisztikus fejlesztés vagy az ugyanabból még többet elv?

Ha valami nem jól megy, nem jönnek a sikerek, kézenfekvő megoldás, hogy még intenzívebb erőfeszítéseket tesz az ember a célok elérése érdekében. Például ha rossz jegyek gyűlnek az iskolában, logikus, hogy a gyermeket több tanulásra serkentik, ha nem elég magas színvonalon játszik egy zenész, akkor egyértelmű, hogy sokkal többet kell gyakorolnia, ha nem jól megy egy csapatnak, akkor többet kell edzenie a játékosoknak. Ugyanakkor, ha a probléma nem a tanulás, gyakorlás, edzés mennyiségével van, akkor ez a fajta megoldáskísérlet nemhogy segít, hanem épphogy nagy károkat okozhat. A diák megutálja a tanulást, a zenész egyre görcsösebb lesz, a sportoló túledzettség miatt megsérülhet. Hasonlóan az ugyanabból még többet elvet mutatja a kompetenciamérések eredményeire adott oktatáspolitikai reakció, a specifikus tehetségfejlesztés kezdetének mihamarabbi szorgalmazása vagy a kognitív fejlesztés egyoldalú erőltetése. A probléma megoldásához először is szükséges meglátni, hogy mi a valódi probléma, és ezután fontos, hogy a mennyiségi változások helyett minőségi változásokat tudjunk hozni. A probléma pedig gyakran rendszerszinten abban rejlik, amikor a korábbi jól bevált elvek, szemléletek, megoldásmódok még erősebb erőltetéséhez ragaszkodnak, amelyből azután ördögi kör alakul.

Mihail Petrovics Scsetyinin (Scsetyinin, 2013) zenét tanult a Szovjetunióban. Korai éveiben az egyik tanára azt mondta rá, hogy valójában nincs is hallása. Addig is elkötelezetten gyakorolt, de erre még keményebb gyakorlásba kezdett. Végül néhány év múlva azt mondták neki, hogy abszolút hallása van. Annak érdekében, hogy záróvizsgáin még jobb eredményt érjen el, tovább fokozta a gyakorlás intenzitását. De erősen fájni kezdett a keze, végül az orvos javaslatára abba kellett hagynia a harmonikázást, így nem lehetett belőle professzionális zenész. Hatalmas csalódottságot érzett, és később zenetanárként ugyanezt a csalódottságot látta tanítványai szemében is, amikor sokaknál kiderült, hogy nem válhatnak zenésszé. Egyszer kapott egy olyan osztályt, amelybe azokat a gyerekeket irányították, akikről azt gondolták, nem elég tehetségesek ahhoz, hogy később zenész váljon belőlük. Scsetyinyin azon töprengett, hogyan tudná őket bent tartani az iskolában, anélkül, hogy csalódottságukban elveszítenék a motivációjukat, és végleg elforduljanak a zenétől. Újdonsült osztályával jelentősen csökkentették a formális zenegyakorlással töltött órák számát, s foglalkozni kezdtek más művészetekkel, pl. irodalommal, kirándulni jártak a természetbe, s kötetlenül zenéltek a tábortűz körül. Egy év múlva eredményekben utolérték a „tehetséges” osztályt, majd következő évben a helyi zenei verseny minden díját ők hozták el. Scsetyinin már az 1960-as évek Szovjetuniójában rájött, hogy az ugyanabból még többet elv helyett sokkal célravezetőbb lehet a teljes személyiséget megmozgató holisztikus képzés.

A „sporttehetség”, de legalábbis a fizikai képességek kibomlásának holisztikus megközelítése terén a harcművészetekből még ennél is jóval korábbi példákat hozhatunk. Koreában az i. sz. 4. században alakították meg a Hwarang-do különítményt. A Koreai-félsziget területén ekkor három királyság uralkodott: a legkisebben, Sillaban nemesi ifjakból kialakítottak egy olyan elit különítményt, mely arra volt hivatott, hogy megvédje az országot a két másik királyság, illetve a Japán felől érkező támadásoktól. Az alakulat a Hwarang-do nevet kapta, melynek jelentése: a virágzó ifjúság útja (Serényi és Harmat, 1987). A hwarangok képességeiről legendákat meséltek, és tény, hogy jóval nagyobb létszámú ellenféllel szemben is eredményesen vették fel a küzdelmet. Sikerük titka kiképzésük szellemiségéből fakadhatott: a fiatalokat nemcsak az akkori fegyveres és pusztakezes harcművészetekre oktatták, hanem képzésükben nagy hangsúlyt fektettek a tudományok, a művészetek, a filozófia oktatására, a meditáció gyakorlására és a természettel való kapcsolat ápolására. A lényeg tehát, hogy a harcosok képzésének a fizikai felkészítés csak egy részét tette ki, emellett igen jelentős figyelmet fordítottak a személyiség teljességének művelésére. Scsetyinin példájához hasonlóan a gyakorlat azt mutatta, hogy ez a fajta szemlélet és a specifikus fejlesztésre

fordított idő nemhogy rontotta volna a specifikus készségek színvonalát, hanem szárnyakat is adott azok kibomlásához.

A több szabadidő és az érzelmi feltöltődés biztosítása, a gyerekek figyelemigényének kielégítése, a valós minőségi figyelem és együttlét a sportban, illetve a közoktatásban egyaránt hozzájárulhat a tehetség teljesebb kibomlásához. Mindehhez többek között szükség van szemléletváltásra, a tevékenységben az áramlatélmény *(flow)* előtérbe helyezésére, a kommunikáció vagy éppen a fejlesztő gyakorlatok minőségi változtatására. A komplex sporttehetség-gondozó programok egyik fő célja éppen ennek a minőségi többletnek a behozása a tehetséggondozásba.

2.6.10.6. Komplex sporttehetség-gondozó programok

A Magyar Géniusz Program keretében valósult meg a Kék Bolygó Tehetségpont sporttehetség pilot projektje. A 2010–11-ben kivitelezett program célja a sporttehetségek fejlődésének párhuzamosan több szintű (kognitív, érzelmi, szociális) támogatása volt. Az elméleti alapot az integratív sporttehetségmodell és az ennek hátterével végzett, korábban bemutatott sporttehetség-kutatás adta. A programban egy sportszervezetektől független, de azokkal szorosan együttműködő tehetségpont nyújtott nem sportágspecifikus, ingyenes szolgáltatásokat utánpótlássportolók és szociális környezetük (szüleik, edzőik, tanáraik) számára Debrecenben. A következőkben a projekt elemeit és azok célját mutatjuk be:

(1) *Korrepetálás sportolóknak*. Ennek célja az iskolai nehézségek esetén történő segítségnyújtás volt. Az iskolai gondok hatással lehetnek a sportbeli fejlődésre, és ez fordítva is igaz. A sporttal kapcsolatos problémák elvehetik a sportoló figyelmét az iskoláról. Sokszor elvárásokat támasztunk a fiataloknak, hogy mindkét színtéren teljesítsenek jól. Az iskolai követelmények folyamatos növekedése, a mindennapos edzésmunka és a hétvégi utazások-versenyzések ugyanakkor gyakran a gyerekek fizikai, illetve mentális kifáradásához vezetnek. Főleg azokat fenyegeti a testi-lelki kiégés és az ezzel járó sérülések, betegségek, teljesítményproblémák veszélye, akik mindkét területen lelkiismeretesen akarnak teljesíteni, de valamelyiken nem olyan jók a képességeik, hogy könnyedén vegyék az akadályokat (például könnyedén megértik, és szinte már az órán megtanulják a tananyagot), hanem jelentős erőfeszítéseket kell tenniük az elvárt teljesítmény érdekében (például mindennap edzés után még késő estig tanulniuk kell). Az is problémát okozhat, ha valaki a sporttal járó hiányzások miatt elmarad tananyagokkal, melyek egymásra épülnek. Ilyenkor a tanuló gyakran elveszíti a fonalat, és a kiesések hosszú távú teljesítményproblémákhoz vezethetnek.

(2) *Stresszkezelési tréning edzőknek*. Sok sportágban nemcsak a sportolókra irányulnak nagy teljesítményelvárások, hanem edzőikre is. A labdarúgásban például az U16-os és U17-es korosztályos csapatok eredményessége dönti el, hogy egy akadémia kiemelt státuszban marad-e. A kiemelt státusz pedig hatalmas anyagi erőforrással jár, ami meghatározó az egész szervezet működésére nézve. A 8 csapat részvételével zajló I. osztályú bajnokságban ez mind az edzőkre, mind 15-16 éves tanítványaikra nagy terhet ró. Az edzőknek fontos feladata, hogy a sportolók fölé mintegy védőernyőt húzzanak a szülők, a közönség vagy a szervezet túlzó elvárásaival, esetleges negatív impulzusaival szemben. Hogy ebben sikeresek legyenek, maguknak is jól kell tudni kezelni a tevékenységből adódó stresszt. A stresszkezelési tréning célja ebben való segítségnyújtás volt a szakemberek részére.

(3) *Stresszkezelési tréning szülőknek*. Ha rendszerszemléletben gondolkodunk, akkor elfogadhatjuk, hogy a gyermek számára a család tudja a legbiztosabb támogató hátteret nyújtani. Ha a családi rendszerben sok feszültség kering, az minden területen negatívan befolyásolhatja fejlődését. A szülők számára nyújtott stresszkezelési tréning célja a családok támogatása volt e háttér erősítésében.

(4) *Egyéni pszichológiai tanácsadás sportolóknak*. A sportpszichológiai felkészítés alapvető fontosságú lenne minden versenysportoló számára. Ugyanakkor viszonylag kevesen jutnak hozzá annak lehetőségéhez, hogy pszichológussal dolgozzanak. A tehetségpont egyik fő célja ennek biztosítása volt.
(5) *Családi konzultáció*. A családi konzultáció célja a súlyosabb, családdinamikai problémákból adódó nehézségekben való segítségnyújtás volt.
(6) *Olimpikonok által tartott előadások*. A tehetségüket már valóra váltó, sikeres sportolók pozitív mintát, példaképet nyújtanak a fiatalok számára. Az előadások célja az ilyen irányú inspiráció elősegítése volt.
(7) *Sportszakemberek által tartott ismeretterjesztő előadások edzők, szülők részére*. Az előadások célja az információáramlás, az új szemléletek, módszerek megismertetése volt elsősorban a sportpedagógia és sportpszichológia területéről.
(8) *Csapatpszichológia*. A program célja utánpótlás sportcsapatok mentális támogatása volt. A foglalkozásokon a csapatépítésen és a mentális fejlesztésen túl fontos szempont volt a fiatal sportolók közösségében olyan általános emberi értékek erősítése, mint a tisztelet, a pozitív kommunikáció vagy az odafigyelés.
(9) *Komplex sporttehetség-fejlesztő csoportos tréning*. A tréninget egyéni sportolók számára dolgoztuk ki. Cél volt, hogy a közösség erejét, dinamikáját használjuk abban, hogy saját aktuális életfeladataik és a sportbeli célok összehangolódhassanak, a kiteljesedést, fejlődést, önállóságot a versenysport élményeiben megtalálhassák.

A sporttehetség pilot projekt tapasztalatai, tanulságai megalapoztak más sporttehetség-fejlesztő programokat és mintát, illetve támpontokat nyújtottak sportszervezetek (például a Debreceni Labdarúgó Akadémia) rendszerszemléletű programjaihoz.

A Tehetséghidak program sporttehetségtábora talán az a modern komplex sporttehetség-gondozó program, melyben legmarkánsabban megjelenik a holisztikus szemlélet. A sporttábor egy volt a Tehetséghidak program 2013-ban megvalósított tematikus táborai közül. A nem sportágspecifikus táborban 16 év feletti sportolótehetségek vettek részt. Egyéni és csapatsportokból egyaránt jelentkeztek résztvevők. A tábor szemléleti alapját az integratív sporttehetségmodell adta. A sporttábor mottója a „Tudatosság és fejlődés" volt, célja pedig támogatni a sportolótehetségek tudatosságának fejlődését személyes, interperszonális és transzperszonális szinten egyaránt. A tudatosság fejlesztését a következő területeken tűztük célul:

- testtudatosság,
- tudatosság a mozgásban,
- tudatosság a táplálkozásban,
- érzelmek tudatosítása és kezelése,
- gondolkodás tudatossága,
- tudatosság a társas kapcsolatokban (kommunikáció, empátia, értő figyelem),
- annak tudatosítása, hogy valami nálunk nagyobb, transzcendens egész részei vagyunk,
- jelentudatosság (mindfulness).

A táborban különböző programokban dolgoztuk fel a fenti témákat. Cél volt, hogy olyan sportolók is hozzájuthassanak a tehetségük kibontakozását segítő, hosszú távon is megmaradó, alkalmazható ismeretekhez, akiknek lakóhelyükön egyébként nem lenne lehetőségük mentális támogatás elérésére. A táborozók az első napon egy bevezető interaktív előadáson megismerkedhettek a tudatosság és felelősség szerepével a fejlődésben, illetve a fizikai képességek kibontakoztatásában. Meg-

értették, hogy tudatuk határainak tágításával képességeiket is jóval nagyobb mértékben kibontakoztathatják. Ezután a Karászi Roland freestyle Európa-bajnokkal eltöltött bemutató és közös játék, majd a Dombi Rudolf friss olimpiai bajnokkal való beszélgetés további inspirációt nyújtott nekik, ami megalapozta az elköteleződésüket az egész tábori hétre. Jól mutatja az inspiráció és a belülről fakadó motiváció erejét, hogy a továbbiakban minden 16–19 éves sportoló részt vett az összes (önkéntes) tábori programon úgy, hogy az egész héten egyetlen fegyelmezési, viselkedésbeli vagy motivációs probléma nem merült fel. A programok között szerepelt közösségépítő foglalkozás a kommunikáció fejlődése, a pozitív közösségi minta és a támogató közösség erejének megtapasztalása érdekében. Az egyéni pszichológiai konzultáció és a csoportos pszichológiai foglalkozások az érzelmi és mentális fejlődéshez nyújtottak adalékot. A tai-chi-, a mediball- és a jógafoglalkozások a testben és a mozgásban való tudatosság fejlődését, illetve a test és tudat egyesítését célozták meg, továbbá bevonták a transzperszonális szintet is a tevékenységekbe. A táplálkozásban való tudatosságot a tábor étrendjét összeállító sportorvos dietetikussal való interaktív beszélgetés, illetve az éber figyelemmel *(mindfulness)* végzett étkezés volt hivatott elősegíteni. Az erős mentális jelenlétet és érzelmi bevonódást igénylő, a személyiséget is mélyen megmozgató tevékenységeken lazított a kirándulás, a kalandpark és a játék. Ugyanakkor a kirándulásnak és a lovaglásnak nemcsak a kikapcsolódás volt a céljuk, hanem a természettel való kapcsolat feltöltő erejének megtapasztalása is. A programoktól azt a hatást vártuk, hogy a részt vevő fiataloknak fejlődjön a tudatosságuk, megértsék a saját fejlődésükért való felelősségvállalás szerepét a lehetőségek kibontakoztatásában, inspirációt merítsenek, fejlődjön kommunikációjuk, társas készségeik, önismeretük. Cél volt, hogy támogatást kapjanak esetleges egyéni elakadásaikban, módszereket kapjanak a stresszel való megküzdéshez, erősödjön a figyelmük s az önbecsülésük. Visszajelzéseik alapján a program a fenti területeken igen jelentős pozitív tapasztalatokat nyújtott számukra, azonban a hosszú távú tényleges hatások vizsgálatához nyomonkövetéses vizsgálatra lenne szükség. Természetesen illúzió lenne azt gondolni, hogy egy egyhetes program feltétlenül azonnal integrálható ismereteket és mélyreható változásokat hoz az ember életében. De mindenképp pozitív adalékokkal szolgálhat a fejlődéshez. Mindemellett állíthatjuk, hogy az ilyen jellegű holisztikus programokban való rendszeres részvétel vagy esetleg a program átfogó beágyazása a sporttehetség-gondozó tevékenységbe igen jelentősen hozzájárulhat a képességek kiteljesítéséhez.

Itt kell megemlítenünk azokat a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége jóvoltából megvalósított egyéb tevékenységeket, melyek közvetlenül támogatták a sporttehetség-gondozás komplex, rendszerszemléletű megközelítésének terjedését, erősödését: 2011-ben a Magyar Géniusz Program alatt rendezték meg Sárospatakon a Matehetsz, a Miskolci Egyetem Comenius Főiskolai Kara és a Kék Bolygó Tehetségpont közös szervezésében az *Óriás leszel – Géniusz sporttehetség konferenciát*. 2014-ben pedig a Tehetséghidak Program keretében kerültek megszervezésre az *Új generáció – új szemléletek és utak a sporttehetség-fejlesztésben* tudástranszferfórumok Bonyhádon és Zalaegerszegen. A sporttehetségfórumok célja egyfajta hídépítés volt a Matehetsz, illetve a sportegyesületek, sportági szövetségek, sportszakmai szervezetek, országos sportszervezetek, továbbá az egyéb, sporttehetség-gondozással foglalkozó szervezetek között. A kitűzött célok között szerepelt:

- Megismertetni a sportszervezetek képviselőivel a Nemzeti Tehetség Programot és aktuális fázisát; a Tehetséghidak programot;
- Tudásmegosztás – Jó gyakorlatok bemutatása a sporttehetség-gondozás területén;
- Szakemberek közötti kommunikáció és együttműködés erősítése a témában;
- Új szemlélet – tágabb perspektívák előtérbe kerülése a sporttehetség-gondozásban (Pl. a fizikai tényezőkön túli tényezők szerepe a tehetség kiteljesedésében, illetve annak kifejtése, hogyan lehet dolgozni ezekkel. Modern, a jelen generáció igényeihez igazodó pedagógiai-pszichológiai szemlélet.);

- Információáramoltatás – új lehetőségek bemutatása a tehetséggondozásban a sportolók, szakemberek, egyesületek számára.

A fórumokon összesen 29 sport-, oktatási és tehetséggondozó szervezet képviselői osztották meg tapasztalatikat a témában.

2.6.10.7. Tényleg tehetsz érte – Tudatosság és a képességek felszabadítása

Az, hogy a Tehetséghidak sporttábor központi fonala a tudatosság volt, összhangban van az emberiség kollektív tudatának az egész világban nyomon követhető átalakulásával. Nem csak a technológia fejlődésében vagy az információáramlásban találkozhatunk robbanásszerű tágulással. Az emberi tudat is egyre tágabbá, nyitottabbá válik. Felfedezhető ez az új generációk korai kognitív érésében, a szigorú racionális kereteknek a különböző területeken megjelenő (például óriási mértékben megszaporodott a misztikus filmek száma) szertefoszlásával, vagy a kognitív tudattartományokon túli tudatállapotok létjogosultságának elismerésével a tudomány területén (lásd pl. a megszaporodó neuropszichológiai, mindfulness- vagy spirituális intelligenciakutatásokat). Saját gyakorlati tapasztalataink is azt mutatják, hogy – bármilyen területen is – a tehetség kibontakozásában, a potenciális képességek megvalósításában a tudatnak és tudatosságnak meghatározó szerepe van.

A magyar „tehet-ség" fogalmunkat értelmezhetjük úgy is, mintha valamiféle lehetőségre, képességre, forrásra utalna, mely által képesek vagyunk nagyszerű dolgok megtételére. Tehát képesek vagyunk tenni, megvalósítani valamit. Gyakran azonban különböző akadályok gátolják e belső források, képességek felszabadulását. Ezek az akadályok nem csak a külső körülményekből fakadhatnak. Sőt vannak, akik a legmostohább külső körülmények között is kiemelkedő teljesítményekre képesek, míg mások sokkal kedvezőbb feltételek mellett sem tudják kibontakoztatni képességeiket. E gátak gyakran a saját tudattartalmakból (érzések, érzelmek, gondolkodási sémák, kommunikációs minták, hitek, családi sorsminták stb.) fakadhatnak. E tudattartalmak determinálják azt is, hogyan reagál valaki a külső környezeti történésekre, hatásokra. Ez magyarázza, hogy egyesek nagyon nehéz körülmények között is képesek megvalósítani céljaikat. A tudatosság az egyik olyan minőség, mely segíthet a gátak felszámolásában, a determináció feloldásában és a belső erők felszabadításában. Minél nagyobb fokú a tudatosság, annál nagyobb az egyén szabadságfoka. Azaz annál kevésbé határozzák meg viselkedését tanult-berögzült, kevéssé adaptív tudati minták. A tapasztalatok szerint a tudatosság egy bizonyos fokán még a többgenerációs családi mintákból fakadó sorsfaktor-determinánsokat is fel lehet oldani.

Mit értünk ezen a tudatosság által nyert szabadságfokon a gyakorlatban? A tudatosságnak sok formája és szintje lehet. Ahogyan a sporttábor leírásánál is láthattuk, beszélhetünk például tudatosságról a táplálkozás, az érzelmek, a test vagy a gondolkodás területén. Ha például egy sportoló tudatosítani tudja, hogyan változik a testtartása, amikor kudarc éri, és hogy ez a testtartás milyen érzelmeket erősít fel benne (pl. szégyen, szorongás, harag stb.), akkor onnantól képessé válhat tudatosan úgy módosítani a testtartását a helyzetben, hogy az a pozitív mentális állapotokat (pl. önbizalom, erő érzete stb.) és a fókusz visszanyerését erősítse. Másik egyszerű példa, ha egy edző képes tudatosítani, hogy amikor a tanítványa bizonyos módon teljesít, az milyen érzelmeket vált ki benne, ezek az érzelmek milyen kommunikációt vonnak maguk után, s ez a kommunikáció hogyan hat a sportoló teljesítményére, akkor képessé válhat, hogy ne automatizmusokban reagáljon, hanem tudatosan válassza meg a tanítványt segítő legcélszerűbb kommunikációt.

Ha tágul a tudatosság és nő a szabadságfok, az ember más képet kezd alkotni önmagáról és a világról. Ebben a fajta képalkotásban már pozitívabb víziót teremt meg önmagával, környezetével, jövőjével, céljaival kapcsolatban. Egy szójátékkal azt is mondhatnánk, hogy képessé válik. Például

látja magát sikeresen, élénk képe van arról, hogy eléri célját és látja, hogy be fogja járni a hozzá vezető utat. Tulajdonképpen a tehetséggondozás fő feladata az ilyen értelemben vett „képes-ség" támogatása.

A „képes-ség" támogatását nem érhetjük el a külső motiváció dominanciájával. Hiszen akkor a gyermek nem maga teremti meg képeit, vízióit, hanem kívülről akarják befolyásolni valaki más víziójának a megvalósításában. Ha holisztikus nézőpontból közelítünk a témához, akkor fontosnak tartjuk, hogy belülről teremtse meg saját sikeres útját. Ebben természetesen kívülről is sokféleképp támogathatjuk. A külső motiváció is lehet adott esetben segítség, de ahhoz, hogy szívvel-lélekkel végezze tevékenységét, szerencsésebb, ha helyette inkább inspirálni tudjuk őt. Az inspiráción olyan gondolatokat, külső impulzusokat, viselkedésmintákat értünk, melyek kapukat nyitnak, utat mutatnak, perspektívát nyújtanak, felismeréseket segítnek elő, önjutalmazó érzéseket keltenek, pozitív gondolatokat és cselekedeteket váltanak ki. Bár az inspiráció kívülről jön, mégis a belső motivációt támogatja. Fontosnak tartjuk ezért, hogy a jövő tehetséggondozásában fokozott szerepet kapjon.

Irodalom

Aidman, E., Schofield, G. (2004). Personality and individual differences in sport. In Morris, T., Summers, J. (Eds), *Sport Psychology, Theory, Applications and Issues*. Brisbaine, Australia: John Wiley and Sons, 22–47.

Balague, G. (2013). Pep Guardiola – Ahogyan nem győzött még senki. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Child, D. (2004). *The gifted and talented. Psychology and the teacher. Vol. 7*. London: Continum.

Frenkl Róbert (2003). Sporttehetség. *Magyar Sporttudományi Szemle,* 2, 16. http://mstt.hu/wp-content/uploads/2003_2.pdf

Gyömbér Noémi, Kovács Krisztina (2018). *Fejben dől el – Sportpszichológia mindenkinek*. Budapest: Noran Libro Kiadó.

Harsányi, L. (1992). Ability for Athletics: Identification and Improvement of Talent. *European Journal of High Ability,* 3, 75–83.

Lénárt Ágota (2002). *Téthelyzetben. Sportpszichológiáról edzőknek és versenyzőknek*. Budapest: Országos Sportegészségügyi Intézet.

Orosz Róbert (2009). *A labdarúgó tehetség kibontakozását befolyásoló pszichológiai tényezők vizsgálata*. Doktori értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/88741/ertekezes.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Orosz Róbert, Bíró Zsolt (2009): *A siker kapujában. A labdarúgó tehetség pszichológiája*. Debrecen: Kék Bolygó Tehetségpont.

Orosz Róbert, Jónás Péter (2016). Új generáció – új szemléletek a sporttehetség-gondozásban. In Kovács Klára (szerk.), *Értékteremtő testnevelés – Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében*. (Oktatáskutatás a 21. században 1.) Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 46–64. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/242038/Ertekteremto_testneveles_ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Reilly, T., Williams, M. A., Richardson, D. (2003). Identifying talented players. In Reilly, T., Williams, M. A. (Eds), *Science and soccer*. 2nd ed. London: Routledge.

Régnier, G., Salmela, J., Russel, S. J. (1993). Talent detection and development in sport. In Singer, R. N., Murphey, M., Tennant, L. K. (Eds), *Handbook of research on sport psychology*. New York: Macmillan, 290–313.

RÉVÉSZ LÁSZLÓ (2008). *A tehetséggondozás, a kiválasztás és a beválás néhány kérdésének vizsgálata az úszás sportágban*. Doktori értekezés. Budapest: Semmelweis Egyetem, Nevelés- és Sporttudományi Doktori Iskola.

SCSETYINYIN, M., P. (2013). *Átölelni az átölelhetetlent. Egy pedagógus feljegyzései*. Budapest: Püski Kiadó

SERÉNYI JÁNOS, HARMAT LÁSZLÓ (1987). *A testből edzett fegyver*. Magánkiadás, Budapest.

VAN ROSSUM, J. H. A., GAGNÈ, F. (1994). Ranking of predictors of athletic performance by to-level coaches. *European Journal of High Ability Studies,* 5, 68–78.

WEIN, H. (2013). *Funino. Egy csodálatos játék gyerekeknek*. Budapest: Magyar Labdarúgó Szövetség.

WILLIAMS, J. M., KRANE, V. (2001). Psychological Characteristic of Peak Performance. In WILLIAMS, J. M. (ED.), *Applied Sport Psychology, Personal Growth to Peak Performance*. Montain View, California: Mayfield Publishing Company, 162–178.

Demarcsek Zsuzsa

2.6.11. *A táncos tehetség felismerése és fejlesztése*

„A világ megismerése érzékszerveinken keresztül történik. A látás, hallás, ízlelés, szaglás mellett a tapintással, az érintéssel együtt a mozgás, a testhelyzet változtatásának érzékelése ad képet a világról. Az érzékelést bizonyos szerveink végzik el. Míg a látás, szaglás, ízlelés, hallás, tapintás a testen kívüli világról nyújt információkat, a kinesztetikus érzékelés, a sajátmozgás-érzékelés a testet belülről is kontroll alatt tartja, folyamatosan információkat szolgáltat a testrészek helyzetéről és viszonyáról. Az információk pedig fizikai változást idézhetnek elő."
(DEMARCSEK, 2012, 62.)

Fügedi János írja: „Általánosságban elmondhatjuk, mozgásunkról, mozdulatainkról hatalmas mennyiségű belső tudással rendelkezünk, ezért is tartotta Gardner a motoros vagy pszichomotoros készséget, mint az egyik legalapvetőbb és leggyakrabban használt emberi készséget, az emberi intelligencia egyik jelentős formájának, amit testi-kinesztetikus intelligenciaként tartott számon." (FÜGEDI, 2006, 109.)

A Magyar Géniusz Program keretében elkészült *Fogalomtár a tehetségpontok számára* (BALOGH, MEZŐ ÉS KORMOS, 2011, 75.) *a testi-kinesztetikus tehetségterülethez* sorolja a sportprogramokat, a táncot és minden olyan tevékenységet, amely összefüggésben van a *mozgáskultúrával, és amely a testi érzetekkel, a mozgásérzetekkel, a mozgás értékelésével és a mozgás tudatosításával foglalkozik*.

A gardneri képességrendszert alapul véve, a testi kinesztetikus tehetségterületen belül a táncos tehetségek felismerésének és fejlesztésének bemutatása kapcsán támaszkodunk a szaktudományos elvekre, a táncot meghatározó tényezőkre, hivatkozunk kutatási eredményekre, majd röviden ismertetjük a táncos tehetségfejlesztés szempontjait és módszereit, végül a tehetséggondozó táncpedagógussal szembeni elvárásokra is kitérünk.

Kulcsszavak: adaptivitás, flow, improvviso, incentív, intrinzik, kinetográfia, kinesztetika, koreográfia, koreutika, procedurális, propriocepció, reflektivitás, rendszerszemlélet, táncnotáció

2.6.11.1. Bevezető

A *testi-kinesztetikus tehetségterület* igen sokszínű és szerteágazó tevékenységeket foglal magában. Ide tartozik minden mozgásforma a *sporttevékenységtől* kezdve a *cirkuszi akrobatikán* keresztül a *táncig*. Ezen meghatározó tevékenységeken belül pedig többféle speciális területtel, ágazattal vagy műfajjal találkozunk. A három tevékenységmód között igen szoros a kapcsolat, röviden kiemelünk néhányat. Mindegyiknek köze van a tréninghez, a test alkalmassá tétele a mozgásra alapvető és közös elvárás. A cirkuszi mozgás és a tánc komoly sportteljesítményt is jelent, illetve a tánc esetében jelenthet (pl. társastánc), ugyanakkor mindegyik területen találunk olyan műfajokat, amelyek egyben a művészi kifejezésforma eszközei is. A sporton belül léteznek „táncosabb" műfajok,

mint pl. művészi torna, jégtánc, szinkronúszás, de a harcművészetek formagyakorlatai is hasonlítanak a táncos mozdulatokhoz. A cirkuszi műfaj igen speciális terület, a sport, az akrobatika, a tánc ötvözetéből és extrém mozgásokból született előadóművészet.

A sporttevékenység egyrészt az életünk része, az iskolában a mindennapos testnevelés keretében minden gyermek megismerkedik a sport különböző ágával, másrészt a profik versenyszerűen űzik az iskolai versenyektől egészen az olimpiáig. Közös mindhárom terület esetében, hogy művelését intézményes iskolai formában (állami, magán, egyházi keretek között) és civil kezdeményezésként (egyesületi, együttesi és stúdió jellegű működésben) egyaránt végzik. Sokan sportolnak, sokan táncolnak, kevesebb azonban azok száma, akik a cirkuszművészetet vagy a klasszikus balettet művelik magas szinten. Ennek oka, hogy a táncos tehetségek közül is a *speciális képességekkel rendelkezők közül kerülnek ki a művelői*. Lényeges kritérium mindkét esetben a *speciális biológiai jellemzők és testi adottságok* megléte és korai fejlesztése.

Mindennapi életünkben a mozgás természetes folyamat, amikor cselekszünk, nem gondolkodunk azon, hogy milyen folyamatok eredményeként tudunk helyet változtatni, hogyan születik meg a döntést követően a mozgás. A táncos mozgás ösztönösen a belső képnek, a tartalomnak és az érzéseknek, a zenének megfelelően rögtönzött vagy tudatosan tervezett, komponált. Az alapvető mozdulattípusok, mint a testúlyáthelyezés, a lépés, járás, futás, ugrás és forgás jelen vannak a hétköznapi életünkben és a sportban is. Farkas Zoltán a néptáncra vonatkozóan írja: „A táncos mozgás lényege a hétköznapi mozgáshoz képest azonban a mozgásstílus, az egyes táncokra vidékenként eltérően jellemző mozgásjegyek együttese." (FARKAS, 2011, 7.)

A tánc alapvetően öt műfajba sorolható, *modern tánc, kortárs tánc, balett, társastánc és néptánc,* ezen belül pedig nagyon sokféle tánctípussal és stílussal találkozhatunk. Mindegyik műfajnak közös a gyökere, alaptényezői is azonosak. *Az alkalmazott formanyelv teszi speciálissá a táncos műfajokat, és működtet más-más energiákat, amelyhez hozzájárul a stílus, az előadó személyisége és a mozdulat gondolatteremtő, érzelemközvetítő szerepe is.*

Sokféle intuitív jellegű megközelítés és definíció született a tánc értelmezésére, amelyek azonban csupán a tánc egy-egy kiragadott jellemzőjére képesek fókuszálni. A 20. században megszületett egy új tudományterület, a *táncelmélet*.

A táncelméletek létrehozói közül a *Lábán Rudolf-féle* mozdulatrendszer tényezőit vesszük alapul.

(1) A mozdulat útját kijelölő koreutika (térharmónia-elmélet) és a mozdulatminőséget meghatározó Effort-rendszer,
(2) A táncnotáció rendszere, a kinetográfia (FÜGEDI, 2015, 35).

Lábán úgy tartotta, hogy a tánc élő építészet, amelynek szerkezete a mozdulatsorok egyes elemei között található térbeli viszonyokban jelenik meg. Alapul vette a geometriai testek, az oktaéder, a kocka és az ikozaéder (20 szabályos háromszögből áll, 12 csúcsa és 30 éle van) csúcspontjait, amely alapján (hasonlóan a zenéhez: kromatikus 12 elemű skála) 12 elemből álló szekvenciális mozdulatskálát hozott létre (FÜGEDI 2015, 38–39.).

A mozdulatminőség négy fő jellemzője az Effort-rendszer szerint: *az erőkifejtés mértéke, a tér használati módja, a mozdulatvégrehajtás tempója (ideje), és az áramlás* (FÜGEDI, 2015, 40.). Lábán kutatási eredményeit *Koreográfia* című könyvében foglalta össze, amely 1926-ban jelent meg.

> „A könyvet az tette és teszi a mai napig megkerülhetetlen forrásmunkává, hogy a közreadásig nem akadt olyan táncelméleti munka, amely egyértelmű elveket követve dolgozott volna ki mozdulatelemzési szempontokat, és teremtette volna meg egy táncművészeti morfológia alapjait." (FÜGEDI, 2008, 7.)

„A notációs rendszer *alapja a mozdulatelemzés, amelynek legfőbb területei a viszonyítási rendszer választása, a testmodell felállítása, a* mozdulattipológia *és a testen kívüli viszonyok elemzése.* Az elemzés eredményét absztrakt jelekkel rögzítjük." (FÜGEDI, 2015, 41–42.)

A táncnotáció a tánc rögzítésének egyik tudományos módja, de nem lehet független a tánctudástól és a stílusismerettől, ahogyan Fügedi János írja (2011, 159, MTF): „ […] mert nyilvánvaló, hogy néptáncot (bármilyen táncot) lejegyzésből hitelesen előadni csak a meghatározó jellegek ismeretében lehet."

A táncnotáció alkalmazása a tánctanulás folyamatában igen hatékony eszköz, mert az absztrakt jelrendszer gyors megértést és rögzítést eredményez, hatékonyabb, mert a hosszabb utasítás egyszerű képi megjelenítése könnyen megjegyezhetővé válik.

Ahhoz, hogy a táncos tehetség azonosításának szempontrendszerét kialakítsuk, és ezen keresztül eredményes tehetségfejlesztő tevékenységet valósítsunk meg, szükség van a tánc legfontosabb *alaptényezőinek* értelmezésére.

2.6.11.1.1. A tánc alaptényezői

A tánc a pillanat művészete, időbeli és térbeli kiterjedése van, megvalósításához kifejtett erőre van szükség.

IDŐ – RITMIKA

„A ritmika a tánc időbeli lefolyásának szabályait tárgyalja. Mivel a tánc és a zene összefüggése szoros, és az időbeli vonatkozások tekintetében e két művészet alapfogalmai azonosak, a tánc időbeli elemeinek meghatározásánál a zenei fogalmakat vesszük alapul, és alkalmazzuk a táncra." (WIGMAN, 1974, in FUCHS, 2008, 150–152.)

Az időbeliség tekintetében a legfontosabb tényezők: ritmus, lüktetésrend, szünet, tempó, zene. *A ritmus jelentősége, hogy táncra indítja a testet. A dallamot kísérő ritmus pedig meghatározza a tánc jellegét, típusát.* Ha a mozgáshoz zene társul, a néptánc esetében a zene és a tánc tempója azonos, más műfajokban nem feltétlenül. A dallam a hangokból szerveződik egységekbe, szabályos rendszerekbe, dallamívekbe, versszakokba, periódusokba és nagyobb ívű zenei formákba, amelyek hatással vannak a táncszerkesztésre.

TÉR – PLASZTIKA

„ […] a tér a táncos valódi tevékenységének színhelye, mely hozzá tartozik, hiszen maga alkotja meg." (WIGMAN, 1974, in FUCHS, 2008, 150–152.)

FÜGEDI JÁNOS (2011, 35–41.) a tér tekintetében a legfontosabb tényezőket az alábbiak szerint foglalta össze: a térirányok, (elöl-hátul, jobbra-balra, rézsút irányok) a táncos tere (a táncos köré elképzelt négyzet oldalai és sarkai szerinti 8 irány), a pozíciók (páros lábú támaszték lehetőségei) és a mozdulatok típusai.

ERŐ – DINAMIKA

„Ahogyan az idő, hacsak nem még kényszerítőbben, az erő is ugyanúgy szerepet játszik a táncban – a dinamikus erő, a mozgó és mozgatott, amely a tánc életének lüktető szívverése. Akár a tánc eleven lélegzetének is nevezhetnénk." (WIGMAN, 1974, in FUCHS, 2008, 150–152.)

A dinamika tekintetében a legfontosabb tényezők: az erő-erőadagolás, amely történhet testen belül és partnerek között, a lendület (adás-vétel, interakció), az *egyensúly* (folyamatos kompenzációs tevékenység) szoros összefüggésben valósul meg a tempóval, tempóváltással.

Lábán Rudolf elméletei alapján a táncot alkotó lényeges elemek az idő, tér és erő mellett az áramlás és a súly. *„A tánc igazi tartalma mindig a lélek rezdülése, megjelenése pedig a lendület és az egyensúly játéka.”* (FÜGEDI, 2009, 21.)

SZIMBOLIKA

„A tánc megszületése eredendően ugyancsak a rítusokhoz kapcsolódott – s mivel mindig valamilyen szakrális-rituális-kultikus szerepkörben létezett, ezért magától értetődő, hogy **eleve** valamilyen belső jelentést hordozott. *A rítus mondanivalóját a* tánc térformái, mozdulatai és gesztusai együttesen hordozták a zenével, énekkel és a szöveggel, *valamint a rítus egyéb mozzanataival; az archaikus és tradicionális ember kifejezésmódja ugyanis a ma emberétől eltérően nem verbális, hanem* analogikus és szimbolikus *volt, s ennek megfelelően elsősorban nem szavakkal, hanem valamilyen értelmet magában rejtő cselekvés- és mozdulatsorral fejezte ki mondandóját.*

[…] a táncnak az a vonása, amit tartalmaként nevezhetünk meg, nem változó, hanem állandó tényező; ugyanis egy tánc *tartalma* nem más, mint az a tradicionális alapelv, idea, eszme, amelyet a tánc mozdulatai és gesztusai, térformái és irányai, viszonyainak variánsai a hagyomány szerint inherens módon magukban foglalnak, s amely a mozgás szimbolikus nyelvén keresztül fejeződik ki. A táncnak ezt a belső jelentését a történelmi-társadalmi változók nem érintik, és a tánc pillanatnyi funkciója sem befolyásolja – ez maga a tánc lényege, kvintesszenciája, principiális magja, amelyet születésétől fogva magában hord, s amely elválaszthatatlanul hozzá tartozik, mint szóhoz a jelentése.” (RATKÓ, 2009)

2.6.11.1.2. A tánc célja, hatása

A tánc része a mozgásműveltségünknek, része a társadalmi érintkezésnek, az emberi kapcsolatoknak. Elősegíti a kapcsolatteremtést, az emberek közötti nonverbális kommunikáció eszközének is tekinthető. A tánc célja lehet minél több ember részvétele a tánctevékenységben, és általa új közösség létrehozása, a közösségépítés. Célja lehet az egészségmegőrzés, az egészséges életmódra nevelés vagy akár az alakformálás, az egészséges testtartás és egészséges énkép, a testtudat kialakítása. Célja lehet a színpadi mű, amit közönség számára mutatnak be, kiemelt cél a hagyományőrzés, a nemzeti identitás erősítése. A tánc célja lehet maga a tánc, a gátlások oldása, a táncöröm megélése az improvizációban, az irányított mozgásként a táncházban és a koreográfiában. Ugyanakkor az egyik leghatásosabb személyiségfejlesztő tényező is, továbbá a motoros képességek élményszerű fejlesztésének eszköze. Célja lehet verseny, történet kifejezése, érzések közvetítése, ünnepség megvalósítása, kor, korszak, történelmi esemény felidézése.

A táncos tevékenység az *egyik legkomplexebb* fejlesztő hatásmechanizmussal rendelkezik, mert egyszerre hat testre és lélekre.

> „A tánc összetett esztétikai és művészeti cselekvés, amely egyszerre, egy időben, többféle képesség fejlesztését is szolgálja, fejleszti az izomzatot, az állóképességet, a testérzést, testtudatot, ezzel elősegíti az egészséges életvitelt. Fejleszti a vizuális képességeket, a tapintó érzékelést, a hallást. A tánc térben és időben egyszerre követeli meg az alkalmazkodóképességet; ritmus-, dallam- és egyensúlyérzéket fejleszt. Spontán módon fejleszti a zenei hallás képességét is. Társadalmi hasznosság tekintetében hidat épít a nemzedékek közé, fejleszti az empátiát, a közösséghez tartozást, a közösségért vállalt felelősség érzését, rendszeres életritmust alakít ki. Lehetőséget kínál az önkifejezésre, elősegíti az egészséges énkép kialakulását, növeli az önbizalmat. A tánc az érzelmi intelligenciát is fejleszti. A tánchoz kapcsolódó érzelmek: öröm, élvezet, kivételesség, szabadságérzet, felszabadultság, energia, lendület, jóleső fáradtság, jóllét.” (DEMARCSEK, 2012, 31.)

A táncművészet célja a hatáskeltés

Lukianosz a tánc születésének pillanatát írja le érzékletes módon a *Beszélgetés a táncról* című művében: *„A világmindenség keletkezésekor született meg a tánc is, mint amaz* ősi Szerelem kísérő tüneménye." (LUKIANOSZ, 1959, 17–18.)

Lukianosz szerint a tánc erős hatással van a nézőre: „ […] *mert bizony te meg leszel igézve."* (idézi: GABNAI, 2012, 73.) Kitér arra is, hogy mi a művészi hatás elérésnek lényege: „ […] *amikor mindenki a maga lelke képmását pillantja meg, és önmagát ismeri fel."* (idézi: GABNAI, 2012, 73.)

A művészi kifejezés eszközrendszerének megismerése és alkalmazása a tehetséggondozás és a pályaorientáció szempontjából igen lényeges és összetett feladat. A *művészi hatás* elérése során jutunk el az *„önmaga felismerésétől"* arra a szintre, amikor a táncos a tánc megformálása közben *„önmagát felejti el"*.

2.6.11.2. A táncos tehetség azonosítása

A táncpedagógia kiemelt célja a táncos tehetségek azonosítása, fejlesztése, a szakirányú továbbtanulás támogatása, a tehetségek pályára irányítása, amely alapvetően többirányú. A táncpedagógus és a táncművészképzés közép- és felsőfokon nyújt képzési lehetőséget és színteret a tehetséges táncosok számára, illetve egyetemi szinten a koreográfusok (meglehetősen kis számban) képzése is zajlik. A táncosok alapképzése nagy létszámmal az alapfokú művészeti iskolákban valósul meg, ezért ennek az intézménytípusnak igen nagy szerepe van a tánctehetségek azonosításában és gondozásában. A tehetséget sokféle aspektusból vizsgálhatjuk. Az egytényezős tehetségmodellek közül a Terman-féle modell az átlag feletti intelligenciával azonosítja a tehetséget, míg Scheifele koncepciója alapján a tehetség egyenlő a kreativitással. A többtényezős modellek, mint pl. RENZULLI, MÖNKS ÉS RENZULLI, CZEIZEL, GAGNÈ (BALOGH, 2004, 19–48.) modelljei rávilágítanak arra, hogy a tehetség nem egyetlen tényező függvénye, hanem bonyolultabb, soktényezős rendszer, és ennek alapján rendszerszemléletű megközelítést igényel a felismerése, azonosítása.

Dr. Jakabné dr. Zórándi Mária (az egyetem egykori rektora volt 2009–2010-ben) támogatásával 2009-ben a Magyar Táncművészeti Egyetem (akkor Főiskola) partnerintézményeiben megvalósult kutatásban 14 iskola vett részt az ország különböző pontjairól, 13 alapfokú művészeti iskola és egy művészeti középiskola. A Mönks–Renzulli-féle többtényezős tehetségmodell alapján meghatározott tehetségkoncepció (tehetség = kreativitás, motiváció, kivételes képességek, amelyeket befolyásol az iskola, a kortársak és a család) alapján 100 táncpedagógus nyilatkozott arról, hogy milyen tényezők alapján tekintik tehetségígéretnek a táncos növendékeiket, milyen szempontokat, kritériumokat tartanak fontosnak a pedagógusok a tehetségazonosításban, továbbá milyen tehetségsegítő módszereket alkalmaznak.

A modell alapján a kivételes *táncos képességek* mellett a *kreativitás szintjét* és a *motiváció minőségét, milyenségét* vizsgáltuk, továbbá kikértük a környezet, a pedagógusok, a kortársak és a család véleményét.

2.6.11.2.1. A táncos képességek

A fizikai, szellemi, mentális tényezőknek megfelelően igen szerteágazó a táncos képességfejlesztés térképe. A kutatás során azt vizsgáltuk, hogy a válaszadó pedagógusok életkoronként és nemenként milyen megfigyelési szempontokat tartanak fontosnak a tehetségdiagnosztikában. A megfigyelési szempontsor abban segít, hogy tudatos alkalmazásával korán azonosíthassuk a táncos tehetségeket, hogy aztán egyéni vagy csoportos fejlesztésekkel segíthessük tehetségük kibontakozását. A szempontok alapján a táncpedagógus készítheti el a maga mérőrendszerét, feladatsorát, amely alapján mérési eredményekkel tudja alátámasztani a kiválasztott képesség meglétét. A megfigyelési szempontsor a tanév eleji diganosztika egyik lehetséges eszköze.

A szempontok sorrendje is fontos tényező, mert azt mutatja, hogy korcsoportok szerint hogyan helyeződik át a hangsúly más-más megfigyelési szempontra, a táncot meghatározó tényezőre. A pedagógusok véleménye a következő volt.

Az alsó tagozatos korcsoportban a tehetségazonosítás szempontjai: *ritmusérzék, mozgásemlékezet, játékkedv, természetes ösztönös mozgás, zenei illeszkedés*.

Felső tagozatos korcsoportban a tehetségazonosítás szempontjai: *mozgásemlékezet, ritmusérzék, improvizáció, zenei illeszkedés, jó térhasználat, mozgáskoordináció, tartás-ellentartás tudatos használata*.

Középiskolás korcsoportban a tehetségazonosítás szempontjai: *improvizáció, stílusérzék, mozgáskoordináció, testtudat, művészi megformálás, színpadi jelenlét, feladatelkötelezettség, alkat*.

A képességfejlesztéssel, annak hatékonyságával párhuzamosan fejlődik a táncossal szembeni elvárásrendszer, és egyre bővül a táncot alkotó tényezők köre és fontossága is, a kimeneti szakasz pedig már a továbbtanulás tekintetében is a művészi pálya felé orientál.

A kutatás során kitértünk a nemi különbségekből adódó szempontokra is. A megkérdezett pedagógusok körében alsó tagozatban azonosak a tehetségazonosítási szempontok, nincs különbség a nemek között. A felső tagozatos korcsoportban a lányok esetében a forgástechnika, valamint a fiúk és lányok esetében is a partnerhez történő alkalmazkodás fizikai megjelenésének színvonala fontos tényezőként jelenik meg. A középiskolás korcsoportban már markánsabban szétválik a nemi szerepekből adódó képességtérkép. A lányok esetében kiemelkedően fontos az alkalmazkodás, az irányíthatóság (adó-vevő), az esztétikus gesztusok harmóniája, a tánc funkciójának megfelelő magatartás, partnerkövetés, gyors reagálás, finom mozgások esztétikus megvalósítása. A férfi szerepekből adódó szempontok a következők: partner irányítása, helyzetfelismerés, kidolgozott lábgesztusok, gyorsaság, fürgeség, erőelemek, harmonikus tánckísérő gesztusok. Mindezen szempontokat alapul véve, illetve mindezeket kiegészítve a táncpedagógus olyan feladatsor összeállítását tervezheti meg, amely a diagnosztikai mérés alapjául szolgálhat.

A kérdőíves felmérés eredményeihez kapcsolódóan szükséges néhány kiegészítést tennünk. Az egyik ilyen tényező, hogy az alsó tagozatban is fontosnak tartjuk a nemi szerepből adódó különbözőségeket, a mozgás- és magatartásformák tudatosítását és fejlesztését. Ennek okán is mindegyik korcsoportban lényeges tényezőnek tartjuk a táncelemzést, a funkció, a táncos magatartás és a táncszerkesztés értelmezését. A korcsoportok tekintetében csak az elemzés mélysége lehet eltérő.

Nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy miközben a táncos képességek fejlesztését valósítjuk meg, az általános (kognitív, affektív, társas) kompetenciák is fejlődnek, amelyek jelentős mértékben elősegítik a személyiség integrációját is. Így a tánc más tehetségterületeken integrációt segítő módszer is lehet, segíthet a gyenge oldal fejlesztésében.

2.6.11.2.2. A táncos kreativitása

A kreativitás alkotóképességet jelent, az ember teremtő, újat létrehozó, a meglévőt javítani akaró szándéka és képessége, amely megnyilvánulhat egy adott tevékenység során, egy létrehozott produktum kapcsán a tevékenység eredményeként vagy magatartásban és életvitelben. Nem túlzás azt mondani, hogy az emberi képességek közül az egyik legmeghatározóbb, hiszen ennek megléte az új és értékes produktumok létrehozásában jelentős szerepet játszik (Mező és Mező, 2003).

A kreatív emberben belső alkotási kényszer munkál, az alkotásában új gondolkodásmód és új látásmód mutatkozik meg, amelyet másokkal is meg kell osztania.

„A kreativitás azt a nehezen megragadható eseményt jelenti, amikor az elmében az addigiaktól eltérően rendeződnek az elemek, és valami új, eredeti jön létre, és azt a viselkedést, amely

során a személy ellenáll a megszokottnak, elviseli, sőt keresi a kétértelműt, a bizonytalanságot, a rendezetlenséget, amelyből új rend alakulhat ki." (GYARMATHY, 2007)

A kreatív képességek alapkoncepcióját megalkotó GUILFORD ÉS HOEPFNER (1971) rendszerét (BALOGH, 2012, 101.) a táncra vonatkoztatva a teljesség igénye nélkül a következő megállapításokat tehetjük.

Az ötletgazdagság az alkalmazott táncelemek mennyiségével, az újszerű kombinációk jelenlétével mérhető. A rugalmasságot *(flexibilitás)* megfigyelhetjük a táncos partnerrel való együttműködésben, és abban, hogy az improvizáció során kialakult helyzetet milyen gyorsan és könnyedén képes megoldani. Az eredetiség *(originalitás)* szokatlan formai vagy tánctechnikai megoldásokat eredményez a tánc újraalkotási folyamatában, amelyben már a táncos egyéniség is kifejeződni látszik. A kidolgozottság *(elaboráció)* szintjét megfigyelhetjük az improvizáció során, amikor a saját maga által elindított ötletet, mozdulatsort tudatosan végigviszi a táncos, annak van íve, eleje, közepe, vége, és a motívumok kidolgozottsága ritmikai, plasztikai, dinamikai megvalósítása tudatos és pontos. A problémaérzékenység *(szenzitivitás)* megfigyelhető a párválasztó gyermekjátékokban, a helyzetfelismerésben, a korrigálásban, a tánc során pedig megnyilvánulhat a színpad használatában, a tudatos térkitöltésben, a kötött táncfolyamat korrekciójában, a koreográfiakészítés folyamatában, amikor az alkotó pedagógust segíti a táncos is a megvalósításban. A vizualizációra lehet példa a szólótáncos, aki a tánc újraalkotása során képes a mozgás képzeletbeli megalkotására és annak táncos megjelenítésére. A kreativitás velünk született adottság, amely fejleszthető, ezáltal a művészeti nevelés egyik legfontosabb célja. Jellemzője továbbá a *divergens gondolkodás,* amely több módon is tetten érhető a táncórán: a játékok szabályainak átdolgozásában, illetve be nem tartásában, az instrukció szerinti feladatok megvalósításában, a tánc improvizációjában. Előfordulhat, hogy jellemzően szembe megy a feladattal, túloz, kinagyít, tempóban is feltűnő akar lenni, sajátos megoldásaihoz megfelelő szereplési vágy is társul, állandóan felhívja magára a figyelmet.

Mindezeknek a tényezőknek a megfigyelése, elemzése meghatározó lehet a tehetségfejlesztés irányultságának meghatározásakor, alkalmazható megfigyelési szempontsorként is.

2.6.11.2.3. A táncos motivációja

A motivációs folyamatok meghatározzák a táncos viselkedésének irányát, tevékenységének intenzitását és eredményességét. Ahhoz, hogy a gyermek, a táncos motivációja kialakuljon, szükség van incentív ingerekre, amelyek sokfélék lehetnek, pl. egy táncház, táncos film, táncos helyzetek, táncos előadás, bál, lakodalom, televíziós műsor, pörgős szoknya, csapásolás. Meghatározó a szülői biztatás és a kortársak döntése, szerepvállalása is.

A motiváció, a feladat iránti elkötelezettség folyamatos és tudatos fejlesztés eredményeként alakul ki a tanulóban, amelyet sokféle tényező és hatás befolyásol. Kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy mi a különbség az átlagos és a tehetséges táncos motivációja között. A táncpedagógusok véleménye és tapasztalata alapján a következő motivációs tényezők jellemzőek a tehetséges táncos tanulókra.

Intrinzik motiváció: Az átlagos és a tehetséges táncos összehasonlítása során a mérési eredményeink szerint szignifikáns eltérés volt kimutatható a behódolás és a belső motiváció tekintetében. Az átlagos teljesítményt nyújtó tanulókra jellemző a behódolás, míg a tehetséges táncosok esetében a belső, intrinzik motiváció játszik szerepet a pedagógusok véleménye alapján. Az azonosulás tekintetében nem mutatható ki szignifikáns különbség.

Lényeges külső motivációs tényező a *kortársak hatása,* véleménye, viszonyulása. Hozzájárulhat a belső motiváció kialakulásához, de el is távolíthatja a táncost a cél elérésétől, attól függően, hogy mennyire erős a hatás, amit a kortársak kifejtenek pozitív vagy negatív irányban. A kortársak

tekintetében megfigyelhető egyszerre kétirányú hatásmechanizmus is. A tánccsoportban együttműködő, közös célért dolgozó fiatalok közösségének egymásra hatása, valamint a táncos közösségeken túli, az iskolai közösségben megnyilvánuló hatásmechanizmusok, amelyek többnyire egymásnak feszülő ellentétes hatások. Az, hogy melyik kerekedik felül, függ a táncos fiatal érettségétől, személyiségétől, sikerességétől. Meghatározó a családi értékrend is abban a tekintetben is, hogy a tánc melyik műfaját tartják fontosnak gyermekük fejlődése során, milyen a család ízlése. A pedagógus véleménye pedig akár egy életre meghatározó lehet, pozitív és negatív irányban egyaránt.

2.6.11.3. A táncos tehetségkoncepció

Az alábbi táncos tehetségkoncepció, a Renzulli-modellt követve, a kutatásban részt vevő 100 pedagógus véleményének elemzése alapján született.

Tehetségígéret az a táncos tanuló,

aki *átlag feletti képességekkel rendelkezik:*

- *általános képességek terén:* kimagasló megfigyelési és koncentrációs képességekkel rendelkezik, lényegfeltáró és absztrakt gondolkodása fejlett, képes a társas együttműködésre, fizikailag bírja a terhelést,
- *speciális képességek terén:* kimagasló ritmusérzék, zenei érzék, mozgáskoordináció, térérzék, utánzó képesség, formaérzék, dinamikai képesség, improvizációs képesség, koordinációs képesség, fejlett kinesztetikus érzékelés, előadói képesség jellemzi.

aki magas fokú kreativitással rendelkezik, amelynek megnyilvánulásai:

- jó megfigyelő, szereplési vágy jellemzi, ötletgazdag a játékok megvalósítása közben, technikás, ügyes megmozdulásai vannak,
- sok kérdést tesz fel, újszerűen oldja meg a feladatot, új szabályt alkot, többféle megoldást is ad a problémára,
- néhány táncelemből már képes improvizálni, ötletgazdagság, a tánc újraalkotása, technikai sokszínűség, újszerű feladatmegoldások jellemzik,
- jó a lélekjelenléte a tánc közbeni helyzet megoldásához,
- képes az érzelmei kifejezésére,
- fejlett testtudattal bír, képes alkalmazkodni a táncos partneréhez,

akiben felkelthető a feladat iránti erős motiváció, amelynek elemei: élmény, öröm, siker, elismerés, feladatvállalás, flow-élmény, a tánc belső tényezővé válása.

2.6.11.4. A táncos tehetség típusa

Ha a művészeti tevékenységet, az alkotást vizsgáljuk, akkor belátható, hogy mindegyik művészeti ágban, így a táncművészetben is igen fontos tényező a kreativitás, amely az alkotóképesség alapja.

> „A kreatív folyamat alapkutatója TAYLOR J. (1959) volt, aki a következő 4 fázist különítette el: valóságfelfedezés / problémalátás, exponálás / lappangás, megvilágosodás / belátás és kivitelezés. Mindegyik fázis igen sokféle érzelmi állapotot eredményez, ezért jelent a kreatív ember számára igen nagy idegi és érzelmi, sőt fizikai terhelést is maga az alkotás: a belső feszültség, az alkotás vágya, az esetleges kudarcok megélése, feldolgozása, az extrém kitartás a megvalósítás fázisában és a megvalósítás öröme, az alkotást ért kritikai, vagy dicséret feldolgozása." (BALOGH, 2010, 5–20.)

Taylor rendszere szerint:

- *„az expresszív tehetség:* a kifejező spontán alkotást jelent, egyfajta önkifejezés, amely általában nem jelent igazi eredetiséget,
- *a produktív alkotói szint:* elsősorban ismeretek alkalmazását magában foglaló kreativitás,
- *az inventív, felfedező szint:* a tudás birtokában megjelenő rugalmas asszociációk, szimbolikus folyamatok eredménye,
- *a felfedezés, az innovatív újító szint:* a tudomány a művészet valamely területén az alapelvek megújítását, továbbfejlesztését jelenti,
- *az emergentív, gyökeresen újat teremtő szint:* olyan ritka, magas szintű alkotás, amelynek eredményeként egészen új tudományos, művészeti elvek születnek." (BALOGH, 2010, 6–7.)

Taylor a kreativitás szintjei, mélysége szerint határozta meg a tehetségtípusokat, amelyeket most a *tánc terén tehetségesek* szempontjából közelítünk meg.

Taylor rendszere alapján a táncos kreativitás szintjeit vizsgálva a következőket állapíthatjuk meg. Az expresszív szint a gyermek természetes mozgásképességét jelenti, amikor spontán mozog, táncol. Taylor rendszerében nem szerepelt, de talán köztes szintként elfogadható a *reproduktív, interpretáló* táncos szintje, aki nem képes a művészi színvonalú improvizációra, de a megtanult elemeket, folyamatokat kiválóan bemutatja. Nem csillan meg az egyénisége, de magabiztos tudással rendelkezik, kiváló kartáncos. A *produktív* táncos képes a tanult táncelemekből magas színvonalon improvizálni, képes a tánc újra alkotására. *Az inventív alkotó* tehetség a tánc területén *a koreográfus tehetség. Az alkotó tehetség* legfőbb jellemzője az invenció, a lelemény, az ötlet, a találékonyság és a felfedezés, egy új közlésforma megalkotása. A világ észlelése közben a koreográfus új és szokatlan összefüggéseket fedez fel, azt képes a tánc nyelvén megfogalmazni, leleményes az eszközök és formák használatában. Képes a szimbolikus gondolkodásra, a téma szimbolikus értelmezésére és megjelenítésére.

A táncpedagógia tekintetében a tehetségfejlesztés fókuszában többnyire a produktív táncos tehetség áll, őket fedezzük fel leghamarabb, egyéni és csoportos fejlesztésekbe, tehetséggondozó programokba vonjuk be őket, versenyeken vesznek részt, szakmai bemutatókon ők szerepelnek, a legelhivatottabbak szakirányban tanulnak tovább, és hivatásukként a táncot választják. A megbízható kartáncos *(reproduktív),* a szólista *(produktív)* és a koreográfus *(inventív)* egymással szoros együttműködésben dolgozik egy adott produktum, táncmű létrehozásán.

A magyar táncművészeten belül *innovatív táncos* tehetségként tekinthetünk *Molnár István* táncművész-koreográfusra, aki sajátos tánctechnikai rendszert dolgozott ki, amely *Molnár-technika* néven vált ismertté. A kivételes, egyedi és magas szintű táncos képzési rendszer sajátos technikai ötvözete a balettnek, a modern táncnak és a néptáncnak. A néptánc elemeinek rendszerszintű újraalkotása, a fundamentális elvek átlátása, megértése és gyakorlati alkalmazása egy új, sajátos táncosképzés létrehozását eredményezte.

A legnagyobb hiányt az alkotó tehetségek felismerésében és támogatásában érzékelhetjük, ezért fontos a tehetségfejlesztő pedagógusok figyelmét erre a területre is irányítani, hiszen sohasem tudhatjuk, mikor kerül a „kezünk közé" a jövő koreográfus géniusza.

Az *emergentív alkotóképesség,* a „Big c" (GYARMATY, 2011, 22.) a géniuszokat jellemzi, a gyökeresen újat teremtő, kivételes alkotásokat létrehozó géniuszok, nemzetközi viszonylatban is elismertek, mint például a táncművészeti ágon *Lábán Rudolf* táncos, táncpedagógus és koreográfus, a táncírási rendszer, a kinetográfia megalkotója (DEMARCSEK, 2012).

2.6.11.5. A táncos tehetségek fejlesztésének lehetséges módszerei

A következőkben a táncos tehetségfejlesztés alkalmazott módszereit mutatjuk be, amelyek egyrészt az erős oldal fejlesztését szolgálják, másrészt a gyenge oldal támogatását, a személyiség integrációját segítik. A táncos fejlesztő programok lényeges eleme a tánctechnikai fejlesztés, az alapképzéshez képest annak gazdagítása, mélyítése, a belső képek, mentális képek módszer, a mozgáskogníció fejlesztése, az improvizáció és a koreográfia alkalmazása. A táncos tehetség gyenge oldalának fejlesztéséhez alkalmazott, bevált pedagógiai eszköz a drámajáték.

2.6.11.5.1. Tréning és technika

Ahhoz, hogy kiemelkedő táncos eredmények szülessenek, szükség van a test célirányos és tudatos felkészítésére a táncos tevékenységre, illetve – ahogyan a sport terén – a táncos tevékenység során is szükség van a test speciális edzésére, tréningjére, az állóképesség növelésére, a test és az izomzat formálására.

A tánctechnika, a táncos mozgás egyes részterületeire irányul, része a tánctanulás folyamatának. *A technika a variációs és kombinációs lehetőségeket vizsgálja, és folyamatosan hoz létre új tartalmakat.* A táncpedagógus mindig egy adott fejlesztési cél elérése érdekében, az adott csoportra vagy egyénre formálva tervezi meg a tánctechnikai gyakorlatokat. Gyakorló, fejlesztő, ügyesítő, előkészítő, tudatosító funkciója van. A pedagógusok saját maguk fejlesztik ki a tánctechnikai rendszerüket, vagy mások által kidolgozott rendszereket alkalmaznak. A tehetségfejlesztő programokban a táncosok maguk is létrehozhatnak technikai gyakorlatokat már egészen kis kortól kezdődően. A monotóniatűrés olyan képesség, amely a táncos fejlődésében meghatározó. A technikai elemek gyakorlása sok esetben extrém kitartást feltételez.

2.6.11.5.2. Mentális gyakorlás

A tánctanítás eredményességét jelentősen meghatározza a testi felkészültség mellett a mentális összerendezettség. A táncpedagógia nélkülözhetetlen módszere a *mentális gyakorlás,* amelynek eszközei: a motoros képzelet, mentális megismétlés, mentális kép, mentális gyakorlás. (Amikor a mozgás tényleges kivitelezése nélkül fejben végezzük el a mozdulatsort.)

> „A metaforikus képek segítik egy mozdulat minőségének a változtatását, jelentést adnak hozzá, esztétikai üzenetük lehet. Nem kiegészítői a képzési programnak, nem a teljesítmény fokozását célozzák, mint a sportban, hanem *szerves részei a táncosok képzésének.*" (Bernát, Krisztián, Séra, 2018, 49.)

> „Atkinson (1999) (idézi: Finke Roland, 1985), valamint Frieberg (1985) vizsgálatait, akik azt támasztották alá kutatási eredményeikkel, hogy a képzelet ugyanolyan idegrendszeri folyamatokat és reprezentációkat érint, mint az észlelés. Kosslyn (1987/1999) agytérképtechnikák alkalmazásával kimutatta, hogy a képzeleti munka során ugyanazok az agyi területek kerülnek ingerületbe, mint a tényleges észleléskor." (Göbel, 2006, 7.)

A mélyérzékelésnek, azaz kinesztetikus érzékelésnek és tapasztalatoknak köszönhető a mozgás megjelenítésének pszichikus képessége, amely a mozgásképzetet eredményezi. A képzeleti mozgás visszahat a konkrét mozgás minőségére is. „A tényleges mozgás mindig térhez és időhöz kötötten jelenik meg, szembesít a valósággal, a gravitáció következményeivel, a mozgásképességekkel, a »mozgástudással«." (Göbel, 2006, 8.)

A belső kép, a belső látás a szövegből, a minél színesebb leírásból táplálkozik. A belső kép motivál a cselekvésre. Az elképzelt mozgást követi a gyakorlati megvalósítás. A megvalósítást sok minden befolyásolja, a társak reakciói, a pillanatnyi helyzet, az ügyesség és természetesen a képességek. Az előzetes képzeletbeli gyakorlás hatással van a teljesítményre is. A mozgáskép kialakítását és a mozgásképzelet, a mozgásfantázia működését stimuláló játékok és gyakorlatok spontán

módon fejlesztik a táncos képességeket. A belső mozgáskép, a képzelet olyan belső mozgató erő, energetikai bázis, amely a képességeken keresztül mutatkozik meg.

Minden képesség alapja a képzelet, amely beindítója, motorja a cselekvésnek, amely mozgásba hozza a képességeket. A mozgásképzet a kinesztetikus tapasztalásra épül, nem szükséges hozzá semmilyen külső inger. A képzelet belső látásélményt eredményez. Fontos, hogy élmény kapcsolódik hozzá. *A mozgásképzet fejlesztése az óvodában kezdődik, és át kellene ívelnie minden iskolai korosztály fejlesztésén, hiszen a kreativitással, az alkotóképességgel szorosan összefügg.*

2.6.11.5.3. A mozgáskogníció fejlesztése

Az elemző, rendszerező szemlélet, a tánclejegyzés (táncnotáció) ismerete, a kialakult mozgásképzet és a tánc technikai megvalósítása együttesen eredményezhetik a magas fokú mozdulattudatosság kialakulását.

A tánctanítás a mozgás elemzésére, megértésére, saját testen belüli értelmezésére irányul, s mint ilyen speciális kognitív folyamat: „közvetlenül a mozgást érintő tudást, a mozgásról való gondolkodást, a mozgásképzeletet, a mozgás verbális vagy egyéb szimbolikus megfogalmazását, összességében a mozgással kapcsolatos tudatosságot jelenti. A *mozgáskogníció fogalma* azt kívánja kiemelni, hogy a hagyományosan procedurális (a cselekvésben megnyilvánuló, képesség jellegű) vagy belső tudásnak elkönyvelt mozgáskészségről is kialakítható deklaratív tudás. A fenti definícióban a »közvetlenül a mozgást érintő tudás« meghatározás ezért lényegi kitétel. Arra utal, hogy a mozgáskogníció fogalmának használatakor a tudást és a gondolkodást magára a mozdulatra kell vonatkoztatni." (FÜGEDI, 2006, 108–109.)

A mozgáskogníció mint kognitív képesség fejleszthető, a technikai kivitelezés mellett a fejlesztése a tehetséggondozás irányultsága tekintetében lényeges tényező.

2.6.11.5.4. Az improvizáció

Az improvizáció a tánc egyik megnyilvánulási formája, és egyben a táncpedagógia speciális tanulási-tanítási módszere is.

„Az »improvviso« = »váratlan« kifejezésből ered, az »improvizáció« jelentése »rögtönzés«. Tágabb értelemben a rögtönzés egész életünket átszövi, jelen van minden tevékenységünkben. A rögtönzés általános jellemzője a gyorsaság, a helyzetfelismerés, a lényeglátás és a döntési képesség. Az improvizációra ösztönzés tehetségfejlesztési célként is felfogható. A váratlan és szokatlan és újszerű megoldások révén az improvizáció pedagógiai célja a kreativitás fejlesztése. Az improvizáció során az alkotás és az előadás egyidejűsége érvényesül, amely bonyolult agyi és idegrendszeri tevékenység során jön létre.

Az improvizációs táncolás gondolati és azonnali gyakorlati síkon valósul meg, amelynek feltétele az ismeret, tudás. A kiemelkedő néptáncos képes az improvizáció magas szintű megvalósítására. Az improvizáció azonban több mint alkalmazott tudás; az önkifejezés egyik módja is egyben. Egyszeri, megismételhetetlen, egyedi, csak akkor és csak rá, az egyénre jellemző valóság. Mivel az improvizációs képesség fejleszthető, ezért a táncos tehetségekkel való foglalkozás során alapvető módszerként kell jelen lennie a táncoktatás tudatos, szakszerű és megtervezett kereti között. *Nemcsak a tehetségek fejlesztését szolgálja, hanem a tehetségazonosító, kereső programoknak is a része lehet.* Az életkori sajátosságok figyelembevételével más-más módon kell beépíteni a táncoktatás folyamatába, de alkalmazása minden életkorban alapvetően szükségszerű." (DEMARCSEK, 2012, 52.)

Improvizációs gyakorlatok

Az improvizáció része a tanulási-tanítási folyamatnak. Egyetlen táncmotívum elsajátítását követően már célszerű az improvizatív gyakoroltatása. Egyéni, páros és csoportos formában egyaránt alkalmazhatjuk. A táncelemek bővülésével egyre sokszínűbb és gazdagabb mozgásvariációs lehetőségek jönnek létre. Az improvizáció egyenlő alkalmazott tudás. A páros táncok esetén különösen fontos a két táncos közötti *mozgáskommunikáció* magas szintű kialakítása. A táncos gondolat megszületése és a mozgás szándék közvetítése, a szándék megértése és megvalósítása bonyolult idegrendszeri és kinezikus tevékenység, amely akkor harmonikus, ha az „adó" és a „vevő" egymásra érzékenyen reagálnak, ha helyes válaszokat adnak egymás táncos kommunikációs közlésére és a zenei illeszkedés is tökéletesen megvalósul.

Amikor szabadon táncolunk, improvizálunk, megváltozik az életenergia áramlása a testben. Ha párban tesszük ezt, a két test harmóniába kerül egymással. Az egymásra figyelés a vezető és vezetett magatartásának összhangja érvényesül. A tánc áramlásélmény. A harcosok táncukkal próbálták befolyásolni a vadászat vagy a harc kimenetelét, a jó táltos révül, és úgy táncol, ahogy és amit a sejtjei diktálnak. Az áramlás tehát az érzelmekhez, azok megéléshez kapcsolódik, a súly a jelenlét minőségét határozza meg, az időben lét a döntéshez kapcsolódik, a tér pedig a figyelmet irányítja. Így kapcsolódnak egymáshoz a tánc alaptényezői.

Az improvizáció lehet szabad és kötött, egyéni és csoportos. Az egyéni, szabad improvizáció a felfedező élményen alapul. A felfedezés izgalma energetizálja és örömmel tölti el a táncolót. Az instrukció alapján megvalósuló mozgásos improvizáció során a képi világ szerepe változó és soktényezős, feltárulnak a tudattalanban rejlő érzelmek és gondolatok, lehetőségünk van arra, hogy lelkünk tudattalan titkait felszínre hozzuk. A csoportos improvizáció a figyelem megosztásán és együttműködésen alapszik. Akció és reakció folyamata jellemzi. Fejleszti a találékonyságot, a reakciókészséget. Segít a partnerre figyelésben, a partner igényeire való ráhangolódásban, növeli önmagunk és környezetünk elfogadását. Az együttes mozgásforma folyamatos élménymegosztást hoz létre. *Az improvizáció elemei: mozdulat, (emberi mozgásformák), cselekvés, (nem táncos viselkedési formák, akciók) és a tánc.* Mindezek a tánc műfajainak megfelelő stílusban és jellegzetes tartalommal fordulnak elő az improvizáció során.

A tehetségfejlesztés fókuszában a táncos improvizatív képességének fejlesztése áll, amelynek többféle megnyilvánulási formája van: táncházban tánc a zenekar előtt, páros rögtönzés a színpadon, koreográfián belüli rögtönzés csoportosan vagy szólóban. Nagy szerepet játszik a tehetségek pályára irányításában is, hiszen felvételi követelmény a tánc bemutatása improvizatív és kötött formában is. A táncról szerzett saját tapasztalatok megszerzését, az ismeretek feldolgozását és a tánc újraalkotását jelenti. Az egyéni és csoportos tehetségfejlesztési módszer, amely során lehetőség van az előadói képességek fejlesztésére is.

2.6.11.5.5. A koreográfia

A koreográfiát inkább tekinthetjük a tánc egyik megnyilvánulásai formájának. Ugyanakkor a táncos ismeret összegzésére alkalmas visszacsatolás is.

> „A »koreográfia« görög eredetű szó, mai jelentése: táncmű tervezése, színpadra állítása. Fügedi Balázs sok szempontot figyelembe véve újszerű definíciót fogalmazott meg; meghatározta általában a koreográfia főbb jellemzőit és rávilágított a művészi hatás jelentőségére: Koreográfiának nevezzük mindazon (művészeti és sport-) mozdulatok, mozgások összességét, amelynek technikai, tér- és kifejezésbeli megszerkesztése egy cél által meghatározott mozgásszerkezet, amelynek térbeli, időbeli, dinamikai jellemzői vannak. Alapvető követelmény az elemek összekapcsolása, koordinálása a mozdulatok kiinduló és befejező helyzetének összekapcsolásával. A mozgásszerkezet jellemzőit az alkalmazott terület (tánc, színpadi mű, sportág, sporttevékenység) hatása határozza meg." (FÜGEDI, 2006, 27.)

A koreográfia táncfolyamatainak ismerete számon kérhető a tanév végi vizsgabemutatón. A tehetségfejlesztő programok esetében szakmai versenyekre készül koreográfia, amelyen több esetben az improvizatív formák mellett a koreográfia is megjelenik. Sok esetben a kötelező tananyagon kívül más táncok és táncanyagok elsajátítása és az abból készült koreográfia elkészítése és bemutatása a cél. Az alkotói folyamatokban a tanulók is részt vehetnek.

A koreográfiai alkotás a tánc nyelvén születik meg, témája lehet maga a tánc, de lehet gondolat, történet, érzelem közvetítése is.

Korunk koreográfiai törekvéseire jellemző az improvizatív táncszerkesztés és a koreografált mozgásforma alkalmazása egy színpadi alkotáson belül. Lábán Rudolf koreográfusként korát meghaladó módon már az 1920-as években alkalmazta egyik jellegzetes koreográfiai módszerét, a kötött tánc kombinálását a rögtönzéssel. (FÜGEDI, 2009, 10.)

2.6.11.5.6. A gyenge oldal fejlesztése

A táncos tehetség fejlesztése nemcsak az erős oldalra irányul és nemcsak táncszakmai szempontból fontos, hanem azokon a területeken is szükséges a támogatás, amelyek esetleg a tehetség kibontakozását gátolják. A pozitív énkép és önbizalom erősítése szükséges ahhoz, hogy a táncos képes legyen önmagát felvállalva mások előtt improvizálni. A társas együttműködés és a kommunikáció fejlesztését egyaránt szolgálják a drámajátékok, gyakorlatok. A tehetségfejlesztő programok során mélyebb szakmai elemzésre és véleményformálásra, véleménynyilvánításra van lehetőség, ezzel fejlődik a vállalkozói képesség, a szaknyelvi szókincs, a vitakultúra, a verbalitás.

2.6.11.5.7. Lazító programok

A táncos tehetségfejlesztéshez kapcsolódó lazító programok célja a tanuló minél jobb megismerése, amely sokkal hatékonyabb lehet nem tanórai keretek között. Célja az élmény biztosítása, az informális tanulás támogatása, a közösségépítés, az elköteleződés erősítése. Példák a táncos tehetségfejlesztés lazító programjaira: táncszínházi előadás megtekintése, táncos adatközlők megismerése, találkozás neves táncművészekkel, tánctábor, Országos Táncháztalálkozó megtekintése, részvétel a tánctanításban, pótszilveszter, túra, részvétel táncfesztiválon, külföldi utazás, szalonnasütés, kirándulás.

2.6.11.6. A táncpedagógus

A pedagógus, a táncpedagógus ideális esetben énerős személyiség, egészséges önértékeléssel és testképpel bír, magabiztosság, határozottság jellemzi. Hiteles, képes a megfelelő klíma, az oldott tanulói környezet megteremtésére, magas fokú empátiával rendelkezik, magas szakmai felkészültség és módszertani sokszínűség jellemzi, az önfejlesztés igénye a természetévé válik. (KONCZ, 2011, 13–16.) Képes a facilitátor szerep megvalósítására és nem utolsósorban rendelkeznie kell a *„tanítani tudás művészetével”* (GABNAI, 2011).

A művészetek terén nem elhanyagolható szempont a tanár „flow-teremtő” képessége sem. „A flow-tanárok képességeiket mások érdeklődésének fenntartására is használják, előtérbe helyezik a belső ösztönzéseket, érdekes feladatokkal és az új dolgok megtanulásának örömével igyekeznek motiválni.” (HARMATINÉ, 2011, 139.)

A tanár és a diák partnerei is egymásnak, kölcsönösen hatnak egymásra, inspirálják egymást. A pedagógiai folyamat hatékonyságának, eredményességének meghatározó eleme a tanár és diák együttműködésének tartalma és minősége. Az oldott légkör, az élményt nyújtó oktatás segíti a diákok kezdeményezőkészségének fejlesztését, alkotói ötleteik kibontakoztatását, egyéni megoldások megszületését.

Igen nagy lehetőség és egyben felelősség is hárul mindezeken keresztül a táncpedagógusokra. Így vall erről Dienes Valéria: „Aki mozdulatot tanít, az egyén fejlődésének és ezen keresztül az emberiség fejlődésének egyik irányító fonalát tartja a kezében." (DIENES, 1979)

A tanítás-tanulás sikerességének alapja és korunk oktatásirányításának elvárása is egyben, hogy a pedagógus rendelkezzen a hivatásszemélyiség (BAGDY, 1997) tényezőivel, amelyek a következők: reflektivitás, adaptivitás és rendszerszemlélet.

> „ […] adaptivitáson a pedagógiában olyan alkalmazkodva fejlesztést/fejlődést értünk, amely egyaránt tekintettel van az egységesség és a differenciáltság szempontjaira, akár az egyének, akár a csoportok, akár az intézmények igényei felől közelítünk." (M. NÁDASI, 2010, 22.)
>
> „Reflektív tanításon olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot értünk, amely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését". (SZIVÁK, 2014, 13.)

A jó tanár képes elemezni a munkáját, tudja, hogy mit, miért és hogyan csinál. Folyamatosan figyel, értékel, módosít, fejleszti önmagát. De nem marad meg az elemzés szintjén, hanem tervet készít a módosításokra, a gyakorlatban alkalmazza a PDCA-elvet (tervezd meg, csináld meg, ellenőrizd, avatkozz be).

A táncpedagógus igen összetett tevékenységet valósít meg. A táncot eszközként alkalmazza a személyiség fejlesztéséhez és integrációjához, értékeket közvetít, szakmai rendezvényeket szervez, tanítványaival részt vesz a település kulturális életében, hagyományt őriz, tehetséget gondoz, felkészít a szakirányú továbbtanulásra, versenyekre, színpadi bemutatókra készíti fel a tanulókat (egyéni, páros és csoportos formában), koreográfiát készít, ehhez zenei és színpadi tervet ír, viseletet, fellépő ruhát készíttet, ehhez kutatást végez. *Csodálatosan sokszínű a táncpedagógus munkája. Boldog embereket nevel.*

Irodalom

BAGDY EMŐKE (SZERK.) (1996). *A pedagógus hivatásszemélyisége*. Debrecen: KLTE Pszichológiai Intézet.

BALOGH LÁSZLÓ (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója.

BALOGH LÁSZLÓ, MEZŐ FERENC, KORMOS DÉNES (2010). *Fogalomtár a tehetségpontok számára*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Magyar Géniusz Projektiroda.

BALOGH LÁSZLÓ (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Debrecen: Didakt Kiadó.

BALOGH LÁSZLÓ (2010). A tehetséggondozás elvi alapjai és gyakorlati aspektusai. *Pedagógiai Műhely*, 4, 5–20.

BERNÁT LÁSZLÓ, KRISZTIÁN ÁGOTA, SÉRA LÁSZLÓ (2018). *Mentális gyakorlás-téri képességek*. VI. Nemzetközi Tánctudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Egyetemen. Táncművészet és Tudomány. A Magyar Táncművészeti Egyetem Kiadványsorozata. Sorozatszerkesztő, Bolvári-Takács Gábor. Budapest: Magyar Táncművészeti Egyetem.

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (2009). *Kreativitás. A flow és a felfedezés*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

DIENES VALÉRIA (1979). *A Mozdulatról*. Budapest: Magyar Iparművészeti Főiskola Tipológia Tanszék.

DEMARCSEK ZSUZSA (2012). *A tánc terén tehetségesek*. In DEMARCSEK, MIZERÁK, MEZŐ (SZERK.), *TÁNCOK. A táncos tehetség azonosítása és gondozása*. Debrecen: Kocka Kör, Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra.

FARKAS ZOLTÁN (2001). *Néptánc alaptechnikák módszertana. Ugrós – lakócsai táncok – kalotaszegi csárdás*. Budapest: Planétás Kiadó.

FÜGEDI BALÁZS (2010). *Koreografált gimnasztikai mozgássorok elsajátításának és reprodukálásának vizsgálata*. Doktori értekezés. Budapest: Semmelweis Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi Kar.

FÜGEDI JÁNOS (2006). A táncnotáció hatása a mozgáskognitív képesség fejlődésére. *Iskolakultúra*, 11, 108–122.

FÜGEDI JÁNOS (2008). Előszó. In Lábán Rudolf, *Koreográfia*. Budapest: L'Harmattan Kiadó, 7–13.

FÜGEDI JÁNOS (2009). Lábán Rudolf – az új tánc útjainak látnoka. In FUCHS LÍVIA (SZERK.), *Lábán Rudolf: Táncnak szentelt élet*. Budapest: L'Harmattan Kiadó, 7–22.

FÜGEDI JÁNOS (2011). *A magyarországi táncjelírás pedagógiai megújításának kezdetei. Perspektívák az új évezredben, a táncművészetben, a táncpedagógiában és a tánckutatásban*. Budapest: Magyar Táncművészeti Főiskola.

FÜGEDI JÁNOS (2011). *TÁNC-JEL-ÍRÁS. A néptáncok lejegyzése Lábán-kinetográfiáva*. Budapest: L'Harmattan Kiadó, MTA Zenetudományi Intézet.

FÜGEDI JÁNOS (2015). *Lábán Rudolf – az európai színpadi táncnyelv megújítója. Tanulmány*. (Készült az MMA által támogatott „Színházi nyelvújítók" című konferencián elhangzott előadás alapján.) Budapest: Nemzeti Színház.
http://csemadok.sk/files/2017/07/fugedi-janos-laban-rudolf.pdf

GABNAI KATALin (2012). *Színházaskönyv. Szülőknek, nevelőknek, fiataloknak és színházbarátoknak*. Budapest: Helikon Kiadó.

GÖBEL ORSOLYA (2006). *Mozgás a képzelet szárnyán. Stresszcsökkentő, önértéknövelő, integrációt elősegítő fantáziajátékok óvodások számára*. Budapest: L'Harmattan.

GYARMATHY ÉVA (2007). *A tehetség háttere és gondozásának gyakorlata*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

GYARMATHY ÉVA (2010). *Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségek*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

GYARMATHY ÉVA (2011). Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In MÜNNICH ÁKOS (SZERK.), *A kreativitás többszempontú vizsgálata*. Debrecen: Didakt Kiadó.

HARMATINÉ DR. OLAJOS TÍMEA (2011). *Tehetség és szocioemocionális fejlődés*. Debrecen: Didakt Kiadó.

KONCZ ISTVÁN (2011). *A pedagógus szerepe a tehetségfejlesztésben*. Budapest: Fapadoskonyv.hu Kft.

LUKIANOSZ (1959). *Beszélgetés a táncról*. Fordította Trencsényi- Waldapfel Imre. Budapest: Magyar Helikon Kiadó.

MEZŐ FERENC, MEZŐ KATALin (2003). *Kreatív és iskolába jár!* Debrecen: Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület.

M. NÁDASI MÁRIA (2010). *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

RATKÓ LUJZA (2009). A néptánc tartalmi elemzése. *Folkszemle,* 2009. december. https://folkradio.hu/folkszemle/ratko_neptanctartalmielemzese/index.php

SZIVÁK JUDIT (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. A pedagógusképzés megújítása: alapozó tanulmányok*. Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Tanszék, ELTE Eötvös Kiadó.

WIGMAN MARY (2008). *A tánc nyelve – a tánc formái*. In FUCHS LÍVIA (SZERK.), *Táncpoétikák. Szöveggyűjtemény a reneszánsztól a posztmodernig*. Budapest: L'Harmattan Kiadó, 150–160.

Fülöp Márta Marianna

2.6.12. *Informatikai tehetség*

A 21. századi fiatalok a digitális kultúrában élnek. Életük részévé vált a web- és mobiltechnológia. A számítógépet, a mobileszközöket és egyéb IKT-eszközöket egyaránt használják a tanuláshoz, a munkához, a kommunikációhoz és a szórakozáshoz.

A különböző szoftverek használatában egyidejűleg megjelenhet a szabálykövetéssel jellemezhető felhasználói szint és a kreativitást mozgósító tervezői, fejlesztői szint is. A két szint nem jelent minden esetben egymásra épülést. Míg a digitális írástudás már alapkövetelmény, addig egy ágazati szoftver alkalmazása fejlett informatikai gondolkodást, már-már informatikai tehetséget is kíván.

Ilyen módon összetett kérdés meghatározni, hogy mi az informatikai tehetség lényege, hol húzódik a felhasználói és a fejlesztői szint közötti határ, és kit nevezünk manapság informatikában tehetségesnek.

Ebből az indíttatásból jelen fejezet az informatikai tehetség fogalmát tágabb kontextusba helyezi. A 21. századi kompetenciákkal nyit, és elhelyezi benne az *informatikai kompetenciát,* amely egyaránt magában foglalja a *digitális kompetenciát* és az *informatikai gondolkodást*.

A különböző fogalmak és modellek bemutatását, kapcsolódásaik szemléltetését követően, a *2.6.12.2. alfejezet* az informatikával történő tehetséggondozás témakörét bontja ki. Egyaránt bemutatásra kerülnek az informatikai tehetségek gondozásának, illetve az informatikával történő tehetséggondozásnak a szempontjai.

A *2.6.12.3. alfejezet* az informatika és az egyénre szabott tanítás-tanulás, valamint az önszabályozó tanulás kapcsolatára világít rá, valamint arra, hogy az informatika hogyan nyújthat segítséget a tehetségvesztés csökkentésében, megakadályozásában.

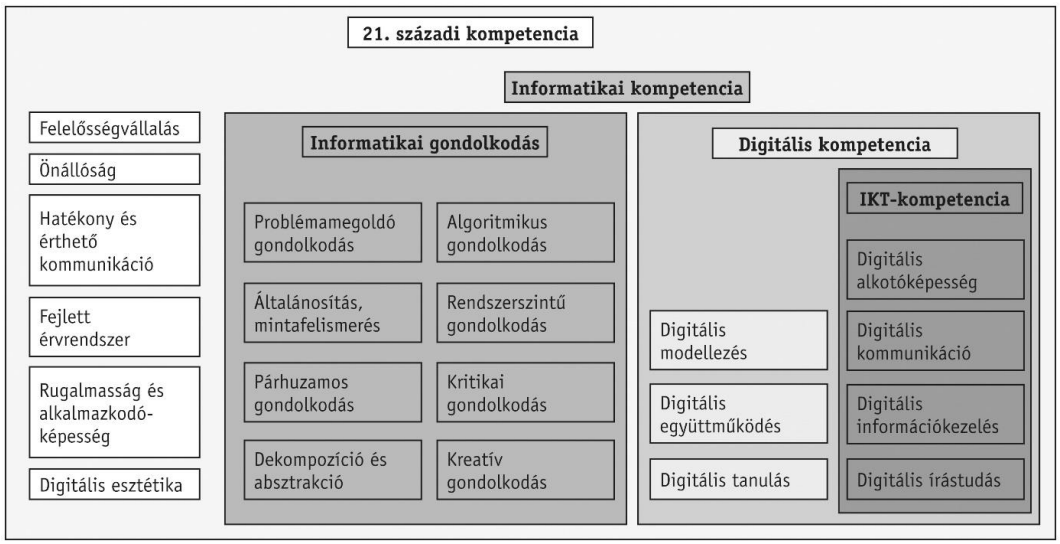
Az utolsó alfejezetben pedig konkrét, informatikai jó gyakorlatok kaptak helyet. A bemutatott tehetségprogramok mindegyike tantermi, blended és online tanulási környezetben, különböző sajátosságokkal bíró célcsoport számára nyújt gazdagító témákat és fejlődési lehetőséget.

Kulcsszavak: digitális kompetencia,
informatikai kompetencia,
egyetemes tervezés,
online keretrendszerek,
egyénre szabott tanítás-tanulás,
önszabályozó tanulás

2.6.12.1. Az informatika kompetenciarendszere

A *21. századi kompetencia* az életben való eligazodáshoz és aktív szerepvállaláshoz szükséges kompetenciák (képességek, ismeretek és attitűdök) együttes megnevezése (P21 Framework Definitions, 2015), informatikai kompetenciát és olyan soft skills kompetenciákat foglal magában, mint például: felelősségvállalás, önállóság, hatékony, érthető kommunikáció, fejlett érvrendszer, rugalmasság és alkalmazkodóképesség, valamint digitális esztétika. Fogalmi hálóját (Gellén, 2018, 20.) a *2.6.12.1. ábra* mutatja be.

Az *informatikai kompetencia digitális kompetencia* és *informatikai gondolkodás* együttes birtoklását feltételezi. Jelen fejezetben a sokrétű szakirodalom alapján az informatikai kompetenciarendszer néhány elemét elemzem az informatikai tehetségek elhelyezése céljából.



2.6.12.1. ábra. A 21. századi kompetenciák fogalmi hálója

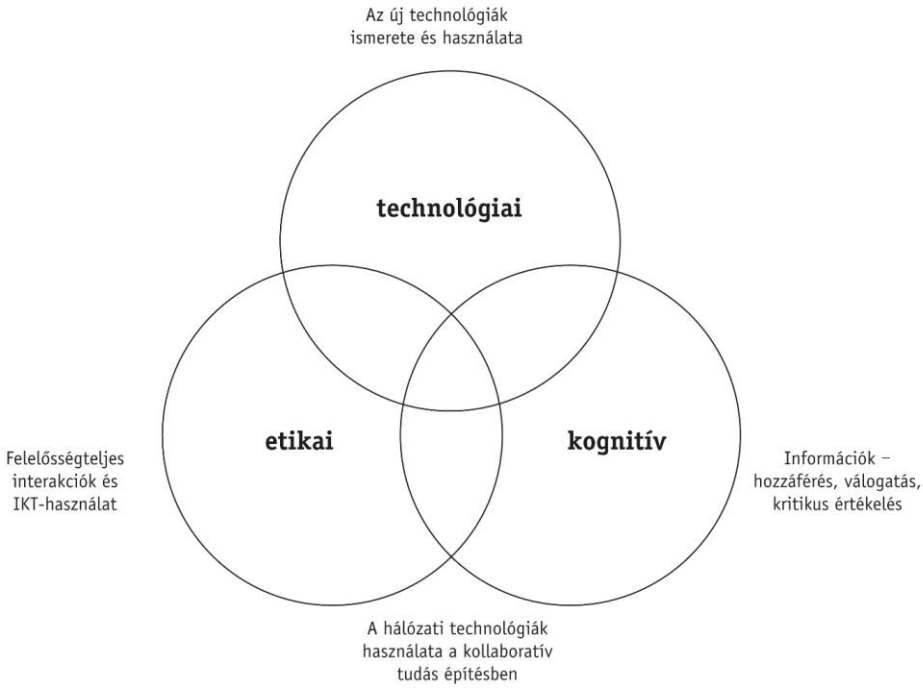
2.6.12.1.1. Digitális kompetencia

> „A 2006-ban megjelent kulcskompetenciákra (OFFICIAL JOURNAL, 2006) vonatkozó Európai Ajánlás keretében az Európai Unió a *digitális kompetenciát* elismerte mint az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges nyolc kulcskompetencia egyikét. A digitális kompetencia tágabb értelemben úgy írható le, mint az IKT (információs és kommunikációs technológiák) magabiztos, kritikus és kreatív használata a munka, foglalkoztatás, tanulás, pihenés, társadalmi befogadás és/vagy részvétel területén kitűzött célok eléréséhez. A digitális kompetencia transzverzális kulcskompetencia, amely mint olyan képessé tesz minket más kulcskompetenciák (pl. nyelv, matematika, tanulási tevékenység, kulturális tudatosság) elsajátítására. Sok 21. századi készséghez, képességhez kapcsolódik, melyekkel minden állampolgárnak rendelkeznie kell a társadalomban és a gazdaságban való aktív részvételükhöz." (FERRARI, 2013)

A magyar Nemzeti alaptanterv (110/2012. [VI. 4.], 2012) is – a *Recommendation of the European Parlament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC)* című dokumentum alapján – kulcskompetenciaként definiálja a digitális kompetenciát (2006/962/EC, 2006).

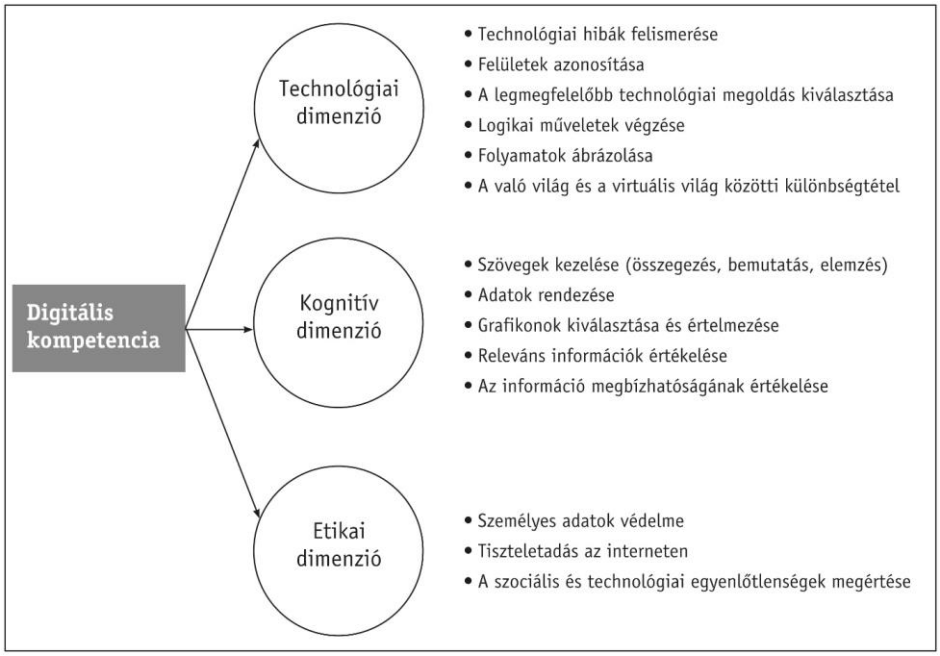
A digitális kompetencia fogalomköre a technológiai és társadalmi fejlődéssel együtt változik és fejlődik. Komplex értelmezésére több modell készült.

A Calvani és munkatársai által felállított modell a digitális kompetencia technológiai, kognitív és etikai dimenzióit különbözteti meg, valamint fontos szerepet tulajdonítanak ezek integrációjának is *(2.6.12.2. ábra)*.



2.6.12.2. ábra. A digitális kompetencia dimenziói (CALVANI ET AL., 2008)

Tóth-Mózer Szilvia és Kárpáti Andrea a digitális kompetencia *kognitív dimenzióját* és összefüggésrendszerét vizsgálták egy empirikus kutatás keretében. Kutatásuk (TÓTH-MÓZER, KÁRPÁTI, 2016) mérőeszközéhez Calvani és munkatársai (2009) által középiskolás korosztály digitális kompetenciájának méréséhez kidolgozott mérőeszközkészletet használták (CALVANI, FINI ÉS RANIERI, 2009), amit a *2.6.12.3.ábra* szemléltet.



2.6.12.3. ábra. A digitális kompetencia dimenziói és alkotóelemei az Instant DCA mérőeszközben (CALVANI ET AL., 2008)

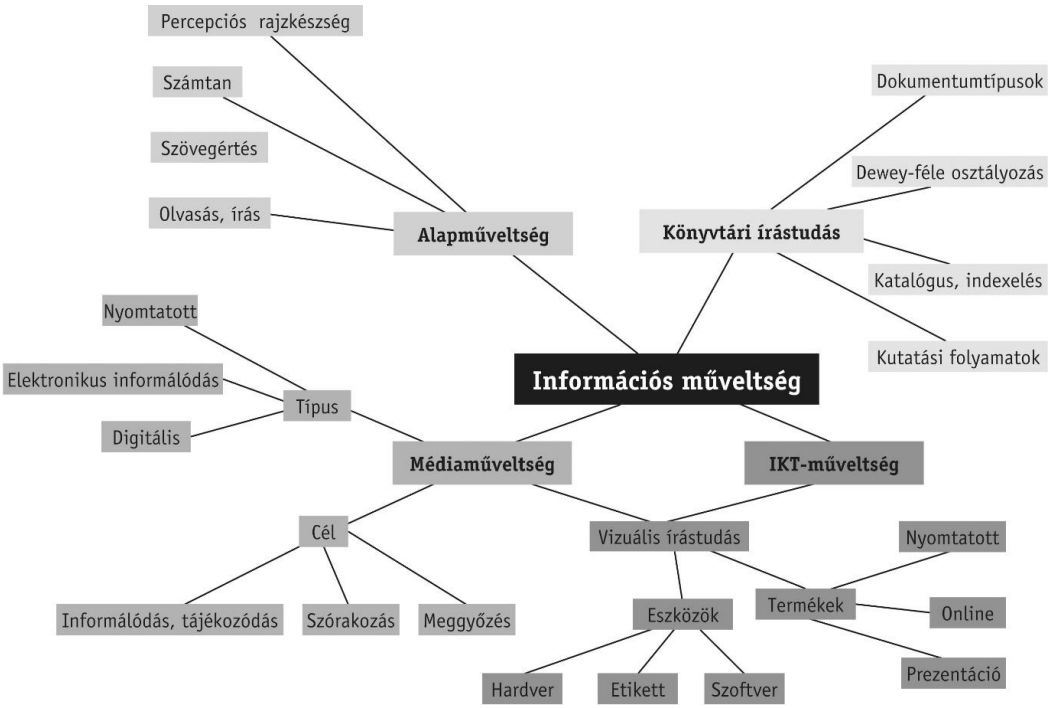
„A digitális kompetencia magában foglalja az információs társadalmi technológiák (IST) magabiztos és kritikus használatát a munka, a szabadidő és a kommunikáció terén. Ez az IKT terén meglévő alapvető készségeken alapul: számítógép használata információ visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje, valamint a kommunikáció és az együttműködő hálózatokban való részvétel céljából az interneten keresztül." (az Európa Parlament és a Tanácsa ajánlása, 2006/962/EK)

A *2.6.12.1. táblázat* a kommunikációs készség térképével grafikusan szemlélteti *az információs műveltség (digital literacy)* fogalmi rendszerét.

2.6.12.1. táblázat. Az UNESCO kommunikációs készség térképe (CATTS ÉS LAU, 2008)

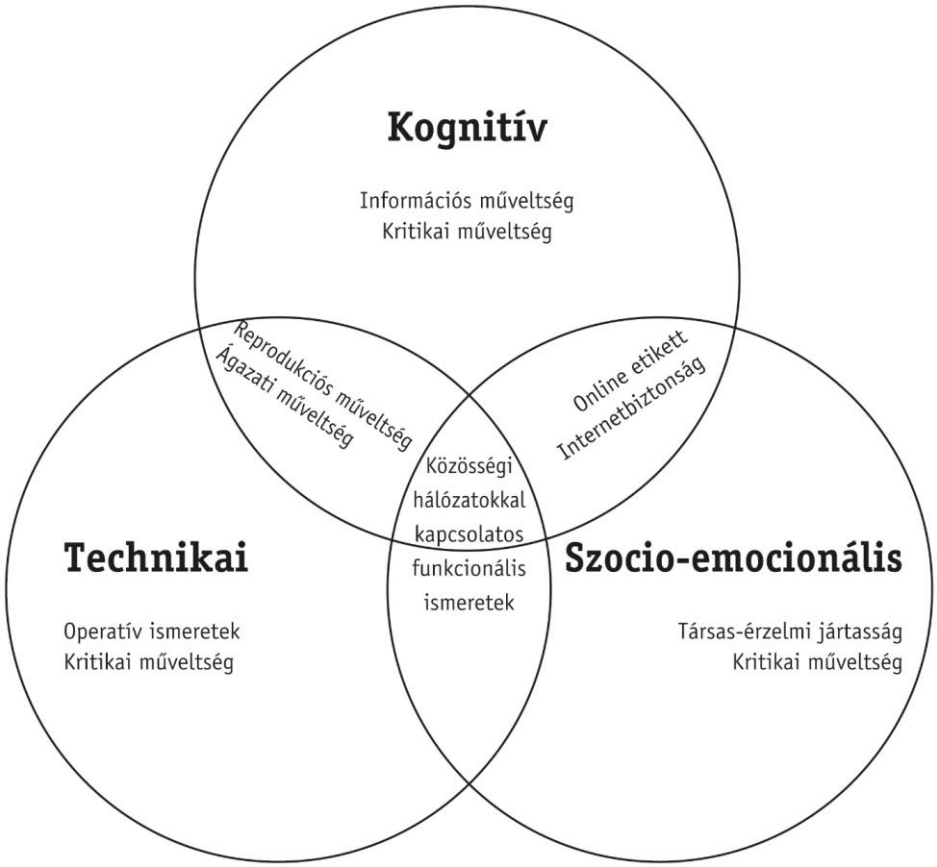
Kommunikációs készség térkép						
Információs műveltség						
Információs szükséglet meghatározása és megfogalmazása	Információ helyének meghatározása és hozzáférés	Információ értékelése	Információ rendszerezése	Információ felhasználása	Kommunikáció és etikus felhasználás	Egyéb információs készségek
IKT-készségek – Médiaműveltség						
Digitális technológia használata	Kommunikációs eszközök használata	Hálózatok használata	Médiaüzenetek szűrése	Médiaüzenetek elemzése	Egyéb IKT-/ médiakészségek	
Alapműveltség						
	Olvasás	Írás	Számolás	Egyéb alapkészségek		
Szóbeli kommunikáció						
		Beszéd	Beszédértés			
Gondolkodás						
Gondolkodási készségek						

Az információs műveltség modelljét (RACSKÓ, 2017) a *2.6.12.4. ábra* fogalmi térképével szemlélteti.



2.6.12.4. ábra. Az információs műveltség modellje (RACSKÓ, 2017) alapján a szerző saját szerkesztésű ábrája

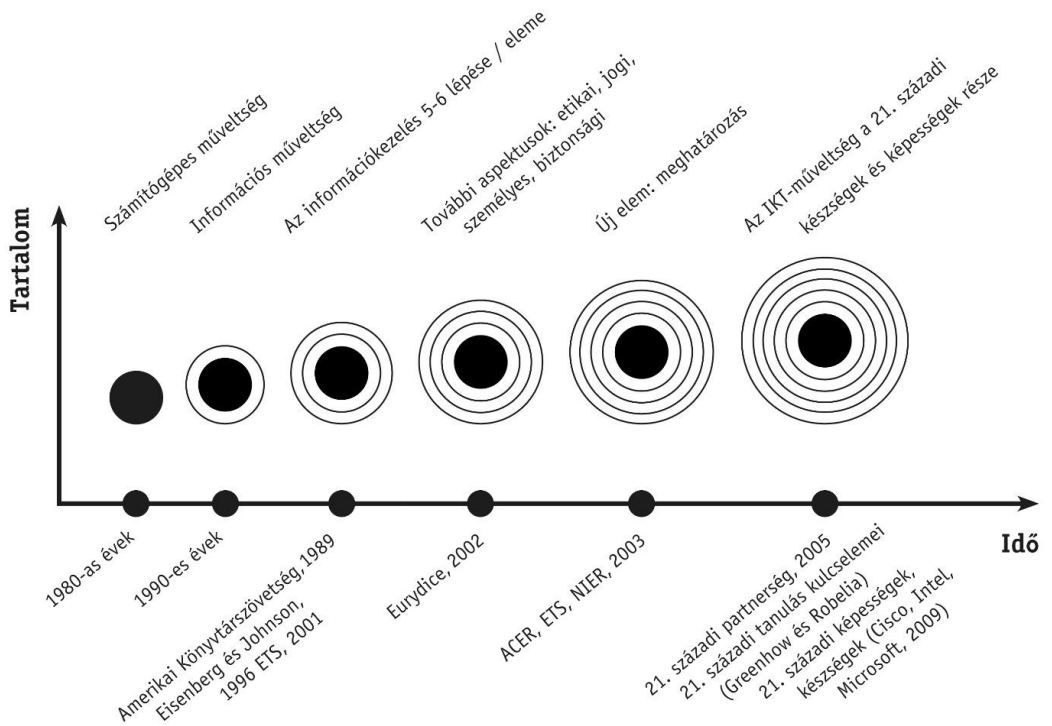
NG (2012) digitális írástudás modellje szerint *(2.6.12.5. ábra)* az információs műveltség a digitális írástudás része. A kritikai műveltséggel kiegészülve a *digitális írástudás* kognitív területét képviseli.



2.6.12.5. ábra. Digitális írástudás modell (NG, 2012)

Ilyen módon érzékelhető, hogy „a digitális írástudás, műveltség, kultúra nem szinonim fogalmak. A digitális műveltség része a digitális írástudás, amely sokféle írástudásból tevődik össze: képi-vizuális írástudás, reprodukciós írástudás, média írástudás; információs írástudás, számítógépes írástudás (IT) stb." (NÁDASI ÉS RACSKÓ, 2014)

A digitális műveltség fogalomköre egyre bővül. Változását a *2.6.12.6. ábra* szemlélteti.



2.6.12.6. ábra. Az IKT-műveltség komponenseinek időrendi és hozzájárulók szerinti változása, valamint tartalmi bővülése (TONGORI, 2012)

Az Európai Bizottság Fejlett Technológiai Tanulmányok Intézete (IPTS) a digitális kompetencia értelmezésének és fejlesztésének, továbbá descriptorainak azonosítása céljából 2011 és 2012 között elkészítette a *DIGCOMP*-keretrendszert (FERRARI, 2013). Ez az Európai szintű fejlesztés 21 kompetenciát ír le *Információ, Kommunikáció; Tartalomkészítés; Biztonság; Problémamegoldás* területeken.

A DIGCOMP 2013-ban készült. 2016-os változata, a DIGCOMP 2.0 az alábbiakat tartalmazza (VUORIKARI ET AL., 2016):

- *Információs és adatírástudás:* böngészés, keresés és szűrés, értékelés, kezelés,
- *Kommunikációs és közös munka:* interakció, megosztás, digitális részvétel, kollaboráció, netikett, digitális identitás,
- *Digitális tartalomfejlesztés:* beépítés, módosítás, új tartalom; szerzői jog és licencek; programozás,
- *Biztonság:* eszközvédelem, személyes adatok védelme, egészségvédelem és digitális jólét, környezetvédelem,
- *Problémamegoldás:* technikai problémák, szükségletek és válaszok azonosítása, a digitális technológia kreatív használata, digitáliskompetencia-hiányosságok azonosítása.

2017-ben megjelent a DIGCOMP 2.1 változata (DIGCOMP, 2017), amely meghatározza, hogy az egyes képességterületekhez alap- (A), közép- (B) és felsőszinten (C) milyen tudásnak, képességnek, attitűdnek kell társulnia.

Megjelent a digitális intelligencia *(digital intelligence, DQ)* fogalma is. Ez nem azonos a digitális kompetencia fogalmával.

A DQ definíciója szerint: „olyan szociális, érzelmi és kognitív képességek összessége, amely elengedhetetlen a digitális élethez. Ez tartalmazza a szükséges tudást, készségeket és képességeket arra, hogy az egyén érzékelje, adaptálja mások érzéseit, vagy szabályozza mások viselkedését ahhoz, hogy meg tudjunk küzdeni a digitális éra kihívásaival és szükségleteivel. A tudás és ismeretek mellett ezeknek a képességek olyan emberi értékekből gyökereznek, mint a tisztelet, tisztesség, az empátia és a megfontoltság. Ezek lehetővé teszik a technológia bölcs és felelős használatát, amely a jövő vezetőit jellemzi majd." (FARKAS, 2016)

A *DQ 3 szinten* (digitális állampolgárság, digitális kreativitás, digitális vállalkozás) szervezett 8 készségcsomag, amelyet meg kell tanítanunk a gyermekeinknek a sikeres digitális léthez. A *digitális állampolgárság* a technológia biztos, felelős és hatékony használatának szintjét képviseli. A *digitális kreativitás* a technológia és a médiaeszközök használatával történő alkotás szintje. A *digitális vállalkozó* szint pedig akkor érhető el, amikor az egyén már képes változást generálni és problémákat megoldani (FARKAS, 2016).

A digitális intelligencia (DQ) elméleti modelljét a *2.6.12.7. ábra* szemlélteti.

2.6.12.7. ábra. A digitális intelligencia készségei
Forrás: FARKAS (2016)

A DQ-modell alkalmazása az informatikában tehetségesek tehetséggondozásában is új szempontokat emelhet be.

2.6.12.1.2. Informatikai kompetenciák

Az informatikai gondolkodásról GELLÉN BARNABÁS (2018) kifejti, hogy „a 21. századi elvárásokhoz gyakran társított kognitív fogalom az informatikai gondolkodás, mely WING (2010) szerint a következőképp határozható meg: *az informatikai gondolkodás a problémák formalizálása és megoldása során keletkező gondolkodási folyamatok,* melyek segítségével a megoldások olyan formát öltenek, hogy végrehajthatók információfeldolgozó egység (értsd: számítógép) által." WING (2006) munkájára hivatkozva kiemeli, hogy „az informatikai gondolkodás nem azt jelenti, hogy képesek vagyunk programozni egy számítógépet, hanem hogy a programozásra is jellemző, absztrakciós szinteken való gondolkodást valósítunk meg, miközben különböző módon értelmezzük és vizsgáljuk az adott

problémát a számítógépes megoldás érdekében, majd megoldást is adunk a problémára." (WING, 2006)

Mivel az információszerzés és hatékony kezelése, a modellalkotás elképzelhetetlen absztrahálás és rendszerezés nélkül, ezért az informatikai gondolkodás alkomponensei összefüggésben és átfedésben vannak a digitális kompetenciákkal.

Zsakó László és Szlávi Péter *Informatikai kompetenciák. Algoritmikus gondolkodás* című tanulmányukban (ZSAKÓ ÉS SZLÁVI, 2010) az *informatikai kompetenciák* komponenseit az alábbiak szerint határozzák meg:

- *Algoritmikus gondolkodás:* tevékenységsorozat-folyamatok tervezése.
- *Adatmodellezés:* objektumok adatokkal való leírása.
- *A valós világ modellezése:* a modellek jelenségek előrejelzésére is szolgálnak. Működtetésük komplex alkotó folyamat.
- *Problémamegoldás:* a probléma elemzése, pontos megfogalmazása, a megoldás megtervezése, elkészítése és a megoldás kritikus értékelése.
- *Kommunikációs képesség:* az intelligens eszközök teremtette újfajta kommunikációt körültekintően kell használni a tanulásban, a munkavégzésben, a kapcsolatteremtésben, kikapcsolódásban, az önképzésben, a pihenésben, a fejlődésben (ZSAKÓ ÉS SZLÁVI, 2010).
- *Alkalmazói képesség:* a mindennapokban felmerülő problémák informatikai eszközökkel történő megoldásához ismerni kell az általános alkalmazásokat, funkcióikat, az azokhoz tartozó informatikai eszközöket és módszereket.
- *Csoportmunka és együttműködő képesség:* csoportmunkát támogató informatikai eszközök használatának képessége; csoportmunka metodikájának ismerete.
- *Alkotó képesség:* „fejlődése a mintakövetéstől a mintavariáláson át a valódi kreativitásig tart." (ZSAKÓ ÉS SZLÁVI, 2010)
- *Információs tájékozódási és tájékoztatási képesség:* az információ hitelességéről való meggyőződés képessége; és az elhelyezett információ hitelességének bizonyításához kapcsolódó képesség.
- *Rendszerszintű gondolkodás:* a rendszer struktúrája, az eseményeket irányító összefüggések felismerésének képessége.

Az algoritmikus gondolkodás szintjei:

- az algoritmus felismerése és megértése;
- az algoritmus végrehajtása;
- az algoritmus elemzése;
- az algoritmus alkotása;
- az algoritmus megvalósítása; az algoritmus módosítása, átalakítása;
- komplex algoritmus tervezése.

Szántó Sándor tanulmányában (SZÁNTÓ, 2002) bemutatja Budai Mariann alkalmazásokra vonatkozó szintezését, ami a deduktív gondolkodástól a kreatív gondolkodásig tart, az alábbiak szerint:

- *1. szint:* Deduktív gondolkodás (az általános formában tárolt – vagy megadott – algoritmus alkalmazása a konkrét esetre).
- *2. szint:* Induktív gondolkodás.
- *3. szint:* Analogikus gondolkodás.
- *4 szint:* Kreatív gondolkodás.

A tanulók algoritmikus, illetve problémamegoldó gondolkodásának, valamint kreativitásának fejlesztése jótékonyan befolyásolja a tanulók önálló gondolkodási és tanulási képességének célirányos fejlesztését is (TÓTH, 2007).

2.6.12.1.3. A 21. századi készségek

2.6.12.8. ábra. 21. századi készségek (EDUCATIO, IKT MŰHELY, 2014, 13.)

A Partnerség a 21. századi készségekért (THE PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS [P21, 2015]) jelentős informatikai vállalkozásokat tömörít. Céljuk meghatározni azoknak a 21. századi készségeknek a körét, amelyekre a jelenlegi és a jövőbeli munkavállalóknak szüksége lesz.

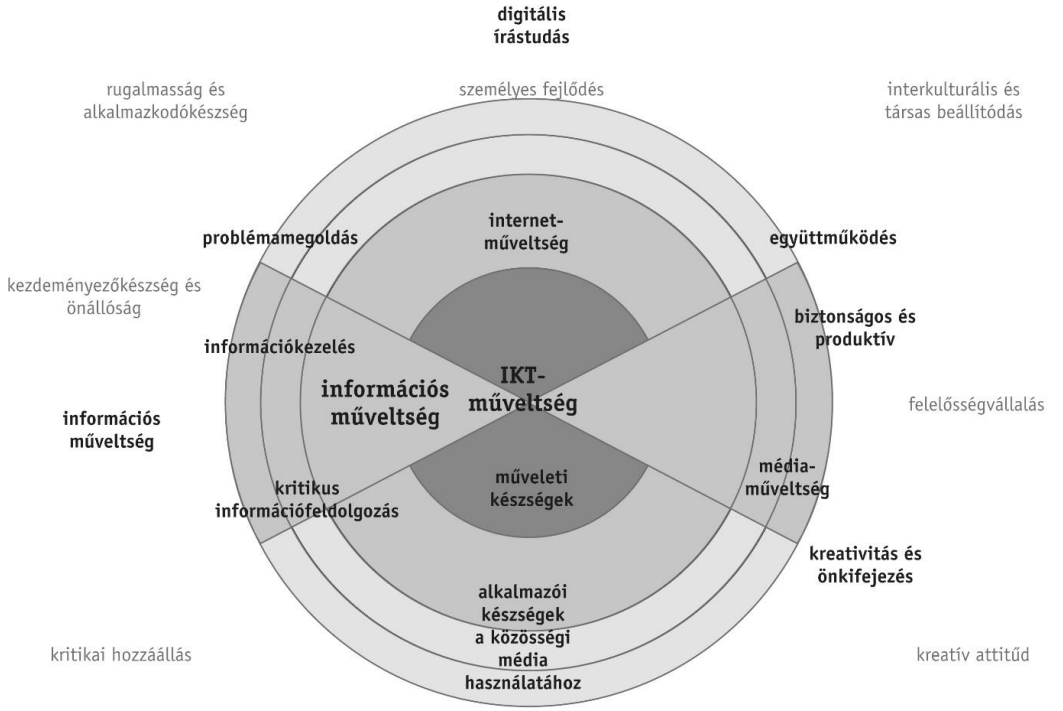
A társulás 3 fő kategóriát definiál: (1) tanulási és innovációs készségek; (2) információs, média- és technológiai készségek; (3) életvezetési- és karrierkészségek.

A szingapúri National Institute of Education (NIE) 2009-ben *kompetenciamodellt* dolgozott ki a tanárokra, amelyben egyúttal vázolta a 21. század iskolájából kikerülő diákok nélkülözhetetlen kompetenciáit is (LÉVAI, 2014). A NIE (2009) kompetenciamodelljében *(2.6.12.2. táblázat)* a diákok kompetenciái között önálló területként szerepel az IKT-műveltség.

2.6.12.2. táblázat. *NIE, 21. századi készségek és képességek*

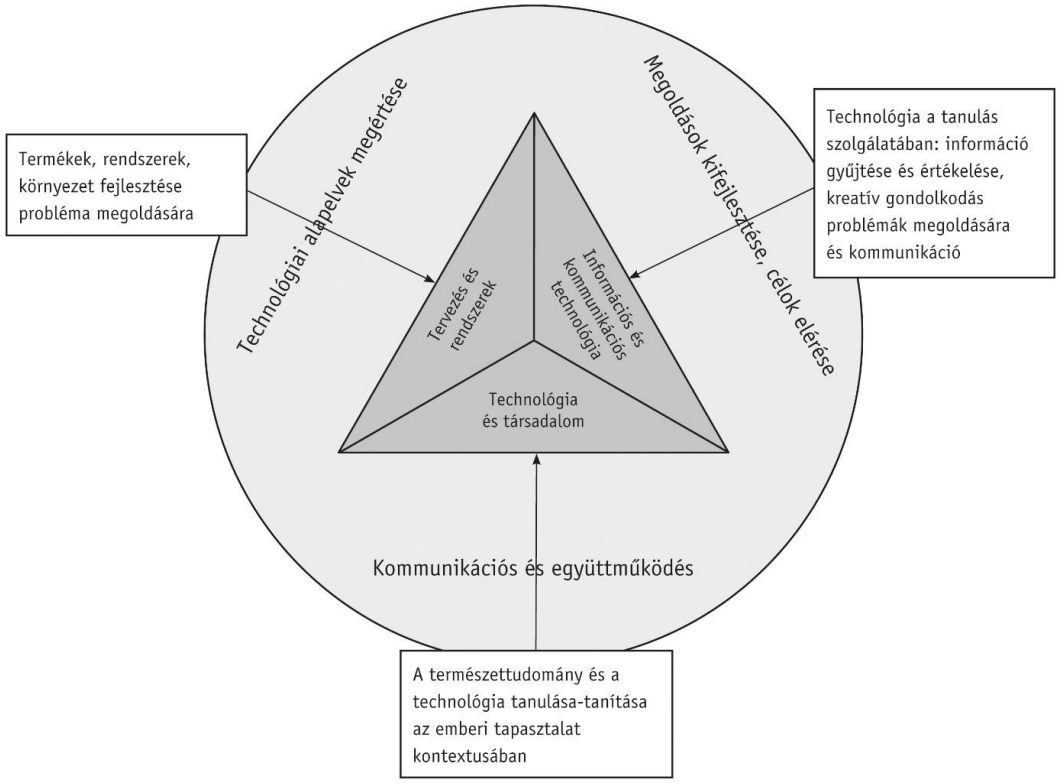
Tanulási és motivációs készség és képesség	· Kritikus gondolkodás és · Kreativitás és innováció · Szóbeli és írásbeli kommunikáció
Tudásalapú, információs, média- és technológiai műveltséghez kapcsolódó készségek és képességek	· Az információ megszerzése, birtoklása · Információs műveltség · Médiaműveltség · IKT-műveltség
Életkészségek és -képességek	· Rugalmasság és alkalmazkodóképesség · Kezdeményezőképesség és önállóság · Csoportmunka és együttműködés · Szociális és kultúraközi készségek · Produktivitás és felelősség · Vezetés és felelősségvállalás
Állampolgári készségek és képességek	· Tolerancia (a különbözőségek értékelése) · Általános tudatosság · Ökológiai és környezeti tudatosság · Értékek, etika és hivatástudat

Az *IKT-műveltség modellje* és a *21. századi kompetenciák* két párhuzamos modell. Összevetésüket a *2.6.12.9. ábra* szemlélteti.



2.6.12.9. ábra. A digitális kompetencia és a 21. századi készségek tájképe (ALA-MUTKA, 2011)

„Az amerikai NAGB *(National Assessment Governing Board)* országos méréseket felügyelő testület által létrehozott technológiai és mérnöki műveltségi keret a 2014-es NAEP *(National Assessment of Educational Progress)* felméréshez *(2.6.12.12. ábra)* is hasonló elméleti kereteken nyugszik (NAGB, é. n.). Fókuszában a munkában való alkalmazhatóság áll. Az IKT-műveltség ebben a modellben is beágyazódik egy 21. századi képességeket felölelő keretrendszerbe. A rendszer komponensei itt is magukban foglalják a gondolkodási képességeket, az információhoz való hozzáférést, kezelést, értékelést, létrehozást, kommunikációt." (NAGB, 2014)



2.6.12.10. ábra. Technológiai és mérnöki műveltségi keret az oktatás fejlődésének 2014-es, országos (NAGB, é. n., 12. alapján) (Hivakozás: TONGORI ÁGOTA)

E fejezet *2.6.12.4. alfejezetében* bemutatott jó gyakorlat tehetséggondozó programok mindegyikét tudatosan úgy építették fel, hogy elősegítse a tehetségígéretekben és azonosított tehetségekben a 21. századi készségek kialakítását.

2.6.12.2. Tehetséggondozás informatikával

Az informatikával történő tehetséggondozás egyrészt irányulhat az alkalmazói és szakmai informatikában tehetséges diákok tehetséggondozására, másrészt vonatkozhat a nyelvi, a logikai-matematikai, a téri-vizuális, a testi kinesztéziás, az intraperszonális és interperszonális képességterületeken tehetséges diákok erősségeinek informatikával történő támogatására, valamint tehetséggel összefüggő gyenge oldaluk informatikával történő fejlesztésére is. Az informatika bevonható a digitális technológia használatára, kommunikációs eszközként, támogathatja a tanítási-tanulási folyamatot, lehetővé teszi a webes felületekhez való egyenlő esélyű hozzáférést. (lásd *2.6.12.1. alfejezet*).

Az egyetemes tervezés a webes felületek infokommunikációs akadálymentesítésével (lásd *2.6.12.2. alfejezet*) lehetőséget adhat különböző felhasználói csoportok (gyengénlátók, nem látók, színtévesztők, halláskárosultak, mozgáskárosultak, diszlexiások, diszkalkuliások stb.) számára az információszerzéshez, a tanuláshoz, a munkához és a lazításhoz történő egyenlő esélyű hozzáféréshez. Így az informatika hangsúlyos szerepet játszhat a tehetségvesztés megakadályozásában is.

A *2.6.12.2.* és a *2.6.12.3. alfejezetekben* ezeket a kérdéseket járom körbe, majd a témához kapcsolódóan a *2.6.12.4. alfejezetben* konkrét jó gyakorlatokat, tehetséggondozó programokat mutatok be.

2.6.12.2.1. Informatikai tehetségek tehetséggondozása

Az ISZE Tehetségsegítő Tanács (Tehetséghálózat) 2014-es tehetséggondozó pályázatában (NTP-TTM-13-020 pályázat) online kérdőíves felmérést végzett informatikai tehetségeket gondozó pedagógusok, országos informatikai versenyekre felkészítő tanárok körében. *Az online kérdőíves vizsgálatban* 13 fő informatikai versenyekre felkészítő informatikatanár vett részt, akik mintegy 800 fő versenyző felső tagozatos és középiskolás tanuló aktív felkészítő tanárai.

A kérdőíves felmérés az informatika területéhez, illetve a matematikai-logikai és téri-vizuális képességterületek fejlesztéséhez kapcsolódott, és az informatikai terület, a digitális kompetencia és az algoritmikus gondolkodás mint informatikai kompetencia egyik komponensének kérdéskörére épült. Arra kereste a választ, hogy az informatikai tehetségeket gondozó pedagógusok tapasztalata szerint milyen készségeket fejleszt az informatika, és az informatikai tehetségek hatékonyabb kibontakoztatása érdekében milyen informatikai témaköröket kellene hangsúlyosan erősíteni.

Az alábbiakban a két kérdésre adott válaszok kivonata látható. *A teljes vizsgálat eredményei az ISZE honlap Tehetségsegítő Tanácsának oldalán jelentek meg* (FÜLÖP, 2014a).

A *„Véleménye szerint, milyen készségeket fejleszt az informatika?”* kérdésre a vizsgálatban részt vevő pedagógusok válaszaiban 37 kulcsszót találtunk, amelyeknek előfordulása 1-től 8-ig terjedt. A kulcsszavakat csoportosítva, majd előfordulásaikat is összegezve *10 kategória* állítható fel, 5-től 11-ig terjedő elfordulásszámmal. A kategóriák az elfordulásszámok szerint csökkenő sorrendbe rendezve a következők:

- szabálykövető: folyamatszemlélet, algoritmikus gondolkodás; logikai; rendszerszemlélet (11);
- analógiás gondolkodás; absztrakciós gondolkodás; lényegkiemelő; összefüggések felismerése (10);
- önállóság, modellező, tervező, alkotó; önkifejező (9);
- elemző, problémamegoldó (9);
- kezdeményezőképesség, divergens gondolkodás, holisztikus szemlélet; rugalmas gondolkodás; problémalátás (8);
- információ keresése – hasznosságának felismerése – kezelése – feldolgozása – kritikus alkalmazása, legális felhasználása; kritikai gondolkodás (8);
- alkalmazói (hardver, szoftver); digitális kompetencia (8);
- kommunikációs készség; prezentációs készség (7);
- tájékozódás: információs, térképolvasás, térlátás, vizuális (6);
- együttműködés, önérvényesítés, szociális érzékenység (5).

A felmérésben részt vevő tanárok válaszaik alapján úgy gondolták, hogy az alkalmazói informatika a tehetséggondozó programokban az alábbiakra ad lehetőséget:

- elméleti és gyakorlati tudás átadásának lehetősége,
- nem létező készségek kialakítása,
- össztársadalmi tudásszint növelése,
- tehetséges tanulók megszólítása,
- projektek készítése,
- problémás gyerekek megszólítása,

- tanítása maga után vonja a többi készség fejlődését,
- tanítása egy folyamatot, analógiára épülő lehetőséget tanít meg a tudástranszfer céljából,
- elmélyíti a rendszerekben való gondolkodást,
- problémamegoldás,
- esztétikus munka megtapasztalásának élménye,
- kapcsolatok kiépítése hasonló érdeklődésűekkel,
- színesíti a tanulást,
- az infokommunikációs eszköztár gazdagítja a tehetséggondozás módszertani kultúráját,
- az infokommunikációs eszköztár alkalmazása érzékenyít,
- ismeretátadás (új szoftverek, új megoldások, új megközelítések, új problémafelvetés),
- tapasztalat átadása,
- lehetőség a kortársak katalizátor szerepének megmutatkozására,
- mintát adni,
- érdeklődés felkeltése az informatikus pályák iránt, pályaorientáció,
- rendszert adni a tudáshoz,
- eligazodás segítése a sok, rendszerezetlen információban (hitelesség, kritikai gondolkodás),
- építés az előzetes, a tapasztalati tudásra,
- facilitálás lehetősége,
- mentorkeresés lehetősége,
- eszközök ésszerű használatának megtanítása,
- alkalmazóképes tudás átadása, amely segít a tanulásban, a munkában,
- csapatmunka megtapasztalásának lehetősége,
- sikerélmény átélése növeli a motivációt,
- elkötelezettség,
- alkotómunkára nevel,
- rendszerezés és az összefüggések átlátása,
- kommunikáció és prezentáció.

A tehetséggondozás szakirodalmában a tehetséges gyereknek a tehetséggondozó programokban: *kognitív, affektív és szociális fejlesztésre van szüksége*. A kognitív fejlesztés a *lehetőségek megteremtésében* (az önálló, önirányított tanulás; a tapasztalatcsere; a hatékony tanulási technikák megismerése; a magasabb kognitív munka); az affektív fejlesztés a *bátorításban* (a kérdésfelvetésre, a kockázatvállalásra); a szociális fejlesztés pedig *segítségnyújtásban* (az együttműködés, a tiszteletadás, az önelfogadás, az érdekérvényesítés, a vezetői szerep felvállalása) mutatkozik meg (LANDAU, 1997).

A felmérésben részt vevők válaszait ezzel a szakirodalmi szempontrendszerrel összevetve azt tapasztaltuk, hogy a válaszok egyenletesen oszlottak meg a kognitív, affektív és a szociális fejlesztés tekintetében. Így képet kaptunk arról, hogy az informatika tudatos beépítésével a tanulókat komplex módon fejlesztjük, ami megmutatkozik nemcsak az informatikában tehetséges tanulók fejlesztésében, hanem hatékonyan támogatja bármilyen tehetség megmutatkozását és kibontakozását is.

Az informatikai tehetség ott mutatkozhat meg, ahol az egyén a gardneri képességterületek szerint felvett érdeklődéstérképén, az érdeklődés mintázatában (Érdeklődéstérkép) a matematikai-logikai és téri-vizuális képességterületek előnye látható.

Az informatikában tehetségesek fejlett algoritmizáló képességgel rendelkeznek, jól keresik, szűrik és rendezik az információkat, fejlett a rendszerszemléletük, átlátják az összefüggéseket.

Az informatika iránti érdeklődés megmutatkozásához és kiteljesedéséhez a diáknak az egyéni jellemzői mellett megfelelő lehetőségekre van szüksége, ingergazdag környezetre és képességei szintjéhez mért, számára reális kihívást jelentő feladatokra, problémákra. Ilyen módon az informatikában tehetségesek fejlesztésében különösen hatékony a projekt- és portfóliómódszer; a megfordított tanterem (FlipIT) módszer, az online térben zajló közösségi tanulás.

A *tehetséggondozó projekt* valós problémahelyzetet vett fel, valós megoldások kereséséhez vezet. Kognitív ismeretek terén gazdagít; társas készségeket fejleszt; kreativitásra ösztönöz (lásd *2.6.12.4. alfejezet* Webáruház szakköri program, Közlekedés című blended szervezésű szakköri program).

„A projektkidolgozás folyamatában a diák valódi önállóságán van a hangsúly, s a pedagógus szerepe inkább indirekt, facilitátor, szupervizor, tanácsadó, a folyamatok katalizátora (lásd *2.6.12.4. alfejezet* Webtechnológia) […] a pedagógus megfigyelheti a gyereket önálló egyéni vagy kooperatív munka közben, és erről személyre szabott feljegyzéseket készíthet. Megismerheti eddig az iskolában ki nem derült tárgyi tudásukat." (M. NÁDASI, 2003) A módszer így alkalmas a kreatív-produktív tehetség és a lemorzsolódó tehetségek azonosítására is.

A portfólió módszere: a tehetséggondozó program dokumentálására szolgálhat. „A teljes projekttevékenységet végigkísérő portfóliókészítés – tudatossá teszi a tanulás tanulásának folyamatát, a sorrendiség betartását, a helyes munkastílusra törekvést. Önállóságot, függetlenséget, kreativitást, társas készségeket fejleszt, elősegíti az autonóm tanulóvá válást." (FÜLÖP, 2009) A portfólió „további előnyeiként tarthatjuk számon a tanulásért, fejlesztésért és értékelésért fennálló felelősség megosztását, a fogalmak időben elnyújtott kialakulásának lehetőségét, a fejlett kooperatív csoporttevékenységet, az önértékelés és az önkép fejlődését." (FALUS IVÁN ÉS KIMMEL MAGDOLNA, 2003, 54.)

A fordított osztályterem („flipped classroom") olyan *pedagógiai modell,* amelyben a diákok előzetesen megismerik a foglalkozás tananyagát. Ezt követően az osztályteremben aktív tanulással (kollaboratív és interaktív módszerekkel, társas tanulással) kerül feldolgozásra a már passzív módon megismert tananyag. A fordított osztályterem módszer alkalmazása így eredményesebb, hatékonyabb tanuláshoz vezet.

Az előzetesen megismert tananyagoknak motiválóknak, látványosnak kell lenniük, előnyben kell, hogy részesítsék a vizuális tartalomközvetítést. Készítésükbe a diákok is bevonhatók, így megmutathatják kreatív ötleteiket, újszerű megközelítéseiket. Az ötletek formába öntésénél mozgósíthatják IKT-jártasságukat, ezáltal ezen a területen még további készségekre is szert tehetnek. A létrehozott tartalmak többféle intelligenciára is építhetnek (nyelvi, logikai-matematikai, térivizuális, mozgásos, intraperszonális, interperszonális, természeti).

Az ITStudy 2018-ban módszertani kiadványt jelentett meg (ITSTUDY, 2018) a módszer szakképzésben történő alkalmazásáról.

A hatékony *gazdagításában* KAPLAN (1979) minőségi gazdagításra vonatkozó tíz elve (idézi DAVIS ÉS RIMM, 2000, In BALOGH, 2012) az irányadó. Ezek a következők:

- Hagyományos tanulási tapasztalatok bővítése, nem pedig a tananyaggal történő túlterhelés.
- Produktív gondolkodás, nem pedig rutinszerű megoldás.
- Komplex gondolkodás, nem pedig leegyszerűsített műveletvégzés.
- Fogalmak „kialakítása", nem csupán üres szavak, tények, adatok biflázása.
- A tanultak felhasználása a gyakorlati feladatmegoldásban, nem pedig az ismeretek egyszerű visszaadása.

- Belső összefüggésekre koncentráló tanulás, nem pedig „sterilizált” részismeretek elsajátítása.
- A tanulók igényeire, szükségleteire épülő tanulás, nem pedig mindent előíró, merev keretekben mozgó oktatás.
- A problémafeltárás, -keresés tanulása, nem pedig a tanár rutinkérdéseinek megválaszolása.
- A kritikai gondolkodás fejlesztése, nem pedig a „vak” elfogadásé.
- A jövőbeni lehetőségeken való gondolkodás, nem csak a jelen valóság megismerése.

A produktív gondolkodás a komplex gondolkodás, a kritikai gondolkodás *az algoritmikus gondolkodás* különböző szintjeit képviseli. Fejlesztésük a gondolkodás kompetenciáját fejleszti. A *gondolkodási kompetencia egyike a kognitív kulcskompetenciáknak (2.6.12.11. ábra). Alapképességei:* konvertálóképesség, rendszerezőképesség, kombinálóképesség, prediktív/következtetőképesség (NAGY, 2010).

2.6.12.11. ábra. A személyiség operációs rendszerének kulcskompetenciái (NAGY, 2010, 32.)

Tóth Péter *Gondolkodásfejlesztés informatikaórán* című tanulmányában (TÓTH P., 2007) bemutatja a *Produktív gondolkodás elméleti modelljét (2.6.12.3. táblázat)*, valamint a *Problémamegoldás komplex kognitív modelljét (2.6.12.4. táblázat)*. Szántó Sándor pedig megfogalmazza, hogy a tanításban törekedni kell arra, hogy a „különböző tárgyak keretében elsajátított gondolkodási sémák algoritmusrendszerré szerveződjenek” (SZÁNTÓ, 2002).

A diszciplínán belüli és interdiszciplináris összefüggések átlátására jó példa a Matehetsz Géniusz könyvek sorozatában megjelent *Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén* című kiadvány (CSERNOCH MÁRIA ÉS BALOGH LÁSZLÓ, 2010), amely olyan táblázatkezelési versenyfeladatokat tartalmaz, amelyek gyakorlatilag programozási feladatok. Így erősíti azt a szemléletet, hogy a táblázatkezelés a gondolkodásfejlesztés és a problémamegoldás eszköze.

2.6.12.3. táblázat. *A produktív gondolkodás elméleti modellje* (TÓTH P., 2007)

Komplex eljárások	
Problémamegoldás - a probléma megértése - átfogó, világos célmeghatározás - a lehetőségek számbavétele - a releváns adatok összegyűjtése, rendezése - az elképzelések kialakítása - a cselekvés megtervezése - az ígéretesnek látszó megoldások előrevetítése - a megfelelő megoldás kiválasztása, tervkészítés - a kivitelezés felügyelete és visszacsatolás	Következtetések és döntéshozatal - célkitűzés - az összefüggések, peremfeltételek, akadályok feltárása - a releváns információk összegyűjtése - az alternatív tevékenységek meghatározása, elemzése - a lehetséges következmények számbavétele - mindegyik lehetséges következmény esetén az eredmények előrevetítése - a leghatékonyabb tevékenység kiválasztása - a végrehajtási terv elkészítése
„Műveleti képességek"	
Kreatív gondolkodás - fluencia - flexibilitás - eredetiség - elemző és szintetizáló képesség - kíváncsiság - ötletgazdagság - kockázatvállalás - lényegkiemelés és konstruktív megoldás	Kritikai gondolkodás - a kognitív feladat vagy probléma interpretálása - az ismeret megértése, interpretálása - az ismeret pontosságának és relevanciájának becslése - a feltevések és eltérések azonosítása - a téves következtetések és eltérések detektálása - az induktív következtetések származtatása, kiértékelése - a következtetések deduktív megítélése és validitásának előrejelzése - stratégiák alkalmazása érvek és elképzelések összehasonlítására, szembeállítására, tökéletesítésére, megerősítésére
„Alapzat" (Előfeltételek)	
Tárgyi tudás Ismeretek Készségek	Motiváció és diszpozíció - egyéni jellemvonások - attitűdök - önbizalom - önbecsülés - kitartás és összpontosítás - erős személyes elkötelezettség - felszabadulás a gátlások alól - az összefüggések könnyed felmérése
	Metakogníció - célmeghatározás - a stratégiák választéka - stratégiák kiválasztása, alkalmazása - visszacsatolás - önértékelés, önellenőrzés, önvizsgálat

2.6.12.4. táblázat. A problémamegoldás komplex kognitív modellje (TÓTH P., 2007)

<table>
<tr><td colspan="5">Problémamegoldás</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Kritikai gondolkodás</td><td colspan="2">Analizálás
- sémafelismerés
- osztályba sorolás
- feltételezések felismerése</td><td colspan="2">Szintetizálás
- analógiás gondolkodás
- összefoglalás és rendszerezés
- hipotézisalkotás</td><td rowspan="3">Kreatív gondolkodás</td></tr>
<tr><td colspan="2">Kiértékelés, „feltárás”
- releváns ismeretek számbavétele
- kritériumok meghatározása
- kritériumok prioritásának meghatározása
- téves következtetések felismerése
- igazolás, ellenőrzés</td><td colspan="2">Kidolgozás, „felfedezés”
- a meglévő ismeretek kibővítése, kiterjesztése
- a meglévő tudás módosítása, konkretizálása
- új fogalmi kategóriák létrehozása</td></tr>
<tr><td colspan="2">Összefüggések keresése
- összehasonlítás
- logikai gondolkodás
- induktív és deduktív következtetés</td><td colspan="2">Összefüggések felismerése
- a gondolkodás eredetisége, fluenciája
- gondolkodásbeli rugalmasság
- intuíció
- heurisztikus gondolkodás</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td colspan="2">Meglévő tantárgyi tudás</td><td rowspan="2">A probléma iránti elkötelezettség</td><td rowspan="2">Metakognitív tudás</td></tr>
<tr><td>Deklaratív</td><td>Procedurális</td></tr>
</table>

2.6.12.2.2. Különböző tehetségterületek támogatása informatikával

A technológiai feladatok, a szimulációs feladatok, kutatási feladatok, tartalomfejlesztési feladatok minden területen jelen vannak, és magas szintű megoldásukhoz elengedhetetlen a tehetségígéretek fejlett *IKT-kompetenciája (digitális írástudása, digitális információkezelése, digitális kommunikációja, digitális alkotóképessége),* birtokolniuk kell a *digitális modellezés, a digitális együttműködés, a digitális tanulás* kompetenciákat és (lásd *2.6.12.1. alfejezet*), rendelkezniük kell *webművelt-séggel* is (lásd *2.6.12.2. alfejezet*).

Az alábbi lista számos olyan alkalmazást tartalmaz, amelyek informatikai hátteret nyújtanak a *kutatásalapú tanuláshoz, a produktumok létrehozásához* (EDUCATIO, 2014, 38–45.).

Hasznos eszközök a kutatómunkához, adatgyűjtéshez:

- Linkgyűjtők (Symbaloo; Protopage; Pearltrees);
- Kérdőív (Google kérdőív; Kérdőívem; Kwiksurveys);
- Fájltárolás és -menedzsment (Google Drive; Dropbox; Onedrive);
- Kollaboratív jegyzetelés (Titanpad; Google Dokumentumok; Scrumbir);

Adatok értékelése:

- Gondolattérképek (Popplet; Mindmeister; Coggle);
- Online faliújságok (Linoit; Padlet; Google Keep);
- Szavazás, vita és érvek (Tricker; Power League; Doodle);

Produktumok létrehozása:

- Prezentációk (Google Prezentáció; Prezi; Emaze);

- Narratív diasorok (PwToon; Photopeach; Movie Maker);
- Kiadványok (Microsoft Publisher; Issuu; Licidpress);
- Plakátok, infografikák (Easelly; Poster My Wall; Piktochart);
- Képek, kollázsok, gyűjtemények (Pinterest; Flicker; Fotor);
- Szófelhő, kalligráfia (Tagul, Notegraphy; Photofunia);
- 3D, AR (Augmented Reality – kiterjesztett valóság) (Sweet Home 3D, Google Sketchup, AR Media);
- Kvízek, feladatbankok (Socrative; Quizlet; LearningApps);
- Szerepjáték (Voki, Fakebook, Blabberize);
- Blogog, vikik (Wordpress, Wix, Pbworks);
- Video (Movie Maker, Youtube, Amara);
- Audió (Audacity, Jamendo, Soundcloud);
- Tájékozódás térben és időben (Google Térképek, Dipity, Munzee);
- QR Kódok (Visualead, QR Code Monkey, Aurasma).

2.6.12.2.3. Különleges tehetségesek kibontakozásának segítése informatikával. Egyetemes tervezés

„A tehetségpopuláció nemcsak a valamely mérőeljárásokkal kiválasztott felső százalékokat jelenti, hanem az átlagos és az átlag alattinak mutatkozóak között is elszórtan jelen van." (GYARMATHY, 2007) Ezért minden gyerekre úgy kell tekintenünk, hogy Ő is lehet egy potenciális tehetség.

Mindenkinek van saját képességstruktúrájához mért erős területe, vannak olyan tevékenységei, amelyek művelésében érdeklődést és motivációt mutat. A tehetség ezen az erős oldalon jelentkezhet. Megmutatkozásához megfelelő körülmények szükségesek. A környezet ingergazdagsága, a biztonságot és a szabadságot nyújtó érzelmi közeg, a feladatok változatossága, a választás, az öndifferenciálás lehetősége mind-mind hozzájárulnak ahhoz, hogy észrevegyük, ha valaki nem a „megszokott módon" nyilvánul meg; másképpen rakja össze az ismereteket és más következtetésre jut.

A különleges tehetségek – kettős vagy többszörös különlegességű tehetségek – kibontakozásához *egyetemes tervezés* szükséges. Az egyetemes tervezés fogalma kifejezi, hogy már a produktumok tervezésének szakaszában fel kell térképezni valamennyi felhasználói csoport körét, be kell azonosítani a lehetséges akadályokat, fel kell tárni sajátos igényeiket, majd olyan tervezési megoldásokat kell bevezetni, amelyek minden felhasználói csoport számára biztosítják az egyenlő esélyű, akadálymentes hozzáférést.

Az akadályozottság lehet hely- és szituációfüggő is, ahogy Szántai Károly web-akadálymentesítő szakértő megfogalmazza: *„Mindenki lehet akadályozott*. Az akadályozottság ugyanis látásunk, hallásunk, kezünk mozgásának, agyunk felfogóképességének bármilyen állandó vagy ideiglenes zavarából is adódhat. Fogyatékos embereknél ez a képességzavar sajnos tartósan fennáll, de átmenetileg bármelyikünknél jelentkezhet helytől, eszköztől, szituációtól vagy kortól függően." (SZÁNTAI, 2011) Példákat hoz arra, hogy napsütésben nehezen olvasható a mobil képernyője; zajban nem hallhatók a hangok, vagy egy kézzel kell kezelnünk egy billentyűzetet, a mobiltelefon felületét. Ebben az esetben minden felhasználó számára előnyös a többcsatornás információelérés lehetősége: pl. a feliratozás; a színkontraszt, a betűméret, a hanganyag elérése; nagy kattintási felület; nem csak kézzel történő mozgatás stb.

Ezért minden diákot, és különösen az informatika tehetségígéreteit, a jövő webfejlesztőit érzékenyíteni kell a fogyatékossággal élő emberek iránt, valamint a technológiai szempontból megkülönböztetett emberek által tapasztalt akadályok, problémák terén. Így tudatosodhat bennük,

hogy webes felületek tervezésekor az akadálymentességet integráltan, preventív módon kell kezelni, különböző hátrányok kompenzálására szolgáló, segítő technológiák beépítésével – vagyis mindenkire kell tervezni.

2.6.12.3. Informatika a 21. század tanulásában, a sikeres- és az alulteljesítő tehetségesek gondozásában

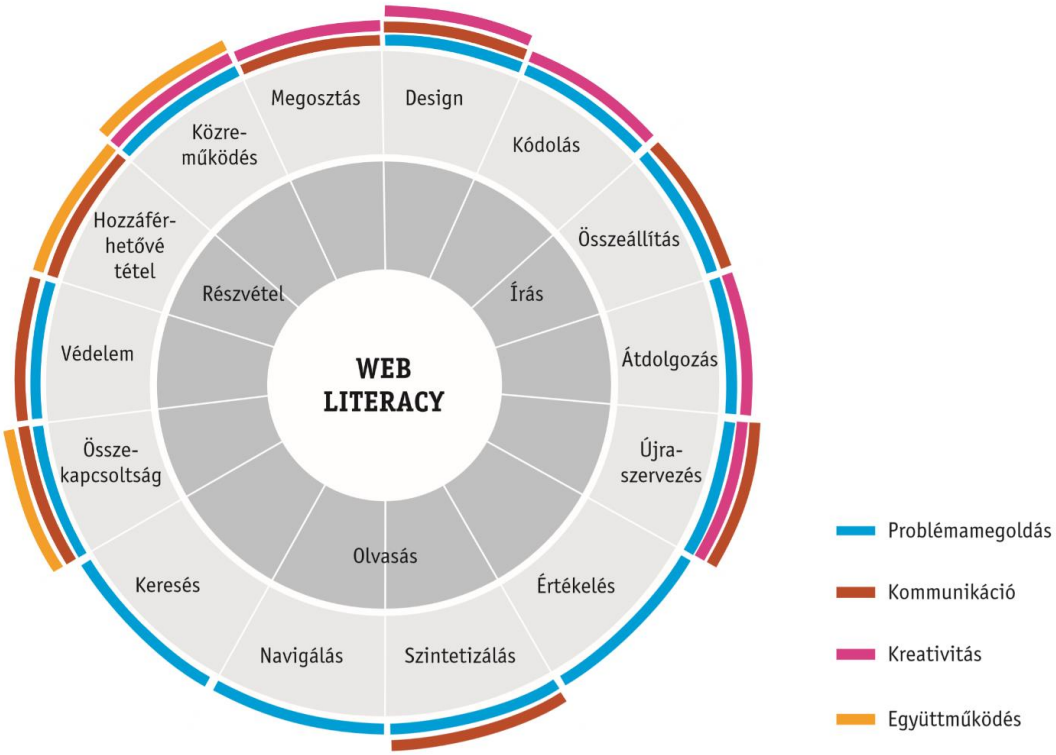
2.6.12.3.1. A 21. század tanulása

A 21. századi készségek mérése (enGauge 21st Century Skills) című kiadvány körvonalazza a 21. századi tanuláshoz kapcsolódó készségeket (NCREL ES METIRI GROUP, 2003) (lásd *2.6.12.5. táblázat*). A modell korszerű műveltség- és tudásfogalomban gondolkodik.

2.6.12.5. táblázat. NCERL, 21. századi tanulás

A digitális kor műveltsége - Alap-, tudományos, gazdasági és technológiai műveltség - Vizuális és információs műveltség - Multikulturális műveltség és globális felelősségvállalás	**Leleményes gondolkodás** - Rugalmasság, szervezés, önállóság - Kíváncsiság, kreativitás, kockázatvállalás - Magasabb szintű gondolkodás, érvelés
21. századi tanulás	
Hatékony kommunikáció - Csoport-, együttműködési és interperszonális készségek - Személyes, szociális és polgári felelősségvállalás - Interaktív kommunikáció	**Nagy fokú produktivitás** - Prioritások felállítása, tervezés, szervezés - Hatékony eszközhasználat - Releváns, minőségi produktumok előállítása

A tanulási környezetek magukban foglalják a fizikai és a virtuális környezetet, továbbá a formális és nem formális környezetet, ezért ebben az alfejezetben elhelyezem a webműveltség modelljét (RACSKÓ, 2017) is *(2.6.12.12. ábra)*. A problémamegoldás, a kommunikáció, a kreativitás és az együttműködés 21. századi, kapcsolódó képességek.



2.6.12.12. ábra. A webműveltség elemei (RACSKÓ, 2017)

2.6.12.3.2. Egyénre szabott tanítás-tanulás – Egyéni tanulási utak – Önszabályozó tanulás

A tanulási keretrendszerek az online térben való tanulás eszközei. Lehetővé teszik a távoktatás szervezését és lebonyolítását, jól használhatók a blended (kevert) tanulásban, de alkalmasak a helyszíni (tantermes) szervezésű képzések, foglakozások kiegészítésére is. Alkalmasak kisebb és nagyobb létszámú csoportok projektjeinek megvalósítására és projektek közötti együttműködésre; alkalmasak kiscsoportos, de akár egyéni tehetséggondozó foglalkozások szervezésére, mentorálásra, tutorálásra is. A tanulásszervezés kialakításakor célszerű figyelembe venni a célcsoport tehetségígéret és tehetséges tanulók tanulási orientációját (BALOGH, 2004), tanulási stílusát (SZITÓ, 1987), kreativitásának becsült mértékét (TÓTH L.ÉS KIRÁLY Z., 2006).

A tanulási keretrendszerek (pl. Moodle, Illias stb.) segítségével olyan tanulási környezetek alakíthatók ki, amelyek a tanítás és a tanulás minden elemét támogatják:

- Támogatják a befogadás, az alkotás és az együtt alkotás modellek szerinti tanulásmegközelítéseket. Hozzájárulnak az aktív, együttműködő, gondolkodó és tanulni tanuló diák hatékony ismeretszerzéséhez (MACGILCHRIST, MYERS ÉS REED, 2011).
- Támogatják a „tanulásközpontú” motivációs állapot elérését, amelynek célja a képesség növelése. A diákok diagnosztikus, formatív és szummatív értékeléssel nyomon követik saját tanulásukat, fejlődésüket. Egyéni tanulási utakat alakíthatnak ki, szabályozhatják tanulásukat.

- Támogatják az adaptivitást, az egyénre szabott tanítást és tanulást. Lehetőséget adnak a differenciálásra, öndifferenciálásra, így egyaránt alkalmasak tehetséggondozás és a tehetséggel összefüggő, fejlesztendő oldal támogatására, felzárkózásra.
- Lehetőséget adnak a gardneri képességterületekhez kapcsolódó, különböző intelligenciákra alapuló tanulás beépítésére. Multimédiás tartalmakkal lehetővé teszik: a vizuális, hallás-, mozgásérzet útján, továbbá nyomtatásorientált, interaktív és kombinált módszerekkel történő tanulást.
- Az egyetemes tervezés szemléletével készült keretrendszerek infokommunikációs akadálymentesítéssel támogathatják különböző igényű felhasználók tanulását. Egyenlő esélyt biztosítanak a tananyagtartalmak eléréséhez és a tanuláshoz a látás- és halláskárosultak, mozgásszervi fogyatékkal élők, eltérő információfeldolgozású (pl. diszlexia, diszkalkulia, diszgráfia stb.) felhasználóknak.

2.6.12.3.3. Tehetségvesztés csökkentése informatikával

Az informatika a közösségi tanulás előtérbe helyezésével hozzájárul a tehetségvesztés csökkentéséhez. Lehetővé teszi távolságok áthidalását és a kistelepülésekről való bekapcsolódást, a hátrányos helyzetű diákok bevonódását, az egyéni tanulási sajátosságok figyelembevételét.

A tehetséggondozó programokban a *közvetített módszertan, az alapszabályok általános érvényűek*. Alkalmazásuk arányát tekintve különbözik az egyén jellemzőitől függően. Így a sikeres, már azonosított és az alulteljesítők, alulellátottak, a kétszeresen vagy többszörösen kivételes tehetségesek számára is egyaránt érvényesek az alábbi elvek:

- Odafigyelés, passzív gondolkodás...;
- Közepes mennyiségű inger...;
- A kérdések... jelzik és növelik a tudást;
- Felnőtt és gyerek partnerek vegyenek részt a világ felfedezésében;
- Legyen alkalmuk felfedezésre, találják ki a tudást, ne csak készen kapják!
- A nyitott feladatok utat adnak a képzeletnek;
- Kételkedéssel újragondolható az elsajátított tudás;
- Igazi feladatokkal igazi tudást nyerhetünk;
- A hibák... segítenek egyre jobbá válni;
- Sokféleség kell, hogy megtalálja a kifejezőeszközét;
- A tudást meg is kell mutatni...;
- A hangulat... befolyásolja a tevékenység sikerét (Gyarmathy, 2007).

Ugyanakkor készülhetnek speciális programok is alulteljesítők hátrányainak csökkentésére, pl. az ISZE Tehetségsegítő Tanács Alulteljesítő Tehetségesekért Tanári Műhelye *(ATTTM küldetése)* (Fülöp, 2010) programjai és jó gyakorlatai, amelyek az adott célcsoport tehetségígéreteinek körében speciálisan egy-egy hátrányt kiváltó sajátosság (pl. eltérő információfeldolgozás, részképességzavar, fogyatékosság) informatikával történő kompenzálására vagy egy-egy tanulásukat hatékonyan segítő módszer (például gondolkodásfejlesztés) bevezetésére irányulnak.

2.6.12.4. Informatikai tehetséggondozó jó gyakorlatok és portfóliók 2018-ban

2.6.12.4.1. Jó gyakorlatok informatikában tehetségeseknek

Webes technológiák egy webáruház készítésének folyamatában szakköri program

Ajánlott korosztály: középiskola, fiatal felnőttek.

Szint: Kezdő. Belépési feltétel: webes felületek tervezése iránti érdeklődés és motiváció.

Időtartam: 30 óra.

Fejlesztő: Gál Tamás www.gtportal.eu, regionális hatókörű akkreditált kiváló Informatikával a tehetségesekért Alapítvány Tehetségpontjának partnere.

A szakköri program célja a tanulók érdeklődésének felkeltése a korszerű webes technológiák iránt egy webáruház készítésével. A program keretében a diákok HTML5 weboldalak és a CSS3 stíluslapok készítéséhez szükséges ismereteket szereznek, amelyeket a konkrét projekt elkészítésében azonnal mozgósítanak is. A szakkör tananyaga a http://webfejlesztes.gtportal.eu címen mindenki számára elérhető, és szabadon használható. Így a szakköri program önálló tanulásra, önfejlesztésre is alkalmas.

A programot az ISZE Tehetségpont is átvette a „Szülő–diák–pedagógus" együttműködésének fejlesztése Matehetsz Tehetséghidak OPER 1282 pályázatában (TEHETSÉGKÜLÖNSZÁM, 2012).

„Infokommunikációs akadálymentesítés" szakköri program

Ajánlott korosztály: középiskola, fiatal felnőttek.

Programozásban, webes felületek fejlesztésében, intraperszonális tehetségterületen tehetségesek számára ajánlott.

Szint: Haladó. Bementi feltétel: HTML és CSS alapok ismerete.

Időtartam: 30 óra.

Fejlesztő: Szántai Károly webakadálymentesítési szakértő, esélyegyenlőségi és akadálymentesítési infokommunikációs szakoktató, az ISZE Tehetségsegítő Tanács partnere.

A *Magyarországi képernyőolvasó felhasználók felmérése 2014* (SZÁNTAI, 2014) rámutatott az egyenlő esélyű hozzáférést biztosító webes felületek szerkesztésének fontosságára. A felmérés kérdéseinek köre a WEBAIM szervezett felméréséhez igazodott, de tartalmazott hazai vonatkozású kérdéseket is.

A felmérés eredményeinek megismerése elengedhetetlen a jövő webes felületeit tervező informatikai tehetségek tehetséggondozásában, ezt a célt erősíti a bemutatott szakköri program. Tematikája: érzékenyítés és egyetemes tervezés fogalma; lehetséges akadályok köre; infokommunikációs akadálymentesítő eszközök; akadálymentesítő módszerek és eljárások a webes felületek tervezésében.

További lehetőségek

- A haladó szintű „Infokommunikációs akadálymentesítés" szakköri program ráépíthető a „Webes technológiák egy webáruház készítésének folyamatában" c. szakköri programra.
- A szakköri programok blended szervezéssel is szervezhetők, a „Webes technológiák egy webáruház készítésének folyamatában" c. szakköri program mentori segítség mellett önálló tanulás formájában is teljesíthető.

W3 Suli – Blogmotor projekt

Ajánlott korosztály: középiskolai diákok, fiatal felnőttek. Programozásban, fejlesztésben tehetségesek számára ajánlott. A szakmai projekt webműveltséget is fejleszt (lásd *2.6.12.3. alfejezet*).

Időtartam: 30 óra.

Fejlesztő: Gál Tamás a BMSZC Egressy Műszaki Szakgimnázium Tehetségpont pedagógusa.

Alkalmazási terület: A projekt fejlesztett produktuma bármilyen tehetségterületen tehetséges diákok gondozásában használható.

A W3 Suli projekt célja egy olyan iskolai honlap blogmotorjának elkészítése, amely üzemeltetésével többszintű szerkesztői jogosultságot kaphatnak tanulói és tanári csoportok. Bármilyen tantárgy oktatásához vagy tanulásához igénybe vehető, interaktív eszköz. A W3 Suli nyílt forráskórú blogmotor szabadon letölthető, módosítható és használható GNU General Public License v3 alatt, a forrásra mutató link elhelyezésével az oldalon.

A W3 Suli – Blogmotor projektben készült (NTP-MTTD-15-194, 2015).

2016-ban a Magyar Science on Stage Fesztiválra (Színpadon a természettudomány c. programfüzet, 2016) készített projektleírásban az intézmény a projektet így mutatta be: „A tanulók valós körülmények között, valós probléma megoldására szerveződtek. Több különböző szakterület (webfejlesztő, grafikus, programozó, tesztelő, marketinges, projektvezető) képviselői dolgoznak együtt." Közben fejlődnek társas készségeik is.

A szakmai informatikában tehetséges diákok által tervezett Blogmotor továbbfejlesztett változatát ma már több tehetséggondozó műhely átvette.

Web- és mobilprogramozás szakköri program

Ajánlott korosztály: középiskolai diákok, fiatal felnőttek. A projekt a 21. századi készségek köréből merít: problémamegoldást, kommunikációt, kreativitást, együttműködést, webműveltséget fejleszt (lásd *2.6.12.3. alfejezet*).

Időtartam: 60 óra.

Fejlesztő: Informatikával a tehetségesekért Alapítvány Tehetségpont.

A program a Tehetségpontok hálózatából az informatika területű tematikus ISZE Tehetségsegítő Tanácsba továbbított középiskolás informatikai tehetségeknek szól. (Az ISZE web- és a mobilprogramozás szakkört indít középiskolás diákok számára, 2015).

A diákok a 60 órás foglalkozássorozat keretében egy-egy egyéni projektet készítettek, ami gyakorlati munkáik sorát és reflexióikat is tartalmazta, így a projekt elkészítésével egyidejűleg egy fejlődési portfólió is elkészült. A gyakorlatok megvalósítását mérnöki tanulmányokat folytató, végzős felsőoktatási hallgató diákmentorok segítették.

Elektronikus hitelesség elméleti és gyakorlati megközelítésben – Biztonság tanítása az IKT-ban c. szakköri program

Ajánlott korosztály: középiskolai diákok, fiatal felnőttek – informatika iránt kimagasló érdeklődést mutató tehetségesek

Időtartam: 60 óra.

Fejlesztő: Erdősi Péter Máté, CISA elektronikus aláírással kapcsolatos szolgáltatási szakértő, a Magyar Elektronikus Aláírás Szövetség (MELASZ).

A projekt alkalmazója: Informatikával a tehetségesekért Alapítvány Tehetségpont.

Gondolkodás jövőbeni problémákról:

A szakköri tematika Erdősi Péter Máté, CISA elektronikus aláírással kapcsolatos szolgáltatási szakértő informatika területen kiemelkedő érdeklődést mutató diákoknak címzett, alábbi gondolatébresztő felvetéseire épül: „Gondoltál arra, hogy az oktatás digitalizálódásával az információforrások java részéhez ma már kizárólag elektronikusan lehetséges hozzáférni? […] Elgondolkodtál már azon, hogy a jövőben mennyi lesz a papíron alapuló folyamatok aránya a digitális információkat fogyasztó folyamatokhoz képest?" (Elektronikus hitelesség elméleti és gyakorlati megközelítésben 60 órás képzés középiskolai tanulók számára, 2015).

A kérdések technikai megválaszolására az Informatikával a Tehetségesekért Alapítvány a Magyar Elektronikus Aláírás Szövetséggel együttműködve 60 órás szakköri tematikát dolgozott ki (NTP-MTI-13-0123). A program bevezetést nyújt az elektronikus hitelességi technikák alkalmazásába, valamint az elektronikus aláírás matematikai, jogi és informatikai hátterébe. A program mind elméletben, mind pedig gyakorlatban mély, tudományos és informatikai rendszerszintű ismereteket közvetít, valamint nagy hangsúlyt fektet a gyakorlati elemek tréningjellegű begyakorlására is.

2.6.12.4.2. Jó gyakorlatok informatikával történő tehetséggondozásra

Tehetséggondozó projekt és portfólió készítése

*Ajánlott korosztály***:** középiskolai diákok, fiatal felnőttek.

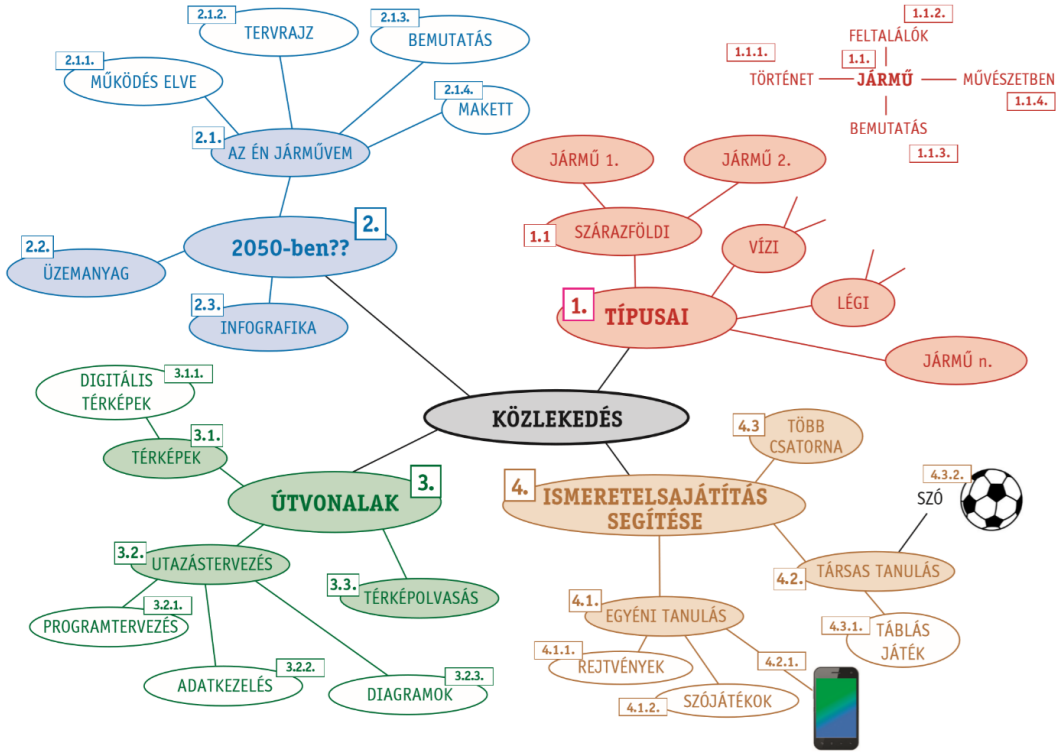
Bármilyen képességterületen tehetséges diákok gondozására ajánlott.

Időtartam: 60 óra.

Fejlesztő: Fülöp Márta Marianna tehetségfejlesztési szakértő.

A projekttevékenység a digitális korszak egyénre szabott tanulási-tanítási környezetében valósul meg, blended szervezésű: egyharmad rész jelenléti és kétharmad rész Moodle keretrendszerre tervezett e-learningből áll.

Az alapprogram egy közlekedés tematikában átfogó, sok képességet és előzetes tudást mozgósító informatikai tehetséggondozó projekt (FÜLÖP, 2015). A projekt tervét a *2.6.12.18. ábra* szemlélteti:



2.6.12.13. ábra. Közlekedés projekt gondolattérképe (FÜLÖP, 2015, 67.)

A projekt felépítése lehetővé teszi, hogy a diákok előzetes tudásuk, érdeklődésük és motivációjuk alapján a Bloom-féle megismerési modell (BLOOM, 1956): megismerés, megértés, alkalmazás, elemzés, szintézis, értékelés szintjén kapcsolódjanak be a feladatok elvégzésébe. A tapasztalatszerzés, a tudás tudatosodása vagy az alkotó gondolkodás (GYARMATHY, 2013) szintjén tevékenykedjenek.

Az önként választott feladatok megfelelő szintű kihívást jelentenek a diákoknak, amelyek az egyén képességeikhez mérten kevesebb vagy több erőfeszítéssel teljesíthetők. A képességeknek megfelelő vagy azt kevéssé meghaladó szintű kihívások nem keltenek szorongást, és nem váltanak ki unalmat. A hozzáértés- és a hatékonyságérzést váltják ki, az „áramlatélményt" nyújtják. A flow ismételt megtapasztalása az egyént komplexitásra bírja. Elősegíti az új lehetőségek keresését *(differenciálódás)* és a meglévő képességeknek az új feladatokhoz igazodó fejlesztését *(integrálódás)* (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2010).

A „Közlekedés" című projektet bemutató projektkönyv gazdag tevékenység- és feladatrepertoárt kínál, amely a fő témához kapcsolódó különböző területeken, különböző IKT-eszközök és szoftverek alkalmazásával lehetőséget teremt az öndifferenciálásra, az egyéni tanulási forma keresésére és követésére. A projekt leírásában megfogalmazott mintafeladatok egyrészt projektáganként, ágstruktúrát követve, sorszám alapján rendszerezettek, másrészt pedig más csoportosításban – a diák egyéni érdeklődési mintázata alapján körvonalazódott erősségek és fejlesztési irányok szerinti mátrixban. Ily módon áttekinthető a feladatok rendszere, a választási lehetőségek sora.

A produktumok megvalósítása tartalommegosztó, együttműködésre alkalmas, közösen szerkeszthető felületeken történik.

A tanulók munkáját naponta elérhető online támogatás, facilitálás segíti.

Informatika a természettudományokban

Ajánlott korosztály: általános iskola 7–8. évfolyam

Bármilyen képességterületen tehetséges diákok gondozására ajánlott.

Időtartam: 60 óra.

Fejlesztők: Bondorné Hegyi Margit, Fülöp Márta Marianna, Kőnigné Ferencz Zsuzsanna, Lucza László, Takács Attila. A fejlesztés az NTP-ITM-12-P-0050 projekt keretében zajlott.

A program bejegyzett tehetséggondozó jó gyakorlat. Azonosítója: JG 320 000 033 (FÜLÖP ÉS MTSAI, 2014). Bejegyzése óta több intézmény átvette.

A 60 órás program gazdagító, ismeretátadó, teljesítményre ösztönző, módszert átadó program. Négy, egyenként 15 órás modulból épül fel, az alábbiak szerint:

1. modul: Informatika a matematikában és fizikában.

2. modul: Informatika a kémiában és biológiában.

3. modul: Robotika.

4. modul: Kooperatív tanulás.

A modulok tematikája számos példával alátámasztva bemutatja az alkalmazói informatika szerepét a különböző természettudományos tantárgyak ismereteinek elsajátításában. Rávilágít arra, hogy az alkalmazói informatika készségszintű ismerete elengedhetetlen a komplex tudás megszerzésében, a projektszemléletű, tantárgyközi ismeretszerzésben.

Az új ismeretek átadása mennyiségi és mélységi gazdagítással, néhány természettudományos témakör több szempontú megközelítésével valósul meg. Komplex tehetséggondozó programként a 60 órás program az új ismeretek átadása mellett kiemelt szerepet tulajdonít a kreativitásfejlesztésnek, valamint nagy hangsúlyt fektet a tanulók társas készségeinek fejlesztésére is (NTP-ITM-12-P-0050 INSPIRÁCIÓ TEHETSÉGKÜLÖNSZÁM). A tehetséggondozás és felzárkózás céljait egyidejűleg szolgáló megközelítés támogatja a tanulók tehetségazonosítását, erősségeik körvonalazását.

A modulok kombinálhatók és beépíthetők más tehetséggondozó projektekbe is.

Alkalmazói szoftverek és táblás játékok a tanulás támogatásában

Ajánlott korosztály: általános iskola 7–8. évfolyam.

Bármilyen képességterületen tehetséges diákok gondozására ajánlott.

Időtartam: 24 óra szakköri foglalkozás és egy hét intenzív nyári program (tábor).

Fejlesztők: Fülöp Márta Marianna, Kőnigné Ferencz Zsuzsanna, Szalay Lilla.

A program bejegyzett tehetséggondozó jógyakorlat. Azonosítója: JG 310 000 021 (FÜLÖP ÉS MTSAI, 2013). Bejegyzése óta több intézmény átvette.

A projekt teljes leírása a Matehetsz Géniusz sorozatának *Gazdagító programpárok jó gyakorlatai* című, 37. kötetében (FÜLÖP, 2014b) jelent meg.

Egri, kaposvári, szentesi műhelyek projektmunkája BeeBot Robottal

Ajánlott korosztály: általános iskola 7–8. évfolyam.

Matematikai-logikai és téri-vizuális képességterületen tehetséges diákok gondozására ajánlott.

Időtartam: 30 óra szakköri foglalkozás és 10 óra ismeretbővítő szakmai kirándulás.

Fejlesztők: Lakosné Makár Erika, Széplakiné Józsa Erika, Lucza László.

A program az ISZE Tehetségpont innovációja (NTP-MTTD-16-0130, 2016), amelyben három különböző városban (Egerben, Kaposváron és Szentesen) működő intézményi tehetségműhely keretében, műhelyenként 7-7 fő tehetséges tanulóval azonos tematikájú tehetségprogramot valósítottak meg.

Az új ismeretek megalapozását követően a három műhely alkotótevékenysége kölcsönösen kiegészítette egymást, és a virtuális térben programjaik videokonferenciával kapcsolódtak össze.

További lehetőségek:

Egy intézmény néhány tehetséges diákjának bekapcsolódása más, akár földrajzilag távol eső intézmény szakköri tevékenységébe.

Irodalom

110/2012. (VI. 4.). (2012). Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny,* 66. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf.

2006/962/EC. (2006). Recommendation of the European Parlament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC) című dokumentum alapján.

A Web Literacy 2.0. In Racskó (2017). http://mozilla.github.io/content/web-lit-whitepaper/#web-literacy-skills.

Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding*. Luxembourg: Publicatons Office of the European Union. In Tóth-Mózer Szilvia, Kárpáti Andrea (2016). http://bit.ly/1p477BJ.

Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN

Az ISZE Web és a mobil programozás szakkört indít középiskolás diákok számára (2015). *Inspiráció,* 22(2), 18. http://isze.hu/download/inspiracio/inspiracio_2015_2.pdf

Kozéki-Entwistle Tanulási orientáció kérdőív. In Balogh L. (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 361–363.

Balogh, L. (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Debrecen: Didakt Kiadó, 131.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. White Plains: Longman Publishing Group.

Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., Ranieri, M. (2008). Models and instruments for assessing digital competence at school. *Journal of e-Learning Je-LKS and Knowledge Society,* 4(3), 183–193. In Tóth-Mózer Szilvia, Kárpáti Andrea (2016). http://bit.ly/1vP1Z6s

Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. (2009). Assessing digital competence in secondary education - Issues, models and instruments. In Leaning, M. (Ed.), *Issues in informaton and media literacy: Education, practice and pedagogy*. Santa Rosam California: Informing Science Press, 153–172. In Tóth-Mózer Szilvia, Kárpáti Andrea, 2016. http://bit.ly/1Dxkq9R.

Catts, R., Lau, J. (2008). Towards Information Literacy Indicators. Conceptual framework paper. Paris: UNESCO, 18. *Iskolakultúra*, 22(11), 34–47. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00170/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012-11_034-047.pdf.

Csernoch Mária, Balogh László. (2010). *Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén*. Géniusz Könyvtár. Budapest: Matehetsz.

Csíkszentmihályi M. (2010). *Tehetséges gyerekek – Flow az iskolában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.

Davis, G. A., Rimm, S. B. (2000): Gazdagító programok. In Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László (szerk.), *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 143–164.

DigComp 2.1 (2017). DigComp 2.1 The Digital Competence Framework for Citizens. http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf.

Educatio (szerk.) (2014). IKT Műhely. http://dl-sulinet.educatio.hu/download/letoltheto-dokumentumok/ikt_muhely_2014.pdf.

Elektronikus hitelesség elméleti és gyakorlati megközelítésben 60 órás képzés középiskolai tanulók számára. (2015). Budapest: ISZE Kiadó. *Inspiráció,* NTP-TTM-13-020 különszám, https://isze.hu/download/inspiracio/e-Inspiracio_2014_II._ISZE_Tehetsegsegito_Tanacs_NTP-TTM-13-020_Tehetsegkulonszama.pdf.

Érdeklődéstérkép. http://erdeklodesterkepe.tehetseg.hu.

Falus Iván, Kimmel Magdolna (2003). *A portfólió*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör.

Farkas P. B. (2016). *Digitális intelligencia: Készségek a sikeres digitális élethez*. https://terido.wordpress.com/2016/09/04/digitalis-intelligencia-keszsegek-a-sikeres-digitalis-elethez/.

Ferrari, A. (2013). DIGCOMP. *A digitális kompetencia értelmezésének és fejlesztésének európai keretrendszere*. DigComp2.1_HU_Európai Állampolgári Digitáliskompetencia-keret

Ferrari, A. (2013). DIGCOMP. *A digitális kompetencia értelmezésének és fejlesztésének európai keretrendszere. Előszó*.

Fülöp M. M. (2009). *Tehetséggondozó projekt készítése és használata alulteljesítő tehetségeseknek az informatika segítségével*. Budapest: ISZE Kiadó.

Fülöp M. M. (2010). Alulteljesítő Tehetségesekért – Tanári Műhely küldetése. *Inspiráció folyóirat,* 17, 3–7. http://isze.hu/download/inspiracio/inspiracio_kulonszam.pdf

Fülöp M. M. (2014a). http://isze.hu/download/Meresi_eredmenyek_kiertekelese.pdf.

Fülöp M. M. (2014b). Alkalmazói szoftverek és táblajátékok a tanulás támogatásában. In Polonkai M. (szerk. *Gazdagító programpárok jó gyakorlatai*. Budapest: Matehetsz 15–34. http://tehetseg.hu/konyv/gazdagito-programparok-jo-gyakorlatai.

Fülöp M. M. (2015). *Tehetséggondozó projektek és portfóliók készítése informatikával*. Budapest: ISZE Kiadó. https://isze.hu/wp-content/uploads/2019/05/tehetseg_web.pdf.

Fülöp M. M., Könige Ferencz Zs., Szalay L. (2013). *Alkalmazói szoftverek és táblás játékok a tanulás támogatásában. Forrás:* http://tehetseg.hu/jo-gyakorlat/alkalmazoi-szoftverek-es-tablas-jatekok-tanulas-tamogatasaban

Fülöp M. M., Hegyiné Bondor M., Takács A., Königné Ferencz Zs. (2014). Informatika a természettudományokban. Budapest: ISZE Kiadó, *tehetseg.hu*. http://tehetseg.hu/jo-gyakorlat/informatika-termeszettudomanyokban-isze.

Gellén B. (2018). *Informatikai kompetenciák fejlesztése modern eszközökkel*. https://tinyurl.hu/jdEc/

Gyarmathy É. (2007). *A tehetség háttere és gondozásának gyakorlata*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Gyarmathy É. (2013). Tehetséghálózat a különleges tehetségek ellátásában. *Inspiráció,* 20(3), ISZE Tehetségsegítő Tanács NTP-TTM-MPA-12-004 Tehetségkülönszám, 2–11. http://isze.hu/download/inspiracio/tehetseg.pdf.

ITStudy. (2018). Fordított osztályterem a gyakorlatban: Módszertani megújulás a szakképzésben. https://issuu.com/itstudy/docs/flipit_book_hu/1?ff&e=35284821/65487871

KAPLAN, S. N. (1979). Languagearts and the social studies curriculum in elementary schools. In BALOGH LÁSZLÓ (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Kossuth Lajos Egyetemi Kiadó.
LANDAU, E. (1997). *Bátorság a tehetséghez*. Budapest: Calibra Kiadó.
LÉVAI D. (2014). *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során,* 38–39. http://www.eltereader.hu/media/2015/03/Levai_D_A-_pedagogus_kompetenciai.pdf.
M. NÁDASI M. (2003). *Projektoktatás*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör, 37.
MACGILCHRIST, B., MYERS, K., REED, J. (2011). *A sikeres iskola. Az intelligensen működő szervezet*. Budapest: Műszaki Kiadó.
NÁDASI ANDRÁS, RACSKÓ RÉKA (2014). *IKT erőforrás-menedzsment*. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0021_54_ikt_eroforras-menedzsment/921_informcis_mveltsg_iktkompetencia_fogalma.html.
NAGB (é. n.). Technology and Engineering Literacy Framework for the 2014 National Assessment of Educational Progress. Pre-Publication Edition. WestEd. http://www.nagb.org/publications/frameworks/prepub_naep_tel_framework_2014.pdf In TONGORI ÁGOTA (2012). http://www.nagb.org/publications/frameworks
NAGY J. (2010). A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra,* 20(7–8), 3–21. https://tinyurl.hu/zG2h/.
NCREL ES METIRI GROUP (2003). *enGauge 21st century skills: literacy in the digital age. For 21st century learners*. http://bit.ly/NI4pQN.
NG, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education,* 59(3), 1065–1078.
NIE (2009). National Institute of Education, Singapore. *TE21: A Teacher Education Model for the 21st Century*. http://bit.ly/13N4ObR.
NTP-ITM-12-P-0050 (2013). *Inspiráció,* Tehetségkülönszám, 1–28. http://www.isze.hu/download/inspiracio/NTP-ITM-12-P-0050.pdf.
NTP-MTTD-16-0130. (2016). Egri, kaposvári, szentesi műhelyek projektmunkája Pro-Bot robottal az ISZE Tehetségpontban. *Inspiráció,* 24(1), 2–9. https://www.isze.hu/download/inspiracio/inspiracio_2017_1.pdf.
Official Journal L 394 of 2006.12.30.
P21 Framework Definitions. (2015). *P21 – Partnership for 21st Century Learning*. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf.
RACSKÓ R. (2017). Digitális átállás az oktatásban. *Iskolakultúra,* https://tinyurl.hu/lJfq/
SZÁNTAI K. (2014). *Magyarországi képernyőolvasó felhasználók felmérése*. https://www.akadalymentesweb.hu/2015/02/magyarorszagi-kepernyoolvaso-felhasznalok-felmerese-2014/.
SZÁNTAI K. (2011). *Nem az akadálymentes verzió a megoldás*. https://www.akadalymentesweb.hu/2011/08/nem-az-akadalymentes-verzio-a-megoldas/.
SZÁNTÓ S. (2002). Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle,* 52(5), 84–91.
Színpadon a természettudomány. Programfüzet. (2016). http://szinpadon-a-tudomany.hu/Programfuzet_2016.pdf.
SZITÓ I. (1987). A tanulási stratégiák fejlesztése. *Iskolapszichológiai füzetek,* 2, ELTE.
Tehetséghálózat. ISZE TT. http://tehetseg.hu/tehetsegsegito-tanacs/tt-780-002-564.
Tehetségkülönszám (szerk.) (2012). SZÜLŐ–DIÁK–PEDAGÓGUS együttműködésének fejlesztése. *Inspiráció,* 12–13.

TONGORI Á. (2012). Az IKT műveltség fogalmi keretének változása. *Iskolakultúra,* 22(11), 34–47. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00170/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012-11_034-047.pdf.

TÓTH LÁSZLÓ, KIRÁLY ZOLTÁN (2006). Új módszer a kreativitás megállapítására: a Tóth-féle kreativitásbecslő skála (TKBS). *Magyar Pedagógia,* 106(4), 287–311. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Toth_MP1064.pdf

TÓTH P. (2007). Gondolkodásfejlesztés informatika órán. *Iskolakultúra,* 17(6–7), 47–65. https://tinyurl.hu/ZXV1/.

TÓTH-MÓZER SZILVIA, KÁRPÁTI ANDREA (2016). A digitális kompetencia kognitív dimenziója és összefüggésrendszere egy empirikus kutatás tükrében. *Magyar Pedagógia,* 116(2), 121–150. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Toth-Mozer_MPed20162.pdf.

VUORIKARI, R., PUNIE, Y., CARRETERO GOMEZ S., VAN DEN BRANDE, G. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. doi.org/10.2791/11517. In FŐZŐ ATTILA (2017).

Webes technológiák szakköri foglalkozás. (2013). *Inspiráció, Tehetséghidak – „Az ISZE OPER 1282-es pályázata"*, 12–13. http://isze.hu/download/inspiracio/OPER%201282.pdf.

WING, J. (2006). Computational Thinking, In *Communications of the ACM,* 49. 3. 33–35. *Forrás:* https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf

ZSAKÓ LÁSZLÓ, SZLÁVI PÉTER (2010). *Informatikai kompetenciák: Algoritmikus gondolkodás*. InfoDidact 2010, konferencia, Szombathely.
Forrás: https://doi.org/10.13140/rg.2.2.27599.69289.

Klein Sándor

2.6.13. *A vezetői tehetség felismerése és fejlesztése*

A vezetői tehetség felismerésének és fejlesztésének nagy figyelmet szentelnek a munka világában, de viszonylag keveset az ezt megelőző életszakaszban. A jó vezető kompetenciái – tulajdonságai (értelmesség, érzelmi intelligencia, döntési képesség, fejlődésre törekvés, önismeret/önbecsülés) és viselkedése társas helyzetekben (iránymutatás, befolyásolás, kezdeményezés, kapcsolatépítés) – jellegzetesek. A vezetés korai jelei már óvodáskorban is megmutatkoznak, és egyetemista korban már megbízhatóan mérhetők. A vezetői kompetencia fiatalkorban megfelelő foglalkozásokkal jól fejleszthető. A munkapszichológia egyik legfontosabb feladata a vezetői tehetségek kiválasztása, melyre főképp strukturált interjút, képesség- és személyiségteszteket és szimulációs gyakorlatokat (értékelő központ) használnak. A vezetők fejlesztésére szolgáló tréningek gazdag választéka található hazánkban is, noha – ahogy az amerikaiak mondják – „ha fáramászás a cél, jobban járunk, ha felveszünk egy mókust, mintha továbbképzünk egy pulykát".

Kulcsszavak:

aktometria,
alkalmasságvizsgálat,
belső toborzás,
betanítás,
coaching,
értékelő központ,
értékelő/fejlesztő központ,
fejlesztő központ,
felvételi interjú,
kiválasztás,
kompetencia,
Leadership Attitudes and Beliefs Scale,
munkapszichológia,
strukturált interjú,
toborzás,
tréning,
Student Leadership Practices Inventory,
szociometria,
Renzulli–Hartman-tehetségkutató skála

„A vezetés nem egyszerűen azt jelenti, hogy elérjük, hogy a többiek azt tegyék, amit akarunk. Vezetés az, ha elérjük, hogy azt akarják csinálni. A vezetés tehát a hitek, a vágyak, a prioritások alakítása: befolyásolás, nem az engedelmesség kikényszerítése – a csoporttagok szívének és eszének megnyerése, energiájuk, lelkesedésük felszabadítása a csoport érdekében."

(HASLAM, REICHER ÉS PLATOW, 2011)

A vezetői tehetség felismerésének és fejlesztésének óriási irodalma van, melynek nagy része munkapszichológiai jellegű: a szervezetek hatékonyságának egyik feltétele, hogy biztosítsák a vezetői utánpótlást.

A legutóbbi időkig sok más tehetségfajtával szemben jóval kisebb figyelmet kapott a *vezetői tehetség korai* felismerése/fejlesztése; a BALOGH LÁSZLÓ (2011) által szerkesztett gazdag kötetből is kimaradt ez a speciális tehetségterület. Ahogy STERNBERG (2005, 41.) írja: „Amikor azonosítjuk a tehetségeket – különösen a tehetséges gyerekeket –, gyakran figyelmen kívül hagyjuk a talán legfontosabb tehetségfajtát, a vezetői tehetséget." Bár e kötethez ez utóbbi téma illeszkedik jobban, a vezetés szerepe a felnőtt életben teljesedik ki, és így a gyerekkori vezetői tehetség a felnőtt vezetők problémakörének ismerete nélkül nehezen tárgyalható.

A fejezet szerkezete így egy 2x2-es mátrixnak felel meg: külön-külön tárgyaljuk a vezetői tehetség korai és felnőttkori felismerését és fejlesztését (a vezetői kompetencia rövid tárgyalása után). (A kategóriahatárok természetesen némileg önkényesek: a „felnőttkor" kezdetének a munkába lépést tekintjük, és a felismerés/fejlesztés is némileg összemosódik, például az értékelő/fejlesztő központok gyakorlatában.)

2.6.13.1. A vezetői kompetenciáról

„Az igazi vezéregyéniségek érzelmeinket ragadják meg."
(GOLEMAN, BOYATZIS ÉS MCKEE, 2003)

A kompetencia olyan emberi tulajdonság (viselkedés), amelyre feltétlenül szükség van valamilyen munkakör (szakma, hivatás stb.) kiváló műveléséhez, az élet valamelyik területén elért sikerhez. Az ember társas lény, és a vezetői szerep ősidők óta kiemelkedően fontos az embercsoportok sikerében. Bizonytalan, gyorsan változó időkben – mint amilyenben ma is élünk – a káosz, a stagnálás, a szétszóródás legfőbb ellenszere a „jó vezető", aki a csapatot, a szervezetet, a közösséget különleges teljesítményekre mozgósítja a jobb jövő érdekében.

Milyen a kiváló vezető? Sokan sokféle választ adtak erre a kérdésre, és ez természetes is, hiszen olyan sokféle *vezetői szerep* van: másfajta vezetőre van szükség a hadseregben és egy kutatócsoportban, egy futballcsapatban és egy zenekarban, a szervezet alsó, középső és felső szintjein, rövid és hosszú távon. Ebben a rövid összefoglalásban kevéssé tudunk kitérni ezekre a speciális esetekre, inkább az általánosságokra koncentrálunk, és a sok-sok vezetői *kompetenciamodell* közül is csak néhányat említünk.

OTTO KLEMP (2001) szerint az öt legfontosabb vezetői tulajdonság az értelmesség, az érzelmi intelligencia, a döntési képesség, a fejlődésre törekvés és az önismeret/önbecsülés. Viselkedés tekintetében a jó vezető erényei az iránymutatás, a befolyásolás, a kezdeményezés és a kapcsolatépítés.

Sok kutatás eredményei jelezték, hogy vannak inkább a *feladatra* és inkább az *emberekre* figyelő vezetők, de az igazán jó vezető a feladattal és az emberekkel *egyaránt* törődik.

KOUZES ÉS POZNER (2012) széles körben használt modellje szerint a kiváló vezetők jellemzői, hogy modellként szolgálnak a többiek számára, képesek a jövőről kialakított elképzeléseikkel lelkesíteni az embereket, készek megragadni az újban rejlő lehetőségeket, kölcsönös bizalmat tudnak kiépíteni munkatársaikkal, ami fejleszti őket, megnyerik beosztottaik szívét (azzal, hogy elismerik teljesítményüket, megünneplik sikereiket).

A vezetői kompetencia definíciói általában hangsúlyozzák a többiek befolyásolására való képességet, illetve a befolyásolás mint viselkedésforma kifejlesztésének lehetőségét *(potenciálját)*. A vezető irányít, megmondja a többieknek, mit kell tenniük, döntéseket hoz a csoport számára – és a 21. században mindezt gyorsan változó környezetben kell tennie, ezért készen kell állnia és kreatívan kell válaszolnia a váratlan kihívásokra. STERNBERG (2007) szerint a tehetséges vezető kreatív, intelligens és bölcs.

Egy széles körű amerikai felmérés során az átlagnál gyorsabban fejlődő vállalatok vezetőit és szakembereit kérték meg, hogy idézzenek fel az elmúlt hónapokból egy eseményt, amikor a szervezet egy tagja kiváló vezetésről tett tanúbizonyságot (RUSS-EFT ÉS BRENNAN, 2001):

- Mit tett az illető, ami kiváló vezetésre utalt?
- Mi volt az eredménye ennek a kiváló vezetésnek?

Kértek példát a rossz vezetésre is, és megtudakolták a jó és rossz példát mutató vezető pozícióját. Az eredmény egy 50 hasznos vezetői viselkedést tartalmazó modell, mely 17 nagyobb kompetenciává állt össze a következő 5 fontosabb területen:

- Képzeld el a jövőt és állj élére a változásnak.
- Összpontosíts az ügyfelekre.
- Mindenkit vonj be a problémamegoldásba/döntéshozatalba.
- Használd fel jól az időt és az erőforrásokat.
- Felelősségvállalással, kezdeményezéssel, etikus magatartással válj hiteles vezetővé.

Az amerikai irodalom szerint a vezetői potenciállal rendelkező gyerek kompetenciái is hasonlók: felelősséget vállal, magasra teszi a mércét önmaga és mások előtt, jól ki tudja fejezni magát, előre látja döntéseinek következményeit, nagy az önbizalma, stb.

2.6.13.2. A vezetői kompetencia korai jelei

„A vezető sokszor csendben, finoman koordinálja a csapatát; esetenként csak abból lehet azonosítani, hogy a végső döntés az övé, hogy úgy osztja ki a feladatokat, hogy mindenki azt teszi, ami a saját területe."
(KUSTRA, 2014, 16–19.)

A vezetői kompetencia korai jelei már óvodáskorban (sőt egyeseknél már azelőtt is) megfigyelhetők. Ezzel nem azt akarom mondani, hogy minden „vezetőnek tűnő" óvodásból felnőttként vezető lesz, inkább azt, hogy a vezetői kompetencia korai azonosításának legfőbb módszere a *megfigyelés* (BÖDDI ÉS MTSAI, 2015). Mindenki tapasztalta, hogy vannak kisgyerekek, akiket a többiek követnek, akik meghatározzák a többiek játékát – a vezetői potenciál szisztematikus megfigyelése ennek a jelenségnek a megbízható vizsgálatára törekszik.

MÉREI FERENC (1989) *óvodások* társas viselkedésének megfigyelésére, folyamatszerű rögzítésére, formalizálására és kvantifikálására az *aktometria* módszerét használta. A csoportbeli társas magatartás jellemzőinek 14 fejlődési formáját azonosította a „magányos semmittevéstől" a szervezett csoporttevékenységig, rögzítve például a vezetői potenciált jelző olyan társas momentumokat is, mint a modellnyújtás, a parancsolás, a kezdeményezés és az irányítás.

MÉREI FERENC (1947) és munkatársai az aktometriát alkalmazták arra is, hogy kísérleti körülmények között – az „együttes élmény kísérletsorozatban" – figyeljék meg a gyermekeket. Például idősebb, „vezetői készséggel rendelkező" gyereket tettek egy erős szokásokkal rendelkező csoportba. A csoport először nem engedte magát irányítani, nem hallgatott a vezetőre, de miután a vezető átvette a csoporthagyományokat, képessé vált a csoport irányítására.

Valami hasonlót fogalmazott meg HOGG ÉS REID (2006), amikor azt írták, hogy a vezetés szociális identitás elmélete szerint azok képesek vezetőként befolyásolni a csoportot, akikre a csoporttagok úgy tekintenek, mint „aki közülünk való" (HASLAM ÉS MTSAI, 2011).

Az aktometriai megfigyelés használható *szociometriai* felmérésekre is (MÉRI, 2004). A több szempontú, *hierarchikus szociometria* (JÁRÓ, 2015) segítségével megállapítható például, hogy ki a gyerekcsoport (osztály) vezető személyisége: a nyolc csoportfunkció közül a másodikba (csoportirányítás) azok a tanulók kerülnek, akikre a „közös érdek képviselője, jól szervez és hallgatnak rá" kifejezések jellemzőek. (A módszer a pedagógiai fejlesztésnek is hasznos eszköze lehet.)

Az *általános iskolások* vezetői kompetenciáinak megnyilvánulásai észrevehetőbbé válnak, ha megfelelő *szempontrendszerekkel* segítjük megfigyelésüket. ABROMS (1985) nyomán GYARMATHY ÉVA (2003) ilyesfajta szempontrendszereket ajánl:

Adjunk a gyereknek valamilyen korának megfelelő feladatot, és megfigyelés alapján válaszoljunk a következő kérdésekre:

- Keresett társat, akivel megoszthatja tudását?
- Hogyan vont be a feladatba másokat?
- Hogyan tanította meg nekik azt, amire rájött?
- Sikeresek voltak-e azok a gyerekek, akiket tanított?

Hasonló feladat egy történet eljátszásának megszervezése, megrendezése, ahol ilyesfajta megfigyelési szempontok lehetnek:

- Kezdeményező a játékban?
- Utánozzák a társai?
- Megengedi másoknak, hogy nagyobb szerepeket kapjanak?

A megfigyelés kiegészítőjeként (és bizonyos mértékig helyettesítéseként) kérhetünk információt – jelölést, jellemzést – a gyerekről az őt ismerő felnőttektől (tanároktól, szülőktől).

Ahogy terjed az iskolákban a projektmunka, úgy válik használhatóbbá a *portfólió-értékelés*: ha a gyerekek sokféle projektben vehettek részt, a portfóliókból felismerhetővé válik, ki milyen mértékben vállalt vezetői szerepet ezekben a projektekben.

GYARMATHY ÉVA (2003) általános iskola alsó tagozatos tanulói vezetői tehetségének értékelésére a következő listát és megfigyelési szempontokat javasolja:

A pedagógus és/vagy a szülő 1-től 4-ig terjedő pontszámmal jellemezze a gyerekeket a következő állításokkal kapcsolatban:

- Felismeri mások szükségleteit, igényeit.
- Élvezi, ha társaságban van.
- Hajlamos arra, hogy társait befolyásolja, vezetésüket felvállalja.
- Felelősen viselkedik.

(Ha a gyerek legalább 8 pontot kap a tanártól és/vagy 10 pontot a szülőtől, akkor érdemes a további vizsgálatba bevonni.)

Középiskolásoknál például ilyesfajta viselkedésformákat lehet értékelni:

- A többiek elfogadják-e vezetőként?
- Gyakran tekintik-e társai tanácsadónak, döntőbírónak?
- Tartós kapcsolatokat épít-e ki?

SZABÓNÉ FÉNYES ANNAMÁRIA (2013) negyven ilyen állításból álló *Vezetői Képességek Kérdőívet* (NEMZETI PÁLYAORIENTÁCIÓS PORTÁL, 2018) és a *Renzulli–Hartman-féle* (1971) tehetségkutató skála vezetői tehetség jelzésére szánt állításait használta középiskolások vizsgálatára:

- Jól viseli a felelősséget.
- Nagy az önbizalma.
- Osztálytársai felnéznek rá.
- Jól együttműködik társaival.

- Jól kommunikál.
- Rugalmasan alkalmazkodik az új helyzetekhez.
- Szeret másokkal együtt lenni.
- Általában irányító szerepet játszik.
- Részt vesz az iskolai társas tevékenységekben.
- Szeret sportolni.

Sok későbbi vezető vezetői kompetenciái egyetemi éveik alatt ütköztek ki (Komives és mtsai, 2006). Mégis kevés olyan vezetői potenciál mérésére szolgáló eszközt ismerünk, amelyet erre a korosztályra dolgoztak ki (vagy legalábbis adaptáltak erre a populációra). Ezek egyike a vezetői kompetenciákkal kapcsolatban említett Kouzes és Posner (2003) szerzőpáros mérőeszköze *(The Student Leadership Practices Inventory),* amely *egyetemisták* (sőt némi fenntartással középiskolások) vizsgálatára is alkalmas (Posner, 2012).

Mint azt korábban – Otto Klempre hivatkozva – említettük, az *érzelmi intelligencia* a vezetéshez szükséges fontos kompetenciákat tartalmaz, ezért az érzelmi intelligenciát mérő eszközök részben használhatók vezetői potenciál mérésére is (Shankman és Allen, 2008).

Ugyanilyen hasznos lehet a vezetéssel kapcsolatos *attitűd* vizsgálata (például a *Leadership Attitudes and Beliefs Scale III* segítségével egyetemisták körében; Wielkiewicz, Prom és Loos, 2005; Thompson, 2013).

A felnőttek vizsgálatával foglalkozó részben látni fogjuk, hogy a vezetői kompetenciákat ma már jórészt online módszerekkel mérik; a diagnosztikai mérések már az iskola kezdő szakaszában is ebbe az irányba mozdulnak el (Csapó és Zsolnai, 2015).

2.6.13.3. A vezetői kompetencia fejlesztése fiatalkorban

„Senki nem képes előttetek semmit fölfedni, csupán azt, ami tudásotok hajnalán, félálomban máris ott hever."
(Gibran, 1992, 73.)

Anélkül, hogy ezen a ponton felvetnénk a tehetség öröklésének/fejleszthetőségének vitáját, úgy véljük, hogy a vezetői kompetencia kora gyermekkorban nagymértékben fejleszthető, és a vezetővé fejlődés egész életen át tartó tanulási folyamat (Komives és mtsai, 2011).

Gyerekek vezetői kompetenciájának fejlesztésével Amerikában is csupán 30-40 éve foglalkoznak rendszeresen. Felfigyeltek arra, hogy a vezetők gyerekkorukban általában sok figyelmet kaptak a szüleiktől (sokat beszéltek velük, meghallgatták őket, elismerték teljesítményeiket), szüleik nem várták el tőlük a feltétlen engedelmességet, de nem is védték őket minden szellőtől.

Az egyik első amerikai fejlesztő program, a *Leadership Studies Program* a *Leadership Skill Inventory* (Karnes, D'Ilio, 1988) segítségével azonosította a gyerekek vezetői erősségeit, és a kérdőív kézikönyve megfelelő egyéni és csoportos fejlesztő tevékenységeket is ajánlott. A kilencvenes években már népszerű könyvek segítettek a tanulóknak „vezetővé válni" (*Tervezz meg egy PR-kampányt!, Interjúvolj meg egy helyi vezetőt!,* stb.) (Karnes és Bean, 1995). A vezetővé válást elősegítő iskolai foglalkozások tanári kézikönyveiben a vezetői készséget fejlesztő gyakorlat mellett általában megtalálható valamilyen „mérőeszköz" (például az *Everyday Leadership Skills & Attitudes* – ELSA) (McGregor, 2015).

A tehetséges gyerekek fejlesztésére törekvő programok általában öt területre irányulnak. Ezek a kognitív, az érzelmi, a fizikai, az intuitív és a társasági területek, melyek közül a vezetői kompetencia az utóbbi része. A *társas kompetenciák* terén kitűnő gyerekekben erős az *önmegvalósítás* igénye és a *társas létből adódó problémák felismerésének és megoldásának* képessége. Társaiknál jobban foglalkoztatják őket az igazság, a jog és a szépség témakörébe tartozó kérdések.

A társas kompetenciák fejlesztésére irányuló programok három területre koncentrálnak:

- *Légy hatékony tagja a csoportodnak!*

A fejlesztő programok e téren lehetőségeket teremtenek arra, hogy a tehetséges gyerekek minél többször részt vegyenek intellektuális szint, társadalmi háttér stb. szempontjából sokszínű csoportok tevékenységében, felismerjék a csoporttagok szerepét, hatását egymásra, tudatosan törekedjenek a hatékony kommunikációra.

- *Válj a csoportod vezetőjévé (amikor annak szüksége van rád)!*

A fejlesztő programok lehetőséget nyújtanak a vezetői stílusok és következményeik megismerésére; a tanácsadás, a támogatás, a tanítás, a bírálat hasznos formáinak megtanulására, a hatalmi viszonyok felismerésére, a hatalommegosztás előnyeinek megtapasztalására.

- *Ismerd fel, hogy része vagy egy nagyobb közösségnek!*

A család mint közösség rendkívül fontos a társas kompetenciák kifejlődésében. De a társas kompetenciák terén tehetséges gyerekek gyorsan felismerik, hogy beletartoznak az osztály, az iskola, a lakókörnyezet, a haza, az emberiség nagyobb közösségébe. A fejlesztő programok ráerősíthetnek erre az érzésre: lehetőséget teremtenek a lakókörnyezet problémáinak felismerésére, akciókat szerveznek e problémák közös megoldására, annak a felismerésére, hogy mi, emberek egymásra vagyunk utalva, hogy törekednünk kell konfliktusaink megoldására.

A gyerekek vezetői kompetenciáját fejlesztő programok gyakran be vannak ágyazva egy szélesebb körű társas kompetenciákat fejlesztő programba. Néhány gyakorlati tanács óvónők, tanárok, szülők részére (Penn State Extension, 2016).

- Modellezd a vezetői viselkedést a gyerekek számára! (A gyerekek abból tanulnak, amit másoktól látnak. Ha a szülők/óvónők/tanárok nem rendelkeznek vezetői kompetenciákkal, nehezen tudják követni ezt a tanácsot. Valamit segít, ha törekednek arra, hogy elmondják, mit csinálnak és miért.)
- Mutasd meg a gyerekeknek, hogy a dolgokat más szempontból is lehet látni! (A kreativitás része a tehetséges vezetők kompetenciáinak.)
- Nyújts minél több példát a hatékony kommunikációra! (Mutass példát az odafigyelésre, az átgondolt, határozott válaszra!)
- Tegyél meg mindent a gyerek önbizalmának növelésére! (Megfelelő feladatokat adj neki, amelyek erőfeszítést kívánnak, de teljesíthetők; „kapd rajta”, ha sikeresen megoldotta – és ne fukarkodj a dicsérettel; különösen értékeld, ha maga vállalta fel, hogy barátaival együtt megcsinál valamit!)
- Adj minél több lehetőséget az önálló problémamegoldásra! (Hagyd, hogy a gyerek maga hozzon döntéseket például arról, hogy milyen tevékenységben akar részt venni és megtapasztalja, hogy döntéseinek következményei vannak!)
- Dolgozz ki olyan helyzeteket, amelyekben a gyerekek lehetőséget találhatnak arra, hogy vezetői feladatokat vállaljanak (az óvodai/iskolai csoportban, családi eseményeken)!
- Segítsd megtanulni a „hosszú távú” tervezést (például a túl hosszú, túl bonyolult feladatok kezelhető részekre bontásának technikáját)!
- Ösztönözd a gyerekeket arra, hogy megtalálják azt, ami igazán érdekli őket! (Azon a területen, ami iránt lelkesednek, könnyebben vállalnak vezető szerepet.)

Ahogy telnek az évek, a fiataloknak egyre több lehetőségük lesz arra, hogy vezetőként kitűnjenek társaik közül (Komives, Lucas és McMahon, 2013). A jobb *felsőoktatási intézmények* lehetőségeket biztosítanak a fiataloknak vezetői kompetenciáik fejlesztésére, és ezeknek a foglalkozásoknak kimutatható hatásuk lehet (Posner, 2009).

A tehetséges fiatalok jelentős része nem akar vezető lenni (mert nincs elég önbizalma, nem akar felelősséget vállalni, stb.) (Ogurlu és Sevim, 2017), de akinek vonzó a vezetői pálya és van hozzá tehetsége, az sokat profitálhat a vezetői kompetenciát fejlesztő módszerekből.

2.6.13.4. A vezetői tehetség felismerése felnőttkorban

„Gyorsan változó világunkban az emberekben rejlő lehetőség is többször megváltozik karrierjük során. Nyitott szemmel, optimistán kell figyelned embertársaid, hogy felismerd bennük a jövő vezetőit."
(Charan, Drotter és Noel, 2011, 6.)

A vezetői tehetség sok embernél felnőtt koráig rejtve marad. A munkapszichológia egyik fontos feladata a vezetői tehetség felismerése (és fejlesztése).

Napjainkban sok szervezet komoly erőfeszítéseket tesz azért, hogy megtalálja jövendő vezetőit. A két legfontosabb megközelítés a külső és belső források igénybevétele. *Külső* források esetén az első feladat a szervezet vonzóvá tétele és a szervezet pozitív tulajdonságainak széles körű megismertetése. Csak akkor van lehetőség arra, hogy a jelentkezők közt megtaláljuk, kiből válhat kiváló vezető, ha vannak köztük vezetői potenciállal rendelkezők. Ez a *toborzás* modern formáinak használatát igényli, ami elsősorban az internet használatát jelenti (egy amerikai felmérés szerint a nyomtatott hirdetések aránya az 1987-es 29%-ról 2013-ra 2%-ra esett vissza Shafique, 2012). Ma már a mikrovállalatok is rendelkeznek weboldallal (melyet gyakran blogolással – rendszeres internetes jegyzetek megjelentetésével – és a Youtube-ra felrakott vállalatismertető filmekkel egészítenek ki), aktívan jelen vannak a LinkedInen, a Facebookon és a Twitteren. A nagy szervezetek „varázsszava" e téren a *gamification* (játékosítás). Nálunk például a MOL Freshhh online stratégiai játékára minden évben sok egyetemista jelentkezik, és a Games for Business által a Pricewaterhouse Coopers (PwC) számára kidolgozott *Multipoly* online szimulációs játék – mely egy pályakezdő gyakornoknak a PwC Magyarországnál eltöltött egy évét sűríti 12 napba – elnyerte az év legjobb HR-projektjének járó HR-Oscart. A holnap vezetői – az Y generáció, de még inkább az őket követő Z generáció – leginkább ilyen újszerű módon közelíthetők meg.

A szervezet *belső* forrásainak felhasználása az egész szervezet szempontjából jelentős: lényegesen javítja a vállalati légkört, ha a dolgozók látják, hogy a szervezet erőfeszítéseket tesz azért, hogy vezetői potenciállal rendelkező dolgozóiból valóban vezetők legyenek.

Külső és belső jelöltek esetén egyaránt szükség van a vezetői potenciállal rendelkezők *azonosítására:* ha ez pontatlanul történik, a kiválasztott dolgozó betanítása, beillesztése, fejlesztése a dolgozó és a szervezet szempontjából is elfecsérelt idő, kidobott pénz, komoly hibaforrás lesz. *Külső* forrás esetén a múltbeli teljesítményt feltáró kompetenciaalapú felvételi *interjú* jó kiinduló alap lehet, de szükség van az intellektuális képességeket feltáró *tesztvizsgálatra,* a tipikus munkahelyi viselkedést megmutató *kompetenciavizsgáló kérdőívre* és a dolgozó *motivációit* feltáró mérésre is. (Bizonyos értelmi szint a vezetői munka szükséges, de semmi esetre sem elégséges feltétele.)

Az egyik leghatékonyabb módszer *külső* vezetőjelöltek kiválasztására az *értékelő központ* (assessment centre) (Ballantyne és Povah, 2016). Ez a komplex módszer a jelöltek modellhelyzetekben való viselkedésének megfigyelésére épül, de többnyire része a tesztekkel történő képességvizsgálat és a kérdőíves személyiségvizsgálat is. Az értékelő központ általában egy napig tart, és

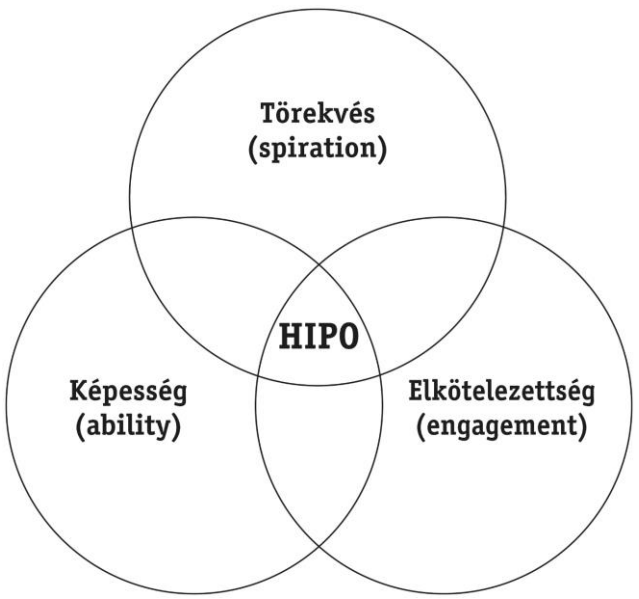
bár egyidejűleg 6-8 ember is vizsgálható, a megfigyelők/értékelők (többnyire vezetők) értékes ideje miatt jóval drágább, mint a tesztekkel/kérdőívekkel történő kiválasztás. (Természetesen a kiválasztás ára ezzel a módszerrel is csupán töredéke a vezetőkiválasztás során elkövetett hibából eredő kárnak, de csak akkor érdemes használni, ha megvan minden feltétele – többek között a jól kidolgozott, a munkakörhöz szükséges kompetenciákat igénylő modellhelyzetek és a módszerhez értő szakemberek.)

Még drágább, ha a külső jelöltet a tényleges *munkahelyen hosszabb ideig megfigyelik*. Jó alkalom lehet erre például a gyakornoki foglalkoztatás és a munkaerő-kölcsönzés, de csak akkor, ha jól megszervezik, és eredményeit sokoldalúan értékelik (CASCIO ÉS AGUNINIS, 2008).

A vezetői tehetségek azonosítására a vállalatok néha nehezen indokolható módszereket (grafológia, projektív technikák, klinikumból átvett – esetleg nem jogtiszta – személyiség-kérdőívek) használnak, de már nálunk is egyre inkább elterjedtek a korszerű vizsgálati eszközök (KLEIN B. ÉS KLEIN S., 2012). Egy újabb könyvemben (KLEIN S., 2019) bemutatom tíz hazai, kiválasztással foglalkozó tanácsadó cég módszertani kínálatát. Itt a rövidség kedvéért az általam legjobban ismert SHL vezetői potenciált feltáró eljárását ismertetem.

Az SHL azokat a dolgozóit tekinti magas vezetői potenciállal rendelkezőknek (*High-Potentials* – HIPOs), akikre jellemző, hogy

- erősen *motiváltak* arra, hogy előbb-utóbb felsővezetőkké váljanak,
- *képesek* arra, hogy hatékonyan betöltsenek egy felsőbb vezetői szerepet,
- *elkötelezettek* a szervezet iránt és abban, hogy megmaradjanak a jelenleginél lényegesen nagyobb kihívást jelentő szerepben.



2.6.13.1. ábra. A magas vezetői potenciállal rendelkezők (HIPOs) tulajdonságai (az SHL szerint)

A HIPO-k azonosítására szolgáló mérés négy *eszközre* épül (melyek közül az első három online vizsgálatra szolgál).

- a motivációt az SHL *Motivációs Kérdőíve* és személyiség-kérdőíve (*Viselkedés a munkahelyen* – OPQ),

- a képességet – az OPQ bizonyos mutatói mellett – a numerikus, verbális és analitikus gondolkodást vizsgáló *Verify* Kognitív Képességvizsgáló teszt,
- az elkötelezettséget egy *strukturált interjú* méri (a kompetenciaalapú interjút alapos interjúkézikönyv segíti).

A vezetői kompetenciák feltárásának hasznos eszköze a *360 fokos kérdőív,* melynek segítségével megállapítható, hogyan látja a vizsgált személyt önmaga, a főnöke, a munkatársai és a beosztottjai.

A szervezetek jó része a saját kárán tanulta meg, hogy a vezetői tehetség felismerése rendkívül fontos feladat (jó vezetőkkel megkétszerezhető a bevétel és a profit), de csak igazán jól érdemes csinálni (a HIPO-programok 70%-a nem éri el a célját, a zökkenőmentes vezetői utánpótlást) (CHARAN ÉS MTSAI, 2011).

2.6.13.5. A vezetői kompetencia fejlesztése felnőttkorban

„ […] a vezetőnek az a feladata, hogy hatékony legyen;
a hatékonyságot meg lehet tanulni […]
A hatékonyságot meg kell *tanulni"*
(DRUCKER, 1991, 167., 173.)

A vezetői kompetencia felnőttkorban is fejleszthető, de nehezebben, mint gyermekkorban. Tételezzük fel tehát, hogy túl vagyunk egy HIPO-kiválasztási programon, és sikerült azonosítanunk azokat, akikben a képesség, a motiváció és az elkötelezettség egyaránt magas, és azt szeretnénk, hogy belőlük a szervezet kiemelkedően jó vezetői legyenek (ne feledjük, hogy – miként az írás elején említettük – az ilyen vezetők a feladattal és az emberekkel egyaránt törődnek). Biztosak lehetünk abban, hogy ezeknek a HIPO-knak is vannak fejlesztendő területeik, melyeket a HIPO-kiválasztási program azonosított. Ha az előző pontban említett SHL-vezető kiválasztási/fejlesztő programnál maradunk: az adatokból generálható egy személyre szabott, fejlesztő tevékenységeket ajánló leírás *(Unlocking Potential Report)*.

A vezetőfejlesztés ma már hazánkban is „nagyüzem": trénerek, mentorok, coachok igyekeznek segíteni a vezetőjelölteket/vezetőket a kiváló vezetővé válásban. A HR-vezetők feladata, hogy megtalálják azokat a fejlesztőket és programokat, akik és amelyek segítségével valódi eredmények érhetők el.

2.6.13.6. Befejezésül

Bár a vezetői tehetség felismerésével és fejlesztésével világszerte – és különösen Amerikában – jó fél évszázada komolyan foglalkoznak pszichológusok, szociológusok, vezetési szakemberek, a tehetséges gyerekekkel foglalkozó programokban viszonylag későn kapott helyet ez a terület (ADDISON ÉS MUNKATÁRSAI, 1987). Ma már csaknem egyöntetű a vélemény, hogy érdemes a vezetői tehetség kibontakoztatására erőfeszítéseket tenni, és ebben a feladatban a szülők és a pedagógusok természetes partnerei a tehetségkutatók.

Az utóbbi évtizedekben több pszichometriai eszközt is kidolgoztak a vezetői tehetség korai felismerésére, és ezek valóban hasznosnak bizonyultak. De az a tehetségekkel kapcsolatban általánosságban hangoztatott mondás, miszerint „ […] embereknek, nem teszteredményeknek kell dönteniük arról, hogy ki tehetséges és miben." (PFEIFFER, 2015), speciálisan a vezetői tehetséggel kapcsolatos döntésekre is igaz.

Irodalom

ABROMS, K. I. (1985). Social giftedness and its relationship with intellectual giftedness. In FREEMAN, J. (EDS), *The Psychology of Gited Children* (Perspectives on development and education). London: John Wiley & Sons, 201–208.

ADDISON, L., OLIVER, A. I., COOPER, C. R. (EDS) (1987). *Developing Leadership Potential in Gifted Children and Youth*. (Az ERIC Exceptional Child Education Report) ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children: Council for Exceptional Children, Reston, Va.

BALLANTYNE, I., POVAH, N. (2016). *Értékelő és fejlesztő központ* (Hatékony módszer a beválás előrejelzésére, kompetenciák vizsgálatára és fejlesztésére). Budapest: Edge 2000 Kiadó.

BALOGH LÁSZLÓ (2016). *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*. Debrecen: Didakt Kiadó.

BALOGH LÁSZLÓ (SZERK.) (2011). *A tehetség felismerése és fejlesztése* (Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához) Debrecen: Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet (a Magyar Tehetséggondozó Társaság www.mateh.hu honlapján).

BISLAND, A. (2004). Developing Leadership Skills in Young Gifted Students. *Gifted Child Today,* 27(1), 24–27.

BÖDDI ZSÓFIA, KESZEI BARBARA, SERFŐZŐ MÓNIKA, DÚLL ANDREA (2015). A megfigyelés kutatásmódszertana – interakciók megfigyelése integrált és inkluzív óvodai környezetben. *Gyermeknevelés,* 3(2), 29–50.

CASCIO, W. F., AGUINIS, H. (2008). Staffing Twenty-first-century Organizations. *The Academy of Management Annuals,* 2(1), 133–165.

CHARAN, R., DROTTER, S., NOEL, J. (2011). *The Leadership Pipeline* (How to Build the Leadership Powered Company). (2nd ed.) San Francisco: Jossey Bass.

CSAPÓ BENŐ, ZSOLNAI ANIKÓ (SZERK.) (2015). *Online diagnosztikai mérések az iskola kezdő szakaszában*. Budapest: OFI.

FISHER, D. V., WIELKIEWICZ, R. M., STELZNER, S. P., OVERLAND, M., MEUWISSEN, A. S. (2015). Changes is Leadership Attitudes and Beliefs Associated with the Collage Experience: A Longitudinal Study. *Journal of Leadership Education,* 14(1), 14–32.

GYARMATI ÉVA (2003). Táras/vezetői tehetségek. *Új Pedagógiai szemle,* 1, 74–83.

HABERMANN M. GUSZTÁV (1989). A „tehetség" értelmezése, a tehetséges tanulók kiválasztásának módszerei. In RANSCHBURG JENŐ (SZERK.), *Tehetséggondozás az iskolában*. Budapest: Tankönyvkiadó.

HASLAM, S. A., REICHER, S., PLATOW, M. J. (2011). *The New Psychology of Leadership* (Identity, Influence and Power). NY: Psychology Press.

HOGG, M. A., REID, S. A. (2006). Social Identity, Self-Categorization, and the Communication of Group Norms. *Communication Theory,* 16(1), 7–30.

JÁRÓ KATALIN (2015). *Osztálytükör* (Szociális kompetenciák fejlesztése és konfliktusrendezés csoportmódszerekkel. Módszertani útmutató) (Iskolapszichológia Füzetek 35.) Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

KARNES, F. A., BEAN, S. M. (1995). *Leadership for Students* (A Practical Guide for Ages 8-18) Waco TX: Prufrock Press.

KLEIN BALÁZS, KLEIN SÁNDOR (2012). *A szervezet lelke*. Edge 2000 Kiadó.

KLEIN SÁNDOR (2019). *Munkapszichológia a 21. században*. Edge 2000 Kiadó.

KLEMP, G. O., JR. (2001). Leadership Competencies: Putting It All Together. In RAVEN, J., STEPHENSON, J. (EDS), *Competencies in the learning society*. Bern: Peter Lang, 237–251.

KOMIVES, S. R., DUGAN, J. P., OWEN, J. E., SLACK, C., WAGNER, W. (2011). *The Handbook for Student Leadership Development*. (2nd. ed.) San Francisco: Jossey Bass.

KOMIVES, S., LUCAS, N., MCMAHON,T. (2013). *Exploring Leadership* (for College Student Who Want to make a difference) (3rd. ed.) San Francisco: Jossey Bass.

KOUZES, J., POSNER, B. (2003). *The Student Leadership Practices Inventory*. San Francisco: Pfeiffer.

KOUZES, J., POSNER, B. (2012). *The Leadership Challenge* (How to Make Extraordinary Things Happen) 5th ed. London: John Wiley & Sons. (MAGYARUL: VEZETŐI KÉSZSÉGEK ELSAJÁTÍTÁSA. PALLAS ATHÉNÉ KÖNYVKIADÓ, 2019)

KUSTRA ERIKA, SZABÓ ELVIRA (2014). Óvodás vezetők. *Üzlet és pszichológia,* 5, 16–19.

MACRAE, I., FURNHAM, A., REED, M. (2018). High Potential: *How to Spot, Manage and Develope Talented People at Work*. (2nd. ed.) London: Bloomsbury Business.

MATTONE, J., XAVIER, L. (2012). *Talent Leadership* (A proven method for identifying and developing high-potential employees). New York: American Management Association.

MATTONE, J. (2013). *Intelligent Leadership* (What You Need to Know to Unlock Your Full Potential). NY: AMACOM.

MCGREGOR, M. G. (2015). *Building Everyday Leadership in All Teens* (Promoting Attitudes and Actions for Respect and Success) (2nd ed.) Golden Valley: Free Spirit Publishing.

MÉREI FERENC (1947). *Az együttes élmény*. Budapest: Officina.

MÉREI FERENC (1989). *Társ és csoport* (Tanulmányok a genetikus szociálpszichológia köréből). Budapest: Akadémiai Kiadó.

MÉREI FERENC (2004). *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest: Osiris Kiadó.

NEMZETI PÁLYAORIENTÁCIÓS PORTÁL/NEMZETI MUNKAÜGYI HIVATAL/NEMZETI FOGLALKOZTATÁSI SZÖVETSÉG (2018). *Vezetői képességek kérdőív* (online kitölthető).

OGURLU, U., SEVIM, M. N. (2017). The Opinions of Gifted Students about Leadership Training. *Journal of Ethnic and Cultural Studies,* 4(2), 41–52.

PENNSSTATE EXTENSION (2016). Leadership and Children. *Better Kid Care*, extension.psu.edu/youth/betterkidcare.

PFEIFFER, S. I. (2015). *Essentials of Giftedness and Talent*. London: Wiley.

PFEIFFER, S. I. (ED.) (2018). *APA Handbook of Giftedness and Talent*. American Psychological Association.

PHILLIPS, CH. E. (2009). *An Exploration of Identifiation of Leadership for Gifted Students*. Phd dissestation. Denver: University of Denver, Digital Commons@DU.

POSNER, B. (2009). A longitudinal study examing changes in students leadership behavior. *Journal of College Students leadership Development,* 50(5), 551–563.

POSNER, B. Z. (2012). Effectively Measuring Student Leadership. *Administrative Sciences*, 2, 221–234.

RANSCHBURG JENŐ (1989). Javaslatterv az iskolai tehetséggondozás hazai megvalósítására. In RANSCHBURG JENŐ (SZERK.), *Tehetséggondozás az iskolában*. Budapest: Tankönyvkiadó.

REN-ETTA SULLIVAN, D. (2010). *Learning to Lead* (Effective Leadership Skills for Teachers of Young Children). (2nd. ed.) St. Paul, Mn: Redleaf Press.

RENZULLI, J. S., HARTMAN, R. K. (1971). Scale for rating behavioral characteristics os superior students. *Exceptional Children,* 3, 243–248.

RUSS-EFT, D., BRENNAN, K. (2001). Leadership Competencies: A Study of Leaders at Every Level in an Organization. In RAVEN, J., STEPHENSON, J. (EDS), *Competence in the Learning Society*. Bern: Peter Lang Inc. International Academic Publishers, 79–91.

SHAFIQUE, O. (2012). Recruitment in the 21st Century. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business,* 4(2), 887–901.

SHANKMAN, M. L., ALLEN, S. J., HABER-CURRAN, P. (2015). *Emotionally Intelligent Leadership* (A Guide for Students) (2nd. ed.) San Francisco: Jossey Bass.

SHANNESSY, E., KARNES, F. A., COBB, Y. (2004). Assessing potentially gifted students from lower socioeconomic status with nonverbal measures of intelligence. *Perceptual and other Motor Skills,* 98(3), 1129–1138.

SHAUNESSY, E. KARNES, F.A. (2004). Instruments for Measuring Leadership in Children and Youth. *Gifted Child Today,* 27(1), 42–47.

Sternberg, R. J, Davidson, J. E. (Eds) (2005). *Conceptions of giftedness*. (2nd ed.) Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2007). *Wisdom, Intelligence, and Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Szabóné Fényes Annamária (2013). *A vezetői tehetség azonosításának lehetőségei középiskolások körében*. Debrecen: Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, szakdolgozat (kézirat).

Thompson, M. D. (2013). Student Leadership Development and Orientation: Contributing Resources within the Liberal Arts. *American Journal of Education Research,* 1(1), 1–5.

Tóth László (szerk.) (2000). *A tehetségesek tanítása*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

Wielkiewicz, R. M., Prom, C. L., Loos, S. (2005). Relationship of the Leadership attitudes and beliefs scale with student types, study habits, life-long learning and GPA. *College Student Journal,* 39, 31–44.

Fuszek Csilla

2.6.14. *Spirituális tehetség*

A spirituális tehetségterülettel több tehetségmodellben is találkozhatunk, de annak leírásával, jellemzésével csupán az elmúlt 25 évben kezdtek foglalkozni a kutatók. Egyelőre még nem mondhatjuk, hogy lenne egy általánosan elfogadott koncepció a spirituális tehetséggel kapcsolatban. Ebben a fejezetben ennek a tehetségterületnek 3 különféle definíciójával ismerkedünk meg részletesebben: a gardneri, az emmonsi definíciókat és a Sisk és Torrance szerzőpáros elgondolásait mutatjuk be, hogy megfoghatóvá váljon a spirituális tehetségterület tartalma. A tehetségterület definícióiból kiindulva említést teszünk a legelterjedtebb azonosításra használt mérőeszközökről. Bemutatjuk, hogy miért fontos a tehetségterület fejlesztése, és gyakorlati segítséget adunk ahhoz, hogy iskolai keretek között hogyan fejleszthető.

Kulcsszavak: spirituális intelligencia,
spirituális tehetség,
vallásosság,
egzisztenciális intelligencia,
tudatállapot

2.6.14.1. A spirituális tehetség fogalma

Fejezetünkben egy nehezen megfogható, ám egyre inkább elfogadottabb tehetségterületről, a spirituális tehetségről lesz szó. Ezzel a tehetségterülettel több tehetségmodellben is találkozhatunk, pl. a Magyarországon is jól ismert Piirto-modellben (PIIRTO, 2011, 9.). A szövegben azonban legtöbbször spirituális intelligenciaként (SQ) fogunk rá hivatkozni, csupán csak azért, mert ennek a területnek az összetevőit vizsgáló szakirodalom sokkal gyakrabban használja a spirituális intelligencia fogalmát. Olyan kérdésekre keressük majd a választ, hogy mit is takar a spirituális intelligencia fogalma, milyen összetevői vannak, mikor mondhatjuk azt valakire, hogy spirituálisan tehetséges, egyáltalán mérhető-e a spirituális tehetség, és hogyan fejleszthető akár az osztálytermek falai közt is.

2.6.14.1.1. A kezdetek: Gardner – létezik spirituális intelligencia?

A spiritualitás tehetségterületként való felfogásáról a pszichológusok és a pedagógusok csak az elmúlt 25 évben kezdtek el gondolkodni; megpróbálták azt konceptualizálni, alkotóelemekből felépíteni. Howard Gardnernek itt is – mint sok más intelligenciaterület esetében – kezdeményező szerepe volt. Ugyan korszakalkotó munkájában, a többszörös intelligencia elméletét kifejtő *Frames of Mind*ban (GARDNER, 1983) a spirituális intelligencia koncepciója még nincs jelen, ám egy évtizeddel teóriájának első megjelenése után (GARDNER, 2006), saját rendszerének újragondolásakor már felveti, hogy a „klasszikus" hét intelligencia mellé nyolcadiknak a természeti, kilencediknek pedig a spirituális intelligenciát is fel kellene venni az intelligencia-, illetve a tehetségterületek listájára (GARDNER, 1993).

Ugyanakkor igen hamar, önmagával polemizálva felveti, hogy kutatásai alapján részben el is veti ezt az intelligenciaterületet. Egyik elemét – az egzisztenciális kérdések iránti érdeklődést – úgynevezett egzisztenciális intelligenciaként a potenciális intelligenciajelöltek listájára teszi: az

egzisztenciális intelligenciával, a pedagógiai intelligenciával együtt mind a mai napig találkozhatunk „az intelligenciajelöltek várólistáján"; Fellini által inspirálva a „8 és ½." tehetségterületként aposztrofálva (GARDNER 1993, 1999, 2006, 2016).

Gardner tehát az első, aki erről a „tudományos szempontból kényes" spirituális tehetségterületről ír; gondolatai a későbbiekben sokakat inspiráltak, és kiindulóponttá váltak a spirituális intelligenciával foglalkozó kutatók számára. Nem véletlenül, hiszen miközben a spirituális intelligenciaterület létjogosultságát vizsgálta, és megpróbálta azt konceptualizálni, számos alapvető kérdésre is felhívta a figyelmet, melyek mindenképpen említésre méltók és ma is aktuálisak.

A gardneri fogalomrendszerben az intelligencia egy – feltételezhetően neurológiai alapokon nyugvó – lehetőség. Ez a lehetőség pedig egy adott kultúra értékrendszerétől vagy az abban megjelenő lehetőségektől, és az egyéni – azaz az egyén vagy a környezete által hozott – döntésektől függően aktiválódhat (GARDNER, 1999, 34.). A spiritualitás is egy bennünk lévő lehetőség, melynek az aktiválása többféleképpen történhet meg. Az aktiválódási folyamatban különbséget kell tenni a spiritualitás formális, tradicionális, szervezett megközelítésmódjai (pl. vallásgyakorlás), illetve a sokkal személyesebb, kreatív vagy éppen idioszinkratikus megközelítési módok között.

Kutatásai alapján a spirituális intelligenciát háromfajta „spirituális érzékben" látja megtestesülni: (a) az egyetemes és egzisztenciális kérdések iránti érdeklődésben – ez lesz a korábban említett egzisztenciális intelligencia alapja, (b) más lét/tudatállapotok elérésében; (c) másokra gyakorolt hatás képességében (GARDNER, 1999). Ezeket vizsgálja meg részletesebben, érveket és ellenérveket sorakoztat fel, melyek azt járják körbe, hogy a korábban összeállított, 8 pontos kritériumrendszerének mennyiben felelne meg ez a spirituálisintelligencia-koncepció. Azaz hasonlóképp jár el, mint a korábban általa már elfogadott intelligenciaterületek esetében. Ha nem is a teljesség igényével, de pillantsunk bele, hogy mi is a 3 spirituális érzék tartalma:

(a) Az egzisztenciális kérdések iránti érdeklődés

Az embereknek a lét nagy kérdésein való elmélkedési hajlamára alapozva az egyetemes, egzisztenciális kérdések iránti érdeklődést Gardner a „nagy kérdések intelligenciájának" is hívja. Az élethalál, a szerelem, a jövő, a háborúk okai, a honnan jöttünk és hová tartunk rejtelmének megközelítése GARDNER (2006) szerint néha többet kíván tőlünk, mint amit öt érzékszervünkkel felfoghatnánk. Ezt az egzisztenciális érzékenységet vagy képességet szerinte minden emberi kultúra értékeli, de minden kultúrában más formában jelenhet meg a vallástól a filozófián át a tudományig. Jellemzője lehet a már fiatal korban megjelenő, az emberiséget érintő egyetemes kérdések iránt érzett felelősség, ahogy azt Gandhinál vagy Einsteinnél tapasztalta a környezete. Az erre hajlamos emberek egy része a spirituális tudást egy már létező kód- vagy hitrendszerhez „igazodva", tradicionális keretek közt találja meg, míg mások ezekből a hagyományokból merítve alakítanak ki egyedi, csak rájuk jellemző személyes spirituális tudást (GARDNER, 1999).

(b) Elért lét/tudatállapot

GARDNER (1999) felveti, hogy miként a lét nagy kérdései is foglalkoztatnak bennünket, ugyanúgy az is fontos számunkra, hogyan tudunk kapcsolódni a közvetlen megtapasztalhatón túli természetfeletti világhoz, az univerzumhoz. Ez a kapcsolat létrejöhet tradicionális gyakorlás keretében (jóga, meditáció, misztikus élmények stb.), tudatmódosító szereken vagy az érzékszerveinkkel megtapasztalt élményeken keresztül (hegymászás, zenehallgatás) is. Ám úgy véli, mindezeknek a létállapotoknak a mérése vagy ezekben a létállapotokban feltáruló tudás vajmi nehezen mérhető (GARDNER, 1999).

(c) Másokra gyakorolt hatás képessége

GARDNER (1999) hangsúlyozza azt is, hogy vannak olyan emberek (Teréz anya, kiemelkedő művészek), akik akár már a puszta létükkel olyan hatást gyakorolnak ránk, amitől jobbnak, teljesebbnek érezzük magunkat, kapcsolatba kerülünk Istennel, az univerzummal, vagy éppen inspirálnak minket

más tudatállapotok elérésében. Többek között ilyen emberek a milliókat motiváló, kiemelkedő életutat bejáró vallási vezetők, akikre számosan egy magasabb rendű tudatosság megtestesítőiként tekintenek (GARDNER, 1999).

Mint említettük, Gardner gondolatai jelentik a tehetség és a spiritualitás összekapcsolásának terén az első lépést. Munkájában megjelenik ennek a tehetségterületnek az összetettsége, az összetettségből és más szubjektív elemekből adódó mérési nehézsége, ugyanakkor megjelenik a vitatottsága is, valamint annak a kettőssége, hogy egy vallási hagyományrendszer felől vagy attól függetlenül is megközelíthetjük a spirituális tehetséget.

2.6.14.1.2. Emmons, Sisk és Torrance: Létezik spirituális intelligencia!

A gardneri felvetés után alig telik el pár év, és az ezredfordulón már számos kutató járja körbe a kérdést, próbálja meg definiálni a spirituális tehetséget vallásos hagyományoktól függően vagy függetlenül. Közülük a tehetséggondozás szemszögéből nézve két legjelentősebbnek tartott koncepciót emelünk ki: Robert A. Emmons és a Dorothy Sisk–Paul Torrance szerzőpáros elképzeléseit. Így gyakorlatilag a gardnerivel együtt három, bizonyos szempontból egymást átfedő, ugyanakkor mégis különböző elgondolással fogunk megismerkedni.

Emmons

Emmons a spiritualitás jelenlegi egyik legkiemelkedőbb kutatójaként, elfogadva a Gardner által felállított nyolc „intelligenciadefiniáló" kritériumot – mintegy Gardnerre reflektálva és belőle kiindulva –, amellett érvel, hogy a spirituális intelligencia mégiscsak megfelel ezeknek a gardneri kritériumoknak, nem kellett volna kiejteni arról a kilencedik helyről. Feltételezése szerint Gardnernek a spiritualitásról alkotott szűk „definíciója" vezetett ahhoz, hogy elvetette intelligenciaként való elismerését. Így EMMONS (2000) megpróbálkozik egy jóval összetettebb spirituálisintelligencia-koncepció megalkotásával. Definíciója jelenleg az egyik legkidolgozottabb, és a legtöbb oldalról járja körül a spirituális intelligencia mibenlétét. Véleménye szerint legalább öt – a kultúrák többsége által értékelt – alapképesség alkotja azt. A spirituálisan intelligens emberekre a következő képességek jellemzők:

(a) a transzcendenciára való képesség, azaz a fizikai és anyagi lét határainak meghaladása,
(b) a magasabb tudatállapotokba való belépés képessége,
(c) a mindennapi tevékenységeink során és az emberi kapcsolatainkban a szentség érzésének megteremtési képessége,
(d) az életük során felmerülő problémák megoldásához a spirituális források használatának képessége,
(e) az erényes viselkedés melletti elköteleződés, az életük részévé válik a megbocsájtás, a nagylelkűség, a hála, az alázat és az együttérzés.

Mindezen képességeknek a különböző mértékű megléte pedig végső soron egyéni, személyiségbeli különbségekhez vezet (EMMONS, 2000). Vizsgáljuk meg Emmons nyomán ezeket a képességeket egy kicsit részletesebben is.

A spirituális intelligencia első két komponense (a, b) Emmons szerint a magas fokú tudatossághoz kapcsolódik, azokhoz a pillanatokhoz, amikor eltűnnek körülöttünk a lét korlátai, eggyé válunk az univerzummal. Sokan többféleképpen is leírják ezt a misztikusnak is mondható élményt. A spirituálisan intelligens/tehetséges emberekre jellemző, hogy könnyen képesek elérni más tudatvagy lelkiállapotokat, mint például az elmélyült imádság állapotát (EMMONS, 2000).

Érdekes megjegyezni, hogy nem egy ritka jelenségről van szó: Andrew Greeley 1975-ös alapkutatásában az általa megkérdezett emberek 35%-a állította, hogy volt misztikus élménye, amikor

úgy érezte, hogy egy spirituális erő hatására felülemelkedik önmagán, a megkérdezettek 5%-a pedig gyakran átélt ehhez hasonlókat (idézi: NEWBERG ÉS D'AQUILI, 1998, 107.).

Emmons úgy véli, hogy a spirituális intelligencia harmadik eleme, hogy képesek legyünk a szentség érzését megteremteni az emberi kapcsolatainkban, a mindennapi tevékenységeink során. Nem jelent ez mást, mint szem előtt tartani a magasabb rendű, mondhatni isteni célokat az életünkben. Létrejön ez a szentség, amikor a munkára hivatásként tekintünk, amikor párkapcsolatunkat, szülői minőségünket szent felelősségként értelmezzük. Még az olyan egyszerű foglalatosságok is, mint a futás vagy a terítés, spirituális jelentőséget nyerhetnek. A spirituálisan intelligens emberek életének hajtóerejévé válik ez a szentség, életük az Istenhez közeledés művészete.

A spirituális intelligencia negyedik emmonsi jellemzője az, hogy mennyire képes az egyén az élete során felmerülő problémák megoldásához spirituális erőforrásokat felhasználni. Például mennyiben befolyásolják spirituális beszélgetések újabb életfeladatok, életcélok megtalálásában; miként tud megküzdeni az őt ért traumákkal, stresszhelyzetekkel, hogyan tudja ezeket lelki gazdagodására, emberi fejlődésére felhasználni.

Az ötödik komponens az erényes viselkedés melletti elköteleződés képességéről szól; arról, hogy miként mutatjuk ki a hálát, mennyire tudunk megbocsájtani, hogyan válik az alázat, az együttérzés és a szeretet életünk meghatározó érzéseivé. Láthatjuk, hogy olyan erényekről van itt szó, melyek évszázadok óta az emberi kiválóság meghatározó elemei, melyeket minden nagy vallás alapvető értékként tart számon. Összefüggenek ezek az erények a motivációval, a hatékony cselekvéssel és a végső, nagy kérdések iránti érdeklődéssel. Mindezek komoly erőforrásokat jelentenek az ember számára (EMMONS, 2000).

Emmons a saját definíciójából kiindulva, szem előtt tartva Gardner kritériumait, azokon lépésről lépésre végigmenve egyértelműen bizonyítottnak látja a spirituális intelligencia létét. Emmons a spiritualitásnak két fontos megközelítési módjára is felhívja a figyelmet, az egyik az, amikor a spiritualitásra passzív, statikus személyiségvonáshoz hasonló entitásként, viselkedési módként tekintünk, miközben ennek épp az ellenkezőjeként is értelmezhetjük: a spiritualitás olyan képességek halmaza mely hozzásegít bennünket ahhoz, hogy tevékenyen éljünk. „A spiritualitás nem csak úgy van, hanem cselekszik." Eredeti megfogalmazásban: „Spirituality not only is something, it does something". (EMMONS, 2000, 18.)

Sisk és Torrance

Emmons a spirituális intelligencia kutatásakor a pozitív pszichológiai felől és valláspszichológiai kutatásaiból indul ki és állítja össze koncepcióját. Tanulmányainak megírásával párhuzamosan, szinte egy időben egyszerre két, ebben a témában máig meghatározó könyv (LÁSD ZOHAR ÉS MARSHALL, 2000; SISK ÉS TORRANCE, 2001) születik. A második különösen érdekes a számunkra, mivel a szerzőpárosa Paul Torrance és Dorothy Sisk, akik mindketten a tehetségfejlesztés és a tehetségesek oktatásának nemzetközileg elismert szakemberei. A többi kutatóhoz hasonlóan ők is a spirituális intelligencia konceptualizálásával foglalkoztak először, hiszen annak méréséhez vagy tehetségterületként történő fejlesztéséhez ez az első lépés.

A konceptualizálás folyamata során három irányból indultak el. Egyrészt megvizsgálták a 20. század néhány olyan kiemelkedő pszichológusának a munkásságát, akikről ismert, hogy elmélyültek a spiritualitás témakörében, és akik hozzájárultak ahhoz, ahogyan ma közelítjük meg a spiritualitást. A szerzőpáros Carl Jung, a tehetségkutatás szakterületéről is jól ismert Dabrowski, Carl Rogers és Abraham Maslow munkásságát emeli ki (SISK ÉS TORRENCE, 2001). Másrészt a 20. század végén egyre több agykutató (pl. Andrew Newber, Eugene D'Augili, V. S. Ramachandran) foglalkozott a különböző tudatállapotokat tükröző, az agyban történő biológiai változások feltérképezésével, így megvizsgálták a spiritualitás biológiai hátterét, illetve más tudományágak eredményeit is, azokét,

amelyek eljutottak a spirituális kérdésfeltevésekig. Harmadrészt pedig az ősi bölcsességekben, a hagyományban, különösen a keleti misztikusok körében végeztek kutatásokat. Ezekre a kutatókra és kutatási eredményekre alapozva állították össze az első olvasatra talán egyszerűnek tűnő spirituálisintelligencia-koncepciójukat, ugyanakkor választ kerestek arra is, hogy milyen a spirituálisan intelligens ember.

A spirituális intelligenciát tulajdonképpen egy olyan képességnek értelmezik, mellyel valaki átfogó, komplex problémák megoldása érdekében képes az intuíció, a meditáció, a vizualizáció és hasonló, multiszenzoros módszerek segítségével kapcsolatba lépni a saját belső tudásával. Eredeti megfogalmazásban: „Spiritual intelligence (SQ) is the capacity to use a multisensory approach—including intuition, meditation, and visualization—to access one's inner knowledge in order to solve problems of a global nature." (Sisk és Torrence, 2001). Ezt az egy mondatos definíciót azonban kiegészítik számos jellemzéssel, leírással, melyek több oldalról mind az SQ-t járják körbe. Lássuk ezek közül a leglényegesebbeket, az általuk legfőbb komponenseknek tartottakat:

- A spirituálisan intelligens ember *alapképességeihez* tartozik, hogy érdeklik a lét nagy kérdései, keresi a választ arra, hogy mi dolgunk a világon, mi közünk van egymáshoz, a világegyetemhez; képes meditálni, vizualizálni, használja az intuícióját;
- Az SQ *alapértékeihez* tartozik a világegyetemmel való egység érzése, az együttérzés, a felelősség érzése, a kiegyensúlyozottság és a szolgálat. Ez az intelligencia azt a tudatosságot is jelenti, hogy össze vagyunk kapcsolva másokkal, a környezetünkkel, a Földdel és a világegyetemmel.
- A spirituálisan intelligens emberek *alapélménye* a legfontosabb alapértékek felismerése, megértése, a maslow-i értelemben vett csúcsélmények megélése, a transzcendencia átélése és a magas fokú tudatosság.
- A spirituálisan intelligens ember *alaperényeihez* tartozik az igazság keresése, az igazságosság, az együttérzés, az olyan szimbólumrendszerek megbecsülése, mint a költészet, a zene, a tánc, a metaforák és a különböző történetek.
- A spirituális intelligenciához olyan *tudatállapotok* tartoznak, amelyekről Persinger és Ramachandran, illetve Blakeslee agykutatók számolnak be (Sisk, 2008). Newberg és d'Aquili (1998) ugyanezeket a tudatállapotokat tárják fel, a korábbiakhoz képest részletesebben.

Nagyon fontos megjegyeznünk, hogy a szerzőpáros szerint a spirituális intelligencia – hasonlóan az emmonsi elképzeléshez – mindig teremt. A magas SQ-val rendelkező emberekből lettek a nagy problémamegoldók, politikai vezetők (pl. Hildegarde de Bingen, Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela Jr. és Franklin Delano Roosevelt), híres költők (Emily Dickinson és Mahlavi Rumi), tudósok (Albert Einstein és Nikola Tesla), írók és humanitáriusok. A magas SQ egyben zálogа, hogy a világgal való összekapcsoltság érzésének olyan magas szintjére kerüljön az ember, hogy az ego háttérbe szoruljon és olyan létállapotba érjen el, ami számos változást indukál szerte a világban (Sisk és Torrance, 2001).

2.6.14.1.3. Hol tartunk most?

A spirituális intelligencia tartalmát tekintve négy, a maga kutatási területén világhírű egyetemi professzor elgondolásait ismerhettük meg, ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy számos, hasonlóan komoly hátterű kutató foglalkozott mellettük is a spirituális intelligencia tartalmával, definiálásával. Láthattuk, hogy e négy kutató elgondolása között is vannak jelentős eltérések, ugyanakkor jelentős átfedésekkel is találkozhatunk. A különböző koncepciók bemutatásával egyrészt azt szerettük volna tükrözni, hogy milyen sokféleképpen lehet megközelíteni ezt a tehetségterületet, másrészt érzékeltetni akartuk, amit korábban is említettünk, hogy egy dinamikusan fejlődő, ám

még fiatal kutatási területről van szó, ahol közel sem beszélhetünk lezárt eredményekről, tudományos konszenzusokról. De a legfontosabb célunk talán az volt, hogy az olvasóban kialakuljon egy kép arról, hogy mit is takar ennek az intelligenciának a tartalma, hogyan tudja ezt a kérdést körbejárni akár saját, akár tanítványai esetében. Szerettük volna érzékeltetni, hogy a spirituális intelligencia vallásgyakorlattól függetlenül is értelmezhető tehetségterület.

2.6.14.2. Mérhető-e a spirituális intelligencia?

A cikk elején jeleztük, hogy Gardner meglehetősen kétkedő volt a spirituális intelligencia mérésével kapcsolatban. Az egyik legelterjedtebb SQ-t mérő kérdőív a szerzője, DAVID KING (2008) disszertációjában több esetben utal arra, hogy Emmons is hasonlóan szkeptikus volt, amikor ennek az intelligenciatípusnak a mérhetősége szóba került. Egyrészt azért, mert nem találta megfelelő módszernek az önkitöltéses kérdőívek alkalmazását az SQ esetében, illetve tudományos konszenzus híján még nem ajánlja egy mérőeszköz kidolgozását. Azonban Emmons szerint, ha mégis mérésre kerülne a sor, érdemesebb a spiritualitáshoz kapcsolható képességek mérésében gondolkodni. A Zohar és Marshall szerzőpáros – akiknek koncepciójáról ugyanebben a cikkben hely hiányában nem esik szó – megállapítása is érdekes: szerintük a logikára, linearitásra, racionalitásra épülő IQ-val ellentétben a spirituális intelligencia nem mérhető. Sisk és Torrence nem is foglalkozott a mérés kérdésével, viszont annál komolyabban dolgozták ki a fejlesztés módszertanát.

2.6.14.2.1. Kérdőívek

A szkeptikusok ellenére mondhatjuk, hogy számos önkitöltéses kérdőíves mérési eszköz létezik, és szinte mindegyik 21. századi konstrukció. Magyar nyelven publikálva egyelőre csak a Tomcsányi és kutatótársai által 2011-ben készített és validált, Piedmont-féle Spirituális Transzcendencia Skála magyar változata érhető el (http://mental.semmelweis.hu/regi/sts.html). A 9 itemes Likert-skálás kérdőív a spirituális intelligenciaterületen belül a következőket méri:

(a) az ima vagy meditáció által érzett beteljesülés érzését (*prayer fulfillment*), azaz a szelf kiterjesztésének tapasztalatát személyes ima/meditáció révén;
(b) univerzalitást (egyetemesség), a szelf kiterjesztése az élet tágabb jelentésébe és céljába vetett hit révén;
(c) összekötöttséget, melyben az egyén egy nemzedékeken és csoportokon átívelő összekapcsolódás felelős részét alkotja (részletesebben: TOMCSÁNYI ET AL. 2011) (a konkrét skála tételei elsősorban az elhunytakkal való kapcsolatra utalnak [Spirituális Transzcendencia Skála, 2011]).

Annak ellenére, hogy nem magyar nyelvűek, még három – a spiritualitást elvileg vallásosságtól mentesen is mérő – kérdőívről szeretnénk az említés szintjén beszélni, hiszen érdekes megnézni, hogy milyen alskálák léteznek. Mindhárom kérdőív önjellemzésen alapul, és megbízhatónak tartott (KING, 2008).

Az első, a 2004-ben Nasel által összeállított, 17 itemes Spiritual Intelligence Scale (SIS) skála, ami a spiritualitás két dimenzióját próbálja megragadni: a lét kérdéseivel való foglakozást és az isteni jelenlét tudatosságát (*awareness of divine presence*). King kritikája e teszttel kapcsolatban éppen abban áll, hogy ez a második dimenzió szorosan összefügg a keresztény vallásossággal (KING, 2008).

A második mérőeszköz az úgynevezett Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS, http://www.yosiamram.net/docs/ISIS_APA_Paper_Presentation_2008_08_17.pdf) 83 itemes, 22 alskálát tartalmazó tesztje. Érdemes belepillantanunk – ha nem is a teljesség igényével –, hogy mire is kíváncsi kérdőív. Kérdései többek között kiterjednek a szépséghez való hozzáállásra, a hála

érzésére, az ítélőképességre, az örömre, a belső teljesség érzésére, az intuícióra, a nyitottságra, az örömérzésre, az éber jelenlétre *(mindfulness)* stb. (AMRAM & DRYER, 2008).

A harmadik, és a szakirodalom alapján úgy tűnik, hogy a legtöbbet vizsgált és több nyelvre adaptált a 2008-ban létrehozott, eredetileg három variációban is létező (SISRi-84 itemes; SISRI-39 itemes; SISRI-24 itemes változatok) King-féle kérdőív: a Spiritual Intelligence Self-Report Inventory (SISRI) teszt. Négy alskálája King saját modelljét alapul véve a következőket vizsgálja:

(a) a kritikus egzisztenciális gondolkodást,
(b) a személyes jelentés létrehozásának képességét *(personal meaning production)*, azt a képességet, hogy valamit személyessé tudjunk tenni, hogy célt találjunk minden velünk történő, akár fizikai, akár mentális tapasztalattal,
(c) a transzcendentális tudatosság képességet,
(d) illetve a tudatállapotok kitágításának, azokba való belépéseknek a képességét (KING, 2008).

Ebből a néhány példából is látható, hogy a spirituális intelligencia koncepciója milyen szorosan összefügg annak mérésével. Meg kell jegyeznünk, hogy az SQ-tesztek mellett számos egyéb pszichológiai kérdőív is segítségünkre lehet abban, hogy körbejárjuk az SQ tartalmát. Mindez természetesen elsősorban saját SQ-koncepcióinktól, kutatási célunktól függ. Az utóbbi esztendőkben a magyar egyetemeken is megnövekedett a vallásosság, spiritualitás és a jóllét, egészség kapcsolatát vizsgáló kutatások (pl. Pikó Bettina, Kovács Eszter, Kriston Pálma, Zonda Tamás, Paksi Borbála, Nagy Beáta Magda, Kézdi Anikó, Martos Tamás, Urbán Szabolcs, Horváth Szabó Katalin) száma. A hazai kutatók is számos egyéb, önkitöltéses kérdőívet alkalmaztak: pl. a Rövidített Spirituális Jóllét (Spiritual Well-Being) Skálát, a szubjektív pszichikai jóllét mérésére az élettel való elégedettséget mérő globális skálát (Satisfaction With Life Scale, SWLS) stb., ezek a spiritualitás különböző dimenzióit mind más-más oldalról közelítik meg.

2.6.14.2.2. A tehetségterület azonosítása tanárként

Iskolai körülmények között nem szerencsés és nem is nagyon kivitelezhető ezeknek a kérdőíveknek az alkalmazása, a kisiskolás életkorban nem is lenne adekvát a használatuk, hiszen legtöbbjüket felnőttek számára dolgozták ki. Ugyanakkor a kutatásokból tudjuk, hogy már egészen kis gyermekek is átélnek mély spirituális élményeket, ám legtöbbjüknek – különösképp, ha bármilyen vallási gyakorlat nélkül nő fel – még a szókincse sem alkalmas arra, hogy megfogalmazza az érzéseit. 1969-ben az Oxfordi Egyetemen megalapították a Religious Research Experience Unitot (Vallásos Élmények Kutatási Osztálya), ahol pár év leforgása alatt több mint 4000 interjút gyűjtöttek be, olyan emberektől, akiknek az életében mély nyomot hagyott valamilyen valláshoz kapcsolódó élmény. Piechowski a spirituális tehetségről írt fejezetében utal rá, hogy egy angol kutató a 4000-ből 850 átolvasott riport alapján rájött arra, hogy a riportok kb. 10%-ában a felnőttek már 5 évesen, vagy még annál is korábbi életkorban megélt, valódi, mély spirituális élményekről számolnak be. Hoffman amerikai kutatásai során pedig direkt rákérdezett a gyermekkorban átélt spirituális élményekre, és azt találta, hogy a megkérdezettek 23%-ának már 3-4 éves korukban voltak hasonló élményeik (PIECHOWSKI, 2006).

Piechowski (2006), átolvasva ezeket a kutatásokat, felhívja a figyelmet arra, hogy egy-egy spirituális élményt megosztani kívánó gyerek milyen sokszor ütközik értetlenségbe, elutasításba, amikor felnőtteknek beszél a vele történtekről. Pedig a kutatások rávilágítanak arra is, hogy meglehetősen sok gyereket érintenek meg ezek az élmények, néhányan közülük egész életükben ennek az intenzív élménynek a megismétlődésére vágynak. Átélik a világegyetemmel való egységet, sok-

szor eksztatikus érzéseik vannak, elvesznek az időben és eggyé válnak a természettel, vagy megérzik az élet örökké jelen lévő, pulzáló energiáját, és sokszor megélik az Isten végtelen jelenlétével való találkozást (PIECHOWSKI, 2006).

Érdemes tehát odafigyelni a gyerekek ilyen típusú megnyilvánulásaira, megértést tanúsítani irántuk, elfogadni az élmény autentikusságát. Beszélgessünk velük a témára nyitottan, szeretettel! Ugyanakkor az ilyen témákról való beszélgetések arra is jók, hogy azonosítsuk a gyerekeknek a spiritualitás iránti fogékonyságát, segítséget adjunk annak fejlesztéséhez.

2.6.14.3. A spirituális intelligencia fejlesztése

Felmerülhet bennünk a kérdés, hogy miért is van szükségünk ennek a tehetségterületnek a fejlesztésére, mit nyerünk vele, mit nyernek vele a tanítványaink? Ki jogosult arra, hogy iskolai körülmények közt fejlessze ezt a tehetségterületet? Egyáltalán milyen eszközeik és lehetőségeik vannak a tanároknak a fejlesztésre? A továbbiakban a szakirodalom alapján ezekre a kérdésekre keresünk válaszokat.

2.6.14.3.1. Miért szükségszerű a spirituális tehetség fejlesztése?

A különböző szakirodalmakat áttekintve láthatjuk, hogy a fejlesztésnek különböző, ám egymással szorosan összefüggő, a gyakorlatban egymástól el nem választható céljai vannak. A spirituális intelligencia fejlesztése hozzájárulhat a kreativitás, tehetség kibontakoztatásának folyamatához, az egyéni személyes fejlődéshez, mely az előzőhöz több szálon kapcsolódhat, illetve befolyásolja a személyes jóllétet, ezen belül az egészséget is; ezen keresztül pedig hatással van az össztársadalmi jóllétre is (KOPP ÉS MARTOS, 2011).

A spirituális intelligencia definíciója alatt bizonyos kutatók (pl. Emmons, Sisk) a spiritualitás hasznos képességcsoportot (is) értik, ami hozzásegít bennünket önmagunk kreativitásának kibontakoztatásához, ahhoz, hogy cselekvő, másokért tevékenykedő életet élhessünk. A spirituális intelligencia fejlesztésének egyik fontos eleme a spiritualitáshoz kötött erények, mint pl. többek között a becsületesség, bátorság, hála érzése, egyszerűség, együttérzés, tolerancia, kitartás, állhatatosság, önzetlenség, az önkontroll és természetesen a szeretni tudás képességének (BUZAN 2001 nyomán) fejlesztése. EMMONS (2000) az erényekről beszélve főleg az önkontroll megtanulását emeli ki, amit szinte minden fő erény mögött megtalálhatunk, a legtöbb tehetségterületen alapvető eleme a sikernek, a tehetség kibontakoztatásának. Természetesen ezeknek a tulajdonságoknak a fejlesztése egyben személyes fejlődésünk is.

PIECHOWSKI (2006) is felhívja a figyelmet arra, hogy az egyén személyes fejlődése és a spirituális fejlődés nem választhatók el egymástól, mintegy kéz a kézben jár e két dolog. Magyar vizsgálatok (lásd PIKÓ ET AL., 2011b, 2014) is bizonyították, hogy milyen jelentős szerepe van a vallásnak és/vagy a spiritualitásnak a fiatalok mentális jóllétének alakulásában. Azok, akik értelmet találnak saját életükben, magában az emberi létben, elégedettebbek életükkel, optimistábban tekintenek jövőjük felé. Feltehetően egyetemes emberi igény, hogy életünk történéseit, azok összefüggéseit értelmezni tudjuk, és egyfajta koherenciát lássunk benne, hiszen így tudunk az élet kihívásaival sikeresen megbirkózni, azaz bizonyos szempontból megteremteni az alapot a bennünk lévő különböző tehetségterületek kibontakoztatására (PIKÓ ET AL., 2014).

SISK (2008) szerint különösen fontos a diákoknak lehetőséget adni arra, hogy az élet valódi értelmével tudjanak foglalkozni. Értsék meg, mi a feladtuk a világban, láttassuk meg velük, hogy a saját egójukon túli világban összekapcsolódhatnak másokkal, a Földdel, az univerzummal, megérthetik, hogy az életük miért lehet értékes, miben lehet más. Rá kell ébreszteni őket arra, hogy az egyre több kihívással szembenéző világban a jövőt a globális tudatosság közös kiépítése jelenti (SISK, 2008).

Ugyanerről esik szó Kopp és Martos (2011) cikkében is. A spirituális intelligencia fejlesztése hozzájárul az értelmes élet megélésének lehetőségéhez, ami egyben alternatívát is jelent a boldogság alacsonyabb szintjéhez, a hedonisztikus boldogságkereséshez képest. Hogy milyen ez a típusú boldogság, jól kifejezik Kopp és Martos (2011, 4.) sorai: *„A boldogság* harmadik szintje az értelmes élet, *az élet értelmének keresése, ez felel meg az Arisztotelész-féle* eudemionnak, *valódi boldogságnak, ami nem élmény, nem állapot, hanem aktivitás. A boldogságnak ezt a szintjét az önelfogadás, életcélok, a személyes növekedés, a másokkal való pozitív kapcsolatok és az autonómia jellemzik.* […] Az első szint a »pleasure«, gyönyör, *élvezet szintje,* a hedonikus boldogságelképzelés célkitűzése. […] Önmagában még csupán az ösztönös késztetések szintjének felel meg. […] A boldogság *második szintje a bevonódás,* elkötelezettség, amikor az ember teljesen feloldódik, a legmagasabb szintű élményt éli át egy feladat teljesítése közben. Ezt az optimális élményt nevezi Csíkszentmihályi *flow-élménynek,* áramlatnak."

A bennünk lévő cselekvő tehetség kialakítása mellett más fontos „hozadéka" is van a spirituális intelligenciára való odafigyelésnek. Kövi és munkatársai alig pár éve megjelent cikkükben is kiemelik, hogy „több tanulmány foglalkozik a vallásosság, illetve a spiritualitás és a szubjektív jóllét kapcsolatával, ezekben a kutatásokban például összefüggést találtak a vallásosság és a fizikai, valamint a mentális egészség között. Kutatási eredmények támasztják alá, hogy a rendszeresen templomba és vallási rendezvényekre járók várható élettartama nagyobb, mint azoké, akik ritkán vagy soha nem látogatják ezeket a rendezvényeket." (Kövi et al., 2016, 62.)

Pauwlik (2008) doktori disszertációja is azt bizonyítja, hogy az egyén szintjén is szükség van a testi-lelki egészséghez az egót meghaladó gondolkodásra; vizsgálataiból az is kiderül, hogy a spiritualitásra fogékonyabb 18–23 éves fiatalok a szubjektív jóllét szinte minden területén jóval magasabb elégedettségről számoltak be, mint a kevésbé fogékonyak. Kopp és Martos (2012) tanulmányukban McCullough és munkatársai 2000-es vizsgálatát idézik, amelyben több mint 20 000 amerikai 8 éves követése alapján megállapították, hogy a vallásgyakorlás várható élettartamra gyakorolt hatása erősebb, mint a nemi vagy a fehér-fekete különbség.

Összefoglalva, a spirituális intelligencia fejlesztése hozzásegít bennünket ahhoz, hogy egyszerűen boldogabbak legyünk, és boldogabbá tudjunk tenni másokat. Az életünkre és a környezetünkre sokkal tudatosabban tudjunk tekinteni, sikerüljön megtalálnunk az életünk értelmét, ami kiemelkedően vagy több területen is tehetséges gyerekek esetében különösen nehéz feladat, hisz számtalan irányban indulhatnak el, és komolyan befolyásolja az egészségünket, mindennapi jóllétünket, ezen keresztül az ország jóllétére is komoly hatással van.

A tanárok felelőssége óriási abból a szempontból, hogy emberileg mennyire lesz érett, felelős az a nemzedék, amelynek a nevelését rájuk bízták, hogy mennyire alakul ki a diákokban a környezetük iránti felelősségvállalás, mennyire érzik a jelenlegi globális problémák megoldását életfeladatuknak. A serdülőkor kifejezetten a vallás, a spiritualitás iránti fokozott fogékonysággal járó életszakasz, nem mindegy, hogy milyen hatások érik a fiatalokat. A kutatások szerint az aktív vallásgyakorlás, ami korábban a spiritualitás fejlesztésének hagyományos eszköze volt, ma már mindössze a fiatalok kevés hányadát (kb. 14%) érinti (Pikó et al., 2011a cikkére utal, idézi: Pikó et al., 2011). Ez persze nem azt jelenti, hogy ne foglalkoztatnák őket az élet értelmére irányuló kérdések, és ne lennének – ha különböző mértékben is – fogékonyak a spiritualitásra. Az is egy nagyon érdekes kérdés, amivel Pikó és munkatársai (2014) foglalkoznak: kutatásaik alapján bizonyítottnak látják, hogy az élet értelmébe vetett hitre a mai fiataloknak is szükségük van, ugyanakkor az még feltárásra vár, hogy jelenleg milyen a mai fiatalok spiritualitása. A diákokkal mindennap kapcsolatot tartó pedagógusok felelőssége e két tény fényében még inkább nyilvánvalóvá válik.

2.6.14.3.2. Eszközök a spirituális intelligencia fejlesztésére

„Egy homokszemben lásd meg a világot, egy vadvirágban a fénylő eget, egy órában az örökkévalóságot, s tartsd a tenyeredben a végtelent."
Blake, W. *Auguries of Innocence* (Weöres Sándor fordítása)

A spirituális tehetségterület fejlesztése, ahogy azt korábban Gardnernél már megjegyeztük, megtörténhet a tradicionális vallások keretében, illetve azokon kívül is. A cikkben bemutatott SQ-definíciók kimondottan igyekeztek elkülöníteni a spiritualitás és a vallás fogalmát, pedig ez a két fogalom a gyakorlatban közel áll egymáshoz, azonban a spiritualitás fogalmának jelentésmezeje – amint láthattuk az SQ-definíciók esetében – jóval tágabb. Magában foglal valamilyen szubjektív viszonyt valami szellemihez, a materialitáson vagy az egón túlihoz, transzcendenshez, a szentséghez; vagy lehet éppen az élet értelmének személyes keresése. „A vallásosság ezzel szemben a hiedelmek, rituálék, vallási gyakorlatok és szimbólumok szervezett rendszere, amely a szentséghez vagy transzcendenciához (legyen az Isten, egy magasabb erő vagy a végső igazság) való közelséget hivatott elősegíteni, és amely intézményesített formáját tekintve elsősorban szociális jelenség. Vagyis a vallásosság előfeltételezi a spiritualitást, de ez fordítva nem igaz." (Nagy, 2009, 4.)

Azaz létezik vallás nélküli spiritualitás, és talán nem véletlen, hogy éppen napjainkban kerül előtérbe. Pikó (2012) szerint ennek oka, hogy a vallás nem egyszerűen veszített jelentőségéből, hanem átformálódott, sokan – ahogy Gardner is utalt rá - egyéni módon élik meg a transzcendenshez való viszonyt. Noah Harari több helyen felhívja a figyelmet arra, hogy a spiritualitás talán fontosabb ma, mint korábban bármikor, hiszen számos, korábban spirituálisnak tekintett kérdés a technika fejlődésének köszönhetően a mindennapok gyakorlati kérdésévé válik (Harari, 2018).

A világvallásoknak is megvannak az évszázados, évezredes gyakorlatai a spiritualitás fejlesztésére. A lelkigyakorlatok, az elmélyült imádság, a hittanórák vagy éppen a buddhista elvonulások, a jóga beépítése a mindennapi életünkbe, a különféle mindfulness-gyakorlatok alkalmazása stb., mind-mind hozzásegíthetik a diákokat az önmagukba való hazataláláshoz, kreativitásuk kibontakoztatásához, illetve életcéljaik megtalálásához. Mi ezekkel – pontosan a rendszerszerűségük miatt – e fejezet keretein belül nem tudunk foglalkozni, megjegyzendő azonban, hogy a lentebb felsorolt SQ fejlesztéséhez használható, rövid eszköztár elemei is sok esetben valójában ezekből a hagyományokból merítenek.

Iskolai keretek között ennek a tehetségterületnek a fejlesztése sokféleképpen történhet. Lehet éveken át tartó, a teljes iskolai oktatást meghatározó tananyag is, kidolgozva a spirituális tehetség kibontakoztatására. Ilyennel találkozhatunk például a punei Jnana Prabodhini Prsahala tehetséggondozó iskola (http://prashala.jnanaprabodhini.org) programjában, ahol a diákok a hallgatni és figyelni tudás gyakorlásán, az egyedüllét megtapasztalásán és az elmélyült meditáción keresztül jutnak el egy-egy közösség szükségleteinek feltérképezéséig, és egy-egy helyi társadalmi probléma megoldásáig. Vannak például olyan iskolák (pl. USA, Wisconsin állam), ahol a mindfulness, vagyis az éber figyelem fejlesztése tanórai keretek között történik. Gyakran találkozni olyannal is (pl. Ausztriában), hogy a diákok a tantervbe beépített, 4-5 fős kicsoportos – vagy egyéni szükség szerint egyszemélyes – coaching órákat kapnak, heti rendszerességgel.

Magyarországon inkább az egyes tanórák keretébe beépített spirituális tehetségfejlesztést tudjuk megcélozni; az osztályfőnöki vagy az etikaórák egy része remek lehetőséget ad erre, sőt mondhatjuk azt is, hogy az etikatanterv egy része – különösen, ha az erények fejlesztésére gondolunk – kifejezetten az SQ fejlesztését tűzi ki célul! De lehetőséget vagy keretet teremthet a spirituális intelligencia tehetségterület fejlesztésére gyakorlatilag bármelyik tanóra, az irodalomtól a fizikán át a tanulásmódszertanig. Vannak olyan iskolák, ahol az iskolapszichológusnak lehetősége van coaching tevékenységre is, amelybe szintén beépíthető ennek a tehetségterületnek a fejlesztése.

Speciális esetet jelenthetnek az egyházi iskolák, ahol a spirituális tehetségterület fejlesztése több szinten is megjelenik, egyrészt a közös gyakorlás során, másrészt a hittanórákon. Ezek – különösen, ha összekapcsolódnak egy valódi, a családban is őszintén felvállalt és megélt értékrenddel – egymást erősítő folyamatokká válhatnak, lehetőséget adva a mindennapi spiritualitás/szentség megélésére.

Nézzünk meg SISK ÉS TORRANCE (2001), BUZAN (2001) és két, a SENG-honlapon (SENG=Supporting the Emotional Needs of the Gifted; http://sengifted.org/about-seng/#) megtalálható szerző, NAVAN (2012) és FREASER (2011) nyomán néhány konkrét módszert. Mindenekelőtt meg kell azonban jegyeznünk, hogy a tanároknak nyitottaknak kell lenniük a diákok lelkére, és fontos, hogy érzékenyek legyenek a témára. Mindennek az alapja pedig a diákokra való empatikus odafigyelés. A lenti gyakorlatok éppen csak ízelítőt nyújtanak, bemutatják, hogy milyen sokféle lehetőség van a spirituális tehetségterület fejlesztésére.

Ha a diák érdeklődik a lét végső nagy kérdései iránt:

- akkor, a tananyaghoz kötődve, különböző tanórákon engedjük meg neki, hogy megossza a gondolatait ezekkel a kérdésekkel kapcsolatban, tanórán kívül is biztosítsunk számára kötetlen lehetőséget a lét nagy kérdéseiről való beszélgetésre;
- ha ezen belül különösen foglalkoztatják a saját életének céljai, a világban való helye: ajánljuk neki, hogy vegyen részt *személyes fejlődést* megcélzó *önfejlesztő* gyakorlatokban, illetve *olvastassunk/nézessünk vele filmeket a spiritualitás útját járó emberek élettörténetéről,* beszélgessünk el vele ezeknek az embereknek a hivatásáról és életcéljairól.

Ha látjuk, hogy a diák különösen érzékeny a szociális problémákra:

- hagyjuk, hogy vezessen vagy részt vegyen minél több *közösségi szolgálathoz* kapcsolódó tevékenységben, javaslatokat tegyen ilyen típusú tevékenységekre. Magyarországon erre egyedülálló lehetőség van, hiszen az 50 órás közösségi szolgálat kötelező jellegű, de az iskolán belül is számos alkalom nyílhat közösségi szolgálatra;
- adjunk neki olyan feladatokat, projekteket, amelyek *valós (iskolai, helyi) szociális problémák megoldását vállalják fel,* vagy vezessen ilyen tanulócsoportot, tanítsuk a problémaalapú tanulás módszertanával.

Ha megérezzük, hogy egy-egy diák vagy a diákok a spirituális értékek iránt érdeklődnek:

- akkor közösen tárjuk fel ezeket az értékeket, gyűjtsük össze őket, beszéljük meg, készítsünk elmetérképet belőlük, stb.;
- folyamatosan beszéljük meg, hogy mely értékek hogyan vannak jelen a diákok életében, hozzanak rá példákat, amikor az általuk fontosnak tartott értékek mellett el tudtak köteleződni;
- tudatosítsuk bennük, hogy hol vannak ezek az értékek jelen az osztály vagy az iskola életében, vonjuk be a diákokat abba, hogy bizalomra épülő légkör alakuljon ki az osztályban és az iskolában;
- a diákok csatlakozhatnak pl. a JÉG (Jövőt Építők Generációja; http://bcejeg.hu) vagy hasonló szervezetek önfejlesztő projektjeihez.

Ha látjuk, hogy egy-egy diáknak szüksége van rá:

- hagyjuk, hogy legyen ideje a *reflektív gondolkodásra* (http://tehetseg.hu/konyv/reflektiv-gondolkodas-fejlesztese), illetve fejlesszük a diákok reflektív gondolkodását, hiszen az segítik őket a saját problémáik felismerésében és elemzésében.

Ha észrevesszük, hogy meg szeretnék érteni önmagukat és másokat:

- bevonhatjuk őket *írásgyakorlatokba, amit csak úgy tudnak végrehajtani, ha* eminens életutat bejárt emberek életét tanulmányozzák, arról beszélgetnek;

- szervezzük meg, hogy *találkozhassanak, riportot készíthessenek, beszélgethessenek különféle kiválóságokkal, spirituális vezetőkkel;*
- dolgozzunk fel különféle spirituális kérdésekkel foglalkozó parabolákat;
- tanítsuk meg nekik az együttérzés fontosságát, életmentő erejét.

Szerencsés, ha az iskolában lehetőségük van a diákoknak *konfliktusmegoldó, relaxációs tréningeken* részt venni, *meditációs technikákat* tanulni, illetve *mindfulness* (éber jelenlét) gyakorlatokat elsajátítani, hiszen ez mind hozzásegíti őket a spirituális tehetségterület kibontakoztatásához.

A fenti, csokorba szedett ajánlásokat lehetne még folytatni, de talán a legfontosabb mindenekelőtt, hogy az iskola ethoszába legyen beépítve ennek a tehetségterületnek az elfogadottsága, hogy értékeljük és megbecsüljük azokat a tanulókat, akik ezen a területen tehetséget mutatnak, és elismerjük, hogy ezen a téren is lehet maradandót alkotni. Értsük meg, hogy a más területen kiemelkedő diákok számára is különösen fontos, hogy spirituális érzékenységük fejlődjön, saját és mindannyiunk jólléte érdekében.

Irodalom

Amram, Y., Dryer, D. C. (2008). *The Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS): Development and Preliminary Validation.* Boston, MA: Paper Presented at the 116th Annual Conference of the American Psychological Association.

Buzan, T. (2001). *The Power of Spiritual Intelligence*. Great Britain: Martin the Printers Ltd.

Csíkszentmihályi, M., Rathunde, K., Whalen, S. (1997/2010). Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában. Budapest: Nyitott Könyvműhely.

Fisher, J. W. (2009). *Reaching the heart: assessing and nurturing spiritual well-being via education* (Doctoral Dissertation). Australia: University of Ballarat.

Fraser, D. (2011). *Supporting Spiritual Giftedness*.
http://sengifted.org/supporting-spiritual-giftedness/
Letöltés ideje: 2018. szeptember

Garder, H. (1983). *Frames of Mind.* New York: Basic Books.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences.* New York: New Horizons.

Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. New York, NY, US: Basic Books.

Gardner, H. (2000). A Case Against Spiritual Intelligence. *The International Journal for the Psychology of Religion,* 10(1), 27–34.

Gardner, H. (2016). *Discusses Multiple Intelligences*. Blackboard BbWorld HD 2016
https://www.youtube.com/watch?v=8N2pnYne0ZA
Letöltés ideje: 2018. szeptember

Harari, Y. N., Brand, R. (2018). *The Future of Education*. Penguin Talks
https://www.youtube.com/watch?v=j0uw7Xc0fLk&t=1331s
Letöltés ideje: 2018. november

Emmons, R. (2000). Is Spirituality an Intelligence? Motivation, Cognition, and the Psychology of Ultimate Concern. *The International Journal for the Psychology of Religion,* 10(1), 3–26.

Stuart A. Kauffman S. (2008): *Reinvented the Sacred.* New York: A member of the Perseus Book Group

King, D. B. (2008). *Rethinking Claims of Spiritual Intelligence Peterborough* (Unpublished master's thesis). Ontario, Canada: Trent University.

Kopp Mária, Székely András, Skrabski Árpád (2004). Vallásosság és egészség az átalakuló társadalomban. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika,* 5(2), 103, 125.

Kopp, M., Martos, T. (2011). *A magyarországi gazdasági növekedés és a társadalmi jóllét, életminőség viszonya.* A jövő nemzedékek országgyűlési biztosának megbízásából készített tanulmány.
http://ess.tk.mta.hu/wp-content/uploads/2013/04/kopp_gazdasagi_novekedes.pdf

Kövi Zsuzsanna, Grezsa Ferenc, Kása Dorottya, Mirnics Zsuzsa, Rózsa Sándor, Vargha András, Koós Tamás, Vass Zoltán (2015). A vallásosság és a lelki jóllét alakulása általános- és középiskolásoknál. *Vallástudományi Szemle,* 3–4, 62–73.

Maslow, A. H. (1964). *Religions, values, and peak-experiences*. Arkana: Penguin Books.

Navan, J (2012). *Touching the Mystery: Spiritually Gifted Children.*
http://sengifted.org/touching-the-mystery-spiritually-gifted-children/
Letöltés ideje: 2018. szeptember

Nagy Beáta Magda (2009). A Spiritualitás szerepe a krónikus betegségekkel való megküzdésben. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika,* 10(1), 21–46.

Newburg, A., D'Aquilii-Rause, V. (2001). *Why God won't go away?* New York: Ballantine.

Pauwlik Orsika Zsuzsanna (2008). *Szubjektív értékkategóriák és vallásosság/spiritualitás mint a mentális egészség meghatározó faktorai főiskolai hallgatóknál* (Doktori értekezés). Debrecen: Debreceni Egyetem.

Piirto, J. (2011): *The Piirto Pyramid of Talent Development.* Ashland, OH: Sisu Press.

Robinson, K. (2011/2011). Az alkotó tér. Budapest: HVG Kiadó.

Piechowski, M. (2006). *„Mellow Out". They Say If I Only Could Intensities and Sensitivities of the Young and Bright.* Madison: Yusana Books.

Pikó Bettina (2012). *Spiritualitás a gyógyításban: áldás vagy átok?* Kopp Mária emlékére. *LAM,* 22(10–11), 636–640.

Pikó B., Kovács E., Kriston P. (2011a). Sokszínű vallásosság és spiritualitás ifjúkorban: A vallásos hittől a lelki egészségig. *Társadalomkutatás,* 29(4), 422–443.

Pikó Bettina, Kovács Eszter, Kriston Pálma (2011b). Spiritualitás – vallás – egészség. Fiatalok mentális egészsége a Spirituális Jóllét Mutatóinak tükrében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika,* 12(3), 261–276. doi.org/10.1556/Mental.12.2011.3.4

Pikó Bettina, Kovács Eszter, Kriston Pálma (2014). Mitől boldogok a mai fiatalok? Vallás, spiritualitás és a mentális jóllét összefüggései középiskolások körében. *LAM – tudomány –orvoslás és társadalom,* 281–287.

Sisk, D., Torrence, P. (2001). *Spiritual Intelligence: Developing Higher Consciousness.* New York: Creative Education Foundation

Sisk, D. (2008). Engaging the Spiritual Intelligence of Gifted Students to Build Global Awareness in the Classroom. *Roeper Review,* 30, 24–30.

Spirituális Transzcendencia Skála rövidített változat:
http://mental.semmelweis.hu/regi/sts.html
Letöltés ideje: 2018. szeptember

Tomcsányi Teodóra, Martos Tamás, Ittzés András, Horváth-Szabó Katalin, Szabó Tünde, Nagy János (2011). A Spirituális Transzcendencia Skála hazai alkalmazása: elmélet, pszichometriai jellemzők, kutatási eredmények és rövidített változat. *Pszichológia,* 31(2), 165–192.

Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology* Vol 42, No. 2. Spring 2002, 16–33.
https://pdfs.semanticscholar.org/fa5c/5e6d51662d3b55e0ede528189cd3c60e489b.pdf

Zohar, D., Marshall, I. (2000). *SQ: Connecting with our spiritual intelligence*. New York: Bloomsbury Publishing.

Zsolnai Anikó

2.6.15. *A szociális tehetség és fejlesztésének lehetőségei*

Bevezetés

A tehetség és az intelligencia vizsgálata régóta összefügg a kutatásokban. Értelmezésük számos változáson ment keresztül, és ez a folyamat még napjainkban is tart a különböző tudományos diszciplínák fejlődésének következtében.

A tehetség meghatározása kapcsán, főként a kezdeti időszakban, olyan megközelítések kerültek előtérbe, minthogy az egyenlő az IQ-val. A tehetségesek például azok, akik a legnagyobb százalékokat érik el az intelligenciatesztekben (TERMAN, 1926); a tehetség egyenlő a csodagyerekkel, akinek tehetsége már igen korán, kiskorban megmutatkozik (FELDMAN ÉS GOLDSMITH, 1991); a tehetség kiemelkedő általános vagy speciális képességek birtoklása egy szélesebb vagy tágabb területen (OGILVIE, 1973). Jelenleg a kutatók körében egyre inkább az a nézőpont kezd általánossá válni, hogy a tehetség lehetőség az egyénben, amely külső és belső tényezők interakciójában jön létre, és amelynek három legfontosabb összetevője: a képességek, a kreativitás és a feladat iránti elkötelezettség, motiváció.

Az intelligencia definiálásában szintén komoly változások figyelhetők meg. Jó példa erre Howard Gardner 1983-ban megjelent könyve (Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences), amelyben a szerző az intelligenciát olyan képességegyüttesként írja le, amelynek segítségével az egyén úgy old meg problémákat, hogy közben új megoldásokat keres és új tudást szerez. Gardner több, egymástól függetlenül is létező intelligenciát – nyelvi-verbális, logikai-matematikai, képi-térbeli, testi-mozgásos, zenei, természeti, interperszonális/társas és intraperszonális/személyes – határoz meg. Szerinte egy-egy tevékenység, feladat vagy probléma megoldása során több intelligenciát is alkalmazunk, ezek szinte soha nem működnek elszigetelten, egymástól teljesen függetlenül.

Gardner műve azért is nagy jelentőségű, mert olyan kategóriákkal bővítette ki az intelligencia fogalmát, mint a társas- és a személyes intelligencia. Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy ezeknek a tartalmát, más kategóriákkal (érzelmi intelligencia, szociális kompetencia, érzelmi kompetencia) való kapcsolódását és összefüggését elemezze, másrészt kitér az intézményes nevelés keretein belül folyó fejlesztés lehetőségeinek a bemutatására.

Kulcsszavak: szociális/társas intelligencia,
szociális kompetencia,
szociális készségek,
érzelmi intelligencia,
érzelmi kompetencia

2.6.15.1. Szociális/társas intelligencia, szociális kompetencia

A pszichológia régóta, bár a kezdetekben csak közvetve, foglalkozott a társas tehetség és a szociális/társas intelligencia tartalmi leírásával. Thorndike már 1920-ban használta a társas intelligencia fogalmát, amelyen olyan személyközi hatékonyságot értett, amely nélkülözhetetlen az élet

számos területén megvalósítandó sikerekhez (GOLEMAN, 2007). Az első Binet–Simon-féle intelligenciatesztben már szintén voltak a társas helyzet felismerésére vonatkozó elemek, Freud pedig az „emberismeret" kifejezést használta azokra a személyekre, akik az átlagosnál jobban észlelték az emberi viszonyokat (GYARMATHY, 2003). Abroms az 1980-as években társas érzékelésről ír, s ennek három aspektusát – a vizuális (pl. arckifejezés azonosítása), a fogalmi (pl. mások gondolatainak az azonosítása) és az érzelmi (pl. érzések megértése) perspektíva – különböztette meg (ABROMS, 1985).

A különböző tudományterületek, pl. a társas idegtudomány az utóbbi néhány évtizedben feltárt eredményei (pl. KÁLLAI, 2013) lehetővé tették a szociális intelligencia eddiginél pontosabb meghatározását, összetevőinek és működésének leírását. Ezek alapján a szociális intelligencia a személynek azon kompetenciája, amely segítségével el tud igazodni a körülötte lévő szociális térben és viszonyokban, illetve ezekben hatékonyan tud viselkedni (WALLENIUS ÉS MTSAI, 2007). Egy másik definíció szerint a társas intelligencia egy képesség, amely a társas viselkedést irányítja (CROWNE, 2009). A fenti megközelítések sok hasonlóságot mutatnak a Gardner-féle többszörös intelligencia modellben leírtakkal, miszerint a szociális intelligencia képessé tesz bennünket más emberek érzéseinek, hangulatának, szándékának és indítékainak megértésére és az ezekre adott helyes reakciók alkalmazására. Azonban van a kutatóknak egy olyan csoportja is, akik szerint a társas intelligencia csupán az általános intelligencia egyik aspektusa, nem más, mint annak a társas helyzetekben való alkalmazása (GOLEMAN, 2007). Ez a nézet még az 1950-es években, az intelligenciakutatók között széleskörűen elfogadott, Wechsler nevéhez kötődő intelligenciafelfogásban gyökerezik, de még napjainkban is fellelhető.

A szociális intelligenciának számos dimenziója különböztethető meg. Vannak eltérések ezek számát és csoportosítását illetően, de alapvetően a következő kategóriákkal szokták jellemezni a társas intelligenciát (pl. ALBRECHT, 2005; DOGAN és CETIN, 2009).

(1) empátia,

(2) ráhangolódás a másik személyre,

(3) szociális ismeret,

(4) együttműködés,

(5) jó helyzetfelismerés,

(6) a szociális környezet ismerete,

(7) türelmesség,

(8) érzékenység,

(9) önbizalom, valamint bizalom másokkal kapcsolatosan.

Goleman modelljében szintén megjelenik a felsorolt dimenziók többsége, de ő ezeket működésük szerint két nagy csoportba sorolja. Megkülönbözteti a társas tudatosságot és a társas készséget. Szerinte a „társas tudatosság az, amit másokkal kapcsolatosan észlelünk, a társas készség pedig mindazt jelenti, amit az észlelések birtokában teszünk." (GOLEMAN, 2007, 114.) Az előbbi kategóriába sorolja az empátiát, illetve annak két fajtáját (*elemi empátia:* együttérzés, az érzelmi jelzések érzékelése; *empátiás pontosság:* mások érzéseinek, szándékainak és gondolatainak megértése), a másikra való ráhangolódást és a társas életre vonatkozó ismereteket. A szociális készség körébe az azonos hullámhossz (nem verbális jellegű összhang), önmagunk hatékony bemutatása (jó benyomás keltése), befolyás (a társas helyzetek kimenetelének alakítása) és a törődés tartozik. Ez a felosztás természetesen csak egy lehetséges megközelítés, de jól mutatja, hogy számos nyitott kérdés vár még válaszra a társas intelligencia tartalmára vonatkozóan. Például miért épp ezek a

kategóriák jellemzik legjobban a szociális intelligenciát, miért éppen ezek a csoportok alakíthatóak ki velük kapcsolatosan, mit értünk pontosan a szociális készség fogalmán.

Ezen kérdések és problémák megválaszolásában nagy segítséget jelent azon kutatási megközelítés, amely a szociális viselkedést irányító összetevők rendszerét, fejlődését, a fejlődést befolyásoló tényezők körét, valamint a fejlesztés lehetőségeit elemzi elméleti és empirikus vizsgálatok során.

2.6.15.1.1. Szociális kompetencia

A szociális viselkedést a szociális kompetencia irányítja, amely sokféle összetevő – képességek, készségek, motívumok és ismeretek – bonyolult kölcsönhatás-rendszere (NAGY ÉS ZSOLNAI, 2001; ZSOLNAI, 2013). Az 1970-es évektől napjainkig a szociális kompetencia számos definíciója (pl. Argyle,1983; Schneider, 1993; Rose-Krasnor,1997) vált ismertté. Ha a meghatározásokat összevetjük, kiderül, hogy többségük a szociális kompetenciát képességként vagy képességek és készségek rendszereként definiálja. Jól illusztrálja ezt ARGYLE (1983) felfogása, miszerint a szociális kompetencia olyan készségek birtoklása, amely lehetővé teszi, hogy szociális kapcsolatainkban a kívánt hatást elő tudjuk idézni. Hasonló ehhez SCHNEIDER (1993) megközelítése is, miszerint a szociális kompetencia képessé tesz valakit megfelelő szociális viselkedések végrehajtására, elősegítve ezzel személyközi kapcsolatainak gazdagodását oly módon, hogy mások érdekét az ne sértse. ROSE-KRASNOR (1997) a szociális kompetenciát úgy definiálja, amely a szervezett viselkedések eredményeként az emberi interakciók hatékonyságát biztosítja. Szerinte a szociális kompetencia sajátos szociális, érzelmi és kognitív képességekből, viselkedéselemekből és motivációkból áll, amelyek elsődlegesen az egyéntől függnek. Az utóbbi években keletkezett definíciókban szintén a már felsorolt összetevők jelennek meg. Jó példa erre REITZ (2012) definíciója, miszerint a szociális kompetencia olyan tudásnak és készségeknek az összessége, amely lehetővé teszi a megfelelő szociális viselkedést.

A szociális kompetencia modellezése során számos paradigmát alkalmaztak. Az így megszületett modellek abban egyeznek meg, hogy mindegyikük a szociális kompetencia valamely aspektusát állítja elmélete középpontjába, a többivel pedig nem vagy csak érintőlegesen foglalkozik. Vannak olyan modellek, amelyek a kognitív folyamatok, s vannak, amelyek az affektív tényezők elemzésére összpontosítanak. Azonban az utóbbi évtizedben már megjelentek azok az elméletek is, amelyek e két megközelítést integrálva próbálják leírni a szociális kompetencia alkotóelemeinek működését (ZSOLNAI, 2013, 2014).

Az affektív-szociális kompetenciamodell

A szociális kompetencia modellezésének szakirodalmában áttörést jelentett azon kutatásoknak a megjelenése (pl. NOWICKI és DUKE, 1992; GOLEMAN, 1995), amelyek felhívták a figyelmet az érzelmek és az érzelmi kommunikációs készségek meghatározó szerepére a szociális kompetencia működésében. Számos modell született, amely ezen összetevőket vizsgálva előkészítette az affektív/érzelmi szociális kompetencia elméletének kereteit. Közülük a legjelentősebb CRICK ÉS DODGE (1994), MAYER ÉS SALOVEY (1997), valamint SAARNI (1997, 1999) elmélete.

Az *affektív szociális kompetencia* kidolgozása Halberstadt, DENHAM ÉS DUNSMORE (2001) nevéhez fűződik. Felfogásukban az affektív szociális kompetencia által az egyén elfogadja, tudatosítja és irányítja saját érzelmeit, ezeket hatékonyan kommunikálja, valamint jól érti és reagál mások érzelmi kommunikációjára. A szerzők modelljüket egy szélforgóval szemléltetik, amelyben minden elemnek és az elemek közötti kapcsolatnak sajátos jelentése van. A gyermekjátékként ismert szélforgót a szél iránya és ereje tartja mozgásban, amely itt a társas interakciók állandó változását és mozgását jelenti egy adott társadalmon belül. A folyamatok és állapotok egymásra hatásában négy

alapvető tényező működik közre: tudatosság, azonosítás, társas környezetben való részvétel, irányítás és szabályozás.

A négy alapképesség a gyermek szociális és emocionális fejlődésével egyre jobban működik, azonban ez a „tökéletesedés" személyenként eltérő lehet. A képességek fejlődésének korai szakaszában még fontos a tudatosság, a későbbiekben azonban ezek használata egyre inkább automatikusabbá és gyorsabbá válik, végül teljesen rutinszerűen alkalmazzuk őket a szituációktól függően.

Az affektív szociális kompetencia három fő alkotóelemből áll: (1) érzelmi üzenetek küldése; (2) érzelmi üzenetek fogadása; (3) érzelmek, érzelmi élmények megtapasztalása. A három fő komponens mellett a szerzők egy negyedik tényezőt is megneveznek. Ez az *én-faktorok* csoportja, ahová az egyénre jellemző tudásbázis, a motiváció, az arousal mértéke és a sémák tartoznak, amelyek együttesen befolyásolják a küldés, a fogadás, valamint az átélés és megtapasztalás folyamatát.

A szociális kompetencia integratív modellje

A szociális kompetencia integratív megközelítése (Rose-Krasnor, 1997; Nagy, 2007; Kasik, 2010; Zsolnai, 2013) komplex leírást ad a szociális kompetencia részrendszereiről (szociális, emocionális és kognitív), azok alrendszereiről (részrendszerenként motívum- és képességrendszerek), illetve ezek rendszerösszetevőiről (alrendszerenként az öröklött és tanult összetevőkről: motívumok, képességek, készségek, szokások, minták és ismeretek).

A Rose-Krasnor-féle modell az interakciók hatékonyságából kiindulva határozza meg a szociális kompetenciát úgy, hogy figyelembe veszi az egyéni és az interakciókban közreműködő más személy/személyek aspektusait egyaránt. Ebben a keretben a szociális kompetencia olyan, egymással kapcsolatban álló elemek szerveződéseként írható le, amely szituációfüggő és célorientált viselkedések sorát működteti. A modell szerint a szociális kompetencia szociális, érzelmi és kognitív alrendszerekből álló motívum- és képességrendszer. A szociális alrendszerhez a kommunikációs motívumok és képességek, az alapvető viselkedési formákat (pl. a versengést) meghatározó motívumok és képességek, az érzelmi rendszerhez az érzelmek kifejezését, felismerését, ismeretét és szabályozását végző motívumok és képességek, a kognitív alrendszerhez pedig az információfeldolgozást végző folyamatok, struktúrák és a problémamegoldó képesség tartozik. Rose-Krasnor a képességek mellett mindhárom alrendszerben elkülöníti a készségeket és az ismereteket, amelyek tanult összetevők, és a kivitelezésben játszanak nagy szerepet (Kasik, 2010).

Nagy József (2007) értelmezésében a szociális kompetencia két nagy egysége a *szociális motívumrendszer* és a *szociális tudásrendszer*. A szociális motívumrendszer fő funkciója a szociális lét fenntartása, működtetése. Átfogó motívumai a szociális életprogramok, ambíciók, normarendszerek és meggyőződésrendszerek. Ezeknek vannak öröklött és tanult motívumfajtái. Öröklött motívumfajták a szociális rutinok (pl. a mosolyfelismerő mechanizmus), a magatartási hajlamok (pl. az utódgondozási hajlam). Tanult motívumfajták a magatartási rutinokba, szokásokba kötött motívumok, a szociális attitűdök és a szociális értékek.

A szociális tudásrendszer egyszerű és összetett képességekből, valamint készségekből, rutinokból és ismeretekből tevődik össze. A komplex képességek teljes köre jelenleg még nem feltárt, azonban a szociális kommunikáció, a szociálisprobléma-megoldás, a szociális érdekérvényesítés és a megküzdési stratégiák azonosíthatók közülük (Nagy és Zsolnai, 2001; Nagy, 2007).

A Rose-Krasnor-féle és a Nagy József által kidolgozott modell nagyon jól illeszkedik Damasio (1995) viselkedésről alkotott elméletéhez, miszerint a szociális aktivitást nagyban befolyásolja a helyzet, a helyzetben részt vevők viszonya egymáshoz és a helyzethez, az aktivitás érdeke, érdekértékelése és az érdekütközés. Damasio modelljében a felismerés és az érdekértékelés, a lehetőségértékelés és a viselkedés folyamatának fázisai öröklött és tanult reprezentációk – ismeretek, motívumok, érzelmek és operátorok – alapján működnek, ezek implicit eredményei a meggyőződés,

az érdek, az akarat és a szabály. A folyamatokban fontos szerep jut az érzelmeknek, amelyek egyrészt jelzőfunkciót látnak el a helyzetekről, a változásokról, másrészt előrejelzik a várható következményeket, és visszajelzést adnak az aktivitásról (KASIK, 2010).

2.6.15.1.2. Érzelmi intelligencia, érzelmi kompetencia

Az érzelmi intelligencia fogalma akkor robbant be a köztudatba, amikor Daniel Goleman 1995-ben megjelentette *Érzelmi intelligencia* (Emotional Intelligence) című, azóta már bestsellerré vált könyvét. Az érzelmi intelligencia gyökerei a társas/szociális intelligencia fogalmához vezethetők vissza, amely THORNDIKE (1920), majd GARDNER (1983) munkásságához kapcsolódik. Az azóta eltelt időszakban számos könyv és tanulmány foglalkozott az érzelmi intelligencia fogalmának és tartalmának megahatározásával. Jelenleg az érzelmi intelligenciának több definíciója is létezik, amelyek közül a legismertebb Salovey és Mayer nevéhez fűződik. Eszerint „[...] az érzelmi intelligencia az érzelmi információ észlelésének, kifejezésének, felhasználásának és irányításának azon képessége, amely elősegíti a személy fejlődését." (SALOVEY ÉS MAYER, 1990, 189.)

Az érzelmi intelligenciamodellek két fő típusa különböztethető meg: a *vonás-érzelmi intelligencia* és a *képesség-érzelmi intelligencia* (PETRIDES ÉS FURNHAM, 2001). „A vonás-érzelmi intelligencia viselkedéses diszpozíciókra és önjellemzésekre vonatkozik a személy azon képességeivel kapcsolatban, hogy felismerje, feldolgozza és hasznosítsa az érzelemi információkat. [...] A képesség-érzelmi intelligencia a személy aktuális képességeire vonatkozik, hogy felismerje, feldolgozza és felhasználja az érzelmi információt." (NAGY, 2006, 74.) E csoportba tartozik SALOVEY ÉS MAYER (1990) modellje, amelyben az érzelmi intelligenciát a következő három képességegyüttes alkotja: (1) az érzelmek észlelése és kifejezése, (2) az érzelmek használata a problémamegoldásban és (3) az érzelmek szabályozása. Ezt a megközelítést néhány évvel később a szerzők módosították, modelljükben ekkor a hangsúly a kognitív komponensekre helyeződött. Ennek megfelelően ezek a képességcsoportok alkotják az érzelmi intelligenciát: (1) az érzelmek észlelése és kifejezése, (2) az érzelmek integrálásának képessége, (3) az érzelmek megértésének, az érzelmi tudás alkalmazásának képessége, (4) az érzelmek szabályozásának képessége (MAYER ÉS SALOVEY, 1997; idézi: NAGY, 2010, 24).

E két fő típusú megközelítés mellett megszülettek az érzelmi intelligencia kevert modelljei is, amelyek közül a legismertebb Bar-On elmélete. Szerinte „az érzelmi intelligencia azon érzelmi, személyes és társas kompetenciák, valamint készségek együttese, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyén eredményesen küzdjön meg környezete követelményeivel." (BAR-ON, 1997, 17.) Bar-On Gardner elméletből kiindulva úgy értelmezi az érzelmi intelligenciát, mint ami a társas intelligenciával szorosan összefügg, s azzal egy közös rendszert (érzelmi és társas intelligencia) alkotnak, így annak az egyik összetevője.

A kevert modellekkel szemben számos kritika fogalmazódott meg, amelyek főként arra irányultak, hogy bennük nagyon sok, a személyiséggel kapcsolatos pozitív tulajdonság gyűlik össze, s ezek többsége (pl. különböző szerepek, a tudatosság típusai) nem sorolható az érzelmi intelligencia tartományába, a kulcsképesség-együttesek pedig elveszítik jelentőségüket (MAYER, SALOVEY, CARUSO ÉS SITARENIOS 2001; NAGY, 2010). A felvetett problémák, hasonlóan a szociális/társas intelligencia esetében leírtakhoz, egy új kutatási szemlélet és irány, az érzelmi kompetencia vizsgálatának megjelenését eredményezte.

2.6.15.1.3. Érzelmi kompetencia

A szociális és érzelmi fejlődés egyik alapvető mozgatója az érzelmi kompetencia. Az érzelmi kompetencia fogalmának elterjedése az utóbbi két évtizedben figyelhető meg a szakirodalomban (pl.

Parke, 2004). A vizsgálatával foglalkozó kutatók szerint a szociális kompetenciával nagyon szorosan összefügg, azonban attól különálló szerveződésként érdemes kezelni (Denham, Ferrier, Howarth, Herndon és Bassett, 2016).

Az érzelmi kompetencia vizsgálata Saarni (1997) munkássága nyomán bontakozott ki. Megközelítésében az érzelmi kompetencia alapvető komponense a saját érzelmi állapot megértése; a másik fél érzelmi állapotának a felismerése; az érzelmek megfelelő kommunikálása; az empátia és mások érzelmeinek az elfogadása. Ezek a tanult összetevők, készségek elengedhetetlenül fontosak a szociális helyzetek értelmezésekor, és jelentős szerepet játszanak a világról és másokról alkotott tudásunk kialakításában és folyamatos formálásában. Az elmélet szerint a személyiségből fakadó tényezők (a neurofiziológiai alapokkal rendelkező temperamentum; az öröklött szabályozók) mellett leginkább az egyén közvetlen környezete és a kulturális hatások (főként ezek családi leképezései) határozzák meg e készségek kialakulását és működését.

Crick és Dodge (1994) a szociálisinformáció-feldolgozó modellt tartják alkalmasnak annak leírására, hogy miként vesznek részt érzelmeink társas viselkedésünk alakításában.

A modell szerint – a számítógépes információfeldolgozáshoz hasonlóan – a személyközi viselkedés során különböző információkat dolgozunk fel, amely feldolgozás a szociális adatbázis alapján történik. A beérkező információk feldolgozása az emlékek, a viselkedési szabályok, a szociális sémák, a szociális ismeretek és az érzelmek segítségével megy végbe hat lépésben:

(1) a beérkező információk kódolása,

(2) az információk értelmezése (az elemek összevetése az új információkkal),

(3) a viselkedéses célok megfogalmazása,

(4) lehetséges kivitelezési formák keresése vagy a meglévő válaszok szerkesztése,

(5) kiértékelés és válogatás,

(6) kivitelezés.

A modell alapján érzelmeink nem csupán kiegészítik viselkedésünket, illetve segítik a társas helyzetekben az információk feldolgozását, hanem alapját is képezik a folyamatnak.

Napjainkban az érzelmi kompetencia mint rendszer kutatásának széles körben elfogadott keretét Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) elmélete adja. Az érzelmi kompetencia három legfontosabb elemének az *érzelmek kifejezését,* az *érzelmek felismerését* és *megértését,* valamint az *érzelmek szabályozását* tekintik. A szociális interakcióban az érzelmek megfelelő kifejezése alapvető, sikeressége nagymértékben függ attól, miként tudjuk negatív, pozitív vagy semleges érzelmeinket közvetíteni a másik fél számára. Az érzelmek felismerése és megértése az érzelmek által közvetített információk dekódolását és értelmezését jelenti. Ide tartozik az érzelmek okainak és következményeinek észlelése, az érzelmek megnevezni tudása, a különböző érzelmek egymáshoz való viszonyának megértése és az érzelmek közötti átmenetek felismerése (Nagy, 2007; Zsolnai és Kasik, 2007). Azok a felnőttek és gyerekek, akik meg tudják érteni saját és mások érzelmeit, akik képesek például az arckifejezésekből megfejteni a másik érzelemkifejezéseit, vélhetően sikeresebbek társas kapcsolataikban, mint azok, akik erre kevésbé képesek. Az érzelmek szabályozása a különböző tartalmú és intenzitású érzelmek kezelését, irányítását jelenti. A szabályozás az érzelmek megfigyeléséért, értékeléséért és módosításáért felelős egy adott cél elérésekor. Ehhez szükség van az érzelmekre való nyitottságra, az érzelmek monitorozásának és reflektálásának képességére, hogy elő tudjunk idézi, fenn tudjunk tartani vagy éppen el tudjunk kerülni érzelmi állapotokat – attól függően, hogy azokat hasznosnak ítéljük vagy sem (Salovey és mtsai, 2000).

A bemutatott modellekben egyértelműen tükröződnek az 1980-as évektől folytatott intenzív kognitív pszichológiai kutatások legfőbb következtetései. Ezek közül a legfontosabb az, hogy az

érzelmi állapotok nem állnak szemben a gondolkodással, azzal együtt segítik a bonyolult társas helyzetekhez való alkalmazkodást, viselkedésünk szabályozását, sok esetben pedig pótolják a gondolkodás hiányosságait. Bár a szociális és az érzelmi kompetencia összefüggésrendszere még nem teljesen feltárt, a modellek rámutatnak a további elméleti kutatások jelentőségére.

2.6.15.2. Szociális, érzelmi készségek és képességek

A szociális, érzelmi készségeknek és képességeknek (pl. szociálisprobléma-megoldó képesség, szociálisérdek-érvényesítés képességei, megküzdési stratégiák, kommunikáció) meghatározó szerepük van a szociális viselkedés működésében. A kutatások (pl. Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura és Zimbardo, 2000) bebizonyították, hogy a gyerekek ezen készségeinek és képességeinek fejlettsége már az iskolakezdéstől összefügg iskolai teljesítményük alakulásával. Akik képtelenek figyelni másokra, akik nem tudnak alkalmazkodni és nem tudják kontrollálni viselkedésüket, azok rosszabbul fognak teljesíteni társaiknál. A tanulmányi sikeresség egyik meghatározója ugyanis az, hogy a gyerekek milyen kapcsolatot tudnak kiépíteni tanáraikkal és kortársaikkal (pl. Parker és mtsai, 2004; Zsolnai, 2013). Az érzelmek szintén jelentősen hatnak szociális viselkedésünkre. Az érzelmek felismerése és megértése az érzelmek által közvetített információk dekódolását és értelmezését, az érzelmek szabályozása pedig a különböző tartalmú és intenzitású érzelmek kezelését, irányítását jelenti (pl. Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001; Denham, Ferrier, Howarth, Herndon és Bassett, 2016).

A hazai (pl. Zsolnai és Józsa, 2002; Zsolnai és Kasik, 2014) és a külföldi (pl. Caldarella és Merrel, 1997; Abdi, 2010) vizsgálatok eredményei alapján a társas viselkedés hatékonysága nagymértékben függ a szociális készségek gazdagságától. Gresham és Elliott (1993) a szociális készségek alapvető jellemzőit a következőképpen határozzák meg:

(1) A szociális készségeket tanulás (megfigyelés, modellkövetés, ismétlés és megerősítés) útján sajátítjuk el.

(2) A szociális készségek speciális verbális és nem verbális viselkedési formákat tartalmaznak.

(3) A szociális készségek lehetővé teszik a hatékony és megfelelő viselkedést, illetve reakciót mások viselkedésére.

(4) A szociális készségek szituációfüggőek, s hatással vannak rájuk a körülményekből fakadó elvárások és követelmények.

A szociális készségek száma több százra becsülhető, teljes rendszerük egyelőre még nem feltárt. Azonban számos csoportosításuk létezik, amelyek főként attól függően sorolják be az egyes készségeket a különböző kategóriákba, hogy az elemzést végző kutatók mely korosztályban és milyen szempontok alapján vizsgálják a szociális viselkedésben játszott szerepüket. Abban viszont egyetértés van a kutatók körében, hogy a szociális kompetencia alakulására főként ezen pszichikus összetevők működéséből következtethetünk (pl. Zsolnai, 2013).

A szociális és érzelmi készségek empirikus vizsgálata nemzetközi és hazai szinten egyformán jelentős (pl. Kasik, 2011; Webster-Stratton, 2002), viszont a hazai közoktatásban még mindig nem eléggé elfogadott és elterjedt az a nézet/megközelítés, amely szerint ezeket a szociális tehetség megjelenési formáiként kell értelmezni (Goleman, 1995, 2007; Gyarmathy, 2013).

2.6.15.3. A szociális és az érzelmi kompetencia fejlesztése

A szociális viselkedés működésében közreműködő komponensek (nevezhetjük ezeket a társas/szociális és/vagy érzelmiintelligencia-, kompetencia-összetevőknek) fejlesztése nagyon fontos már kisgyermekkortól kezdve. Mivel ezek szociális helyzetekben, szituációkban, interakciókban fejlődnek, ezért az intézményes háttér, az óvoda és az iskola rengeteget tehet a hatékony fejlesztés érdekében. Vannak persze különbségek, hogy melyik gyerek milyen háttérrel, szociális tudással, társas intelligenciával rendelkezik egy adott csoporton, osztályon belül, de épp ezekből kiindulva lehetséges a fejlődés segítése. A társas kapcsolatokban és interakciókban ugyanis a tudatos fejlesztés során mindenki számára adott a fejlődés lehetősége, csak éppen más típusú képességei, készségei fognak fejlődni a gyerekeknek. Egy csoportos tevékenység vagy játék során például a jó szociálisprobléma-megoldó képességgel rendelkezőnek gyakorolnia kell a másik ötleteinek a meghallgatását, az együttműködést, még akkor is, ha az adott probléma megoldása során az ő ötlete sokkal hatékonyabb a többiekénél. De ugyanebben a szituációban például a félénk, megszólalni nem merő gyerekek is lehetőséget kapnak, hogy verbális és nonverbális kommunikációjukat fejlesszék.

2.6.15.3.1. Szociális és érzelmi tanulás

A szociális és érzelmi tanulás (SEL) elmélete abból a felismerésből indul ki, hogy az érzelmi és szociális készségek, képességek fejlettsége, illetve fejletlensége erősen befolyásolja az egyének fizikai és lelki egészségét, a társas kapcsolataik, valamint szakmai teljesítményük sikerességét (pl. Cefai és Cavioni, 2014; Elbertson, Brackett és Weissberg, 2010; Zins és Elias, 2006). A szociális és érzelmi tanulás során a gyerekek elsajátítják az érzelmek felismerésének, megértésének és szabályozásának képességét, a kortársakkal és a felnőttekkel való kapcsolattartás készségeit és szabályait, a szociálisprobléma-megoldás képességét. E folyamatban a gyerekek kognitív, szociális, érzelmi készségei és képességei egyaránt fejlődnek, egymás működését kiegészítve és erősítve, aminek eredményeként kialakul a hatékony szociális viselkedés (pl. Zsolnai, 2013, 2014). E tanulási folyamat hatékonyságát elősegítendő létrejöttek azok az iskolai tantervekbe beépített programok, amelyeknek fő célja a prevenció. Az integratív szemlélet térhódítása a komplex fejlesztő programok elterjedését eredményezte, valamint a nem tantárgyi tartalmakba ágyazott, direkt fejlesztés mellett megjelentek az indirekt, a tantárgyi tartalmakat figyelembe vevő programok is (Chen, 2006; Tóth és Kasik, 2010).

2.6.15.3.2. Direkt és indirekt fejlesztés

A szociális készségek és képességek fejlesztésének leggyakrabban használt formája a közvetlen (direkt) fejlesztés, amely során egy adott szociális készség/készségcsoport, képesség fejlődésének a segítése történik. A direkt fejlesztés leginkább alkalmazott módszere a *Direct Social Skills Training* (DSST), ahol a hangsúly a helyes viselkedési formák megismertetésén, tudatosításán és gyakoroltatásán van (Sütőné, 2005). A DSST-programok jellegüknél fogva serdülőkortól alkalmazhatók jól, de vannak óvodás- és kisiskolás korú gyerekek számára kidolgozott változatai is. Ezek abban különböznek az eredeti formától, hogy játékkal történik a fejlesztés, ahol mindegyik játék középpontjában egy-egy szociális készség, képesség áll (Tóth és Kasik, 2010).

A tantervi tartalmakhoz, az egyes tantárgyakhoz és tananyagokhoz kapcsolódó indirekt fejlesztő programok száma is egyre nő napjainkban. Ezek többsége a humán tantárgyakhoz kapcsolódik, az azokban rejlő lehetőségeket aknázza ki. Jó példa erre az Anderson (2000) által kidolgozott *Social Skill Literature Strategy* (SSLS), amely az iskolai léthez kapcsolódó, alapvető szociális készségek (pl. kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás), valamint a sikeres ön- és társak általi elfogadáshoz szükséges érzelmi készségek (pl. érzelmek kifejezése, szabályozása) fejlesztését tűzi ki célul

az anyanyelv tanítása során. Az eredetileg általános iskolások számára készített programot sikeresen alkalmazták középiskolás tanulók esetében is. Shakespeare-művek feldolgozásával a tanulók többsége a program végére másképpen gondolkozott a konfliktus és vita, a bántalmazás fogalmáról, valamint pozitív irányú változás volt megfigyelhető a viselkedésükben is. Az SSLS-program az anyanyelv tanításán kívül a történelem és az idegen nyelv területén is hatékonynak bizonyult, s nemcsak a szociális készségek, hanem a tantárgyi teljesítmények esetében is.

Az integratív szemlélet megvalósulása azonban nemcsak a programok tartalmában érhető tetten, hanem abban is, hogy a fejlesztésbe milyen célcsoportok kerülnek be. A hagyományos felfogás értelmében csak a gyerekekre kell koncentrálni, hisz az ő fejlesztésük az elsődleges. Napjainkban egyre nő azoknak a programoknak a száma, amelyek szerint a gyerekek szociális és érzelmi készségeinek, képességeinek sikeres fejlesztéséhez szükség van a szülők és a pedagógusok bevonására is. Ezen programok külön felkészítik a szülőket és a pedagógusokat, hogy miként tudják a gyerekek szociális és érzelmi kompetenciájának fejlődését segíteni (pl. Cefai és Cavioni, 2014; Zsolnai, Rácz és Rácz, 2015).

2.6.15.3.3. Óvodai és iskolai szociáliskészség-fejlesztő programok Magyarországon

Hazánkban is léteznek olyan, az óvodai és iskolai munkába beépíthető programok, amelyek a szociális és érzelmi készségek, képességek fejlesztésére irányulnak. Ezek közé tartoznak a szociális készségek iskolai, játékos fejlesztéséhez segítséget nyújtó módszertani könyvek (Konta és Zsolnai, 2002; Gádor, 2008), a serdülőkorú gyerekek szociális kompetenciáját fejlesztő programok (Sütőné, 2005; Szabó és Füredi, 2015), valamint az óvodás és az alsó tagozatos gyerekek fejlesztését segítő módszertani kiadvány (Zsolnai, 2006). Ezek részletes bemutatására jelenleg nincs mód, viszont példaként álljon itt néhány olyan játék, amely jól érzékelteti, hogy milyen típusú fejlesztő feladatok és gyakorlatok használatára kerül sor az ilyen programokban.

Az alábbi játékok célja alsó tagozatos gyerekek szociális és érzelmi képességei, készségei fejlődésének segítése. A gyakorlatok preventív jellegűek, így a részvétel az osztály minden tanulója számára ajánlott. A játékos feladatokkal történő fejlesztés az együttműködés, a kommunikáció, a szociálisprobléma-megoldás, az érzelmek kifejezésének, felismerésének és szabályozásának megerősítésére fókuszál. A játékos fejlesztés hatására pozitív irányú változások következnek be a diákok szociális viselkedésében (Konta és Zsolnai, 2002; Zsolnai, 2013).

Együttműködést fejlesztő játékok

Betűkirakó

Eszköz: Mokkacukrokra rajzolt betűk (vagy a címmel azonos nevű játék műanyag kockából) – több készlet.

Életkor, létszám: 8 éves kortól, teljes csoport.

Leírás: Az osztály 4-6 fős csoportokra oszlik. Mindegyik csoport kap egy „betűkészletet". (A kockacukorra írt betűk megoszlása lehetőség szerint a magyar nyelvnek megfelelő gyakoriság szerinti arányokat mutassa.) A betűkből a csoportoknak értelmes szavakat kell alkotniuk úgy, hogy minél kevesebb betű maradjon felhasználatlanul. Az idő meghatározható, pl. 6 vagy 10 percben. Majd a csoportok felolvassák az általuk alkotott szavakat. Az a csoport nyer, amelyiknél kevesebb betű maradt felhasználatlanul.

Élmény: A gyerekek egy közös cél érdekében együtt dolgoznak. Játékos feladat, ötleteiket szabadon kifejezhetik. A verseny mint motívum növeli az aktivitást.

Elemzés: A helyzet az együttműködés és a kreativitás fejlesztésére alkalmas. Nem annyira a tényleges teljesítmény, mint inkább a folyamat – ahogyan eljutnak a gyerekek az eredményhez – az érdekes.

Variációk: A csoport egyik tagja bekötött szemmel a többiek útmutatása alapján tornyot épít a kockacukrokból úgy, hogy az egymásra rakott betűk értelmes szót alkossanak.

Forrás: Kósáné Ormai Vera (1996). *Személyiségfejlesztő játékok*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.

Kommunikációt fejlesztő játékok

Néma üzenet

Cél: Nem verbális üzenet átadásának gyakorlása, érzelmek kifejezésének, azonosításának fejlesztése.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés az érzéseinkről, például hogyan érzik most magukat, tegnap hogyan érezték magukat, és ennek mi az oka.

Életkor, létszám: 7-8 év, teljes csoport.

Időtartam: 10-15 perc.

A gyakorlat menete: A csoport egyik fele körben áll, a másik fele párt keres, és szavak nélkül elmutogat neki egy érzést, gondolatot (kitalálhatják maguk vagy a pedagógus súg nekik). A kifejezés módját korlátozhatjuk arckifejezésre, gesztusra. Ezt követően a párok megbeszélik érzéseiket, félelmeiket, pillanatnyi hangulatukat, illetve csoportosan is megbeszélik a pedagógus irányításával az érzelmeket.

Mindenki keressen magának párt! Álljatok szemben egymással! Aki a belső körben áll, az mutassa meg, hogy mit érez most. Aki a külső körben áll, az mondja el, hogy milyen érzést olvas le a társa arcáról! Most a külső körben állók mutassák meg, hogy mit éreznek, és a párjuk mondja el, hogy milyen érzést lát az arcukon. Majd a belső kör haladjon egy tanulóval jobbra. Ezt követően lehet kérni a gyerekektől, hogy mutassanak például egy mérges arcot, egy vidám arcot, egy csodálkozó arcot és így tovább.

Amire érdemes odafigyelni: A kör 2-3 percenként haladjon tovább, hogy ne váljon unalmassá, illetve minél több gyerek találkozhasson egymással.

Variációk:

(1) Ennél a gyakorlatnál is lehet kirakós játék a ráhangolás: különböző érzelmeket ábrázoló képek kirakása kisebb csoportokban, majd kérdések segítségével az érzelem megnevezése, mindennapjaikban való azonosítása (pl. Te mikor szoktál ilyen lenni?).

(2) Ha már gyakorolták az érzések kifejezését, és kaptak visszajelzést arról, hogy jól értelmezik-e azokat, akkor a pedagógus is meghatározhatja, mit mutassanak be a gyerekek.

(3) Ráhangolódásként lehet úgy is indítani a játékot, hogy szavak nélkül, szemkontaktussal keressék meg azt a társukat, akiről úgy gondolják, el tudja fogadni az érzéseiket. Érdemes ügyelni arra, hogy amennyiben valakit nem választanak, a pedagógus tegye ezt meg. Mindenképpen kövesse megbeszélés a választást. Nyílt konfliktusos helyzetben nem ajánlott ez a kezdés.

Forrás: Benedek László (2005). *Játék és pszichoterápia*. Budapest: Könyvfakasztó Kiadó.

Érzelmi képességeket, készségeket fejlesztő játékok

Érzelmek azonosítása

Cél: Érzelmek (öröm/vidámság, bánat/szomorúság) azonosításának fejlesztése.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés kezdeményezése arról, hogy néha szomorúnak érezzük magunkat, nem jó a kedvünk, és van úgy, hogy vidámak vagyunk, jó a kedvünk. Ha vidámak vagyunk, kacagunk, ha szomorúak vagyunk, olykor sírunk. A pedagógus példát is adhat, saját arcával fejez ki örömöt és szomorúságot.

Életkor: 7-8 évesek, létszám: teljes csoport.

Eszköz: Különböző érzelmeket ábrázoló arcok színes képen (gyerek szerepeljen a képen, lehetőleg kevés egyéb ingerrel).

Időtartam: 10-15 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekek (az egész osztály) a pedagógussal szemben állnak, hogy mindenki jól lássa.

Instrukció: Arcokat mutatok nektek. Próbáljátok meg utánozni a képen látott érzést. Ezt követően pedagógus felmutatja egyenként az arcokat.

Forrás: LANDY, S. (2009). *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*. Brookes, London: Baltimore.

Szociálisprobléma-megoldó képesség fejlesztése

Befejezősdi

Cél: A problémamegoldás és a megoldási mód kommunikálásának fejlesztése.

Felkészítés, ráhangolás: Beszélgetés arról, hogy egy-egy helyzet sokféleképpen fejeződhet be. Rengeteg megoldás lehetséges, hiszen különbözőképpen érzünk, gondolkodunk ezekben a szituációkban. Egy-két rövid helyzet és annak sokféle megoldásával szemléltethető a gyakorlat (pl. számos módon kifejezhetjük, hogy nem szeretjük a spenótot: ki ellöki a tányért, ki udvariasan visszautasítja).

Életkor, létszám: 8 éves kortól, teljes csoport.

Időtartam: 10-15 perc.

A gyakorlat menete: A gyerekeket ültessük körbe úgy, hogy mindenki jól láthassa a másikat. A játék során problémahelyzeteket bemutató történetek befejezését kérjük tőlük.

Elkezdek egy történetet, de nem fejezem be. Találjátok ki, hogyan folytatódhat úgy, hogy a végén a szereplők helyesen cselekedjenek (a befejezésre váró mondat elhangzik). Ki szeretné folytatni a történetet? Zsuzsi, mondd el, mit gondoltál! (Meghallgatjuk a gyerek ötletét.) Mit szóltok Zsuzsi ötletéhez? Kinek van más befejezése?

Példák:

Lóci és Máté az udvaron labdáztak. Egyszer csak Máté fellökte Lócit...

Zsuzsi és Réka a babákkal játszottak. Fanni is nagyon szeretett volna játszani, odament a lányokhoz és...

Amire érdemes odafigyelni: Ösztönözzük a gyerekeket arra, hogy többféle megoldás létezik egy helyzetre, igyekezzünk minél több megoldást összegyűjteni.

Variációk:

(1) Kérhetjük a gyerekektől az elhangzott befejezés értékelését, 6-8 éves gyerekek körében felajánlhatjuk, hogy egymástól kérdezzenek, hogy ki miért azt a megoldást mondta.

(2) A történet befejezését párban találják ki a gyerekek.

(3) 6-8 évesek kisebb csoportokban keresnek ötleteket, amit aztán lerajzolhatnak vagy el is játszhatnak a többieknek.

Forrás: Gabnai Katalin (1993). *Drámajátékok gyerekeknek, fiataloknak, felnőtteknek (játék: Befejezetlen történetek)*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.

2.6.15.4. Összegzés

A szociális viselkedést a szociális kompetencia irányítja, amely sokféle összetevő (képességek, készségek, motívumok és ismeretek) bonyolult kölcsönhatásrendszere. Működésének hatékonysága vagy elégtelensége meghatározó egész életünkre, hisz az emberi lét alapja a társas viszonyrendszer. A szociális kompetencia fejlettsége kihat a szakmai és a magánéleti boldogulásra, befolyásolja az iskolai és a munkahelyi teljesítményt, az interperszonális kapcsolatok nem megfelelő működése pedig a kialakuló viselkedési problémák, devianciák egyik forrása.

A szociális kompetenciával szorosan összefügg az érzelmi kompetencia, amelynek alapvető komponensei a saját érzelmi állapot megértése, a másik fél érzelmi állapotának a felismerése, az érzelmek megfelelő kommunikálása, az érzelmek szabályozása, valamint az empátia és a mások érzelmeinek az elfogadása. Ezek az alkotóelemek elengedhetetlenül fontosak a szociális helyzetek értelmezésekor, és jelentős szerepet játszanak a világról és másokról alkotott tudásunk kialakításában és folyamatos formálásában. A fejlett érzelmi kompetenciával rendelkező gyermek és serdülő az érzelmek széles skáláját képes kifejezni, megérti és helyesen értelmezi saját és mások érzelmeit, valamint különböző kognitív, testi és viselkedésbeli stratégiákkal szabályozni tudja érzelmeinek intenzitását.

A szociális és érzelmi készségek, képességek alapvető szerepet játszanak a szociális viselkedés működésében, elsajátításuk pedig a szociális és érzelmi tanulás során történik. A hazai és a külföldi vizsgálatok eredményei szerint a társas viselkedés hatékonysága nagymértékben függ ezen készségek és képességek készletének gazdagságától, a szociális kompetencia alakulására pedig főként e pszichikus összetevők működéséből következtethetünk. Jó fejlesztő programokra van tehát szükség az intézményes nevelés keretein belül, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy gyerekként és felnőttként egyaránt hatékonyan tudjuk működtetni ezeket a készségeket és képességeket.

Irodalom

Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian Preschool children based on their parent and teacher ratings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 5, 1175–1179.

Abroms, K. I. (1985). Social giftedness and its relationship with intellectual giftedness. In Freeman, J. (Ed.), *The Psychology of Gifted Children*. San Francisco: John Wiley & Sons Ltd., 201–218.

Albrecht, K. (2005). *Social intelligence: The new science of success*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Anderson, P. L. (2000). Using literature to teach social skills to adolescent with LD. *Intervention in School and Clinic,* 35, 271–279.

Argyle, M. (1983). *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmontswork: Penguin.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Benedek László (2005). *Játék és pszichoterápia*. Budapest: Könyvfakasztó Kiadó.

Caldarella, P., Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review,* 26(2), 264–278.

CAPRARA, G. V., BARBARANELLI, C., BORGOGNI, L., PERUGINI, M. (1993). The „Big five questionnaire": A new questionnaire to asses the five factor model. *Personal and Individual Difference,* 15(3), 281–288.

CEFAI, C., CAVIONI, V. (2014). *Social and emotional education in primary school*. New York: Springer.

CHEN, K. (2006). Social skills intervention for student with emotional/behavioral disorders: A literature review from the american perspective. *Educational Research and Reviews,* 3, 143–149.

CRICK, N. R., DODGE, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanism in children's adjustment. *Psychological Bulletin,* 115, 74–101.

CROWNE, K. A. (2009). The relationship among social intelligence, emotional Intelligence and cultural intelligence. *Journal of Organization Management,* 6(3), 148–163.

DAMASIO, A. R. (1995). Toward a neurobiology of emotion and feeling: operational concepts and hypotheses. *The Neuroscientist,* 1, 19–25.

DENHAM, S. A., FERRIER, D. E., HOWARTH, G. Z., HERNDON, K. J., BASSETT, H. H. (2016). Key considerations in assessing young children's emotional competence. *Cambridge Journal of Education,* http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2016.1146659.

DOGAN, T., CETIN, B. (2009). The Validity Reliability and Factorial Structure of the Turkish Version of Tromso Social Intelligence Scale. Educational Science: *Theory and Practice,* 9(2), 709–720.

ELBERTSON, N., BRACKETT, M. A., WEISSBERG, R. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In HARGREAVES, A., FULLAN, M., HOPKINS, D., LIEBERMAN, A. (EDS), *The second international handbook of educational change*. New York: Springer, 1017–1032.

FELDMAN, D. H., GOLDSMITH, L. T. (1991). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Teachers College Press.

GABNAI KATALIN (1993). *Drámajátékok gyerekeknek, fiataloknak, felnőtteknek (játék: Befejezetlen történetek)*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.

GARDNER, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books, New York.

GÁDOR ANNA (SZERK.) (2008). *Tanári kézikönyv: A szociális kompetenciák fejlesztése 1–12. évfolyam*. Budapest: Educatio.
http://www.kooperativ.hu/szockomp/4._modszertani_segedletek/tanari_kezikonyv/tanari_kezikonyv_1-12_evfolyam_beliv.pdf

GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

GOLEMAN, D. (2007). *Társas intelligencia*. Budapest: Libri Kiadó.

GRESHAM, F. M., ELLIOTT, S. N. (1993). Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. *Special Services in the Schools*, *8* (1), 37–158.

GYARMATHY ÉVA (2013). Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány,* 2, 90–106.
http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/07/tehetseg-es-tehetseggondozas-a-21-szazad-elejen-magyarorszagon/

GYARMATHY ÉVA (2003). Társas/vezetői tehetségek. *Új Pedagógiai Szemle,* 1 (o. n.).
https://epa.oszk.hu/00000/00035/00067/2003-01-lk-Gyarmathy-Tarsas.html

HALBERSTADT, A. G, DENHAM, S. A., DUNSMORE, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development,* 10, 79–119.

KÁLLAI JÁNOS (2013). *A társas kapcsolatok neuropszichológiája*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.

KASIK LÁSZLÓ (2011). A szociálisérdek-érvényesítés néhány dimenziójának működése és érzelmi hátterük 8–18 évesek körében. *Magyar Pedagógia,* 111(2), 141–181.
http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kasik_MPed20152139.pdf

Kasik László (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk.* Budapest: Gondolat Kiadó.
Konta Ildikó, Zsolnai Anikó (2002). *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Kósáné Ormai Vera (1996). *Személyiségfejlesztő játékok.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
Landy, S. (2009). *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*. Baltimore, London: Brookes.
Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey, P. Sluyter, D. J. (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books, 3–25.
Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion,* 1(3), 232–242.
Nagy Henriett (2006). Az érzelmi intelligenciáról. *Iskolakultúra,* 4, 74–84. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00103/pdf/iskolakultura_EPA00011_2006_04_074-084.pdf
Nagy Henriett (2010). *A képesség-alapú érzelmi intelligencia modell érvényességének empirikus elemzése*. (PhD-értekezés) Budapest: ELTE, Pszichológiatudomány Doktori Iskola. http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/2010/Nagyhenriett.pdf
Nagy József (2007). *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia.* Szeged: Mozaik Kiadó.
Nagy József, Zsolnai Anikó (2001). Szociális kompetencia és nevelés. In Báthory Zoltán, Falus Iván (szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Budapest: Osiris Kiadó, 251–269.
Nowicki, S., Duke, M. P. (1992). The association of children's nonverbal decoding abilities with their popularity, locus of control, and academic achievement. *Journal of Genetic Psychology,* 153, 385–393.
Ogilvie, E. (1973). *Gifted children in primary schools.* London: Macmillan Educ. Ltd.
Parke, R. D. (2004). Development in the family. *Annual Review of Psychology,* 55, 355–399.
Petrides, K. V., Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychomertic investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality,* 15, 425–448.
Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development,* 6, 111–135.
Reitz, S. (2012). *Improving social competence via E-learning?: The example of human rights education.* Frankfurt: Lang, Peter, GmbH, InternationalerVerlag der Wissenschaften.
Saarni, C. (1999). Emotional competence and self-regulation in childhood. In Salovey, P., Saarni, C. (Eds). *The development of emotional competence.* New York: Guilford Press.
Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., Mayer, J. D. (2000). Current direction in emotional intelligence research. In Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. (Eds). *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.
Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination Cognition, and Personality,* 9, 185–211.
Schneider, B. H. (1993). *Childrens social competence in context.* Oxford: Pergamon Press.
Sütőné Koczka Ágota (2005). *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban.* Budapest: Trefort Kiadó.
Szabó Éva, Fügedi Petra Anna (szerk.) (2015). *Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12–18 évesek számára*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. http://www.eltereader.hu/media/2015/11/IP37_READER.pdf
Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius*. Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA.: Stanford University Press.

Tóth Edit, Kasik László (2010). A szociális kompetencia fejlesztésének főbb koncepciói és a pedagógusok szerepe a fejlesztésben. In Zsolnai Anikó, Kasik László (szerk.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 163–182.

Wallenius, M., Punamaki, R. L., Rimpela, A. (2007). Digital game playing and Direct and Indirect Aggression in Earle Adolescence: The Role of Age, Social Intelligence, and Parent-Child Communication. *Journal of Youth Adolescence,* 36(3), 325–336.

Webster-Stratton, C. (2002). *How to promote children's social and emotional competence*. London: SAGE Publication Inc.

Zins, J. E., Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning. In Bear, G. G., Minke, K. M. (Eds), *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists. 1–13.

Zsolnai Anikó, Józsa Krisztián (2002). A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra, 12* (4), 12–20.

Zsolnai Anikó (2006). *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.

Zsolnai Anikó, Kasik László (2007). Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle,* 57(7–8), 3–16.
http://epa.oszk.hu/00000/00035/00115/2007-07-ta-Tobbek-Erzelmek.html

Zsolnai Anikó (2013). *A szociális fejlődés segítése*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Zsolnai Anikó (2014). Szociális tanulás – szociális viselkedés. In Benedek András, Golnhofer Erzsébet (szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2013*. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 55–77.

Zsolnai, A., Kasik, L. (2014). Functioning of social skills from middle childhood to early adolescence in Hungary. *International Journal of Emotional Education,* 6(2), 54–68.
https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085610.pdf

Zsolnai Anikó, Rácz Anna, Rácz Kata (2015). Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*, 10, 59–68.
http://real.mtak.hu/34835/1/06.pdf

Polonkai Mária

2.7. Tehetséggondozó tantervek, programok készítésének metodikája

Tehetséggondozó programokat alkalmazó intézmények, szervezetek hosszú távra megfogalmazott stratégiái, valamint a tehetséggondozó szakemberek munkája megkívánja a tehetséggondozó programok jól átgondolt, szakmailag megalapozott tervezését. A tehetséggondozó tantervek kialakításánál igényként fogalmazódik meg annak a szemléletnek a kialakítása, mely szemlélet meghatározza a képességfejlesztést, a differenciálást, a motiválást, az aktivizálás pedagógiai problémáit, valamint válaszol a gyakorlatban felmerülő kérdésekre, amelyek a tanulók fejlesztésével, tudásuk, személyiségük változtatásával vannak összefüggésben.

Kulcsszavak: tanterv,
tehetséggondozó tanterv,
tantervkészítés alapelvei,
tehetségmodellek,
tantervkészítő mátrix,
tehetségtanterv értékelése

2.7.1. *Bevezetés*

2.7.1.1. A normál tanterv

A társadalomban, gazdaságban bekövetkezett változások elérték az iskolát is. A legtöbb magyar általános és középiskolában már az1980-as évek közepétől szerkezeti, tartalmi, módszertani átalakítások történtek, külön engedéllyel vagy a meghatározott kereten belül a fenntartó beleegyezésével. Így történt ez néhány általános és középiskolában is, ahol a tehetségfejlesztést kiemelt feladatnak tekintették, és keresték azokat a tartalmi, szervezeti, módszertani megoldásokat, melyekkel a kitűzött céljaikat el tudták érni.

A 2011. évi CXC. nemzeti köznevelési törvény többletfeladatot ró az iskolákra, vagy azt is mondhatjuk, hogy feladataikat újragondoló és -fogalmazó iskolákhoz hasonlóan minden oktatási intézménynek a mindennapi tartalmi munkáját meghatározó dokumentumot, pedagógiai programot kellene készítenie, amely szerint majd az intézményben a nevelő- és oktatómunka folyik. A 2011. évi CXC. nemzeti köznevelési törvény 26 §-ában a pedagógiai program tartalmát a következőképpen rögzítette:

(a) az iskolában folyó nevelés és oktatás célját,
(b) az iskola helyi tantervét, ennek keretén belül
- az iskola egyes évfolyamain tanított tantárgyakat, a kötelező és választható tanórai foglalkozásokat és azok óraszámait, az előírt tananyagot és követelményeit,
- az iskola magasabb évfolyamába lépés feltételeit,
- az iskolai beszámoltatás, az ismeretek számonkérésének formáit és követelményeit, a tanuló tudása értékelésének és minősítésének módját,

(c) az iskolai életet, a tehetség, a képesség kibontakoztatását, a szociális hátrányok, a beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézségek enyhítését segítő tevékenységeket,
(d) szakgimnázium és szakközépiskola esetén a szakmai programot kell, hogy tartalmazza.

Az intézmény pedagógiai programja az iskola/intézmény egyéni arculatát, sajátosságait tükrözi. A tehetségfejlesztő iskolák alaptevékenységének meghatározásában a tanulók nevelése és oktatása szerepel. Az alaptevékenységhez kapcsolódó, kiegészítő tevékenységben a speciális tehetséggondozó osztályokba (ének-zene tagozat, számítástechnika tagozat, nyelvi tagozat, testnevelés tagozat stb.) járó tanulók nevelése, oktatása, valamint az általános intellektuális képességek feltárása és fejlesztése, a tehetség kibontakozásához szükséges személyiségfaktorok (motiváció, attitűd, érdeklődés, kreativitás, magatartás, viselkedés) fejlesztése kerül előtérbe.

Azokban az iskolákban, ahol az alap- és kiegészítő tevékenységben is hangsúlyt helyeznek a tehetségfejlesztésre, az iskola pedagógiai programjában a nevelés és oktatás célja a következő részelemeket tartalmazza:

- a tanulók intellektuális és egyéni képességeinek felismerése,
- potenciális tehetségek felismerése,
- tanulók személyiségének fejlesztése,
- motiváció fejlesztése,
- magatartás, viselkedés alakítása,
- pályaválasztásra történő felkészítés,
- az önismeret fejlesztése,
- hatékony tanulási módok megismerése.

Az iskolák pedagógiai programjában megfogalmazott célokhoz a helyi tantervek által meghatározott tartalmakon keresztül a tanítási-tanulási folyamatban jutunk el. Természetesen az iskolában legfontosabb (tanítási-tanulási) tevékenységen túl más tevékenységek (szabadidős, közéleti, munka) is segítik a célok elérését.

A helyi tanterv a pedagógiai programnak a szerves része, és ebben a tervezésben és megvalósulásban megnyilvánuló egységben az intézmény nevelési és oktatási folyamatában meglévő szoros kapcsolat tükröződik.

A helyi tanterv elkészítésénél nemcsak a pedagógiai programban leírt célokat vesszük figyelembe, hanem az 1995-ben megjelent Nemzeti alaptantervben leírtakat is (NAT, 1995). A helyi tantervek és a később bemutatott (tehetségfejlesztő vagy más) programok elkészítésénél a korábban megjelent és elkészített dokumentumok (közoktatási törvény, NAT, az iskola pedagógiai programja, az iskola szervezeti és működési szabálya, házirendje stb.) tartalmai az irányadók.

A helyi tanterv készítésének ideáltipikus útját az alábbi folyamat mutatja be:

(1) átfogó távlati tudományos előkészítés,
(2) operacionalizált átfogó elvi döntések,
(3) differenciált távlati előkészítés,
(4) korrekciók az elvi döntésekben, „Alapelvek”,
(5) a tanterv szövegezése társadalmi vita,
(6) a tanterv jóváhagyása új taneszközök kipróbálása,
(7) tantervi felkészítés,
(8) a tanterv bevezetése, utógondozása. (Szebenyi, 1980).

A helyi tanterv készítésének folyamatában első lépés meghatározni a döntéstartalmakat. „A döntéstartalmak együttesét (pedagógiai koncepció, tantárgyak rendszere, óratervek, tankönyvek, alapeszközök, tanórai és iskolán kívüli tevékenységek, tanulók értékelése) nevezhetjük a helyi stratégiának. [...] A másik fontos rendszerképző elem a helyi taktika, melynek részei a tantárgyi programok, a tanári programok és a tanulói programok. Ezek a programok tartalmazzák a tematikát, a

követelményrendszert, a program megvalósításához szükséges eszközöket és a program ellenőrzését, és értékelését." (POLONKAI ÉS PERJÉS, 1993, 33–34.) *(2.7.1. táblázat)*.

2.7.1. táblázat. A helyi stratégia és a helyi taktika elemei

Helyi stratégia	Pedagógiai koncepció, nevelési elvek tantárgyak rendszere Óratervek Tankönyvek, alapeszközök Tanórai és iskolán kívüli tevékenységek Tanulók értékelése
Helyi taktika	Tantárgyi programok Tanári programok Tanulói programok.

A helyi tanterv stratégiai és taktikai elemét – amely tartalmazhatja már a speciális képességfejlesztő, tehetségfejlesztő programokat – különböző színtéren (országosan, regionálisan, iskolai szinten) lehet kidolgozni, így többféle úton jutunk el az iskolai tanórai és tanórán kívüli tanítási-tanulási folyamatot irányító tantervekhez *(2.7.2. táblázat)*.

2.7.2. táblázat. Helyi tanterv készítése

Helyi tanterv			
Helyi taktika	Központi program, típusprogram, tantervi programból vásárolt program.	Munkaközösségek, teamek által kidolgozott program.	A tanuló által választható alternatív program.
Helyi stratégia	Központi, állami dokumentum, „típusterv".	Iskolafenntartó által jóváhagyott program.	
	NAT	NAT	NAT
	országos	regionális	iskola

A helyi tanterv és az ennek részét képező tehetségfejlesztő programok készítése döntések sorozatából áll. Elsősorban dönteni kell tartalmi kérdésekben (helyi stratégia, helyi taktika), melyek különböző színtéren (országos, regionális, iskolai) dőlhetnek el, és a formák is különbözők lehetnek (véleménynyilvánítás, javaslattétel, döntés). A döntéssorozat eredményeképpen létrejön a helyi tanterv. Az a nevelőtestület, munkaközösség, team, tehetségfejlesztő csoport, amely nem kíván programot készíteni, átveheti a mások által készített programot, és/vagy adaptálhat programot. Ezek természetesen különböző megoldási lehetőséget jelentenek.

2.7.1.2. A tehetségesek számára készítendő tanterv, program

A tehetségfejlesztő programok készítése és megvalósítása döntések sorozatából áll. A programok összeállítása előtt néhány kérdésre választ kell adnunk. Az egyik kérdés, hogy az iskolai tehetségfejlesztő program a tehetséggondozást vagy a képességfejlesztést kívánja-e szolgálni.

Napjainkra két új tendencia alakult ki, amelyek kapcsolhatók a fent említettekhez. Az egyik, hogy a kor igénye határozza meg a tehetségfejlesztés területeit. A tehetségfejlesztő programok

nem annyira a tehetségígéretek képességeinek fejlesztésére törekednek, hanem a tanulók személyiségének társas környezetének a fejlesztésére, melyből a komplex tehetségfejlesztő programok alakulnak ki (BALOGH, 2012).

Egy másik tendencia, hogy nem előre kitűzött tehetségterülethez készítenek tantervet, programot, hanem a tanulókat megismerve egyéni fejlesztési programok készülnek (BALOGH, 2016).

Ha a fejlesztőprogram a tehetséggondozást kívánja szolgálni, a tehetséges tanulókat, vagy a „különösen" tehetséges tanulókat ki kell választani, mely kiválasztásnál a Herskovits Mária által megfogalmazott szempontokat lehet figyelembe venni (HERSKOVITS, 1994):

(1) Sokféle identifikációs módszer felhasználása.
(2) Legyen az identifikáció többlépcsős, folyamatos és megismételhető.
(3) Nagyszámú tehetségígéret kiválasztása és a fejlesztés folyamatában történő differenciálás.
(4) Érdeklődő, elkötelezett, a fejlesztést önkéntesen, felelősséggel vállaló gyerekek kiválasztása.
(5) A tehetségidentifikációt adekvát fejlesztésnek kell követnie.

A fenti szempontok alapján történő kiválasztás után a tehetséggondozás főbb útja akár a gyorsítás, léptetés, akár az elkülönítés, szegregáció is lehet.

Ha az iskolai fejlesztőprogramok a képesség fejlesztésére irányulnak, az út a gazdagítás, dúsítás lehet. A későbbiekben bemutatott tehetségfejlesztő programok különböző szervezeti formákban gazdagító, dúsító elemeket tartalmaznak. Ezek a programok abból indulnak ki, hogy a Renzulli–Mönks-modell megszületése óta elfogadott, hogy a tehetség kibontakozásában és fejlődésében fontos szerepet játszanak az általános intellektuális képességek. A speciális tehetségfejlesztés akkor lehet a későbbiekben eredményes, ha a kognitív szféra megfelelően fejlett. A fejlődés szempontjából az általános intellektuális képességek mellett a tehetség kibontakozásához szükséges személyiségfaktorok – motivációk, érdeklődés, attitűd, kreativitás, magatartás, viselkedés – fejlesztése is elengedhetetlenül szükséges.

A gazdagító, dúsító programokat különböző szervezeti és munkaformában lehet megvalósítani. Tanórán belüli és tanórán kívüli szervezeti forma, iskolán belüli délutáni foglalkozás, szakkör, önképzőkör vagy iskolán kívüli, délutáni vagy hétvégi klubokban, tehetséggondozó központokban, tehetségpontokban, műhelyekben vagy nyári táborokban zajló foglalkozások. A munkaformákban alkalmazhatjuk a csoportos vagy egyéni munkát. A módszerek is igen változatosak lehetnek, pl. kutató-felfedező, projektmódszer vagy kooperatív tanulás. Az eszközök közül előtérbe kerültek az IKT-eszközök, digitális adathordozók stb.

2.7.2. *A tehetséggondozó tantervek, programok készítésének háttere*

A tantervkészítés és fejlesztés óriási áradatát megelőzően felmerül a kérdés, hogy hogyan kell összeállítani a tantervet a tehetségesek számára. A szakirodalom ad ehhez támpontot. VANTASSEL-BASKA (1993) vizsgálataiból kiderül, hogy a tehetségesek számára készítendő tantervek összeállításánál hasonló kérdések fogalmazódnak meg, mint a reguláris tanterveknél:

(1) Mi legyen a tanterv tartalma?
(2) Miben különbözzenek ezek a tantervek a tanulók többségének szánt tantervektől?
(3) A tanulók mely csoportját célozzák a tehetségeseknek szánt tantervek? Azokat, akiket már azonosítottunk, vagy azt a szélesebb kört, amelynek tagjai igen eltérő képességeket, érdeklődési szintet és attitűdöket mutathatnak föl?
(4) Végül természetesen itt is felmerül a kérdés: mi módon alakítsuk ki a tantervet, hogy az hatékony legyen? Új tantervet készítsünk, egészítsük ki a reguláris tantervet, vagy csak a tantervből készített programok összeállításánál kell figyelembe venni a fent leírtakat?

A tehetséggondozással foglalkozók körében a tantervkészítéssel kapcsolatban többféle elképzelés is megjelent. Egyrészt az, hogy a tehetségesek tanterve a normál tantervnél intenzívebben fejlessze a kognitív, affektív és pszichomotoros folyamatokat, másrészt hogy alkalmazkodjon a tehetségesek sajátos tanulási stílusához. A tantervek megvalósítása során jelenjenek meg gazdag, színes szervezeti formák, így például speciális osztályok, szemináriumok, kutatások, mentori kapcsolatok, gyakorlati foglalkozások (tanulmányi időben és nyáron) stb. Nem utolsósorban a tanterv tehetségsegítő (pedagógus, mentor) módszertani felkészültségétől függően minél változatosabb módszereket, eszközöket alkalmazzon a fejlesztéshez, a tehetségesek igényeinek kielégítéséhez.

A fentiek teljes összhangban vannak RENZULLI (1977) elképzeléseivel, amikor a tehetségeseknek szánt tantervvel kapcsolatos véleményét fogalmazza meg, miszerint: (1) a tehetséges tanterv túlmutat a normál tanterven, (2) a tanulók speciális érdeklődésére épít, (3) figyelembe veszi a tehetséges fiatalok tanulási stílusát, és (4) lehetőséget biztosít a tehetségeknek egy-egy általuk fontosnak tartott témában való elmélyülésre.

A hazai tehetségesek számára készített tantervek még „kisiskolások". Fontos megteremteni beágyazottságukat, és figyelembe venni „másságukat", annak érdekében, hogy a tehetségesek a képességeiknek, érdeklődésüknek, kreativitásuknak, tanulási stílusuknak megfelelő fejlesztést kapják.

A tehetségesek tantervét két fő tényező befolyásolja: az intézmény és annak környezete. Az intézmény (tehetséggondozással foglalkozó hely) egyik fő alkotóeleme a tehetséges fiatal, tapasztalataival, eredményeivel, képességeivel, motivációjával, érdeklődésével, kreativitásával, attitűdjével, magatartásával, viselkedésével stb. Másik fontos alkotóelem a pedagógus a szemléletével, képzettségével, pedagógiai képességeivel, vezetői képességeivel, ami tehetséggondozó tevékenység végzésére alkalmassá teszi. Az intézményben a személyeken túl kiemelt figyelmet érdemelnek az intézményi pedagógiai (nevelő-oktató) munka alapelvei. Ezek jellemzően megfogalmazódnak a pedagógiai programokban, de gyakorlati megvalósulásuk még fontosabb a dokumentumban való megjelenésnél.

A tehetséggondozást befolyásoló másik tényező az intézmény (tehetséggondozó hely) környezete. A környezetet több aspektusból vizsgálhatjuk: a társadalmi környezet a tehetséggondozás egészére hat, de hasonlóan fontosak az intézményre ható közvetlen környezeti elemek is (gazdasági adottságok, foglalkoztatottság, nemzetiségi és etnikai kisebbségek jelenléte kultúrájukkal, szokásaikkal, kulturális és sportolási lehetőségek, földrajzi elhelyezkedés stb.).

Az intézmény környezete kapcsán további jelentős szereplőként jelennek meg a szülők. Fontos ismerni elvárásaikat az intézménnyel, a programokkal, a tehetséggondozással, a gyermekeik jövőjével kapcsolatban. Meg kell ismerni, hogyan törődnek gyermekeik fejlődésével, milyen értékeket, normákat közvetítenek a családban, partnerként viselkednek-e a változtatási, fejlődési tevékenységek szervezésében.

2.7.3. *A tehetséggondozó tantervek, programok tervezésének alapelvei*

A fentieket figyelembe véve elfogadhatjuk a Nemzeti és Állami Tehetségügyi Vezetőképző Intézet Tantervi Tanácsának álláspontját (CURRICULUM COUNCIL, 1975), amely szerint a tehetségesek tantervét a következők kell, hogy meghatározzák:

(1) A tehetségesek oktatásának szilárd filozófiai, pedagógiai és pszichológiai alapokra kell épülnie. Ez jelenjen meg az intézmény sajátosságait is figyelembe vevő pedagógiai programban, és egyben a kidolgozandó tehetséggondozó program alkalmazkodjék a tehetségesek igényeihez.

(2) A tehetségesek oktatását úgy kell megtervezni, hogy érzékenyen reagáljon a helyi társadalom igényeire, a nemzeti és a globális igényekre. A tehetségesek tantervének kidolgo-

zásánál figyelembe kell venni a tehetséges fiatal közvetlen környezetét, a helyi társadalmat, de ezen egy ponton túl tovább kell tudni lépni. Egy nagyon fontos szemléleti elem is megfogalmazódik ebben a pontban: a tehetséges fiatal tehetséggondozása ott kell, hogy kezdődjön, ahol ő tart, és olyan messzire kell, hogy elmenjen, amilyen messzire csak lehetséges.

(3) A tehetségesek oktatása inkább befogadó, semmint kizáró attitűdöt képviseljen. A tehetséges tanterveket tehát az összes potenciális tehetséges tanuló számára fogalmazzuk meg, és a tanterv alkalmazkodjon a tehetségesekhez, ne a tehetséges fiatal tantervhez.

(4) A tehetségesek oktatása az egész iskolarendszer szerves részét képezze, vagyis a tehetséggondozásnak, és így a tehetségesek számára készített tantervnek összhangban kell állnia a közoktatási törvénnyel, a tartalmi szabályozást megvalósítható NAT-tal, és be kell ágyazódnia a helyi tantervbe. A tehetségesek tanterve így nemcsak egy-egy programra vonatkozik, hanem illeszkedik a teljes tantervhez, a tehetségesek igényét együttesen, egész nap kielégíti.

(5) A tehetségesek oktatása a teljes személyiségre irányuljon, és a tanulást a maga egyedi mivoltában fejlessze. Így a tehetségesek tantervében meg kell jelennie a tehetségazonosításnak, a tehetséggondozásnak és a tehetség-tanácsadás mint a tehetségfejlesztés elemeinek, a tehetséggondozásban pedig az azonosítás után el kell jutni az egyéni fejlesztés lehetőségéhez, illetve a tehetség-tanácsadás során a tehetséges fiatalnak segítséget kell nyújtani a továbblépéshez.

(6) A tehetségesek oktatása folyamatos erőfeszítést igényel az iskolarendszer részéről, azaz a tehetségeseknek szánt tanterveknek egymásra épülőnek kell lenniük, a továbbhaladás lehetőségét a tehetséges fiatal számára meg kell tudni tervezni.

2.7.4. *A tehetséggondozó tantervét befolyásoló tehetségsegítési területek*

A tehetségsegítés – a tantervkészítés szempontjából – tevékenység, amelynek célja a fiatal(ok) tehetségének kibontakoztatása. Ez a tevékenység általában a tehetségazonosítás, felismerés folyamatával kezdődik, amely egy több elemből álló vizsgálatban ölt testet. Azért mondjuk, hogy a tehetségsegítés csak „általában" kezdődik az iménti folyamattal, mert a már felfedezett, megtalált tehetségeknél közvetlenül a tehetséggondozás fázisába lehet lépni, a tantervkészítést már ez határozza meg.

Az elkészített tehetségtantervek gyakorlati megvalósításában nagyon fontos szempont a tehetségazonosítás, -felismerés során a tehetségígéretekről, tehetségekről gyűjtött információ (teljesítmény, képességek, egyéb személyiségjellemzők). Az egyes információkat külön-külön is megszerezhetjük (Balogh, 2002), de a tehetséggondozáshoz készítendő tantervek összeállítását legjobban azok a módszerek segítik, amelyek a komplexitást biztosítják:

- tanár jellemzése,
- tesztek, feladatok megoldása,
- kérdőívek,
- iskolapszichológus véleménye,
- szülői jellemzés,
- tanulótársak jellemzése (Balogh 2004, 2006, Tóth 1996, 2003).

A következő folyamat a tehetséggondozás, amelynek keretében a felismert, azonosított tehetségeket fejlesztjük a gazdagítás, gyorsítás, differenciálás eszközrendszerével, vagy komplex tehetséggondozó programokkal. A tehetséggondozásra (gazdagításra) elkészített tantervek kidolgozása előtt Feyer gyakorlati munkát hatékonyan segítő elméletét is megfontolhatjuk (Balogh, Polonkai

ÉS TÓTH, 1997), miszerint a tehetségtanterv a következő szempontok valamelyikét részesítse előnyben (az összes többi szempont figyelembevételével).

- a tehetséges gyerek erős oldalának támogatása,
- a tehetséges gyerek (tehetséggel összefüggő) gyenge oldalának fejlesztése,
- „megelőzés", „légkörjavítás", „foglalkoztatási terápia",
- olyan terület(ek) támogatása, amelyek a gyermek tehetségével nincsenek közvetlen kapcsolatban, a tehetséggondozó munka eredményességét mégis nagyban segítik (energiát, feltöltődést stb. adnak).

A tehetségsegítés harmadik kiemelhető folyamata a tehetség-tanácsadás. A tanácsadó tevékenység tartalma szerint két nagy csoportba sorolható:

- tanácsadás a tehetséggel szorosan összefüggő területeken: tehetségazonosítás, tehetséggondozás,
- tanácsadás a tehetséggel lazábban összefüggő területeken: tanulási problémák, motiválás, pályaorientáció, életvezetési problémák stb. (MEZŐ, 2004).

2.7.5. *Tehetségmodellek a tehetségsegítő tantervek, programok feldolgozásához*

A tehetségeseknek szánt tantervekre irányuló kutatások szerteágazók. Legtöbbjük a gyorsításról szól, mert sok kutatónak az a véleménye, hogy a gyorsítás pozitív hatást gyakorol a tehetségekre. Számottevő irodalma van a gazdagító programoknak is, amelyek célja a tehetségesek ismeretkörének szélesítése, és megemlíthetjük a tanácsadást, amit hasznosnak tartanak a tehetségesek emocionális és szociális fejlődése, valamint a tanulási programok támogatása szempontjából. VANTASSEL-BASKA (1993) tanulmányában bemutatott három tantervmodellt, amelyek sikeresek voltak a fejlődés különböző szintjein álló tehetségesek fejlesztésében. Ezek a „Tartalmi modell", a „Folyamat/eredmény modell", és az „Ismeretelméleti modell" (BALOGH, POLONKAI, TÓTH, 1997).

2.7.3. táblázat. A tehetségesek tantervi modelljeinek összetevői

(A) Tartalmi modell	(B) Folyamat/eredmény modell	(C) Ismeretelméleti modell
Gyors tempójú	A kiválasztott témában elmélyülő	Ismeretelméleti indíttatású
Előrehaladásra alapozó	Produktumra alapozó	Esztétikára alapozó
D-P-orientált	Forrásorientált	Megbeszélésorientált
Az intellektuális tartalom szervezi	Természettudományos vagy más modell köré szervezett	Témák és eszmék szervezik
A tanár mint facilitátor	Kollaboratív	Szókratészi módszer

(a) *Tartalmi modell*: A modell az ismeretek és készségek elsajátításának fontosságát hangsúlyozza. Ez arra ösztönzi a tehetséges fiatalt, hogy gyorsan haladjon előre. A folyamatban felmérik, hogy a tehetséges a tananyagban hol tart (diagnózis), és ez alapján meghatározzák a teendőket (előírás). Az egész tantervet (programot) az intellektuális tartalom szervezi, és a pedagógus a folyamatban mint facilitátor vesz részt.

(b) *Folyamat/eredmény modell:* A modell a kutatói készségek fejlesztését helyezi előtérbe, amelynek birtokában a tehetségesek előre megtervezett produktumok létrehozására lesznek képesek.

Ebben a modellben a mozgatórugó a tehetségesek érdeklődése, és nem az a cél, hogy minél gyorsabban dolgozzanak fel valamilyen „tartalmat", hanem az, hogy a kiválasztott témát alaposabban tanulmányozzák. A pedagógus/mentor e modellben együttműködik a tehetséges fiatalokkal.

(c) *Ismeretelméleti modell:* A modell egy-egy téma/tantárgy teljes ismeretrendszerének megértését tűzi ki célul, és a tehetségeseket úgy kívánja a folyamaton végigvinni, hogy az egészre rálátásuk legyen. A tanár szerepe ebben a modellben a kérdezőé, aki vitára és megbeszélésre bocsát egy-egy témát. Az elméleti tanterv nagyon fontos gazdagító eszköz, mert a tehetségesek számára szellemi keretet nyújt, aktívan vesznek részt kreatív folyamatokban, és a kognitív, affektív követelményeket is jól lehet integrálni a tantervben.

Ezek a bemutatott modellek önállóan is alkalmazhatók a tehetségesek számára készítendő tantervekben, de törekedhetnek arra is, hogy a három modell integrálásával a fejlődést legjobban segítő tanterveket készítsék el *(2.7.3. táblázat)*.

2.7.6. *A tehetséggondozó tantervek, programok készítésének alapjai*

Hazai „kísérleti" tehetséggondozó iskolák több témakörben gazdagító tantervet dolgoztak ki tehetséges tanulóik számára. Ezek a tantervek példaértékűek voltak a hazai viszonyok között, megalkotásuk megtermékenyítette a hazai tehetséggondozást, a tevékenység egyre tudatosabbá vált, egyre több speciális tanterv/program készült, jó gyakorlatok láttak napvilágot (BALOGH 1999; POLONKAI 1999).

2.7.6.1. Szempontok a tehetséggondozó tantervek, programok kidolgozásához

(1) *A probléma felvetése, döntés:* Annak eldöntése, hogy a tehetséggondozó tantervek milyen hangsúllyal irányuljanak a képességfejlesztésre, a differenciálásra, a tehetségesek személyiségének és szociális szférájának fejlesztésére, szociális kapcsolatok kialakítására stb.

(2) *Kapcsolódások*: A tehetséggondozó tanterveknek figyelembe kell venniük mind a reguláris tantervekben megfogalmazottakat, mind – ha köznevelési intézményekről van szó – a pedagógiai programban leírtakat. Választani lehet, hogy a *2.7.4. alfejezetben* leírt, a tehetséggondozó folyamatot meghatározó elemek közül melyik nyerjen prioritást, és el lehet dönteni, hogy a *2.7.5. alfejezetben* bemutatott modellek közül melyik a legalkalmasabb a céljaink megvalósításához, vagy akár egy integrált modellt is alkothatunk.

(3) *A célok megfogalmazása:* Az elérendő hosszú és rövid távú célok megfogalmazása, az elérni kívánt eredmények meghatározása. Az itt megfogalmazottak egy önellenőrző hatásvizsgálat alapjául is szolgálhatnak, mivel egy elővizsgálat, a gazdagító program tervek szerinti megvalósítása és az utóvizsgálatnál kapott eredmények egybevetése az eredményekkel megmutatja a program eredményességét.

(4) *A célcsoport(ok) meghatározása:* A tehetségazonosítás, -felismerés segítséget nyújthat a célok ismeretében ahhoz, hogy a tehetséggondozó tantervben meghatározzuk a célcsoporto(ka)t.

(5) *A szervezeti formák:* A szervezeti formákat az előzőekben leírtak és a később bemutatott tartalom határozza meg. Hatékony tehetséggondozó program ritkán valósítható meg tanórai keretben, sokkal inkább tanórán és iskolán kívüli szervezeti keretek jellemzik a folyamatot. Ennek legfőbb formái a következők:

- kiscsoportos, nívócsoportos foglalkozás,
- egyéni munka,
- fakultációs csoport,

- délutáni foglalkozás (szakkör, önképzőkör, blokk stb.),
- távoktatás,
- hétvégi program,
- mentorprogram,
- nyári tábor stb.

(6) *A tehetséggondozó tanterv, program választása vagy készítése:* A kapcsolódásokat, a célokat és célcsoportokat figyelembe véve a tanterveket lehet másoktól átvenni és adaptálni, vagy a *2.7.6.2. pontban* bemutatott módon a tartalmat kiválogatni és tantervbe rendezni.

(7) *A tehetséggondozó tantervek megvalósításához szükséges források figyelembevétele:* A gazdagító tantervekben megfogalmazott tehetséggondozó program eredményes megvalósításához szükséges emberi erőforrásokat, anyagi eszközöket, költségeket is tervezni kell.

(8) *A tehetséggondozó tanterv értékelése:* A célok megfogalmazásánál leírtak szerint a program eredményességének megítélése érdekében a megfogalmazott és elért eredményeket a gazdagító tanterv megvalósítása után össze kell hasonlítani.

2.7.6.2. A tehetséggondozó tanterv tartalmát előkészítő mátrix

Az alábbiakban bemutatott, tartalmat előkészítő mátrixokat a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Pszichológiai Intézetének Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékével együtt dolgozó intézetek készítették két tehetséggondozó tantervhez. A Pring-modellként ismert, (PRING, 1984) kétdimenziós mátrix felvázolását javasoljuk a tartalom kiválogatásához, a függőleges tengelyen a fejlesztési követelményeket, a vízszintes tengelyen pedig a tehetséges tanulók fejlesztendő tulajdonságait ábrázolva (BALOGH, 1999; POLONKAI, 1999) *(2.7.4. és 2.7.5. táblázat)*.

2.7.4. táblázat. „Ember és természeti környezete" című integrált tehetséggondozó program tartalomelőkészítő mátrixa

Általános fejlesztési követelmények	Fejlesztendő tulajdonságok						
	Intellektuális képességek	Érdeklődés	Motiváció	Attitűd	Magatartás, viselkedés	Szociális érzékenység	Kreativitás
Ismeretszerzési, feldolgozási és alkalmazási képességek							
Tájékozottság az anyagról							
Tájékozottság az időben							
Tájékozottság a térben							
Tájékozottság a természettudományos megismerésről							

Az „Ember és természeti környezete" tehetséggondozó programot Esztergályné Jeszenszky Katalin, Fedora Katalin, Pásztorné Kurucz Márta (Mátészalka), Banáné Szőke Ilona, Srankó Anna, Tóth András (Törökszentmiklós), Hudák Tünde, Győrik Ferenc, Szántó István (Szerencs) készítette.

Az „Ember és természeti környezete" című tehetséggondozó program a 6. évfolyam tanulói számára készült, melyet a fejezet végén található *2.7.1. melléklet* mutat be.

2.7.5. táblázat. „Zeneművészet és vizuális kultúra" című integrált tehetséggondozó program tartalom-előkészítő mátrixa

Általános fejlesztési követelmények	Fejlesztendő tulajdonságok			
	Intellektuális képességek	Érdeklődés, motiváció	Attitűd, magatartás, viselkedés	Érzelmi tulajdonságok
Éneklési készség fejlesztése				
Zenei hallás fejlesztése				
Zenei írás, olvasás készségei, a reprodukálás				
A zeneértő és -érző képesség fejlesztése				
A vizuális nyelv alapjai				
Kifejezés, képzőművészet				
Vizuális kommunikáció				
Tárgy- és környezetkultúra				

A „Zeneművészet és vizuális kultúra" című tehetségfejlesztő programot Beregszászi Attiláné, Király Mihály (Mátészalka), Pásztor Andrásné (Törökszentmiklós), Matuscsák Sándorné, Sike Istvánné (Szerencs) készítette.

A „Zeneművészet és vizuális kultúra" című, tanórán kívüli integrált tehetséggondozó program a 6. évfolyam tanulói számára készült, melyet a fejezet végén található *2.7.2. melléklet* mutat be.

2.7.6.3. Tehetséggondozó curriculumok készítése

Az előző pontokban foglaltakat figyelembe véve (szempontok és tehetségfejlesztőprogramok kidolgozásához, tehetségfejlesztő programok tartalmát előkészítő mátrix) döntéseket hozunk a kiválogatott tartalmak elrendezésében, és folyamattervet készítünk az egyes tehetségfejlesztő programokhoz. Az KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszéke munkatársainak segítségével kidolgozott, és a korábban említett három iskolában használt curriculum csak a tanórán kívüli, nem szorosan az iskolai tananyaghoz kapcsolódó tartalmakat rendezi el egy-egy évfolyam számára, akik a délutáni foglalkozásokon kutatnak, felfedeznek, problémákat, feladatokat oldanak meg. A curriculum felépítésére javaslatunk a következő *(2.7.6. táblázat)*.

2.7.6. táblázat. A curriculum felépítése

Óra-szám	Témakör	Anyag-egység	Fogalmak	Össze-függések	Képzési feltételek (készségek, képességek)	Tanulói tevékenységek	Tanítási eszközök

A *2.7.3. melléklet* az „Ember és természeti környezete" c. tehetséggondozó program 6. évfolyam számára készített folyamattervét mutatja be.

2.7.7. *A tehetséggondozó tanterv, program értékelése*

Az értékelés régóta önálló diszciplínává fejlődött a tantervelméletben, különösen jellemzi a curriculum szemléletű, vagyis a tehetséggondozás folyamatára összpontosító tanterveket. A tantervi értékelésnek három válfaja vált különösen ismertté:

- a célok, követelmények és az eredmények egybevetése,
- a tantervek tényleges, gyakorlati értékének elemzése, valamint
- a tantervfejlesztés döntéseit előkészítő, megalapozó értékelés.

A STUFFLEBEAM (1983) által kidolgozott CIPP-modell különösen jól használható a gazdagító tantervek értékelésénél, mind az értékelés megtervezésében, mind pedig végrehajtásában. Ez a modell 4 szakaszból áll:

(1) Környezet (Context=C)
(2) Input (I)
(3) Folyamatos (Process=P)
(4) Eredmények (Product=P)

A „Környezet" fogalma alatt itt azokat az eljárásokat értjük, amelyek során beazonosítjuk a célokat és a programigényeket. A folyamatértékelések a terv helyes végrehajtását ellenőrzik, az eredményértékelés pedig azt vizsgálja, hogy az inputnál meghatározott célok valósultak-e meg (BALOGH, POLONKAI ÉS TÓTH, 1997).

Irodalom

Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. (1993). Budapest.

BALLÉR ENDRE (1990). *Tantervfejlesztés az iskolában*. Veszprém: Megyei Pedagógiai Intézet.

BALOGH LÁSZLÓ (SZERK.) (1999). Tehetség és iskola. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

BALOGH LÁSZLÓ (2002). Az iskolai tehetséggondozás kritikus pontjai. In PINCZÉSNÉ PALÁSTHY ILDIKÓ (SZERK.), *A tanítóképzés jelene*. Debrecen: KFRTF.

BALOGH LÁSZLÓ (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

BALOGH LÁSZLÓ (2006). *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban. Mesterek mesterei*. Budapest: Urbis Kiadó.

BALOGH LÁSZLÓ, HERSKOVITS MÁRIA, TÓTH LÁSZÓ (SZERK.) (1994). *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

BALOGH LÁSZLÓ, POLONKAI MÁRIA, TÓTH LÁSZLÓ (SZERK.) (1997). *Tehetség és fejlesztőprogramok*. Debrecen: az MTT és a KLTE Pedagógiai-pszichológiai Tanszék közös kiadványa.

CURRICULUM COUNCIL (1975). *Programs for the gifted, colloquium and conference proceedings*. Arlington VA, National Curriculum Council.

GYARMATHY ÉVA (2001). *A tehetségről*. Miskolc: AJTPIE.

HERSKOVITS MÁRIA (1994). A tehetségfejlesztés különböző útjai – nemzetközi körkép. In BALOGH LÁSZLÓ, HERSKOVITS MÁRIA, TÓTH LÁSZÓ (SZERK.), *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

MEZŐ FERENC (2004). *A tehetség-tanácsadás kézikönyve*. Debrecen: Tehetségvadász Stúdió.

NEMZETI ALAPTANTERV (1995). Budapest: MKM.

PÁSKUNÉ KISS JUDIT (2000). *A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra*. Debrecen: Debreceni Egyetem.

POLONKAI MÁRIA, PERJÉS ISTVÁN (1993). *A helyi tanterv készítésének alapjai II.* Debrecen: Hajdú-Bihar megyei Pedagógiai Intézet.

POLONKAI MÁRIA (1999). *Tehetségfejlesztő iskolai programok készítésének szempontjai.* In BALOGH LÁSZLÓ (SZERK.), Tehetség és iskola. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

POLONKAI MÁRIA (SZERK.) (2015). *Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban.* Budapest: Matehetsz.

PRING, R. (1984). *Personal and socialeducation inthe curriculum.Concepts and Content,* London: Hodder-Stoughton, 114–115.

STUFFLEBEAM, O. (1983). Evaluation and decision making. In STUFFLEBEAM, O., GEPHART, W. J., GERBS, E., HAMMOND, R., MERRION, H., PROVERS, N. (EDS), *Educational evaluation in decision making.* Itasca II: Peacock.

SZEBENYI PÉTER (1980). Tantervkészítési tapasztalatok – tantervkutatási feladatok. In BÁTHORY ZOLTÁN (SZERK.), *A tantervfejlesztés és tantervi értékelés kutatásmetodikai kérdései*. Budapest: OPI.

TÓTH LÁSZLÓ (SZERK.) (1996). *Tehetségkalauz.* Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

TÓTH LÁSZLÓ (SZERK.) (1998). *A tehetségesek tanítása*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

TÓTH LÁSZLÓ (2003). *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.

VANTASSEL-BASKA, J. (1993). Theory and research on curriculum development for the gifted. In HELLER, K. A., MÖNKS, F. J., PASSOW, H. (EDS), *International handbook of research and development of giftedness and talent.* Oxford: Pergamon Press.

Internetes elérhetőségek

http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Balogh_Komplex.pdf

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1503964_tehetseggondozo_programok_beliv.pdf

http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_40_net.pdf

https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/167466/t_dekdb_bibKLT00216275.pdf;jsessionid=EE7A25FFD61006C483CF6C07A3FA2E77?sequence=2

2.7.1. melléklet

„Ember és természeti környezete" című tehetségfejlesztő program előkészítő mátrixa (6. évf.)

Általános fejlesztési követelmények	Intellektuális képesség	Érdeklődés	Motiváció	Attitűd
Ismeretszerzési, feldolgozási és alkalmazási képességek	Természeti jelenségek, folyamatok tudatos megfigyelése, vizsgálata belső összefüggések egymásra utaltságának értékeltetése. *Ismeretek alkalmazása:* kísérletek, következtetése, általánosítás (rész-egész). *Összehasonlítás* (azonosítás, megkülönböztetés). Valóság + képi ábrázolás közötti kapcsolat felismerése.	Érdeklődjön a természet jelenségei és folyamatai iránt. Természettudomány iránti kíváncsiság.	Szakirodalom, képanyag, kísérletek, aktuális események felhasználása, további érdeklődésre ösztönzés. Távlati célkitűzés. Problémafelvetés, megoldási lehetőségek keresése.	*Azonosulás:* a környezetkímélő, -tisztelő magatartással. Humán beállítottságú emberekkel való közös tevékenység keresése.
Tájékozottság az anyagról	Világ anyagi összetétele – Föld anyagi felépítése, jellemző tulajdonságai. *Szerveződési szintjei:* az élő-élettelen anyagoknál. Felismerés jellemző tulajdonságok alapján. *Környezetünk anyagai:* emberi gazdasági tevékenysége, szennyező anyagok hatásai.	Magasabb szintű tájékozottság igénye az anyagról. Eredményes tevékenység öröme.	Földrajzi ismeretek befogadásának igénye. Káros anyagok emberi szervezetre gyakorolt hatásai. Eredményes tevékenység öröme és az ezzel záró sikerélmény.	Természetes életmód iránti vonzalom elfogadása. Egészséges életmód.
Tájékozódás az időben. Az idő és természeti jelenségek	Áttekinthetőség – a Világegyetem, Föld, földi élet időbeli változásairól, fejlődéséről. Az idő mint *alapmennyiség*. Földtörténeti evolúciós folyamatok időtartamának nagyságrendi eltérése.	Véletlenszerűség, törvényszerűség a Föld és a földi élet kialakulásában. Hogyan kapcsolódik össze az idő és a tér.	Önálló ismeretszerzés igénye. Új ismeretszerzés igénye. Magyarázatok keresése a visszafordíthatatlan folyamatokra, eseményekre a világban és a Földön.	Értékelje a környezetében lezajló változásokat, hatásaikat, eredményeiket. Folyamatos előrehaladás és fejlődés.
Tájékozódás a térben. A tér és a természeti jelenségek	Tájékozódás az őt körülvevő világban. Kontinensek térbeli áttekintése nagyság, földrajzi elhelyezkedés, növényzet, éghajlat tekintetében. Univerzum – Föld keletkezésének térbeli áttekintése. Térbeli összefüggések, kölcsönhatások kiemelése. Térben és időben való tájékozottság összekapcsolása.	Mi mozgatja a természet külső-belső erőit? Véletlenszerűség, törvényszerűség keresése a Föld és a földi élet kialakulásában.	Kutatómunka: természeti szépségek. Környezetének minél alaposabb ismerete. Közös kirándulási és élményanyag feldolgozása, felhasználása.	Tudja, hogy a jelenségek vizsgálatakor a Földhöz viszonyítunk a testek mozgását, helyét illetően. Becsülje meg környezetének természeti értékeit.
Tájékozottság a természettudományos megismerésről	Legyen tájékozott arról, hogy a természettudomány meghatározó szerepet töltött be az emberiség problémáinak megoldásában, az életfeltételek javításában. A felfedezők, természettudósok élete, munkássága.	Mi motiválta a tudósok, felfedezők megszállott kutató munkáját? Megismerés magasabb szintje.	Ismereteit szakirodalom, rádió- és tévéadások meghallgatásával, ill. megtekintésével is fejlesztheti. További érdeklődés központja lehet.	Azonosuljon a tudósok, felfedezők eddig elért eredményeivel.

Általános fejlesztési követelmények	Magatartás, viselkedés	Szoc. érzékenység	Kreativitás	Megtanítandó tények, összefüggések
Ismeretszerzési, feldolgozási és alkalmazási képességek	Környezetvédelmi nevelés. Másokkal való együttműködés képessége.	Érezzen felelősséget az élő- élettelen környezet állapota iránt. Felelősség a természet jövőjéért. Meglévő értékek megbecsülése, megóvása (ismeretei ébresszék rá).	Az anyagban felmerülő problémákra a gyakorlati életben keressünk választ v. igazolást. Kísérleti eszközök, mérések, önálló kutatómunka, megfigyelések.	Megtanulandó tények, összefüggések, szabályok. Univerzum – Naprendszer – bolygók – Föld kialakulása, összefüggése. Az Élet feltételeinek kialakulása a Földön. Felszín kialakulása. Légköri jelenségek. Külső-belső erők munkája,
Tájékozottság az anyagról	Egészségvédelem. Szokásrendjének kialakulása, a környezetvédelemre vonatkozó szokások megismerése, alkalmazása. Cselekedeteiben törekedjen a környezeti hatások megelőzésére, csökkentésére.	Egészséges életmód feltételeihez – környezet, élelmiszer –, természeti-társadalmi értékekhez való kötődés kialakulása. Értékekkel való azonosulás. Tanulók viszonya a természet és társadalom harcához (gazd.-pol. rendszeréhez) pl. együttérzés, felháborodás, ragaszkodás.	Megszerzett ismeretek döbbentsék rá, hogy tenni is kell valamit!	Légkör kialakulása: anyagi összetétele, rétegződése. Föld anyagi összetétele, rétegződése. Vízburok és légkör kialakulása.
Tájékozódás az időben. Az idő és a természeti jelenségek	Az emberi tevékenység hatása a természetre. Vitatkozás kultúrája. Az együttműködés készsége – ennek fejlesztése. Tisztelet a természet törvényei iránt.	Természeti katasztrófákkal való együttélés: a természet megváltoztathatatlan törvényeinek megismerése, együttélés. Megelőzés, védekezés. Új értékrend kialakulása.	Az idő mint alapmennyiség. Az idő mérése a világban, a Földön. Időmérő eszközök használata a gyakorlatban.	Külső-belső erők pusztító munkája, időbeli eltérések a földtörténet során. Az emberiséget sújtó katasztrófák időbeli ismétlődése.
Tájékozódás a térben. A tér és a természeti jelenségek.	Tisztelet a természet törvényei iránt. Magabiztos tájékozódás a világban, környezetünkben A világban elfoglalt helyünk, szerepünk. Mit tehetünk a „negatív" folyamatok ellen?	Hazai tájhoz, természeti-társadalmi értékeinkhez való kötődés. A világban elfoglalt helyünk, nemzeti értékeink felfedezése, megóvása.	Térkép és iránytű biztos használata. Önálló térképkészítés hazai területről tanult térképjelek felhasználásával. Terepasztal – térkép – valós táj. Hasonlóság – különbség.	Légkör rétegződése: kőzetlemezek mozgása, felszín kialakulása, felszínalakító külső-belső erők kölcsönhatása, szél munkája + felszínformálás.
Tájékozottság a természettudományos megismerésről.	Értékelje, tisztelje a természettudományban elért eredményeket. Követendő példakép.	Értékelje, tisztelje a tudósok, felfedezők eredményes, kitartó szorgalmát. Magyarok eredményei.	Önálló kutatómunka: kutató, felfedező v. egy területen elért eredmények összegyűjtése, feldolgozása – értékelése.	Történeti áttekintés. Nagy földrajzi felfedezők.

2.7.2. melléklet

„Zeneművészet és vizuális kultúra" című tanórán kívüli integrált tehetségfejlesztő program előkészítő mátrixa (6. évf.)

6. osztály Általános fejlesztési követelményei	Intellektuális képesség	Érdeklődés, motiváció	Attitűd, magatartás, viselkedés	Érzelmi tulajdonságok	Megtanítandó tények, összefüggések, szabályok, elvek
Az éneklési készség fejlesztése.	Szép, kifejező, tiszta éneklési készség továbbfejlesztése. Népdalok, népszokásdalok, táncos dallamok hibátlan előadással, helyes légzéssel.	Aktív énekléssel olyan zenei élményhez jusson a tanuló, amely fejleszti zenei érzékelésüket, emlékezetüket.	Figyelemkoncentráció. Törekedjen a pontos dalkezdésre, zárásra. Pontos ritmus, tiszta éneklés.	Az élményekből fakadó aktív éneklési kedv felkeltése. Érezze át a dalok hangulatát.	Népdalok, jeles napok dalai. Régi magyar dallamok, 16. sz.-i históriás énekek. Reneszánsz többszólamúság.
A zenei hallás fejlesztése	A hang tulajdonságainak megfigyelése: hangmagasság, hangszín, hangerő, időtartam.	Különböző zenei élményeken keresztül érdeklődjön az egyes hangszerek, hangszercsoportok, ill. a kül. ének és hangszínek iránt.	A zenei memória folyamatos fejl. érdekében fokozott figyelemkoncentráció.	Zenei élmény szóbeli, vizuális, megfogalmazása.	Hétfokúság. Dallamszerke-zeti ismeretek. Kórus szólamainak felismerése. Népi hangszerek hangszínei.
A zenei írás, olvasás készségei, reprodukciós képességek fejlesztése.	Begyakorolt dalokban ritmus és szolmizációs jelek alkalmazása. Utószolmizálás kézjelről.	Tanult dallamok és ismert, egyszerűbb dallamokon keresztül jusson el a tanuló arra a szintre, hogy szívesen szolmizáljon, kottázzon.	Törekedjen a pontos munkára, akár szolmizálásról vagy ritmusírásról, kopogásról van szó.	Tudja a tanuló, hogy a gyakorlás elősegíti a reprodukciós készség fejlesztését.	Tudjon ismert dallamokat énekelni kottából. Szolmizálva öt- és hétfokú dallamok éneklése betűkottáról.
A zeneértő és -érző képesség fejlesztése.	Már meghallgatott zeneművek felismerése, megnevezése. Egyszerű zenei formák megfigyelése.	Érdeklődjön a középkori zeneszerzők művei iránt.	Figyelemmel és érdeklődéssel hallgassa az egyes zenei részleteket.	Érezze át az egyes zeneművek belső tartalmát. Tisztelettel adózzon a tanult zeneszerzők iránt.	Tanult népdalfeldolgozások felismerése. Reneszánsz, barokk zenei szemelv. felismerése. Egyszerű zenei formák megfigyelése (rondó, trióforma).

6. osztály Általános fejlesztési követelményei	Intellektuális képesség	Érdeklődés, motiváció	Attitűd, magatartás, viselkedés	Érzelmi tulajdonságok	Megtanítandó tények, összefüggések, szabályok, elvek
A vizuális nyelv alapjai.	Az alapvető képi kifejezőeszközök, ábrázolási módok megismerése, alkalmazása. Műalkotások megfigyelése, ismerete.	Eredeti műalkotásokon keresztül érdeklődés felkeltése.	Figyelemkoncentráció. Törekedjen a látvány pontos megfigyelésére.	Az élményekből fakadó aktív rajzolási kedv felkeltése.	Jártasság a vizuális minőségek, kompozíciós megoldások kifejező hatásának felismerésében.
Kifejezés, képzőművészet.	Élmények képi megfogalmazása. Vizuális művészet műfaji tulajdonságainak megkülönböztetése.	Különböző vizuális élményeken érdeklődjön annak kifejezési lehetőségeiről.	Figyelemkoncentráció. Törekedjen a látvány minél pontosabb visszaadásához.	Vizuális élmény rajzi megfogalmazása, reprodukciós készség fejlesztése.	Élmények, fantáziaképek síkbeli, térbeli megjelenítése. Különböző művészeti ágak, műfajok jellemzői. Képalkotás vegyes
Vizuális kommunikáció.	Vizuális jelenségek, információk megértése. Saját gondolatok közérthető megjelenítése.	Saját élmények érdekes vizuális megjelenítésén keresztül.	Törekedjen a pontos munkára. A vizuális jelenségek helyes értelmezése.	Tudja a tanuló, hogy a gyakorlás elősegíti a reprodukciós készség	Látványok ábrázoló tanulmányozása, folyamatábrák. Információ képi sűrítése.
Tárgy- és környezetkultúra.	A mindennapi tárgyak, eszközök, épületek funkciójának és jelentésének megértése. A tárgy vizuális megjelenítése.	Mindennapi tárgyak, épületek sokszínű vizsgálatán keresztül érdeklődés felkeltése.	Érdeklődéssel figyelje, szemlélje a tárgyak, eszközök, épületek funkcióját.	Tisztelje, megértse a tanult művészeket és alkotásaikat.	Élmények, vágyak saját rajzbeli megfogalmazása. A környezet rendeltetésének, formájának megértése.

2.7.3. melléklet

„Ember és természeti környezete” című tehetségfejlesztő program 6. évfolyama számára készített folyamatterve

Óra-szám	Témakör	Anyagegység	Fogalmak	Összefüggések, folyamatok	Képzési felk. (készségek, képességek)	Tanulói tevékenység	Tanítási eszközök
1.	A Föld keletkezése, a földi élet kialakulása.	A Világegyetem, a Naprendszer és a Föld keletkezésének elmélete. A Föld belső szerkezete. Gömbhéjas szerkezet kialakulása. Őslégkör, ősóceán kialakulása, anyagösszetétele. Élet feltételei.	Naprendszer bolygók kőzet gáznemű légkör meteoritok őslégkör ősóceán ősföld (Pangea-Tethy) gravitáció bioszféra élet szénvegyületek víz	A Világegyetem, a Naprendszer és a Föld kialakulásának folyamata térben és időben. A Föld gömbhéjas szerkezetének kialakulása. Gravitáció. Őslégkör, ősóceán kialakulása. Napsugárzás, Nap kialakulása. Víz – légkör – Föld felszínének kialakulása. Élet: szénvegyületek, víz.	A tanuló természettudományos világképének fejlesztése. A permanens önművelődési igény kialakulása. Áttekinthető legyen számára a Föld és a földi élet időbeli és térbeli változása. Belső összefüggések, egymásra utaltságok érzékeltetése. Vitatkozás kultúrája. Nyitott szemmel járjon a természetben.	Kutatómunka: A Föld kialakulásának magyarázatai a történelem során. Tudományos nézetek vizsgálata, elemzése.	Szaktanári magyarázat. Videó: *Kozmosz sorozat, Élet a Földön* 1. sz.: a 3 bolygó Larousse: *A természet enciklopédiája.*
2.	A víz körforgása a természetben.	A légkör szerepe az élet kialakulásában. A levegőburok összetétele és változásai. Légköri jelenségek.	földrajzi burok alsó középső légkör felső ózonréteg nemesgázok vendéganyagok az egészségre káros határértékek felhő csapadék-képződés	A Föld légkörének kialakulása, felépítése. A levegő felmelegedése különböző feltételek között, felhőképződés csapadékképződés, a víz körforgása a természetben.	Próbáljon egyszerű magyarázatot keresni az egyszerű természeti jelenségek okaira.	Tanári irányítással tudjon egyszerű megfigyeléseket végezni. Az időjárás elemeit mérő műszerek leolvasása.	Larousse: *A természet enciklopédiája:* *A víz körforgása* 38. o. Videó: *Élet a Földön* Védőernyőnk, a légkör, 9. rész.
3.	Földkéreg állandó mozgása.	Miért és hogyan mozognak a kőzetlemezek?	A Föld szerkezete vízburok kőzetburok, köpeny (magma, atmoszféra) mag és részei kontinentális és óceáni kőzetlemez lemeztektonika kőzetolvadék Pangea-Tethy belső erők földrengés	A Föld gömbhéjas szerkezeti felépítése és földtörténeti kialakulása, kőzetlemezek mozgásai + belső erők összefüggése, kőzetlemezek mozgásfázisai a földtörténet során, óceánfenék képződése.	Az anyagok tulajdonságainak, a természeti környezet változásainak, jelenségeinek, törvényszerűségeinek megismerése. Új ismeretszerzés igénye. Magyarázatok keresése a visszafordíthatatlan folyamatokra a Földön.	A kőzetlemezek térképének elemzése. Példák keresése a térképen a kőzetlemez-mozgásokra.	Videófilm: részletek bemutatása a kőzetlemezek mozgásáról.
4.	A növények és állatok sokféleségének főbb jellemzői. A kerti növények és állatok mikroszkopikus vizsgálata.		sejtek szövetek szervek szervrendszerek bőrszövet hám kötőszövet	Sejtek, szövetek, szervek a növényekben.	Legyen gyakorlott az élőlények felismerésében. Legyen gyakorlott a mikroszkopikus vizsgálatokban.	Gyakorlat Gyakorlat	Tájékoztatás: dia, fólia, könyv, mikroszkóp.

Óra-szám	Témakör	Anyagegység	Fogalmak	Összefüggések, folyamatok	Képzési felk. (készségek, képességek)	Tanulói tevékenység	Tanítási eszközök
5.	A ház körül élő állatok megfigyelése. Látogatás egy környezetbarát mg. üzemben.		házi egér fecske földigiliszta fogyasztók kémiai energia	Tápláléklánc felépítése, tagjai. Energia – termék – hulladék.	Szeresse az állatokat. Ismerje fel a környezetbarát munka előnyeit.	Megfigyelés Megfigyelés	Figyelemfelkeltés: könyv. Bemutatás: könyv.
6.	Előzzük meg a káros szenvedélyeket! Elsősegélynyújtási alapismeretek.		Drog, cigaretta, élet, halál, kóma.	Egészség, fertőzés, betegség folyamata.	Utasítsa el az egészségkárosító szokásokat. Legyen felkészülve az elsősegélynyújtás szakszerű alkalmazására.	Tájékoztatás Megfigyelés Gyakorlat	Könyv, kép, bemutatás. Könyv, film.
7.	Az erdők madárvilágának megfigyelése.		fészek odú vándormadár	A növény- és állatvilág összhangja.	Ismerje fel a madarak hasznát.	Gyakorlat	Bemutatás, gyakorlat.
8.	A természet és környezet védelméért.		szelektív hulladék		A természet épsége és az ez iránti igény felkeltése.	Gyakorlati munka	Gyakorlat
9.	A kőzetlemezek távolodása és ütközése. Kontinensek létrejötte.		Kontinensek létrejötte: Afrika Ausztrália Óceánia Amerika Európa Ázsia Antarktisz Szigetvilág keletkezése.	A kőzetlemezek szétsodródása, és az összeütközések különböző típusai. Óceánfenék képződése, kőzetlemezek egymás melletti elcsúszása, földrengés kialakulása, a vulkáni működés. Kontinensperemi gyűrthegységek keletkezése. Változások a földkéregben.	A kontinensek térbeli áttekinthetősége nagyság, földrajzi elhelyezkedés tekintetében. Térben és időben való tájékozottság összekapcsolása.	Kőzetlemez-mozgások elemzése a térképen. Hegységrend-szereink keletkezési okai. Ábraelemzés. Összefüggések keresése a vulkánosság és lemezmozgások között. A Föld „veszélytérképének” elkészítése.	Videó: *Élet a Földön* *Nagy hasadék* c. rész, szaktanári előadás. Modell: kőzetburok úszásának modellezése fahasábokkal.
10.	Időjárás, éghajlat.	Napsugárzás és hőmérséklet. Szelek kialakulása és típusai, csapadék keletkezése, éghajlati övezetesség kialakulása.	légköri jelenségek felmelegedés légnyomás szélrendszerek hideg-meleg front felhőtípusok éghajlatalakító tényezők tengeráramlások éghajlat övezetesség	A levegő felmelegedése különböző feltételek között. A levegő hőmérsékletének változásai: szél keletkezése, szélrendszerek kialakulása, időjárási frontok kialakulása, tengeráramlások.	A természeti jelenségek, folyamatok tudatos megfigyelése és vizsgálata, belső összefüggéseinek érzékeltetése. Légkör szerveződési szintjeinek ismerete.	Vita a lehetséges éghajlatváltozásokról. Kiselőadás: Hogyan segítette az embereket a szél a történelem során? Szemelvények, magyarázó rajzok elemzése. Éghajlati diagramok elemzése, információgyűjtés.	A levegő felmelegedésének igazolása kísérlettel. Álló- vagy mozgókép bemutatása a széleredmények felhasználásáról.

Óra-szám	Témakör	Anyagegység	Fogalmak	Összefüggések, folyamatok	Képzési felk. (készségek, képességek)	Tanulói tevékenység	Tanítási eszközök
11.	Sarkvidék (Északi, Déli) helye szerepe a Föld élővilágára, az emberi életre	A légkör alkotórészeinek változásaival összefüggő problémák áttekintése: ózonlyuk, radioaktív szennyeződés, szmog.	környezet-szennyezés, szennyezések: levegő talaj víz savas eső „sarki köd” ózonlyuk radioaktív szennyeződés szmog	A Föld légkörének kialakulása. Az ózonlyuk kialakulásának okai és következményei. A társadalom légkört szennyező tevékenysége. Globális felmelegedés és várható következményei.	Környezetvédelemre vonatkozó szokások megismerése, alkalmazása. Cselekedeteiben is törekedjen a környezeti hatások megelőzésére, csökkentésére. A természetben lejátszódó, visszafordíthatatlan folyamatok, események felismerése, együttműködés készsége a megelőzés céljából.	Képek v. termékek gyűjtése légkörkímélő termékekről. Vita a lehetséges éghajlatváltozásokról. TV, időjárási megfigyelések elemzése. Vita a megoldási lehetőségekről.	Szemelvények vagy képek bemutatása a levegőszennyeződésről és megakadályozásáról Videó: *Élet a Földön* 9. rész *Védőernyőnk, a légkör*
12.	Felszíni formák kialakulása a Földön. Afrika és Ázsia felszínformáinak kialakulása.		ősföld táblás vidék vetődés gyűrődés homokkő árok löszös vidék homokkő sivatag dűne	Törésvonal – vulkáni tevékenység. Süllyedés, árok keletkezése. Hőingás, aprózódás. Sivatagi felszíni formák kialakulása. Szél munkája.	Tanári irányítással tudjon elvégezni egyszerű megfigyeléseket. Megfigyeléseit, tapasztalatait saját szavaival egyszerűen meg tudja fogalmazni. Természeti környezet változásainak, kölcsönhatásainak, törvényszerűségeinek megismerése.	Trp. Afrika kialakulása, szél munkája a sivatagban. Felszínformák megformálása terepasztalon. Szél munkája.	
13.	A testek kölcsönhatása, a kölcsönhatás közben létrejött mozgásállapot-változások.	Kölcsönhatások fajtái: termikus mechanikai mágneses elektromos gravitációs	Változások oka: kölcsönhatás, hőmérséklet kiegyenlítődése, erő fogalma, mágnes tulajdonságaira ható gravitációs erő.	Kölcsönhatások mint energiaforrások. Különböző mezők hasonló tulajdonságai, különbözőségei.	Mágnesrúd és -tű két pólusa. Elektromos mező, az áram keletkezése. Gravitációs erő, tömegvonzás.	Hőmérő használata. Tematikus változások mérése. Kiskocsis kísérletek és mérésük. Mágnesrúd és dörzselektromossági kísérletek, vonzás, taszítás.	Hőmérők. Hosszúság- és térfogatmérő eszközök. Fém- és anyaggolyók, kiskocsi. Mágnesrudak és -tű. Üvegrúd, ebonit stb.
14.	Mitől függ a testek súlya? Hogyan változik a súly a Földön, a Holdon, a világűrben?	Erőhatás, erő. Súlyerő, súly. Erő mérése, mértékegysége.	Az erő fogalma, fajtái. Newton 3. törvénye, súlyerő mérése, tömeg fogalma, mérése. Hogyan változik a testek súlya?	Többfajta erő együttes hatásai: nyugalmi állapot, mozgás stb. Súly és tömeg közötti kapcsolat.	Az erő, a súly és a tömeg közötti hasonlóság és különbözőség.	Feldobott kő, golyó, tárgy stb. mozgása, esése. Kiskocsi mozgatása rugós erőmérővel. Tömeg mérése, súly és tömeg meghatározása. Sűrűség kiszámítása.	Rugós erőmérő, kiskocsi, karos mérleg használata. Mérőhenger. V meghatározása. Sűrűség kiszámítása.
15.	A testek belső energiaváltozásának mérése, meghatározása.	Energia, energia fajtái, mérése, jelölése.	Energia fogalma, fajtái: tematikus mechanikai mezők	Mitől függ a testek belső energiája? Energiaváltozások fajtái, energiamegmaradás törvénye.	Az energia és a munka közötti kapcsolat. Energia és a munka számítása.	A testek melegítő képességének megfigyelése, hőmennyiség mérése.	Hőmérő, kaloriméter, halmazállapot-változások.

Óra-szám	Témakör	Anyagegység	Fogalmak	Összefüggések, folyamatok	Képzési felk. (készségek, képességek)	Tanulói tevékenység	Tanítási eszközök
16.	Történeti áttekintés. Nagy földrajzi felfedezések.		Benyovszky Móricz Teleki Sámuel Kittenberger Kálmán	Nagy földrajzi felfedezők, természettudósok munkásságának történeti áttekintése.	Értékelje, tisztelje a természettudományban jeleskedő tudósok, kutatók munkáját, elért eredményeiket.	Kutatómunka, kiselőadás.	
17.	Magyar természettudósok a természetért. AIDS vírus, baktériumok.		Semmelweis Ignác Entz Ferenc		Ismerje fel a tudományos felfedezések jelentőségét.		Tájékoztatás. Könyv, képek.

Dávid Mária–Dávid Imre

2.8. A komplex tehetséggondozó programok hatásvizsgálata

A komplex tehetséggondozó programok összetettek, több elemből állnak, és nem laboratóriumi, hanem természetes körülmények között zajlanak. Ezért a gyermekeket érő hatások nemcsak a fejlesztő programból származnak, hanem a sok, egyébként is jelen lévő környezeti tényező (lakóhely, iskola, család, kortárscsoport stb.) között jelenik meg a fejlesztő program, a maga sajátosan tervezett hatásrendszerével. A hatásvizsgálatok lebonyolítása során ezért nagyfokú körültekintésre van szükség. Ügyelni kell arra, hogy a mérés azt célozza meg, amire a fejlesztő program irányult, és az eredmények értelmezése során figyelemmel kell lenni a tehetséges fiatal fejlődését befolyásoló egyéb háttértényezőkre is. „A komplex programok, fejlesztések hatásai általában hosszabb időtávon, számos egyéb tényező behatásával érvényesülnek, ráadásul számos esetben a fejlesztés eredményei, hatásai sem konkretizálhatók közvetlenül. A komplex programok hatásai társadalmi folyamatok bonyolult rendszerébe ágyazottan jelennek meg, a fejlesztések mögött rendszerint több, akár egymással összefüggő célrendszer is meghúzódik, vagyis a fejlesztési beavatkozások pontos hatásainak feltárása igen bonyolult feladat.” (Nikitscher és Széll, 2015, 6.) Mégis szükség van arra, hogy a komplex programok megvalósítói elemezzék tehetségfejlesztő tevékenységük hatásait, mert a hatásvizsgálatok „egyrészt visszajelzést adnak a megvalósult beavatkozás eredményeiről, sikerességéről, másrészt a tapasztalatok összegzésén, a tanulságok megfogalmazásán keresztül hatékonyan segítik a jövőbeli beavatkozások sikeres tervezését és megvalósítását.” (Sági és Széll, 2015, 8.)

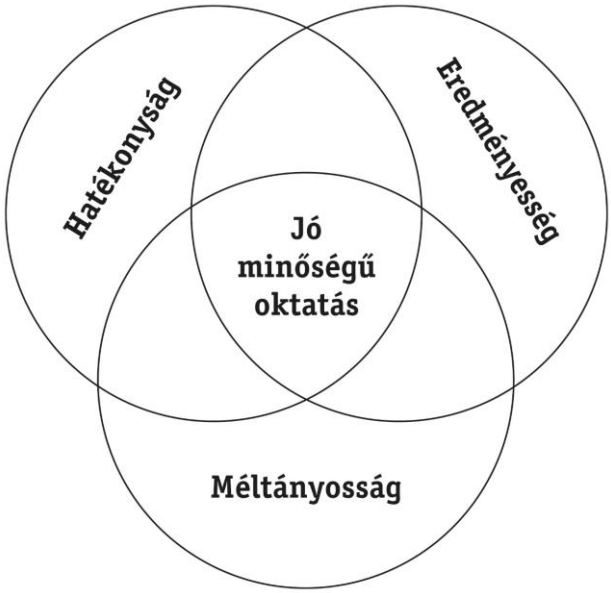
A fejezet célja: Szakmai iránymutatást nyújtani a komplex tehetséggondozó programok hatékonyságvizsgálatának tervezéséhez, lebonyolításához és értékeléséhez. Rövid összefoglalót adni a hatásvizsgálatok lényegéről és a meglehetősen friss hazai szakirodalmak jegyzékével támogatni az érdeklődő pedagógusok további tájékozódását.

Kulcsszavak: eredményesség, hatékonyság, hatásvizsgálat

2.8.1. *Alapfogalmak: eredményesség, hatékonyság, hatásvizsgálat*

Az iskolai munka minőségének megítéléséhez számos szempontot figyelembe kell venni, amelyek meghatározzák egy oktatási intézmény működését. Ilyenek lehetnek például az iskolavezetés, az emberierőforrás-menedzsment, az iskolai politikák és stratégia, a források felhasználása, a szervezeti folyamatok, az alkalmazottak elégedettsége, a szülők és a diákok elégedettsége, az oktatási eredmények és az iskola szerteágazó társadalmi hatása. Az oktatási eredményeket az iskola közvetlen, míg a mérhető társadalmi és munkaerőpiaci eredményeket a hosszú távú hatásának, kimenetének tartják (Gyökös, 2015).

A jó minőségű oktatásra az eredményesség, hatékonyság és méltányosság egyaránt jellemző *(2.8.1. ábra)*.



2.8.1. ábra. A jó minőségű oktatás feltételei
Forrás: LANNERT, 2004

Az eredményesség

Az „eredményesség" a közoktatásban széles körben használt fogalom, amely mögött viszont nincs még széles szakmai konszenzus. A nemzetközi gyakorlatban az eredményességvizsgálat nem pusztán végterméket, hanem kimenetet mér, és alapvetően a tanulói teljesítmény mérésén alapszik, ahol rögzítik a kezdő állapotot, és a lezajlott fejlődést helyezik a középpontba. Az eredményesség az oktatásban elsősorban nem a tanuló, hanem főleg a pedagógus és a pedagógusközösségek eredményességét jelenti (LANNERT, 2004).

A pedagógiai lexikon az eredményességet az oktatási folyamat során a tanulók magatartásában, tudásában, tevékenységében érvényesülő pozitív megnyilvánulásokként, teljesítményekként definiálja, illetve ezek rendszereként. Pedagógiai szempontból általában az oktatási rendszer, illetve a nevelés és az oktatás eredményességét vizsgálják (BÁTHORY ÉS FALUS, 1997).

A tanulói eredményességet kétféle dimenzióból is vizsgálják a kutatók, az egyik dimenzió a tanulmányi sikeresség, a másik pedig a szubjektív eredményesség (SZEMERSZKI, 2015).

A tanulmányi sikeresség mutatói közé sorolják például a félévi összesített eredményeket, néhány kiemelt tantárgy osztályzatait, a tanulmányi, művészeti versenyeredményeket és a nyelvvizsgaeredményeket (negatív előjellel – a bukást).

A szubjektív eredményesség összetett indexe pedig inkább a tanulás iránti viszonyt, elköteleződést méri. Elemei együttesen jelenítik meg a választott iskola melletti kitartást, a középiskola utáni tervek határozottságát, a továbbtanulási elképzeléseket, a tanulás hasznosságába vetett hitet és a tanuláshoz való viszonyt. Az index összetett, törekszik valamennyi olyan változót figyelembe venni, amely a tanulmányi eredményen túlmutat, fontos összetevő a középiskolai sikeresség és a későbbi életpálya szempontjából, és hosszabb távon is kihatással lehet a fiatal jövőjére (SZEMERSZKI, 2015).

Az eredményességhez való viszonyt az iskola szociokulturális környezete is befolyásolhatja. A szakirodalom *iskolaspecifikus eredményességértelmezésnek* nevezi azt a jelenséget, amelynek meghatározó eleme a tanulók segítése, felzárkóztatása, saját kultúrájuk megismertetése és elfogadó, biztonságos légkör megteremtése. „Összességében az eredményesség ebben az értelemben azt jelenti, hogy az iskola olyan légkört, környezetet teremt, amelyben a diákok fesztelenül, őszintén és nyíltan megnyilvánulhatnak, és az elfogadó környezet hatására reálisan elérhető jövőképhez juthatnak." (NAGY ÉS VARGA, 2015, 149.)

A jó eredményeket felmutató minőségi oktatással szemben a méltányosság követelménye is megfogalmazódik. Az iskolának ideális esetben csökkentenie kellene a tanulók eltérő származásából és veleszületett képességeiből adódó különbségeket, melyek rendre megmutatkoznak a tanulmányi eredményekben és a továbbtanulási esélyekben (GYÖKÖS, 2015). Ugyanakkor látni kell, hogy az eredményességben megjelenhet az iskola szakmai munkájától nagyrészt független, egymástól eltérő külső körülmények hatása is (BALÁZSI ÉS HORVÁTH, 2012) (például a szociokulturális háttér különbségei vagy a tanulói összetételből adódó egyenetlenségek – lásd a nyolc- vagy hatosztályos gimnáziumok felvételi rendszeréből adódó tanulói szelekciót).

Az úgynevezett *hozzáadott érték* fogalmával válik értelmezhetővé, hogy azt az iskolát tekinthetjük valóban eredményesnek, amelyik képes az adottságai – így a tanulók társadalmi összetétele – alapján elvárhatónál jobban teljesíteni (BALÁZSI ÉS HORVÁTH, 2012). A hozzáadott érték kiszámításánál az országos kompetenciamérés teszteredményei mellett a szociális helyzetet leíró családi háttér indexet (CSHI) is figyelembe veszik. A hozzáadott érték az iskola pedagógiai színvonalának a mutatója, ezzel szemben a teljesítménymérések abszolút eredményei inkább a magas kezdőszintet, valamint a családi háttér hatását jelenítik meg (NAHALKA, 2014).

A komplex tehetséggondozó programok eredményességének megítélése során tehát többféle mutató vizsgálatára nyílik lehetőség. A tanulmányi sikeresség mellett mindenképp érdemes figyelmet fordítani a szubjektív eredményességi mutatókra, a programban részt vevő tanulók hozzáállásában, tanulás iránti attitűdjében, érzelmi viszonyulásában bekövetkezett változásokra. A hátrányos helyzetű térségekben, vagy a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó iskolákban fontos lehet a hozzáadott érték vizsgálata. A speciális pedagógiai programmal dolgozó intézményekben pedig megfogalmazhatók azok az iskola(óvoda)specifikus eredményességi mutatók, amelyeket a nevelőtestület a tehetséges tanulók fejlesztésében el szeretne érni.

A hatékonyság

Az eredményesség és a hatékonyság fogalma szorosan összetartozik, hiszen nem mindegy, hogy milyen és mekkora nagyságú források árán éri el a rendszer vagy annak intézményei az eredményes minősítést (BALÁZSI ÉS HORVÁTH, 2012). Az oktatás terén csak akkor beszélhetünk minőségről, állítja Lannert Judit, ha egyszerre teljesíti a hatékonyság, az eredményesség és a méltányosság kritériumait (LANNERT, 2004).

A hatékonyság fejezi ki a ráfordítások mennyisége és az eredményesség közötti kapcsolatot (GYÖKÖS, 2015). „A hatékonyságot közgazdasági értelemben kétféleképpen is megközelíthetjük: adott erőforrásból kell minél többet kihozni, vagy minél kevesebb befektetéssel ugyanazt az eredményt elérni. Ez a kétféle értelmezés mégsem jelenti ugyanazt. Az első értelmezés szerint az a cél, hogy minél többet hozzunk ki a meglévő erőforrásainkból, a másik szerint viszont az, hogy valamit minél olcsóbban állítsunk elő. A közszféra és a közoktatás számára is az a cél, hogy minél többet hozzon ki magából, nem pedig az, hogy egy adott szintet – ráadásul, ha ez a szint igen alacsony – minél olcsóbban biztosítson." (LANNERT, 2004)

A komplex tehetséggondozó programok hatásainak vizsgálata során csak ritkán találkozunk hatékonyságvizsgálattal, mert annak metodikája bonyolultabb, költségigénye nagyobb, mint ami

a programot lebonyolító pedagógiai közösségektől elvárható lenne. Hatékonyságvizsgálatra főként a nagyobb volumenű oktatáskutatások vállalkoznak. A tehetséggondozó programokat lebonyolító szakmai közösségek számára az elért eredmények elemzése is nagyon jelentős visszajelzés lehet.

A hatásvizsgálat

A hatásvizsgálatra vonatkozóan törvényi előírásokkal is találkozhatunk hazánkban. Eszerint: „A hatásvizsgálat: olyan információgyűjtő, -elemző folyamat, amelynek elsődleges célja a szabályozás hatékonyságának növelése, mely magában foglalja a szabályozás várható következményeinek a szabályozás feltételezett hatásaihoz igazodó részletességben és releváns időtávon történő megvizsgálását, majd az eredményeknek a megalapozott döntéshozatal elősegítése érdekében történő összegzését." (12/2016. [IV. 29.] MvM rendelet) A törvényi definíció a hatásvizsgálat döntéselőkészítő szerepét emeli ki, amelyre helyi szinten, kisebb volumenben ugyanúgy szükség van, mint az országos intézkedések előkészítésénél. A tehetséggondozó programok eredményeinek, tapasztalatainak elemzése teszi lehetővé a további munka tervezését, a stratégiai célok, irányvonalak kijelölését.

Témánk szempontjából a pedagógiai célzatú hatásvizsgálatok jellegzetességeinek összefoglalására törekszünk. Minden pedagógiai tevékenység arra irányul, hogy adott korosztályban a gyermekek/tanulók fejlődését, valamilyen szempontból való gyarapodását idézze elő. Ennek érdekében állítódnak össze a különböző tanügyi dokumentumok, tantervek, fejlesztő programok és egyéb pedagógiai beavatkozások. Estünkben a hatásvizsgálat elsődleges célja az adott pedagógiai program/beavatkozás – kiemelten a komplex tehetséggondozó programok – kidolgozásának, elfogadtatásának, megvalósításának megalapozása, működésének támogatása, eredményességének kimutatása. Esetünkben a hatásvizsgálat az intézkedés készítésének szerves támogató eszköze (Szepesi, 2013).

A hatásvizsgálat kifejezést tágabb és szűkebb értelmezésben is használja a szakirodalom.

A hatások vizsgálatának tágabb értelmezése szerint a hazai és a nemzetközi gyakorlatban is hatásvizsgálatnak tekinthetők az általános, leíró jellegű vizsgálatok is, amelyek a fejlesztés (program/beavatkozás) alkotóelemeit, végrehajtását, kimeneteit, illetve közvetlen eredményeit mutatják be. Hatásvizsgálatnak tekinthető minden olyan vizsgálat, amely részletes információt szolgáltat egy adott fejlesztésről (programról/beavatkozásról), ezáltal lehetővé téve azon program hatásosságának elemezhetőségét, értelmezhetőségét (Sági és Széll, 2015). „A vizsgálat általánosságban lehet teljesen leíró jellegű is, amelyik a programban részt vevők bemutatását, a program kivitelezését és lebonyolítását mutatja be." (Major, 2013, 1.)

A komplex tehetséggondozó programok hatásvizsgálatát is e tágabb kontextusban való értelmezésnek megfelelően foghatjuk fel. A tehetséggondozó programok hatásvizsgálatára megfelelő olyan leíró jellegű vizsgálatok tervezése, amelyek bemutatják a komplex tehetséggondozó program alkotóelemeit, végrehajtását, kimeneteit, illetve közvetlen eredményeit.

A hatások vizsgálatának szűkebb értelmezése szerint: „Hatásvizsgálat alatt az oksági viszonyok feltárására irányuló olyan vizsgálatokat értjük, amelyek egy vagy akár több, de mindenképpen jól mérhető, célként kitűzött eredményt vizsgálva elemzik az egyes fejlesztések (programok/beavatkozások) hatásait." (Sági és Széll, 2015, 22.)

„Egy fejlesztési program/beavatkozás hatásvizsgálata során alapvetően arra az összehasonlító kérdésre keressük a választ, hogy mi történt a résztvevőkkel a fejlesztést követően, ahhoz képest, ami akkor történt volna velük, ha nem vettek volna részt az adott fejlesztésben." (Sági és Széll, 2015, 80.)

A szűkebb értelemben vett hatásvizsgálatok kritériumainak általában csak a nagyobb volumenű, az oktatáspolitikai döntéseket előkészítő oktatáskutatási jellegű hatásvizsgálatok felelnek

meg. A tehetséggondozó programokat megvalósító kis pedagógus közösségektől nem is várható ilyen volumenű vizsgálat.

A hatásvizsgálatok fajtáit azok időpontja, mélysége és funkciója szerint lehet elkülöníteni (Szepesi, 2013, 8.). A tehetséggondozó programok hatásvizsgálata szempontjából az időzítést érdemes figyelembe venni. Attól függően, hogy az intézkedés előkészítése során vagy a megvalósítás tapasztalatainak rendelkezésre állásával kerül sor a hatásvizsgálatra, beszélhetünk *előzetes vizsgálatról,* amely egy (még) meg nem valósított program jövőbeni következményeit becsüli fel. A *köztes vizsgálat* a bevezetett program menetközbeni tapasztalatait összegzi, míg az *utólagos vizsgálat* a beavatkozás következményeit elemzi (Szepesi, 2013). A továbbiakban leginkább ez utóbbi értelemben, az utólagos vizsgálatra vonatkoztatva beszélünk a hatásvizsgálatról.

2.8.2. *A pedagógiai hatásvizsgálatok sajátosságai*

A közoktatás teljesítményének tágabb értelmezéséhez 2000-től az OECD PISA-programja adott lökést. Teret nyitott a tanulói teljesítmények globális, gazdasági szempontból történő interpretálásához. Az oktatásirányítás számára egyszerre mutatta fel a rendszerszintű értékelés mással nem pótolható előnyeit és korlátait. Információkat nyújtott az erőforrások nagysága és az elért, elérhető eredmények közötti összefüggésekről (Balázsi és Horváth, 2012).

Az ilyen rendszerszintű nagy mérések értelmezésénél általában meghatározott *oktatási indikátorokat* vesznek figyelembe az értékelők. Az oktatási indikátorok olyan statisztikai adatoknak tekinthetők, amelyek az oktatási rendszer működéséről vagy teljesítményéről nyújtanak információt. Általában referenciapontokhoz kapcsolódnak, melyek révén értékelő megállapításokat tesznek lehetővé. A referenciapont többnyire egy standard, egy korábbi állapotot tükröző érték vagy iskolák, régiók, országok vonatkozásában adódó összehasonlítás (Imre, 2009).

Hazánkban a jelenlegi országos mérési rendszer két mérést foglal magába, a *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszert* (DIFER), valamint az *Országos kompetenciamérést* (OKM). A DIFER az első évfolyamos gyermekek iskolai fejlődéshez szükséges alapkészségeinek diagnosztizálásához nyújt segítséget. Az Országos kompetenciamérés pedig az ország szinte minden 6., 8. és 10. évfolyamos tanulójára kiterjedő éves mérési rendszer. A felmérésben a tanulók matematika- és szövegértésfeladatokat tartalmazó tesztfüzeteket töltenek ki 4 x 45 percben, valamint szüleik bevonásával önkéntesen válaszolnak egy, a családi hátterüket felmérő kérdőív kérdéseire (Balázsi és Horváth, 2012). Ez teszi lehetővé a hozzáadott érték vizsgálatát is a kompetenciamérések során. Témánk szempontjából azért van jelentősége az országos mérési rendszereknek, mert ezek eredményeinek elemzése is része lehet a tehetséggondozó program hatásvizsgálatának.

Módszertani szempontból a hatásvizsgálatok alapvetően két nagy csoportba sorolhatók.

Az első típusba sorolható *kvantitatív módszereket alkalmazó hatásvizsgálatok* a fejlesztések (programok/beavatkozások) konkrét, mennyiségileg meghatározható hatásait mérik. Olyan számszerűsíthető indikátorok megragadására törekednek, amelyek objektív módon írják le a vizsgált tényezők változását. (Például teszteredmények, kérdőívek, skálák pontszámai, tanulmányi eredményesség.) Ezt nagyban segíthetik a fejlesztés (program/beavatkozás) jól körülhatárolt céljai és célindikátorai, amelyek a hatásvizsgálat során konkrét eredményváltozóként használhatók. A módszer előnye, hogy könnyen interpretálható, gyorsan átlátható információkhoz vezet.

A második típusba sorolható *kvalitatív módszereket alkalmazó hatásvizsgálatok* eredményei nem számszerűsíthetők, nem könnyű őket gyors összehasonlításokra használni, és gyakran az a vád is éri őket, hogy nem elég objektívek. (Például résztvevői interjúk adatai.) Ugyanakkor olyan értékes

és árnyalt betekintést nyújtanak abba, hogy miért működnek úgy a fejlesztések (programok/beavatkozások), ahogy működnek, amelyre az egyszerű számszerűsített mutatók nemigen alkalmasak. A fejlesztők és döntéshozók számára azok az információk és oksági összefüggések is fontosak, amelyek nem fejezhetők ki mennyiségi mérőszámokkal (SÁGI ÉS SZÉLL, 2015).

A komplex tehetséggondozó programok hatásainak elemzése során indokolt lehet kombinált módszertan használata, a kvantitatív és a kvalitatív módszerek együttes alkalmazása.

2.8.3. *A komplex tehetséggondozó programok eredményességi mutatói*

„Amikor a tehetséggondozással foglalkozó programok hatásait, hatékonyságát szeretnénk mérni, elsődleges probléma a célváltozók azonosítása, annál is inkább, mivel a hatás nemritkán később jelentkezik, és az elért eredmény sem feltétlenül biztos, hogy egy-egy beavatkozásnak köszönhető csupán. A mérhető, számszerűsíthető eredmények (iskolai programok esetén, pl. osztályzatok, tanulmányi átlagok, kompetenciamérések eredményei, iskolai továbbhaladás) mellett fontos jelzésnek gondoljuk a tanulók érdeklődésének, tanulási kedvének, motivációinak növelését. Ugyancsak fontosnak tartjuk a megvalósításban részt vevő pedagógusok pedagógiai kultúrájának, szemléletének változását, ami a programok befejeződése után is fennmarad – különösen a hátrányos helyzetű tanulókkal való munka esetén." (DERÉNYI ET AL., 2015)

A nemzetközi szakirodalomban a tehetségesek azonosítására és a tehetséggondozó módszerek hatásvizsgálatára vonatkozó kutatások áttekintése azt mutatja, hogy a szakemberek a kiválasztási kritériumok öt csoportját különítették el egymástól:

- Figyelembe vették az intelligencia szintjét, intelligenciavizsgálat vagy különböző képességtesztek alkalmazásával.
- Tekintettel voltak az elért eredményekre, teljesítményekre: tanulmányi, foglalkozási és atlétikai díjak és elismerések, valamint kollégák és értékelők elismerései.
- Vizsgálták a kreativitás mutatóit, a kreatív képességtesztekkel, kreativitásbecslő skálákkal.
- Nézték a viselkedéssel kapcsolatos kritériumokat, a kiemelkedő diákok viselkedési jellegzetességeit.
- A jelölések három formában történtek: tanárok által, szülők által és a társak által (BALOGH, 2012).

Az alkalmazott metódusok a tehetséggondozó programok vizsgálatában változatosak voltak. Találkozni lehetett longitudinális és keresztmetszeti vizsgálattal, egymintás vizsgálattal és kontrollcsoportos vizsgálattal, valamint esettanulmánnyal.

A vizsgálati módszerek, eszközök között találhattunk kérdőíveket, (papír és ceruza vagy számítógépes formában), teszteket, (szintén papír és ceruza vagy számítógépes formátumban), sőt még a problémamegoldás közbeni alfa-tevékenység elektroencefalográfiai (EEG) vizsgálatát is. Személyes vagy telefonon lebonyolított interjúkat és megfigyeléseket is gyakran végeztek a gyermekekről egy adott intervenciós vagy tehetségprogramban. A tanárok, szülők és társak által készített rangsorolást számos kutató alkalmazta. A dokumentumok áttekintése is elengedhetetlen volt (BALOGH, 2012).

Kézikönyvünk *2.2. A tehetségígéretek keresése, azonosítása* című fejezetében olyan – a pedagógiai kompetenciába tartozó – módszereket lehet találni, amelyek alkalmazhatók a hatásvizsgálatnál is. Ugyanígy figyelembe vehetők az országos mérések eredményei, valamint a tanulóról készült dokumentumok a hatásvizsgálat tervezésénél.

A célok elérését mutató *indikátorok kijelölése* nem feltétlenül egységes a tehetséggondozó programok esetében, hiszen eltérő körülmények között, más-más tehetségterülettel dolgozhatnak

a tehetséggondozó pedagógusok. Mégis érdemes a program megvalósítása előtt megfogalmazni olyan indikátorokat, amelyek jelzik a komplex tehetséggondozó program sikerét. Az indikátoroknak összhangban kell lenniük a fejlesztő program céljával és tevékenységeivel.

A folyamatindikátorok azok a mutatók, amelyeknek menet közben kell teljesülniük a program végrehajtása során. Kiköthető például, hogy heti egy fejlesztő óra vagy tehetségműhely megtartása kötelező. A képességfejlesztő foglalkozások mellett a komplex tehetséggondozó program céljának megfelelően indikátorként megadható, hogy milyen más tevékenységeknek kell még megvalósulniuk a tehetségfejlesztési folyamatban (pl. kreativitásfejlesztés vagy tanulásmódszertani fejlesztés). Folyamatindikátorként adható meg a mentorálás vagy a tehetség-tanácsadás biztosítása stb.

Az eredményindikátorok a program lezárását követően teljesülhetnek. Ezek az indikátorok több területen is megnyilvánulhatnak.

A tanulmányi sikeresség mutatói lehetnek:

- A tanulmányi eredmények terén elvárt változások konkretizálása: pl. a fejlesztett csoport tanulmányi átlaga 4,5 fölötti.
- Vizsgaeredmények: nem térnek el az osztály tantárgyi átlagaitól.
- Versenyeredmények terén: pl. minden tanuló részt vesz tanulmányi versenyen a számára megfelelő tehetségterületen, és egyéni tervezés alapján városi vagy megyei helyezést ér el.
- Továbbtanulás mutatói: pl. 90%-ban az első helyen megjelölt intézménybe veszik fel a tanulókat.
- Országos kompetenciamérés eredményei: a fejlesztett csoport eredménye az első –felső ötödben lesz.
- A pedagógiai mérések eredményei: az országos standardok fölött lesznek vagy a fejlesztett csoport eredményei a program hatására pozitív irányban változnak.
- Egyéni nyomon követés során teljesüljön, hogy az önmagához viszonyított mérési eredmények legalább 15%-os javulást mutassanak (BALOGH, 2012).

A célkitűzések mindig a programban részt vevő diákok egyéni jellemzői alapján konkretizálhatók.

A szubjektív eredményesség mutatóit (SZEMERSZKI, 2015) is érdemes megfogalmazni és konkretizálni, majd vizsgálatokkal alátámasztani. Az alábbiakban néhány példát írunk egy képzeletbeli tehetséggondozó program lehetséges szubjektív eredményességi mutatóira:

- Javul a programban részt vevők tanulás iránti attitűdje.
- A tanulás tervezését fontosabbnak tartják a programban részt vevők, mint a program előtt.
- A tehetségterülethez illeszkedő továbbtanulási életpálya-elképzelések kialakulnak a résztvevőknél.
- Javul a résztvevők teammunka iránti nyitottsága vagy kommunikációs készségei stb.

Lehetőség van arra is, hogy az intézmény pedagógiai programja szellemének megfelelően *iskolaspecifikus (vagy intézményspecifikus) eredményességi indikátorokat* fogalmazzanak meg a hatásvizsgálat tervezői.

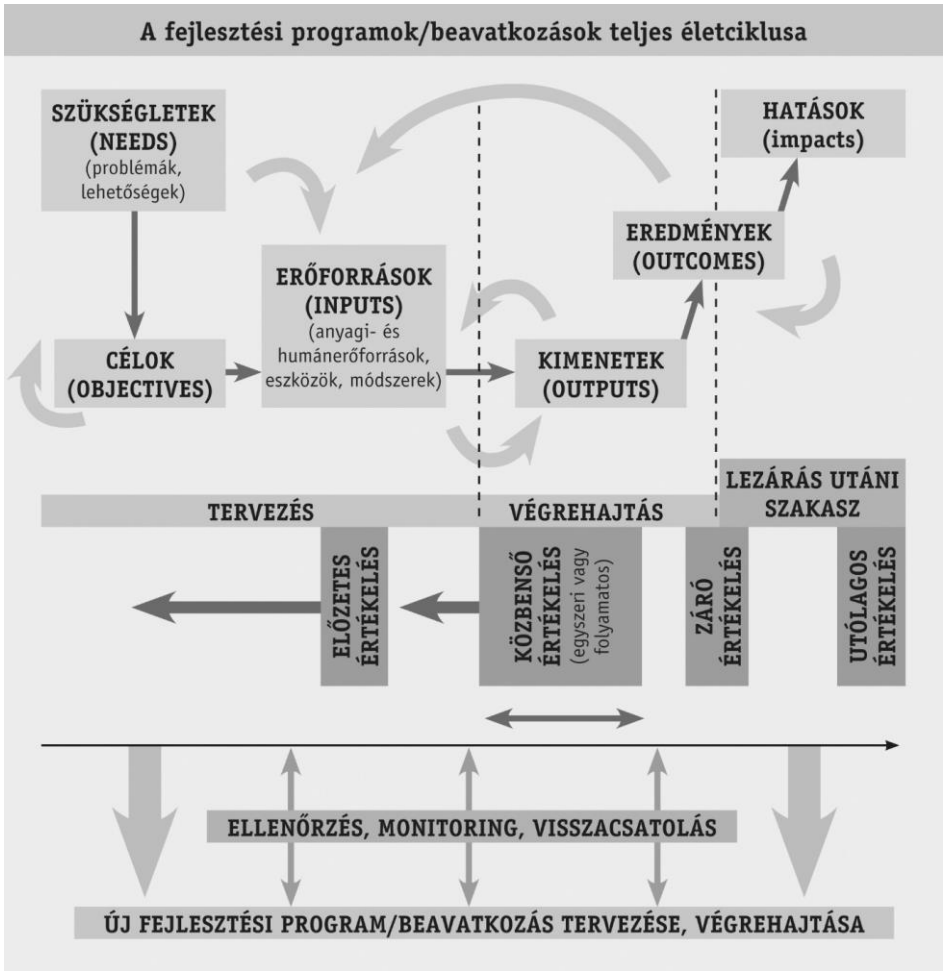
Indokolt esetben érdemes *a hozzáadott érték* változásával, növekedésével is számolni.

2.8.4. *A bemérő és hatásvizsgálatok összefüggései, a hatásvizsgálatok menete és tervezése*

A tehetséggondozásban sikeres megközelítés lehet az azonosítás, fejlesztés és hatásvizsgálat összekapcsolása, a tanulók egyéni fejlődésének nyomon követése az iskolai programokban. A hatásvizsgálat így a programba való bekerüléskor indul, s addig követi nyomon a diákot, amíg a fejlesztő program véget nem ér. A vizsgált területektől és alkalmazott módszerektől függően kell a vizsgálatokat meghatározott időközönként elvégezni (BALOGH, 2012).

Egy beavatkozás állapotának a vizsgálata két logikai fázisra bontható. A bemenet (input) vizsgálatakor a résztvevők (potenciális) eredményváltozóit kell megismerni még a beavatkozás előtt, majd a kimeneti (output) eredményváltozóinak értékeit a beavatkozás után. Az adatgyűjtés megtervezése során az a kérdés, hogy a bemenet-kimenet fázisokban milyen információkat kell beszerezni az elemzés fő kérdéseinek megválaszolásához (MAJOR, 2013): pl. ha egy komplex tehetséggondozó programban a természettudományi tehetségterület fejlesztése a fő cél, és emellett betervezik a tanulásmódszertani fejlesztést is, akkor a bemeneti vizsgálatok során elemezhetők például a matematikakompetencia-mérés és a természettudományos tantárgyak eredményei. Emellett az otthoni tanulási szokások és az alkalmazott tanulási technikák felmérésére is szükség lehet. A program végén, a kimeneti vizsgálatban ugyanezen adatok összegyűjtésével megállapítható, hogy történt-e fejlődés a vizsgált mutatókban, és ha igen, az milyen mértékű volt. Tudományos igényességű hatásvizsgálatoknál kontrollcsoportos összehasonlítást is végeznek a kutatók, ami azt jelenti, hogy ugyanazokkal a módszerekkel megvizsgálnak egy közel ugyanolyan kritériumokkal rendelkező (hasonló életkorú, osztályfokú, szociokulturális helyzetű stb.) másik csoportot is, akik nem vesznek részt a fejlesztő programban, és összevetik, statisztikailag elemzik a két csoport eredményeit.

Amint azt a fejlesztési programok/beavatkozások teljes életciklusát szemléltető ábra mutatja *(2.8.2. ábra)*, egy projekt teljes folyamatában szükség van értékelő vizsgálatokra. A tervezés szakaszában az előzetes vizsgálatot célszerű elvégezni, a végrehajtás szakaszában a köztes vizsgálatot, a program befejezésekor pedig a záró értékelést, majd az utólagos vizsgálatot.



2.8.2. ábra. A fejlesztési programok/beavatkozások teljes életciklusa
Forrás: SÁGI ÉS SZÉLL, 2015, 46.

„Ahhoz, hogy hatásvizsgálatot tudjunk végezni, mindenképpen tisztáznunk kell, hogy mi a konkrét program/beavatkozás, mi a célja és azok miként mérhetőek, kikre irányul az intézkedés, vagyis a programmal/beavatkozással mely célcsoportot, célcsoportokat célozzuk meg, valamint, hogy a program/beavatkozás hatásai mennyi idő múlva jelentkeznek. A hatásvizsgálatok által vizsgált célok meghatározása során fontos szempont a mérhetőség és a jól definiáltság is." (SÁGI ÉS SZÉLL, 2015, 80.)

Az utólagos hatásvizsgálatok hazai és külföldi tapasztalatai alapján elmondható, hogy a célcsoportra vonatkozó adatgyűjtésnek mindenképpen ki kell egészítenie a programot, sőt tulajdonképpen ezt az adatgyűjtést a beavatkozás részének lehet tekinteni. Az adatgyűjtésnek nem elegendő a kezelt csoportra vonatkoznia, a kezeltre és a kontrollra vonatkozó beavatkozás előtti és utáni adatok konzisztens módon történő gyűjtése a hatásvizsgálatok egyik legfontosabb kérdése (MAJOR, 2013).

Az iskolai tehetséggondozó programok hatásvizsgálata gyakran csak a fejlesztett csoporttal végzett vizsgálatra szorítkozik. A nagyobb mintás, kontrollcsoportos mérések általában a professzionális kutatásoknál figyelhetők meg.

A hatásvizsgálatok elemei azokat a főbb feladatokat jelenítik meg, amelyeket a tervezés során érdemes figyelembe venni. Az elemek sorrendje pedig leírja a hatásvizsgálat optimális menetét. A hatásvizsgálatok tervezését a program tervezésével egy időben érdemes elkezdeni, és a jól felépített hatásvizsgálatnak a következő elemeket célszerű tartalmaznia (SZEPESI, 2013; SÁGI ÉS SZÉLL, 2015; SZABÓ, 2015 MUNKÁI ALAPJÁN).

2.8.4.1. A hatásvizsgálat elméleti hátterének körvonalazása

Elméleti alapvetésre az adott hatásvizsgálat módszertanának igazolásához mindenképpen szükség van. Nem nagy terjedelmű elméleti bevezetőről van szó, de a paradigma, a megközelítés, esetlegesen a módszertanhoz kapcsolódó főbb szakirodalmak felvázolása kitűnő keretet ad a hatásvizsgálatnak.

2.8.4.2. A komplex tehetséggondozó program céljának, fő tevékenységeinek áttekintése

Ahhoz, hogy bármilyen jelenség hatását vizsgálni lehessen, szükség van annak alapos ismeretére. A komplex tehetséggondozó program cél- és tevékenységrendszere mutatja meg, hogy a program tervezői milyen hatásokat szándékoznak elérni. A hatásvizsgálat feladata épp az, hogy kimutassa, sikerült-e a programnak a tervezett hatásokat elérnie. Ennek érdekében a következő kérdéseket érdemes áttekinteni és konkretizálni: Melyik tehetségterületen, milyen tehetséggondozó tevékenységeket valósít meg a program? Milyen aktivitásokat tervez a személyiségfejlesztés területén? A tehetség erős oldalának a fejlesztése mellett a gyengeségek kiküszöbölésével a program mely elemei foglalkoznak majd? Milyen indikátorokat fogalmaz meg a program? A komplex tehetséggondozó program ismerete teszi lehetővé a hatásvizsgálat fókuszainak a kijelölését, a kutatás tárgyának meghatározását.

2.8.4.3. A hatásvizsgálat céljának, tárgyának kijelölése, konkretizálása

A hatásvizsgálatok tervezésénél kulcskérdés a vizsgálat céljának és tárgyának korrekt meghatározása, hogy milyen kérdéseket vethet fel a vizsgálat, a beavatkozás hatására hol történhetett változás, mit is szeretne mérni a hatásvizsgálat készítője. Figyelembe kell venni az adott program vagy az egyes projektek célrendszerét és sikerkritériumait. A tehetséggondozó programokra különösen jellemző a sokszínűség, változatosság. Ennek okán nehéz egységes szempontrendszert alkotni az egyes programok hatékonyságának megítéléséhez, ezt mindig a hatásvizsgálat készítői tudják konkretizálni, pontosítani.

A hatásvizsgálat tárgyának kijelölésében az alábbi fókuszok teremthetik meg az alapot:

- *Időbeli fókusz:* Milyen időtávú a hatásvizsgálat, és hányszor kerül lebonyolításra? Tartalmaz-e előzetes vizsgálatot (bemeneti mérés), köztes vizsgálatot, és a program zárásakor utólagos vizsgálatot (kimeneti mérést)? Van-e nyomon követő hatásvizsgálat a projekt befejezését követően, és ha igen, mennyi idő múlva (3 hónappal később, 1 évvel később)?
- *Érintetti fókusz:* Kire gyakorolt hatás detektálására törekszik a vizsgálat? Ez tulajdonképpen a vizsgálati minta kijelölése, azaz csak tanulóknál bekövetkezett változásokat mér-e, vagy

kitér a pedagógusok, esetleg a szülők körében bekövetkezett változásra is? A tehetséggondozó programoknak elméletileg akár az iskolára mint szervezetre, és annak működésére gyakorolt hatását is lehetne vizsgálni a megfelelő módszerekkel.

- *Tematikus fókusz:* Mire gyakorolt hatást vizsgálunk? A hatásvizsgálat célcsoportjának kiválasztását követően azt is érdemes meghatározni, hogy a vizsgálati minta mely tulajdonságainak feltárását célozza meg a hatásvizsgálat, milyen változók azonosítására törekszik. A tehetséggondozó programok tanulókra gyakorolt hatását döntően két fő területen szokták értékelni, a tehetségterületnek megfelelő speciális képességek és a pszichológiai háttértényezők fejlődése terén, de valamennyi kimutatható változás mérésének a tárgyát itt kell kijelölni. Számba kell venni, hogy milyen folyamatindikátorokat és eredményindikátorokat mér a hatásvizsgálat. Ehhez jó támpontot adnak a korábbiakban felsorolt eredményességi mutatók (tanulmányi sikeresség mutatói, szubjektív eredményesség mutatói, intézményspecifikus eredményességi mutatók és a hozzáadott érték változása) (Szepesi 2013).

2.8.4.4. A hatásvizsgálati módszerek meghatározása, kontrollcsoport kiválasztása

Miután az előző lépésekben meghatározták, hogy mikor kerül lebonyolításra, kikre terjed ki és milyen változók azonosítására törekszik a hatásvizsgálat, ezt követően lehet a konkrét vizsgálati módszereket kiválasztani. Ebben a szakaszban kell kijelölni azt is, hogy milyen adatokat gyűjtenek össze, milyen kvantitatív mutatókat elemeznek a hatásvizsgálatban, és hogy végeznek-e kvalitatív módszerekkel is adatgyűjtést.

Kézikönyvünk *2.2.1. fejezetében* részleteztük a tanulók megismerésére alkalmazható módszereket. A fő módszercsoportok a megfigyelés, az interjú, a kérdőív, a dokumentumelemzés és a sztenderdizált mérőeszközök, tesztek. Ezekkel a módszerekkel nemcsak a bemeneti vizsgálatok bonyolíthatók le, de a program végén megismételt kimeneti méréssel a program által kiváltott hatás is kimutatható. Ebben a lépésben konkretizálni kell, hogy melyik módszert alkalmazzák az adott hatásvizsgálatban. (Nem elég például azt mondani, hogy a kreativitás változását kérdőívvel vizsgáljuk, hanem konkrétan meg kell nevezni, hogy a kreativitás változását a Tóth-féle kreativitásbecslő skálával vizsgáljuk.)

A hatásvizsgálatok elemzésének tapasztalatai azt mutatják, hogy az alkalmazott módszerekkel nyert eredmények megbízhatósága alacsony, ezért különböző, egymás eredményeit megerősítő módszerek együttes alkalmazására van szükség. Célszerű az adatgyűjtést maximalizálni. A pályázati dokumentumok, adatbázisok feldolgozása ugyanúgy része lehet a hatásvizsgálatnak, mint a kifejezetten erre a célra újonnan felvett adatok. A kvalitatív és kvantitatív technikák együttes alkalmazása az optimális. A hatásvizsgálatoknál a két leggyakrabban alkalmazott technika a kérdőívek és a tesztek (Szabó, 2015).

A tehetséggondozó programok eredményességének kimutatására alkalmazott konkrét módszerek lehetnek:

- A program különböző rendezvényeinek látogatottsági mutatói, ezek értelmezése.
- Programértékelő kérdőívek, melyek az adott komplex tehetséggondozó program megvalósulásáról kérdezik ki a résztvevők véleményét. Ilyen kérdőívre példát a *Gazdagító programpárok jó gyakorlatai* című könyvben lehet találni (Polonkai, 2014, 34–38.).
- Az eredményességet jelző dokumentumok elemzése (pl. tanulmányi versenyeken indulók száma, helyezéseik, a tanulók által készített munkák, bizonyítványok, országos képesség és kompetenciamérések eredményei iskolai szinten stb.).
- Szóbeli visszajelzések kérése, kvalitatív elemzése. Interjúkat lehet készíteni a programban részt vevő gyerekekkel vagy szüleikkel, vagy pedagógusaikkal, vagy a program vezetőivel, esetleg más, a programba bevont személyekkel (pl. mentorokkal).

- Külső értékelések: a tehetséggondozó program és a benne résztvevő személyeknek szóló társadalmi visszajelzések, elismerések. Például ilyen lehet, ha díjat nyer a program vagy annak valamely része, vagy valamelyik programelemet vezető pedagógus. Látogatói visszajelzések, pl. vendégkönyvbe írt bejegyzések. Médiamegjelenések, azok száma, a tudósítások visszhangja.
- Az intellektuális tehetségterület hatékonysági mutatói lehetnek: az intelligenciatesztek és egyéb képességvizsgáló tesztek eredményei, ezek javulása. A tanulmányi eredményesség mutatóinak a növekedése: (pl. tanulmányi átlagok, tantárgyi osztályzatok vagy a kompetenciamérések eredményei). Az adott tehetségterületen elért versenyeredmények, esetleg találmányok, újítások.
- Művészeti tehetséggondozó programok hatásvizsgálatának eredményességi mutatói lehetnek: továbbtanulás az adott művészeti területen, versenyeredmények, kiállítások, elnyert pályázatok, rangos műsorokon szereplések, bemutatók, volt tanítványok figyelemmel kísérése a pályán, képességfelmérő teszt, tanulmányi eredmény, tantárgyi mérések.
- Pszichomotoros tehetségterületek eredményességi mutatói: az adott sportágban elért versenyeredmények, Netfitt országos felméréshez viszonyítva a fejlesztett csoport vagy tanuló eredményeinek növekedése, egyéb, a sportág szempontjából releváns teljesítmények növekedése (pl. javuló szintidő, előrelépés a helyi, országos, nemzetközi rangsorban stb.).
- Szociális tehetségterületek eredményességi mutatói: jól működő közösség, a szociometria kohéziós indexe javul, nincs peremhelyzetű, magányos tag, szervezői képesség teszteredménye javul, csoportok számára hirdetett közösségi versenyen elért eredmények, diákönkormányzati aktivitás stb.

A hatásvizsgálati módszerek kiválasztásánál érdemes arra törekedni, hogy a bemeneti vizsgálat eredményei mutassák a fejlesztett csoport induló szintjét, a kimeneti mérés pedig a program zárásánál tapasztalható fejlettségi szintet. A konkrét iskolai tehetséggondozó programokhoz tervezett hatásvizsgálatokról példákat a *Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban* című, a tehetségkönyvtában megjelent népszerű kiadványban lehet találni (Polonkai, 2011).

A kontrollcsoport kiválasztása azt jelenti, hogy a fejlesztett csoport mellett egy másik, hasonló létszámú csoportot is meg kellene vizsgálni, akik hasonló életkorral, képességfedezettel, szociokulturális háttérrel stb. rendelkeznek, hogy egyedül az legyen a két csoport közti különbség, hogy a fejlesztett (kísérleti) csoport részt vesz a tehetséggondozó programban, a másik, a kontrollcsoport pedig nem. Nehéz kérdés egy egyszerű iskolai tehetséggondozó program számára a kontrollcsoport biztosítása, mert általában nincs annyi gyerek egy iskolában, hogy a tehetséggondozó programban részt vevő tanulók mellett kiállítsanak egy másik, hasonló tulajdonságokkal rendelkező csoportot, akik nem vesznek részt a tehetséggondozó programban. Etikai dilemmát is okozna az iskolában egy olyan helyzet, amikor a tanári kar tudja néhány gyerekről, hogy tehetséges, indul is tehetséggondozó program, de mégsem vonhatják be őket ebbe, csak azért, hogy legyen kontrollcsoport. Egy másik iskola tanulóinak eredményeivel való összehasonlítás pedig azért nem nagyon jó megoldás, mert az iskola mint hatótényező már önmagában olyan jelentős háttérváltozó, amely előidézheti a különbségeket. Tehát ilyenkor nem biztos, hogy a tehetséggondozó program hatásáról kapunk információt, hanem inkább az iskola hatásáról.

Abban az esetben, ha kontrollcsoportos mérésre nincs lehetőség, célszerű országos mérési eredményekhez vagy a mérőmódszerek sztenderdjeihez hasonlítani a fejlesztett csoport eredményeit.

2.8.4.5. A céloknak megfelelő adatgyűjtések elvégzése, statisztikai célú adatbázisok létrehozása

Az adatfelvétel értelemszerűen csak azután következhet be, miután a hatásvizsgálatot mérő szakembergárda kiválasztotta a vizsgálatban részt vevő személyeket és a konkrét vizsgálati módszereket. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy ki kell töltetni a kérdőíveket, le kell folytatni az interjúkat, fel kell venni a teszteket, stb. Az egyes vizsgálatokból kapott adatokat érdemes összegző táblázatokban rendszerezni oly módon, hogy az adatokból statisztikai számításokat lehessen végezni.

2.8.4.6. Adatok statisztikai elemzése, az eredmények feldolgozása, grafikus ábrázolása

A hatásvizsgálatból nyert adatokat oly módon kell összegezni, hogy az eredményeket részletesen, mégis lényegre törően mutassa be. A komplex tehetséggondozó program fő adatait a leíró statisztikák megjelenítik. Ilyen adatok lehetnek: pl. a programelemek száma, a programba bevont tanulók létszáma, életkori adatok, fiú-lány arány és így tovább. A programra vonatkozó tényszerű adatok leírása után a hatásvizsgálati eredmények ismertetésére és a statisztikai összefüggések megjelenítésére kell törekedni. A számszerű adatok mellett célszerű azokat grafikusan is megjeleníteni.

2.8.4.7. Az eredmények értelmezése, a vizsgálati adatokból nyerhető következtetések megfogalmazása

Egy-egy program sikerességét értékelhetjük abszolút, kimeneti skálán: milyen mértékben sikerült megvalósítania a kitűzött célokat (a program eredményessége). A másik lehetőség a relatív megközelítés, vagyis a kiindulópont és az elért teljesítmény különbsége, így jobban felmérhető a program hozzáadott értéke.

A hatásvizsgálati eredmények leírása általában az alábbi menetet követi:

- Bemeneti vizsgálat (induló szint) eredményei a fejlesztett csoportnál, majd a kontrollcsoportnál, és ezt követően a két csoport bemeneti mérési eredményeinek összehasonlítása.
- Kimeneti mérés eredményei a fejlesztett csoportnál, az induló és a kimeneti szint összehasonlítása a fejlesztett csoportnál.
- Kimeneti mérés eredményei a kontrollcsoportnál, az induló és a kimeneti szint összehasonlítása a kontrollcsoportnál.
- A fejlesztett csoport és a kontrollcsoport kimeneti mérési eredményeinek összehasonlítása.

Amennyiben a hatásvizsgálatban kontrollcsoport nem szerepel, úgy a komplex tehetséggondozó programban részt vett csoport önmagához viszonyított fejlődését lehet értelmezni, és ha van rá mód, országos átlagokhoz vagy a mérőeszköz sztenderdjeihez viszonyítani.

Fontos, hogy a számszerű eredmények mellett az adatokból levonható következtetéseket is leírják, az adatok értelmezését is kifejtsék.

2.8.4.8. Szakmai kontroll: a hatásvizsgálat eredményeinek disszeminálása, minél szélesebb körű megvitatása

A tehetséggondozás társadalmi hasznossága elvitathatatlan. Ugyanakkor arra is szükség van, hogy a kedvező szubjektív benyomások mellett, (amelyeket a komplex tehetséggondozó programok lebonyolítása során általában megélnek a pedagógusok), ki is tudják mutatni, igazolni is tudják ezek hatékonyságát. Emiatt is fontos a hatáselemzési módszerek és eredmények tudományos igényű

megmérettetése a széles körű szakmai nyilvánosság bevonásával (SÁGI ÉS SZÉLL, 2015). A szakmai nyilvánosság mellett érdemes a program fontosabb eredményeit a különböző médiumokon keresztül a közvéleménnyel is megismertetni. A tehetségbarát társadalom kialakulását nagyban elősegíti, ha az állampolgárok számára is látható eredményekhez vezetnek a komplex tehetséggondozó programok.

2.8.5. *A tehetséggondozó programok hatásvizsgálatára irányuló kutatások eredményei*

A hazánkban bevezetésre került tehetséggondozó programok hatásvizsgálatát a közelmúltban végezték el az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársai. Fejezetünk ezen részében a tehetségpontok és az Arany János tehetséggondozó program hatásvizsgálatára vonatkozó legfontosabb megállapításokat adjuk közre. (KÁLLAI, 2015). A két példából látható, hogy milyen vizsgálati módszerekkel dolgoztak a kutatók a hatásvizsgálatnál.

2.8.5.1. Tehetségpontok hatásvizsgálata

A tehetséggondozás szervezeti keretei között újszerű formaként jelentek meg a tehetségpontok, amelyek deklaráltan egy tehetségsegítő hálózat alapjaiként kezdték meg működésüket. Megalapításukat a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács kezdeményezte, és támogatja mind Magyarországon, mind a határon túli magyarlakta területeken. Az első felhívások 2007-ben jelentek meg, ekkor azonban még csak kevés szervezet regisztrálta magát. A hálózati együttműködés kiszélesedésének a 2009-ben indult Magyar Géniusz Program adott erőteljes lendületet. A regisztrált szervezetek több mint fele az első két évben kérte felvételét a hálózat tagjai közé, s ők azok, akik között arányaiban legmagasabb az akkreditáción átesett szervezetek száma. A tehetségpontok területi elhelyezkedésében ugyan még mindig mutatkoznak egyenlőtlenségek, ugyanakkor a kezdetekhez képest az utóbbi években regisztrált tehetségpontok esetében a területi megoszlás sokkal egyenletesebb, nem csupán regionálisan, hanem a település típusát tekintve is. Jelenleg 1350 találat jelenik meg a tehetségtérképen (http://tehetseg.hu/tehetsegterkep).

A vizsgálati módszer ebben a kutatásban a tehetségpontok adatbázisának dokumentumelemzése és az adatok statisztikai feldolgozása volt.

A főbb vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy az összes intézmény több mint kétharmada valamilyen közoktatási intézmény, kollégium, óvoda, a szervezetek másik nagyobb csoportja civil szervezet, amelyek között nagyon kis számban országos hatókörűek is vannak.

A legtöbb tehetségpont intézményen belüli fejlesztő munkát végez. Az iskolák jelentős részében a hagyományos csoportos tehetséggondozási formák (mint a szakkörök, a szintek szerinti csoportbontás, a versenyfelkészítés) dominálnak, s kevésbé az egyéni foglalkozások, mentorálások. A tehetségpontok szolgáltatásainak térbeli kiterjedtségét vizsgálva az látható, hogy a legtöbben (65,8%) helyileg működnek, települési szinten, de a leggyakrabban intézményi szinten.

Egy-egy intézmény, szervezet többféle célcsoport számára nyújt szolgáltatásokat, s többféle tehetségterületen működik, az intézmények több mint háromnegyede kettőnél több tehetségterületet is megjelölt.

A tehetségpontként való regisztrációhoz majd akkreditációhoz a motivációt elsősorban a pályázati források kibővülése jelentette, ezáltal a tehetséggondozó programok színesítése vált lehetővé számukra. Emellett a program legnagyobb előnye maga a tehetségpont-hálózat létrejötte volt. A programba való belépés elsősorban kapcsolatok kialakulását jelentette a tehetségpontok számára, és az új kapcsolatoktól jövőbeli együttműködéseket reméltek. A tehetségtérkép nemcsak a

hálózatosodást segíti, hanem a szülők számára is egyszerűbbé teszi a megfelelő tehetségpont kiválasztását.

A kapcsolati hálót elemezve elmondható, hogy a tehetségpontok viszonylag sűrű kapcsolathálóval rendelkeznek a civil szférával, a közigazgatási intézményekkel, az egyetemekkel és az általános iskolákkal. Valamivel kevesebb a kapcsolat a középiskolákkal, és ritka az óvodákkal. A kutatók úgy ítélték meg, hogy a tehetségpontok közötti kapcsolatrendszer még kevéssé alakult ki. Szükségesnek látják a tehetségpontok további ösztönzését új kapcsolatok kialakítására, ami javíthatná az egyes tehetségpontok közötti információáramlást, szakmai tapasztalatcserét és a tehetséges gyerekek tehetségpontok közötti átirányítását. Ugyanakkor a kutatók által felkeresett akkreditált tehetségpontok mindegyike jelzett kapcsolatot más tehetségponttal, amelyek sokféle jellemzővel rendelkeznek (tudástranszfer, szakmai mentorálás, pályázati együttműködés, közös versenyek, programok szervezése, tehetségek átirányítása stb.), de nem volt megállapítható, hogy ezek a kapcsolatok mennyire esetlegesek, és sok esetben az sem, hogy milyen típusú tevékenység zajlik a két szervezet között. Az új tehetségpontok létrejöttében kiemelt szerepe volt a már tapasztalt, jól működő intézményeknek. Ezek a mentori feladatokat ellátó tehetségpontok segítenek a szemléletformálásban, a profil kialakításában is, támogathatják a frissen bejegyzett tehetségpontokat. A kisebb településeken működő tehetségpontok esetében a lehetőségek a tehetségterületek sokfélesége szempontjából is korlátozottabbak. A térségi hálózatoknak, az egymás közelében működő tehetségpontok együttműködésének ilyen esetekben különösen nagy jelentősége lehet, hiszen növelhetik a kisebb településeken élők tehetséggondozó tevékenységbe való bekapcsolódásának esélyét. A kutatás szerint a tehetségponttá válás másik fontos eredménye volt az iskolák presztízsének és pedagógiai-szakmai munkájának színvonal-emelkedése. Ez megmutatkozott az iskolába jelentkezők számának emelkedésében és a tehetséggondozást igénylő tanulók magasabb létszámában. Fontos eredmény az is, hogy a legtöbb megkérdezett szakember inkább a mindenkit befogadó, mintsem a kirekesztő szemléletet képviselte (Galántai és Szemerszki, 2015). A tehetségpontok rendszerének tehát erőteljes facilitáló hatása volt az adott szervezet tehetséggondozó tevékenységére. A szakmai kapcsolatok kialakítása elkezdődött, és fontos az elmélyítésük, valamint újak kiépítése a tehetségpont-hálózat tagjai között.

2.8.5.2. Az Arany János tehetséggondozó program hatásvizsgálata

Az Arany János Tehetséggondozó Programot 2000-ben indította el az Oktatási Minisztérium azzal a céllal, hogy iskoláztatási támogatást nyújtson a kistelepüléseken élő, hátrányos helyzetű, tehetséges fiataloknak. Indulásakor a települési hátrányokkal küzdő tanulók támogatását tartották fontosnak, ezért az 5000 fő alatti településen élő tanulók jelentkezését várták. Később a program célcsoportja kibővült olyan tanulókkal, akiknek a szülei alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek vagy kiegészítő családi pótlékot kapnak. „A program célja a tehetséges gyermekek továbbtanulásának elősegítése, felsőfokra juttatása, emellett korszerű, munkapiacon fontos ismeretek nyújtása, mint informatika (ECDL-vizsga), idegen nyelv (nyelvvizsga) és autóvezetés (jogosítvány). A 2000-ben induló tehetséggondozó program 2004-ben a kollégiumi, 2007-ben pedig a kollégiumi szakiskolai programmal bővült. Azóta is ez a három program képezi az Arany János Programokat. A később induló kollégiumi és kollégiumi szakiskolai programok célja hasonlóan alakult: a kollégiumi program esetében az érettségi, míg a kollégiumi szakiskolai program esetében a szakmaszerzés a cél. Vagyis mindhárom alprogram iskoláztatási támogatást nyújt hátrányos helyzetű csoportok számára, lehetőséget adva a csoportos társadalmi mobilitásra. Ahogy az alprogramok céljai, úgy a célcsoportok is eltérnek egymástól.” (Fehérvári, 2015, 20.)

Az ötéves program fontos eleme az előkészítő évfolyam, amelynek elsődleges célja a felzárkóztatás. A tantárgyak mellett kiemelt szerepet kapnak az idegen nyelvi és számítástechnikai ismeretek, valamint az önismeret/drámapedagógia, illetve a tanulásmódszertan/kommunikáció.

A program első teljes körű hatásvizsgálatát a Felsőoktatási Kutatóintézet kutatói végezték el 2005-ben. „A kutatás segítségével megállapítható volt, hogy a tehetséggondozó programban tanulók társadalmi státusza leginkább a szakiskolásokéhoz, szakközépiskolásokéhoz hasonlít. A programba való bekapcsolódás nélkül ezek a diákok nem jutottak volna be a továbbtanulási esélyt adó elit gimnáziumokba." (FEHÉRVÁRI, 2015, 22.)

Ugyanakkor a 2009-es országos kompetenciamérés adataiból látható, hogy a 10. osztályos mérés szerint a tanulók matematikából (560 pont) és szövegértésből (574 pont) is jobban teljesítettek, mint az országos átlag (489 és 496 pont). Ez a teljesítmény meghaladja a 4 osztályos gimnáziumok átlagpontszámát, de a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok tanulóinak eredményeitől még elmaradnak (DERÉNYI ET AL., 2015). Mégis, ez az eredmény azt jelzi, hogy fokozott támogatás mellett a hátrányos helyzetű tehetséges fiatalok a gimnáziumi szintnek megfelelő teljesítményt képesek nyújtani.

2008-ban és 2009-ben az Expanzió Kft. végzett hatásvizsgálatot az AJTP-ről, amelyben „azt értékelték, hogy a program az első nyolc évben elérte-e a kitűzött céljait, illetve mi jellemzi az állami források felhasználását. A módszerek itt is sokrétűek voltak: interjúztak a korábbi és a mostani programvezetéssel, fókuszcsoportos interjúk készültek a kollégiumok vezetőivel; kérdőívekben kérdezték meg a végzős és a végzett tanulókat, a középiskolák vezetőit és pedagógusait, illetve a küldő általános iskolák tanárait. Az empirikus vizsgálatokat dokumentumelemzés egészítette ki. Kiderült, hogy az Arany János Program egy olyan sikeres kísérlet, amely megmutatta, hogy az erősen szelektív és a társadalmi esélyegyenlőséget nem támogató iskolarendszerben is lehetséges az esélyteremtés egy néhány ezer főt számláló csoport számára. A program leginkább csak közvetlen környezetére gyakorolt hatást, vagyis a résztvevőkre. A tanulók átestek egy, a családi szocializációtól eltérő szocializáción, és olyan ismeretekkel vérteződtek fel, melyek jobb esélyt biztosítanak pályájukon és a munkaerőpiacon. Emellett a középiskolák és a kollégiumok tanárainak szemlélete is megváltozott: egyrészt a hátrányos helyzetű gyerekekről alkotott véleményük pozitívabbá vált, másrészt pedagógiai kultúrájuk is gazdagodott, melyet máshol is kamatoztathatnak." (DERÉNYI ET AL., 2015, 43.)

A kutatás további tanulságai, hogy minél hátrányosabb helyzetű csoportról van szó, annál inkább felértékelődik a program hatása. Az AJTP-tanulók alig egytizede gondolja azt, hogy a program nélkül nem tanult volna tovább, az AJKSZP-programban részt vevőknek viszont 28%-a. A programokban részt vevők többsége úgy gondolja, hogy ezáltal javultak az esélyeik a tanulásra. Az AJTP esetében 69%, az AJKP-tanulók körében 71%, és az AJKSZP-diákok 79%-a vélekedik így (FEHÉRVÁRI, 2015).

Származás szerint is eltérés volt tapasztalható a program megítélésében. „A roma, cigány származású fiatalok szignifikánsan nagyobb hatást tulajdonítanak a programnak és a kollégium szerepének is továbbtanulásukban, mint nem roma társaik. A roma fiatalok 69%-a gondolja úgy, hogy a kollégiumban jobb eredményeket tudott elérni, és 80%-uk szerint a program nélkül nem tanult volna tovább, vagy az legalábbis javította tanulási esélyeiket. Szintén az AJP hatásának tekinthetjük, hogy e program nélkül az AJKP-tanulók 24%-a nem érettségit adó képzésbe került volna, hanem szakiskolában tanult volna tovább. Vagyis az ő esélyeiket mindenképpen javította már az a tény is, hogy érettségit adó képzésbe kerültek. Ugyancsak így értékelhetjük azt, hogy az AJTP-tanulóknak 23%-a nem gimnáziumi képzésbe került volna e program nélkül, ami felsőfokú továbbtanulási esélyeiket nagyban csökkenti." (FEHÉRVÁRI, 2015, 44.)

Az Arany János Tehetséggondozó Programnál még költség-haszon elemzést is végeztek, amely rámutatott arra, hogy a program mind az egyének, mind a társadalom számára anyagilag is mérhető haszonnal jár. Egyéni szinten ilyen például a diploma megszerzése, amely már akkor is megtérül a költségvetés számára, ha meghaladja az 5%-ot azon tanulóknak az aránya, akik a programban való

részvétel nélkül nem szereztek volna diplomát. A tanulmány rámutat arra is, hogy a programba befektetett költségvetési források hozzávetőlegesen háromszorosan is megtérülnek.

Az AJP-hatásvizsgálatok és programértékelések az oktatáspolitika számára fontos fejlesztési alapot jelentettek (DERÉNYI ET AL., 2015).

Az Arany János Tehetséggondozó Programot gyakorlatilag 2000 óta a magyar tehetséggondozás zászlóshajójának tekinthetjük. A program magyar szakemberek részéről számos külföldi konferencián is bemutatásra került. A külföldi kollégák mindig nagy elismeréssel fogadták ezt az igazán újító kezdeményezést.

Összességében elmondható, hogy miközben kiemelkedő fontossággal bír, hogy a tehetséggondozó programok hatását ki lehessen mutatni, erre vonatkozóan egységes gyakorlat még nem alakult ki. A tehetséggondozásban leginkább érintett pedagógustársadalom számára ez a feladat még szokatlan, így szakmai segítségnyújtást igényelnek hozzá.

„A tehetséggondozás hatékonyságának mérésére jelenleg nem állnak rendelkezésre mutatószámok. A sokszínű tehetséggondozás és a szemléletbeli eltérések ellenére fontos lenne, hogy induljon gondolkodási folyamat ennek irányában. A tehetséggondozó programokban részt vevők utánkövetése jelenleg nem működik rendszerszinten. Szükséges lenne ennek módszertani kidolgozása és működtetése." (DERÉNYI ET AL., 2015, 100.)

Kézikönyvünk jelen fejezetében épp erre tettünk kísérletet.

Irodalom

BALÁZSI ILDIKÓ, HORVÁTH ZSUZSANNA (2012). *A közoktatás minősége és eredményessége*. http://ofi.hu/9-kozoktatas-minosege-es-eredmenyessege-balazsi-ildiko-horvath-zsuzsanna

BALOGH LÁSZLÓ (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Debrecen: Didakt Kiadó.

BÁTHORY ZOLTÁN, FALUS IVÁN (1997). *Pedagógiai Lexikon I. kötet (A–H)*. Budapest: Keraban Könyvkiadó.

DERÉNYI ANDRÁS, FEHÉRVÁRI ANIKÓ, GALÁNTAI JÚLIA, KÁLLAI GABRIELLA, SZEMERSZKI MARIANNA (2015). *Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

FEHÉRVÁRI ANIKÓ (2015). Az Arany János Program tanulóinak eredményessége. In KÁLLAI GABRIELLA (SZERK.), *Tehetséggondozó programok*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 20–48.

FEHÉRVÁRI ANIKÓ, SZÉLL KRISZTIÁN (2014). Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In SZÉLL KRISZTIÁN (SZERK.), *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

GALÁNTAI JÚLIA, SZEMERSZKI MARIANNA (2015). Tehetségpontok hálózata. In KÁLLAI GABRIELLA, (SZERK.), *Tehetséggondozó programok*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

GYÖKÖS ELEONÓRA (2015). Az iskolák teljesítményének nyomában – Az eredményességtől a hozzáadott értékig. In SZEMERSZKI MARIANNA (SZERK.), *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

GYÖRGYI ZOLTÁN (SZERK.) (2015). *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

KÁLLAI GABRIELLA (SZERK.) (2015). *Tehetséggondozó programok*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

LANNERT JUDIT (2004). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle,* 12. http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/hatekonysag-eredmenyesseg-es-meltanyossag

IMRE ANNA (2009). *Indikátorok az elemzésben és az értékelésben a különböző szinteken* http://regi.ofi.hu/tudastar/minoseg-eredmenyesseg/3-vitaforum-indikatorok

MAJOR KLÁRA (2013). *Hatásvizsgálati kézikönyv. I. kötet: Hatásvizsgálat elemzőknek*. Budapest: HÉTFA Kutatóintézet (a Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal megbízásából).

NAGY ZOLTÁN, VARGA ESZTER (2015). „Hogy élhetőbb életük legyen" Egy hátrányos helyzetű térség komprehenzív iskolamodelljének bemutatása a közoktatási eredményesség szempontjából. In SZEMERSZKI MARIANNA (SZERK.), *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

NAHALKA ISTVÁN (2014). Még egy rangsor! A gimnáziumok eredményesége kicsit másképpen. In *Taní-tani Online*. http://www.tani-tani.info/meg_egy_rangsor

NIKITSCHER PÉTER, SZÉLL KRISZTIÁN (2015). *A kistérségi gyerekesély program és az általános iskolai oktatás teljesítményének összefüggése*. Gyerekesély Műhelytanulmányok 3. Budapest: MTA TK.

POLONKAI MÁRIA (SZERK.) (2011). *Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

POLONKAI MÁRIA (SZERK.) (2014). *Gazdagító programpárok jó gyakorlatai*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

SÁGI MATILD, SZÉLL KRISZTIÁN (2015). *Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve. Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS (2015) Felzárkóztatási hatásvizsgálatok – esetlegesen. In GYÖRGYI ZOLTÁN (SZERK.) (2015). *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

SZEMERSZKI MARIANNA (2015). A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In SZEMERSZKI MARIANNA (SZERK.) *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

SZEPESI BALÁZS (2013). *Hatásvizsgálati kézikönyv II. kötet: Hatásvizsgálat szervezőknek*. Budapest: HÉTFA Kutatóintézet (a Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal megbízásából).

12/2016. (IV. 29.) MvM rendelet az előzetes és utólagos hatásvizsgálatról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600012.MVM&timeshift=fffffff4&txtreferer=00000001.TXT

3. fejezet SZAKEMBEREK, SZÉLES KÖRŰ EGYÜTTMŰKÖDÉS

Révész György

3.1. A fejlesztő szakemberek és a szülők együttműködése a tehetséggondozásban

A fejezet kiinduló gondolata az, hogy bár a tehetséggondozás legfontosabb színtere az iskola – egyetértve FREEMAN (2013) megállapításával, hogy ez sokkal korábban kezdődik –, áttekintjük a prenatális hatásoktól, a korai anya–gyerek, apa–gyerek kapcsolatok témánk szempontjából meghatározó jellegzetességeit. Kitérünk a „szülői ház" jellemzőire: a szocioökonómiai státusz (SES), a Gulbankian-study (FREEMAN, 1991) eredményeire, az ún. „melegházhatás"-ra, a „kompetens" és „kreatív" (ALBERT, 1992) család jellemzőire, a „komplex" és „egyszerű" család (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2010) különbségeire a tehetséggondozásban. Fontos tényezőnek tartjuk az egyéni, a nemi különbségek és a kortársi kapcsolatok hátterében az evolúciós pszichológiai és szocializációs hatások interakciójának tárgyalását. A szülők és a pedagógusok (mentorok, tutorok, külső szakemberek) együttműködése elengedhetetlen a tehetség kibontakozásának folyamatában. Vonatkozik ez egyaránt a tehetség/ígéret/felismerés, azonosítás, a fejlesztés céljainak kijelölésére, módszertani segítségnyújtásra, a fejlődés eredményeinek közös értékelésére, és közös megoldáskeresésre az esetleges problémákra. Elkerülhetetlen és intenzívebben fejlesztendő az iskola közvetlen és tágabb körének bevonása a tehetséggondozásba.

Kulcsszavak: korai hatások az értelmi fejlődésben, szülői szerepek, kortárs hatások, pedagógus, felnőtt modell karakterisztikumai, szülő–mentor–tutor együttműködés

3.1.1. *Bevezetés*

A ma már klasszikus meghatározás szerint: „Tehetségen azt a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakozott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagot messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni." (HARSÁNYI, 1994) Az aktuális viselkedés hátterében az evolúció során kialakult gének által meghatározott szervezeti (biológiai, idegrendszeri) funkciók és a környezeti tapasztalatok *együttes* hatása áll. Ez akkor is igaz, ha tudjuk, az egyes tehetségterületeken a genetikai hatások eltérő arányban érvényesülnek. A kölcsönhatás egyik formája az ún. *passzív génkörnyezet interakció,* ami azt jelenti, hogy a gyerekek örökölnek szüleiktől valamilyen genetikai hajlamot, amelyet a környezet valamilyen irányban befolyásol vagy felerősít, vagy elfojt (BERECZKEI, 2003). Könnyű belátni, hogy az a szülő, aki például gyermekének társas próbálkozásait bátorítja, azzal az extraverziót kialakító genetikai programok érvényre jutásának valószínűségét növeli, ami jó „alap" lehet a gardneri interperszonális intelligencia kibontakozásához.

A magasabb intelligencia többnyire együtt jár a fizikai és lelki egészségi tényezőkkel, a szociális helyzettel, a társadalmi mobilitással. A modern molekuláris biológiai kutatások szerint – bár

az intelligencia önmagában nem záloga a később kibontakozó tehetségnek – a 7 éves kor intellektuális szintje szoros kapcsolatban áll a megelőző, 2 éves szinttel, ami stabil *korai genetikai hatásra* utal (BUTCHER ET AL., 2005). Hasonló eredményeket kaptak egy- és kétpetéjű ikrek kreativitásvizsgálatában is: az egypetéjűek eredményei hasonlóbbak, mint a kétpetéjűeké (VELÁZQUEZ ET AL., 2015). E folyamatban fontos időbeli tényezők ismeretesek, azok a *szenzitív periódusok,* melyek az adott életkori szakaszban különösen érzékenyek a nekik megfelelő környezeti ingerekre. Amennyiben e szervezeti „készenléti állapot" nem találkozik optimális környezeti ingerekkel, a fejlődési lehetőség elmúlik, s bár fejlődésre később is van lehetőség, de a teljesítmény már nem éri el azt a szintet, ami az optimális feltételek esetén adódna (vö. EDELMAN [1987] neurális darwninizmusa: „use it or lose it"). Feltárták, hogy az öröklődés mértéke életkor előrehaladtával jelentősen nő: újszülött korban 20%, kamaszkorban 40%, felnőttkorra 60% (akár 80%!), majd késői időskorra visszacsúszik 60%-ra (PLOMIN ÉS DIARY, 2015). Erre referálnak a Matehetsz korábban említett hatásvizsgálatának (TNS HOFFMAN, 2015) eredményei is. E szerint a megkérdezett 18–59 éves és a 15–19 éves minta szerint a tehetségesek *veleszületett* kiemelkedő képességgel rendelkeznek (a top 5 tulajdonságok listáján viszont mindkét csoportnál első helyen áll a *szorgalom*). Egy lehetséges magyarázat erre a *genotípus–környezet interakció,* ami azt jelenti, hogy az ember kisgyermekkorától olyan ingereket, környezetet *választ,* ami automatikusan kibontakoztatja az örökölt komplex tulajdonságait (igaz lesz ez majd a párválasztásra is: a hasonló pár növeli az öröklődés mértékét). Ez a hatás az intelligencia esetében sokkal erősebb, mint a legtöbb más vonás esetében (testmagasság, személyiségjegyek). Az szinte közhely, hogy minél összetettebbek a korai tapasztalatok, gazdagabb a környezet, annál összetettebb az agy. Döntő jelentőségű az ún. *tapasztalatfüggő agyfejlődés* az első 5 évben, ez mutatja a gyerekek „szellemi erejét". A felnőtt világ fejlesztő potenciálja és ezzel együtt felelőssége tehát óriási: könnyű belátni, hogy ugyanannyi pedagógiai befektetés a már eleve magasabb fejlettségi szinten lévő gyerekek esetében sokkal inkább képes kiválóságot produkálni! A korai zenei „tréning" hatásainak extrém példája, hogy a két agyféltekét összekötő kérges test zenészeknél jelentősen nagyobb, mint a nem zenészeknél. Ennek oka, hogy a gyakorlás miatt fellépő intenzív használat rostnövekedést idézhet elő ezen a területen, s ez a két agyfélteke integrált működésében *nem csak* zenei ingerek feldolgozásában jelent előnyt (lásd *3.1.1. táblázat*)! A különbség azonban csak azoknál jelentkezik, akik *hétéves koruk előtt* kezdtek zenét tanulni. A zenetanulás, intenzív gyakorlás (szenzoros, motoros) tehát jelentős és egész életen át megmaradó rostnövekedést képes előidézni, s könnyű belátni ennek pozitív hatását *bármely* kognitív teljesítményre. Egy ilyen beszámoló a formális zenei tréning és a matematikai teljesítmény összefüggésének *f*MRI-vizsgálata, amelybe hét, kora gyermekkorától kezdve zenei tanulmányokat végzett és nyolc, zenei tanulmányokat nem végzett felnőtt személyt vontak be. A feladatuk az volt, hogy adjanak össze és vonjanak ki fejben törtszámokat. Eredményeik szerint matematikai feladat alatt az előzetesen zenei tanulmányokat végző csoportnál nőtt a bal fuziform és a prefrontális kéreg aktivációs szintje, valamint csökkent a vizuális asszociációs és a bal inferior parietális lebeny aktivitása (SCHMITHORST ÉS HOLLAND, 2004).

3.1.1. táblázat. *Matematikai és zenei fogalmak kölcsönhatásai* (NCTM, 2008 nyomán)

Fokális pont	Hogyan kapcsolható a zenéhez
Számok és műveletek: az egész számok fogalmának kialakulása, megértése, számolás, összehasonlítás stb.	Ritmusok számlálása („mennyi" van egy ritmikus mintában); ritmusok összehasonlítása („több",
Geometria: alakzatok azonosítása, téri viszonyok leírása	Lejegyzés (notáció) (az adott hangjegy „magasabb" vagy „alacsonyabb" elhelyezkedése a hangkészletben), hangmintázatok
Mérés: mérhető tulajdonságok azonosítása, „tárgyak" összevetése ezen tulajdonságok használatával	Tonalitás („magasabb", „alacsonyabb"), sebesség („gyorsabb" vagy „lassabb" ritmus)

Van egy további fontos, a korai fejlődésben szerepet kapó tényező is, a szülők szocioökonómiai státusza – a *SES*. Egy vizsgálatban a SES és a szókincs fejlettségének drámai különbségét írták le az első 36 hónapban: a közepes SES esetében kb. 600, míg a magas SES esetében a szókincs ennek közel kétszerese volt (HART ÉS RISLEY, 1995). Ezt az eredményt később megerősítették: ha a szülők lehetőséget adnak gyermekeiknek a dialógusra (konkrét kijelentések helyett), annak jelentős hatása van a nyelvi képességek kialakulására; a szerző szerint fontos lenne e nyelvi aktivitásnak még az iskola elkezdése előtti kialakulása (CENGIZ, 2016). Egy tanulmányban az anya iskolai végzettsége és gyermeke figyelt és nem figyelt ingerekre adott agyi kiváltott válaszai közötti összefüggést vizsgáltak. Az eredmények azt mutatták, hogy az anya magasabb iskolai végzettsége esetén szignifikánsan nagyobb volt a kiváltott válasz amplitudója a figyelt inger esetén, ez pedig a későbbi kognitív folyamatok (figyelem, memória [késleltetett felidézés], végrehajtó funkciók) színvonalára gyakorol pozitív hatást (HACKMAN ÉS FARAH, 2008). Nézzük meg ennek a hátterét: Mint ismert, három figyelmi rendszerünk van: (1) a születéskor kezdődő, a figyelem alapaspektusát – *éberséget, (arousal),* alvási szakaszokat magában foglaló rendszer, (2) a második periódus megfigyelhető már a születéstől, ez az *orientáció* (odafordulás a külvilág ingerei felé) képessége, ami az első hat hónap alatt nagyon gyorsan fejlődik. Ez a feltétele a szenzoros ingerek környezetből való kiemelésének, *szelekciójának*. Jelentősége, hogy általa orientálódik a csecsemő a környezetére, s ezzel mintegy „bejáródnak" a szenzoros pályák, (3) a harmadik szakasz a második év vége felé fejlődik ki, a *kontrollált figyelem,* figyelmi ellenőrzés. A tartós figyelem, az egyén azon képessége, hogy fenntartsa összpontosítását egy adott ingerre, ami egyben *szükséges feltétele* a megismerési folyamatoknak (észlelés, emlékezet, gondolkodás stb.). Mindezek egyébként a szülő–gyermek kapcsolat szokásos és teljesen természetes tevékenységében történnek, amikor a szülő pl. egy leporelló színes lapjain mutatja gyermekének pl. az állatok testrészeit, közben gyakran mondogatja, hogy *„Figyelj ide!"*, majd megkéri gyermekét, hogy most ő mutassa meg ezeket *akkor,* aztán majd *késleltetve*. Evidens, hogy az anyai (gondozói) viselkedés, a gyermek éberségi szintje és érzelemregulációja, valamint a tartós figyelmi teljesítmény szoros összefüggést mutat. GRAZIANO ÉS MUNKATÁRSAI (2011) ezt igazolták is vizsgálatukban: a magas szintű anyai melegség/érzékenység és a tartós figyelmi teljesítmény között szoros pozitív összefüggést kaptak; 2–4,5 év között egészen pontosan ilyen helyzetekben sokkal *kevesebb* volt az elterelődések száma! Igaz ez később a gyerekek és tanáraik közötti kapcsolatra is! A pozitív kötelék később gyermekek és tanáraik között bátorítja a nyelvi kommunikációt, így segít megszerezni további nyelvi képességeket. Intellektuális területeken tehetséges gyerekek tartós figyelme általában jobb (LIU ET AL., 2011). Van azonban ellentmondó eredmény is: egy tanulmány arról számolt be, hogy intellektuálisan tehetséges gyerekek

között közel kétszer akkora a figyelemzavar-hiperaktivitás (ADHD) diagnózis (9,4 %), mint a populáció átlagában (5,2 %) (Chae et al., 2003). Egy vélemény szerint ennek nagyon egyszerű oka van: az intellektuális tehetségű gyermekek azért nem tudnak figyelni az iskolai órákon, mert az túl könnyű nekik; ezt valószínűsíti az az eredmény, mely szerint ezek a gyerekek tartós figyelmi teljesítményükben *gazdagító* programokban jobbak voltak a többieknél (Shi et al., 2013). Ha pedig arra gondolunk, hogy a hiperaktivitás „túlmozgásossága" mint vesztibuláris ingerlés elősegíti a magasabb rendű agyi funkciók érését, érthetőbbé válik a szerzők eredménye, de árnyaltabbá válhat a hiperaktivitásról, figyelemzavarról való gondolkodásunk is.

Az elmúlt fél évszázadban a tehetséggondozás szakirodalmában a *környezeti tényezőkre* összpontosítottak, mint például iskolák jellemzői (pl. fizikai eszközök, tanárképzés), a családok szociális helyzetéből fakadó előnyök vagy hátrányok (lásd pl. korlátozott vs. kidolgozott nyelvi kód). A „környezeti tényezők" kitüntetett színhelye a család mint az elsődleges szocializációs színtér a következő funkciókkal: elkülönít más rendszerektől, rajta keresztül történik a rendszerek közti kommunikáció, szabályozza a ki- és bejutó információkat, megszűri a rendszert fenyegető hatásokat (ki- és beáramlást egyaránt), összetartja a belső erőket. Rutter (1979) szerint a család a sikeres személyiségfejlődés és a pszichés egészséghez szükséges protektív, védelmet nyújtó, meghitt kapcsolatok elengedhetetlen menedéke. Freeman (1991, idézi: Herskovits és Ritoók, 2013) nagyívű vizsgálata *(Gulbenkian Study)* is a szülői szerep fontosságát emelte ki a gyerekek fejlődésében: pl. a tanulás tárgyi feltételeinek biztosítása, olyan kulturális miliő, amelyben az értékek közvetítése személyes példákkal történt, s nem utolsósorban az, hogy a szülők közreműködése, gondoskodása, ami nélkül az iskoláknak nem sikerült volna a gyerekek teljesítményét kiemelkedően magas színvonalra emelni. „Teljes az egyetértés az elméleti kutatók és a gyakorló szakemberek között abban, hogy a szülői ház hatása döntő a tehetség alakulásában, szinte függetlenül attól, hogy az öröklődés szerepét jelentősnek tartják-e vagy sem, írja Herskovits (Herskovits és Ritoók, 2013, 80.) hírességek példáival illusztrálva ezt. Ugyanő említi Bloom (1985) kutatását, aki száz világhírű tudós, művész és sportoló életútját elemezte egészen kisgyermekkorukig visszamenően. Az átlag feletti képességekkel nem volt magyarázható a rendkívüli siker: a közös jegy, hogy szüleik, később tanáraik *sosem hagyták őket magukra, optimális erőfeszítésre ösztönözték őket,* nem a csúcsteljesítmények elérését erőltették (Herskovits, 2005). Zuckerman (1996, idézi: Tóth, 2011) zsidó Nobel-díjasokról azt találta, hogy 75%-uk alacsony szocioökonómiai státuszú (SES) családban nőtt fel, ami köztudomásúlag nem kedvez a kiváló teljesítménynek, volt azonban egy tényező, ami mégis kedvezően hatott fejlődésükre: a *folyamatos ösztönzés a sikerre*. Ez azért (is) fontos, mert az úgynevezett „Máté-effektus" szerint könnyebben bekerülnek a tehetséggondozó programokba a magasabb SES-ű, anyagi hátterű, támogatottságú gyerekek. Általában aki jó jegyeket szerez, jól teljesít, az a gyerek több lehetőséggel, iskolán belüli és kívüli programmal fog találkozni (lásd még jó tanuló vs. tehetséges gyerek) (Margolin, 2018).

Howe (1992, idézi: Herskovits és Ritoók, 2013) szerint a családi hatások két útja gyakorol jelentős hatást a fejlődő gyermekre. Az együttlét *intimitása,* érzések, élmények kölcsönös megosztása, ez az elfogadottság és a bizalom forrása. Másodszor: a szülő–gyermek kapcsolat *dialógusokban* zajlik (vö. Cengiz, 2016!), ami lehetőséget ad az *együttesség légkörében* a szülők személyes élettörténeti példáival való azonosulásra. Gondoljunk magunk is gyermekkorunk nagy családi ünnepeire (születésnap, karácsony stb.), ahol rendre előkerülnek a családtagok (szülők, nagyszülők) élettörténeti epizódjai, e *családi identitástörténetek* magas érzelmi hőfokon írják be a családi hovatartozás élményét a gyermek lelkébe. Az sem véletlen, hogy ilyenkor kerülnek elő a családi fényképalbumok, régi képei újra és újra felidézik a már egyszer megélt eseményeket, s ez a *személyes és családi identitás újraírása*. Mély archaikus élmények alkalma egy ilyen családi esemény, az ünnepi ételekkel együtt lehet beépíteni a szülők példáit, viselkedésmódjait (vö. még az analitikus Alexander: „etetve lenni annyi, mint szeretve lenni…" állításával). A család szerepe a tehetséggondozásban egyfajta *„melegházhatásként"* (Herskovits és Ritoók, 2013) írható le, ami identifikációs

modell nyújtását, értékek, attitűdök explicit-implicit közvetítését, a szülők tudatos erőfeszítését, sokféle támogató-fejlesztő környezet biztosítását jelenti. Könnyű belátni, hogy azok a gyermekek, akik támogató családi háttérrel rendelkeznek, hajlamosabbak elfogadni a mentoraikat a különböző tehetséggondozási programokban (ZIMMERMAN ET AL., 2002). A tehetséges gyermekek tehát jellemzően „gazdag" családi környezetben nőnek fel, magas intellektuális és/vagy művészi stimulációval (CSÍKSZENTMIHÁLYI ET AL., 2010; GOTTFRIED ET AL., 1990), de ez nem jelenti azt, hogy csak a stimuláció és a gazdag környezet vezet a tehetség fejlődéséhez. A tehetséges gyermeknek *ösztönzésre van szüksége,* stimuláló környezetre, ebben jelenhet meg egy adottságra utaló hajtóerő, ezt veheti észre a szülő, ezt fejlesztheti a gyermek számára megfelelő, inspiráló környezet kialakításával.

Általános tapasztalat, hogy bizonyos területeken már nagyon korán, 2-3 éves korban megcsillan a tehetség: ilyen a sport, a vizuális művészetek, a zene, a matematika. Az intellektuális tehetségterületek korai jelei az alábbiak:

- fejlett beszédkészség (gazdag szókincs, korosztályát meghaladó nyelvi fordulatok), korai olvasás (akár 2,5-3 éves korban),
- koncentrációs képesség (sokáig képes lekötni magát, elmélyülten játszik),
- szeret idősebbekkel beszélgetni,
- kíváncsiság, tanulásvágy, a világ megértésének vágya,
- szokatlanul jó memória, sokrétű érdeklődés,
- kreativitás (egyéni ötletek, fogalmak, koncepciók kidolgozása),
- intenzív érzelmek: fejlett igazságérzet, humorérzék, (túl)érzékenység,
- sok energia, rövid idő alatt sok feladat elvégzése (ezt gyakran hiperaktivitásnak minősítik, lásd jelen fejezet ezzel kapcsolatos korábbi kutatási eredményeit!).

Néhány további jel, hogy igen korán kezdik el nézegetni a leporellók képeit, korán „elvárják" az esti mesét; korán felfedezik a képek és szavak közötti kapcsolatot, ezért igen korán próbálkoznak az olvasással, hangokkal, számokkal stb. Ennek kapcsán említjük GYARMATHY (2005) beszámolóját egy amerikai csodagyerekről, aki 4 hónaposan kezdett el beszélni, 8 hónapos korában kezdett el érdeklődni az olvasás iránt és 10 éves korában szerezte meg egyetemi diplomáját. Szülei „rendkívül ingergazdag környezetet biztosítottak számára". Nálunk közismert a három Polgár lány teljesítménye, ahol a két „normális csodagyerek" mellett Judit a korát messze meghaladó teljesítményt produkált még a „sakk csodagyerekek" között is (GYARMATHY, 2005).

„Az ideális szülő kombinációja a szigornak és a szeretetnek", nyilatkozta a közelmúltban Vásáry Tamás egy rádióinterjúban (akinek Kodály Zoltán 20 éves korában [1953] vett egy Steinway zongorát 20 ezer forintért [!], majd ezt mondta neki: „Tanulja meg a *Wohltemperiertes Klaviert* minden hangnemben, és tanuljon meg négy nyelvet!"). Ez világos és tiszte üzenet, mely biztosítja a pozitív és teljesítményorientált környezetet, ezért és ezt ajánlja a szülőknek DAVIS ÉS RIMM is (1998). Egy vizsgálatban 332 (9–17 éves) tehetséges gyereket vizsgáltak azzal a kérdéssel, hogy hogyan látják, van-e kapcsolat kognitív képességeik és szüleik nevelési stílusa között. A felhasznált kérdőíveken *(Parental Authority Questionnaire)* külön mérték az anyai és apai nevelési stílust. Eredményeik szerint a magasabb kognitív képességekkel rendelkező gyerekek és fiatalok szigorúbbnak, ugyanakkor rugalmasnak érzékelték szüleik nevelési stílusát, mint a kevésé jó kognitív képességekkel rendelkezők. Az ő szüleik szerintük kontrollálóbbak, sok szabályt betartató szülők, emellett pedig rugalmasak és elfogadók (RUDASILL ET AL., 2013).

A szülői segítség, támogatás sokféle lehet, ALBERT (1992, idézi: HERSKOVITS és RITOÓK, 2013) megkülönböztet *kompetens* és *kreatív* tehetséget segítő családot. A természettudományok területén kibontakozó tehetségek számára a *harmonikus* fejlődést elősegítő kompetens család előnyös;

míg a kreatív tehetségek fejlődése *diszharmonikusabb,* gyakori valamelyik családtag elveszítése. Ez utóbbi megfigyelést erősítik meg SIMONTON (1999, 116.) kutatásai, aki számos tudóst és kutatót említ, akik vagy életük első vagy második dekádjában veszítették el egyik vagy mindkét szülőjüket. Az ilyen traumatikus események szerepet kaphatnak a személyiségfejlődésben leküzdeni a megvalósítás útjában álló számos akadályt és frusztrációt. SIMONTON (1999, 116.) megemlíti, hogy veszteségek, szélsőséges nehézségek a tehetségígéreteknél a hagyományostól eltérő fejlődési pályát indukálhatnak (vö. „katasztrófanövekedés", ma inkább a reziliencia fogalmat használják, amelyben kulcsfogalom a „rizikónak való kitettség"). PATAKY (2014) tanulmánya ennek kapcsán kiemeli, hogy mentális erőfeszítés lehet a korai veszteség érzelmi kompenzációja. CSÍKSZENTMIHÁLYI (2010) *komplex* és *egyszerű* családot különít el, melynek két alapvető jellegzetessége az *integráció* és a *differenciálódás*. „A családtagok közti *kötődés az integráció*. Ez adja a stabil feltételeket, a támogatottság és a biztonság érzetét. A családtagok késztetése az új feladatok és lehetőségek keresésére és a feladatok megoldásához szükséges fejlődésre: a *differenciálódás*. Az integrált és differenciált családot komplexnek mondjuk." (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2010, 215.) Vegyük észre: az integráció a belső összetartás ereje, míg a differenciálódás nyitás a külvilág felé; egyensúlyuk, a belső biztonság teszi lehetővé a külvilág felé való fordulást, nyitottságot, kreativitást (vö. biztonságos kötődés és kognitív funkciók összefüggései). Amikor a családban ez a két erő – a stabilitást elősegítő összetartó erő és a fejlődésre és változásra törekvő kifelé mutató erő – nincs egyensúlyban, nem beszélhetünk *komplex családról.* Azok a fiatalok, akik „elhagyták" a tehetségüket, olyan szülőkről számoltak be, akik túlságosan irányadóak, szigorúak vagy pedig túlságosan érdektelenek voltak (nagy kérdés azonban, hogy mi az ok és mi az okozat). A tehetséges gyermekek szülei általában nagyobb függetlenséget engednek meg gyermekeiknek, mint az átlaggyermek szülei, azt azonban nem tudjuk, hogy azért engedik szabadjára a gyermeket, mert tehetséges, vagy azért tudja kibontakoztatni a tehetségét, mert szabadjára engedik (WINNER, 2014). Valószínű, hogy a tehetséges gyermekek erős akaratúak és eléggé öntörvényűek, más a gondolkodásuk, és ezért igénylik is a függetlenséget. A „komplex" családokban – amelyekben mind a stimuláció, mind a gondoskodás megjelenik – felnövekvő tehetséges gyermekek boldogabbak, érzékenyebbek, fókuszáltabbak, motiváltabbak, mint azok a tehetséges gyermekek, akik olyan családokban nőnek fel, amelyekben csak az egyik jellemző van jelen. A komplex családokból származó tehetséges gyermekek *flow-ról* számolnak be, tanáraik pedig úgy értékelik őket mint eredeti gondolkodású, független egyéneket, akik kihasználják lehetőségeiket. A túlzott integráció vagy a túlzott differenciálódás éppúgy az egészséges fejlődés rovására megy. Ha mindkét tulajdonság gyenge – lazák a belső kapcsolatok, kevésbé nyitott a család a külső változásokra – *egyszerű családról* beszélünk.

3.1.2. *Az anya (gondozó)–gyermek kapcsolat: kötődés–kognitív képességek*

A második világháború során olyan sok kisgyereket szakítottak el az anyjuktól, hogy a szakemberek felfigyeltek ennek a testi, lelki és szellemi fejlődést egyaránt károsító hatására. A magyar származású René Spitz – az ő nevéhez fűződik a hospitalizáció fogalma – a táplálás és az érzelmi támasz elvesztését tekintette fő oknak. JOHN BOWLBY (1969/1982) viszont ennél komplexebb magyarázatot keresett. Az elmélet a csecsemőt és gondozóját – aki optimális körülmények között az édesanya – egységként kezeli. Az anya–gyermek interakció neuronok ezreit aktiválja, új agyi pályákat alakítva ki. Bár itt most a születés utáni időszak áll figyelmünk fókuszában, van azonban ennél korábbi tapasztalat is: pl. a babák a prenatális időszak alatt megtanulják édesanyjuk hangját, énekét, majd „felismerik" születésük után. Egy vizsgálat kimutatta, hogy az anyai beszéd és ének nagyon rövid idő alatt csökkenti a stressz következtében megemelkedett kortizolszintet (TREHUB, 2003). A szinte az egész világon elterjedt anyai ének *hangulatszabályozó, figyelemfelkeltő* hatású, facilitálja a szopást, segít elaludni stb. Oxytocin hormon szabadul fel ilyenkor a kommunikációs

helyzetben – kiváltva *nyugalom, biztonság* és elégedettség érzését, csökkentve a szorongást, egyedülállóan megerősítve az anya–gyermek kapcsolatot, a kötődést. A *kötődés* olyan fejlődési tényezőt jelöl, amely *saját jogán* fontos (RUTTER, 1979); az elméletalkotók feltételezik, hogy a gyermek későbbi szociális kapcsolatainak mintázatát és „minőségét" (serdülőkorban, házastársi kapcsolataiban, majd szülőként saját gyermekeivel való kapcsolatában) korai kötődési tapasztalatai alapozzák meg. Bowlby kötődés elmélete – a klasszikus pszichoanalitikus elmélet és Piaget-féle kognitív fejlődés elmélete mellett – a fejlődéslélektan kuhni paradigmaváltását illusztráló munka (ERDMAN ÉS CAFFERY, 2000), hiszen első, 1958-as megjelenése óta a legnagyobb hatású mű a korai, érzelmi alapú kapcsolati mintázatok alakulásának vizsgálatában, amely mindmáig számos kutatás kiindulási alapjául szolgál. Az elmúlt húsz évben a kutatások kiterjedtek a kötődés különböző mintázatainak leírására, a transzgenerációs hatások vizsgálatára is, azaz a kötődési minták „átöröklítődésére". Bowlby eredeti elképzelésének kibővítése megfelelő keretnek tűnik számos későbbi viselkedéses probléma elemzéséhez és megértéséhez. Míg a freudi *pszichoszexuális* fejlődési elméletet, melyben az anya–gyermek kapcsolat háttere a táplálkozás, vagyis az orális kielégítettség, szokás *„érdekszeretet elméletnek"* hívni (PÉLEY, 2000), a kötődés *interaktív, kölcsönös társas aktus*. Az anya–gyermek kapcsolat e megközelítésében a gyermek hat az anyára (vagy más kötődési személyre), az anya pedig hat a gyermekre: ha például az anya nincs jelen, a gyermek nyugtalan lesz, de fordítva is igaz: az anya éppúgy nyugtalan lesz akkor, ha a gyermek nincs a látóterében, s mindketten törekedni fognak arra, hogy a bizonytalanság csökkenjen. A gyermek kötődésviselkedése (közelségkeresés, mosolygás, kapaszkodás) és a gondozó kötődésviselkedése (érintés, kézben tartás, megnyugtatás) *egymás reciprokai* (FONAGY, 1999). Biológiai megközelítések szerint a kötődés a fajfenntartást szolgálja, a reproduktív és protektív viselkedés részét képezi, amely szerint a csecsemő olyan rögzítetten programozott viselkedésmintákkal, társas jelzésekre való képességekkel születik, amelyek előhívják az anyai protektív viselkedést. Ha a csecsemő jelzései által kiváltott anyai gondoskodás megnyugtatja a babát, az jutalmazó mindkét fél részére, vagyis mindketten befolyásolják a másikat, kezdeményeznek és válaszolnak. A kötődés másfelől *interaktív, kölcsönös társas aktus,* amely megfelelő keretnek tűnik számos későbbi társas viselkedés megértéséhez is. Prospektív longitudinális vizsgálatok szerint a biztonságos kötődésű gyermek sokkal függetlenebb, rugalmasabb, nagyobb az önbizalma, szociális érdeklődésű, mély kapcsolatokkal rendelkezik (FONAGY, 1999). A „kötődő nevelés" előnyei: a gyerekek kevesebbet sírnak, jobban bíznak szüleikben és magukban, jobban fejlődnek testileg, érzelmileg, intellektuálisan, függetlenebbek, felfedezőbbek, őszintén érdeklődnek mások iránt, képesek intimitásra, emberekhez kötődnek, megtanulnak adni és kapni, könnyebben fegyelmezhetőek, nyelvfejlődésük gyorsabb, végül a speciális igényű, koraszülött vagy „nehezen kezelhető" gyerekeknél különösen hasznos ez a nevelés. Mivel a kötődés interaktív folyamat, így a „kötődő nevelést" alkalmazó szülők érzékenyebbek, jobban értik a gyerekük jelzéseit, jobban követik a gyerek temperamentumát, hatékonyabban fegyelmeznek stb. Általában igaz, hogy a *biztonságosan kötődő gyerekek figyelmi, nyelvi, pszichomotoros, továbbá metakognitív készségei jobbak,* mint a bizonytalan kötődésű gyerekekéi. Egy korai vizsgálat szerint (TEO ET AL., 1996) a gyermek előtörténete, a pszicho-szociális környezet (beleértve a korai kötődési tapasztalatokat is) *jó prediktora a későbbi iskolai matematika tantárgy eredményeinek* első és hatodik osztályban. A kötődés és a kognitív/társas készségek közötti kapcsolat kétirányú: a felnőttekkel és kortársakkal való kapcsolatban megnyilvánuló nyelvi és társas készség megkönnyíti a társas helyzetek kezelését, ezért a tanárok is könnyebben és érzékenyebben reagálnak a gyerekekre, ami ismét növeli az interakciók számát. Ezzel szemben a bizonytalanul kötődő gyerekek kevésbé vizsgálgatják környezetüket (ehhez már korábban is alacsonyabb szintű anyai útbaigazítás társult!), kevésbé támogató a társas környezet, szegényesebb a helyzetkezelő készségük, mint a biztonságosan kötődő gyerekeknek. Más szóval a *bizonytalan* gyerek – akár egyedül, akár társas helyzetben – híján van számos, a kognitív fejlődést segítő viselkedésnek, egyszerűen azért, mert az

ilyen gyerekek kevésbé tudnak élni a társas és fizikai környezet által kínált spontán tanulási lehetőségekkel (O'Connor és McCartney, 2007). *Ambivalens* kötődésű gyerekek alacsonyabb szintű kommunikációs készséget mutatnak, tartós figyelmük szegényesebb a strukturált és feszültségekkel telt feladathelyzetekben. Bornstein és munkatársai (2007) érdekes kölcsönhatást mutattak ki az anyai érzékenység és 2 éves gyermekeik szókincse között: az anyák nagyobb érzékenységet mutattak a kisgyermekek iránt, akiknek gazdagabb szókincsük volt, a gazdag(abb) szókincsű kisgyermekek viszont jobban reagáltak az anyák viselkedésére. A korai tapasztalatok fontos szerepét erősíti meg a Sroufe és munkatársai által jegyzett nagyívű munka is (Sroufe et al., 2005.) A korai szülő (gondozó)–gyermek kapcsolat – *kötődés* – minősége szignifikáns indikátora az *általános iskolai teljesítménynek,* a *kognitív rugalmasságnak* a serdülőkorig, de ugyanez hatást gyakorol a társas kapcsolatok minőségére is. Ugyanők a korai tapasztalatok szerepét hangsúlyozzák a diploma megszerzéséhez vezető úton is(!): a korai tapasztalatok – otthoni környezet minősége – a gyermek kitartása – a gyermek teljesítményére vonatkozó *szülői elvárások* – a *tanár minősítése* a gyermek érzelmi egészségéről – a *szülő–gyermek együttműködés* (születéstől a gyermek 13. életévéig) mindegyike szignifikáns szerepet kap e folyamatban! Bár a kötődés nem hozható direkt módon összefüggésbe sem az intelligenciával, sem a tehetség más formáival, fontos *közvetítő kapocs:* a magas szintű anyai odafigyelés, törődés, a világ megismerésére irányuló bátorítás végigkíséri az iskolai karrier egészét. Ilyen közvetítő mechanizmusok a kötődés–tanítás, kötődés– (mint) társas háló, kötődés–kooperáció, végül a kötődés–szelf regulációs hipotézis. Ezek közül jelen fejezetben a *kötődés–tanítási hipotézist* emeljük ki, mely szerint ha a szülő(k) jobban hangolódnak gyermekeikre a *biztonságosan kötődő gyermekek jobbak a kognitív tesztekben*. A korai biztonságos anya–gyermek kapcsolat, az anyai támogatás pozitív hatása megfigyelhető a harmadik, negyedik osztályos iskolai teljesítményben (West et al., 2013). Egy 1364 gyermek adatainak prospektív vizsgálata szerint is ambivalens, bizonytalan kötődés a kognitív képességek negatív prediktora (O'Connor és McCartney, 2007). Arra is vannak bizonyítékok, hogy a kifejezetten magas intelligencia vissza is hathat a kötődésre: a szülést követő súlyos anyai depressziók esetén a jobb öröklött adottságokkal született babáknál a magas intellektus *protektív faktornak* tekinthető a bizonytalan kötődéssel szemben (Nagy, 2011). Középosztálybeli mintákban körülbelül kétharmadnyira tehető a biztonságosan kötődő gyerekek száma, a több szociális és egyéb rizikófaktorral rendelkező alacsonyabb státuszú társadalmi rétegek gyerekei között ez az arány jóval alacsonyabb is lehet (Belsky, 1999). A korai anya (gondozó)–gyermek kapcsolat, a kötődés szerepe több más tényező mellett (pl. SES) az értelmi képességek kibontakozásában, a társas kapcsolatok minőségében, az érzelemszabályozásban stb. elvitathatatlan, tehetséges gyerekek viszont szerencsére minden rétegben előfordulnak (Dai, 2009; Davidson, 2009; Stoeger, 2009). Tény viszont, hogy hátrányos helyzetben lévő, kiemelkedő képességgel bíró gyerekeknél, fiataloknál eltérés mutatkozhat a valódi és az észlelt képességek között, ez azt jelenti, hogy saját képességeiket alacsonyabbnak értékelik, mint amilyenek azok valójában (McKintosh és Greenlaw, 1990). Kimutatták továbbá azt is, hogy az alacsony SES esetében jellemzően inkább rövid és középhosszú távú célokat tűznek ki maguk számára – minél előbb munkába állni, pénzt keresni – hosszabb távúak helyett, vagyis a közeli jövőre helyeződik a hangsúly (könnyű belátni a hosszú távú tervezés, a tartós otthoni támogatás szükségességét a magasabb szintű iskolai végzettség [érettségi, egyetemi diploma] megszerzésében).

3.1.3. *Apa–gyermek kapcsolat és a kognitív képességek néhány összefüggése*

A 20. század első felében a szülő (gondozó)–gyermek kapcsolatában szinte kizárólag az anya–gyermek kapcsolat tanulmányozásával foglalkoztak a kutatók. Ez a gyakorlat az 1970-es években kezdett megváltozni, amikor egyre több kutatási eredmény kezdte alátámasztani, hogy a gyermek fejlődésében nagy jelentősége van az apa szerepének. A „tradicionális" és a „modern" apák közötti

különbség ma az, hogy a *„modern apa"* és a *„bevonódó apa"* fogalmai jóformán egymás szinonimáivá váltak. Az apa szerepének fontosságát korábban azon az alapon is alábecsülhették, hogy sokáig csupán a direkt, face-to-face hatásokat elemezték. Ebből a nézőpontból az apák a családok többségében általánosságban véve, még ma is kevesebb időt töltenek a gyermekekkel, mint az anyák (körülbelül harmadannyit), de ha figyelembe vesszük, hogy az együtt töltött idő mennyiségi tényezőjénél fontosabb a *közös időtöltések minősége,* illetve hogy az apáknak nagyon fontos indirekt hatásuk van a gyermek fejlődésére az anyával való kapcsolatukon keresztül is, akkor árnyaltabb a kép (PARKE, 2000). Amikor egy amerikai vizsgálatban 15 hónapos gyerekeket arra kértek, hogy válasszák ki szüleik közül azt, akivel szívesebben játszanának, a többség választása az apára esett (LAMB, 1981).

A gyermekgondozásban betöltött/betölthető szerep mélyebb biológiai evidenciáját bizonyítják az anyák és apák hasonló hormonszintváltozásai (a prolaktin és a kortizol fokozódása, valamint a tesztoszteron és az ösztradiol csökkent szintje) csecsemők születése körül (STOREY ET AL., 2000). NOTARO ÉS VOLLING (1999) nem találtak különbséget anyák és apák érzékenységében és válaszkészségében 1 éves gyermekükkel való interakciójuk során. Számos bizonyíték szól arról, hogy jelentős kulturális és egyéni különbségek találhatók az apai viselkedés hátterében. A következő kísérlet árnyalja a képet: fiatal szülőknek idegen csecsemő kétfajta sírását játszották le felvételről: az egyik éhségében sírt, a másik lényegesen nagyobb stresszt (pl. erős fájdalmat) élt át. Figyelték a felnőttek arcán megjelenő érzelmi reakciókat, és mérték egyes hormonok (kortizol, prolaktin, tesztoszteron) mennyiségének változását. Az eredmények szerint traumatikus, fájdalmas sírásra mindkét felnőtt egyformán reagált, az éhséget közvetítő sírásra viszont a nők lényegesen gyorsabb és intenzívebb válaszokat adtak, mint a férfiak (STALLINGS ET AL., 1997). LAMB (1975) a következő megállapításokat tette: (1) lényeges bizonyíték van arra, hogy mind az anyák, mind az apák képesek érzékenyen *(sensitivity)* és válaszkészen *(responsibility)* viselkedni a csecsemőkkel való interakcióban; a laktáció kivételével nincs bizonyíték arra, hogy a nők biológiailag hajlamosabbak arra, hogy jobb szülők legyenek, mint a férfiak. A szociális konvenciók nem biológiai alapúak, (2) az apák által a csecsemőkkel töltött idő nagymértékben egyéni és családi tulajdonságoktól függ, amit a kulturális előírások is befolyásolnak; (3) a legtöbb csecsemő az anyákhoz és az apákhoz kötődik az élet első évében, de az, hogy a legtöbb csecsemő inkább az anyját részesíti előnyben, valószínűleg azért alakulhatott ki, mert az anyák az elsődleges gondozók, de ez a funkció akár meg is fordulhat; (4) a hagyományos szülői szerepek befolyásolják az interakció stílusát. Számos megfigyelés kimutatta, hogy az apák gyakran erőteljesen *ösztönző* funkciót töltenek be, míg az anyai funkció inkább a *gondozáshoz* kapcsolódik. Ezek hagyományos szexuális sztereotípiájú szerepeket tükröznek, jelentőségük a nemi szerep és a nemi identitás korai fejlesztésében van, komplementer szerepük nem vitatható. Későbbi munkájában Lamb az apai funkciókat az alábbiakban foglalta össze:

(1) apai *elkötelezettség* – közvetlen személyes interakció a gyermekkel, mely magában foglalja a gondviselés, játék, kikapcsolódás és tanítás tevékenységeit;

(2) *elérhetőség/hozzáférhetőség* – az apa olyan pozíciója, mely lehetővé teszi a gyermek számára az apával való interakció létrehozását, ha arra szükség lenne;

(3) *felelősségvállalás* a gyermek gondozásáért – tervek kialakítása és cselekvések végrehajtása a gyermek ellátása érdekében (LAMB, 2004).

Diamond úgy gondolja, hogy az apák elsősorban védelmezők, facilitátorok, modellek, érzelmi konténerek, kezdeményezők és mentorok gyermekeik számára, s ez az egész életciklusra vonatkozik. Részleteiben ez az alábbiakban nyilvánul meg. A várandóság alatt és a csecsemő életének kezdeti szakaszán az apa DIAMOND (1998) szerint elsődlegesen mint az anya–baba diád védelmezője, *biz-*

tonsági bázis. Féléves kortól 2 éves korig az apa *alternatív kötődési személyként* szolgál, ő az *izgalmas másik,* részese a korai szeparáció-individuáció folyamatának. Másfél és 3 éves kor között erőteljes játékos ideál, *facilitátor*. A következő időperiódusban, 2 és 4 éves kor között az apa segít a negatív és *agresszív affektusok modulálásában,* reprezentálja a kisgyermek számára a férfierőt. 3 és fél éves kortól 6 éves korig az apa igen fontos szerepet játszik a szabályok definiálása, az *önkontroll,* fegyelmezés és autoritás kérdésköreiben. Az apa teszi képessé a gyermeket a *szublimáció*ra, *alkotásra, szimbolizációra,* a morális standardok elsajátítására. Ezt követően az adoleszcenciáig az apa a nemi szerepek kialakításának elősegítője. A latencia időszakában mint *mentor*, *tanár* és *vezető* jelenik meg, segít abban, hogy a gyermek *kitartó* és *önálló legyen kreatív vágyainak megvalósításában*. A serdülőkor során az apa feladata a serdülőkori *individuáció* megalapozása. Az utolsó 3 fázis már a gyermek felnőttkorba lépésének elősegítéséhez, a felnőtt maszkulinitás támogatásához, a saját gyermek szülőként való működéséhez való mintanyújtás. Végül az öregedő szülők adják meg az élet végességének és mégis fennálló folytonosságának mintáját.

Mint az imént láttuk: az anyák viselkedése jobban befolyásolja a babák kötődését, az apai involváció viszont abban segít, hogy a kötődés biztonságos legyen (EASTERBROOKS ÉS GOLDBERG, 1984). A gyermekek *iskolai karrierjét* elősegíti az apai jelenlét, a magasan involválódó apák gyermekei nagyobb mértékű *belső kontrollt* tulajdonítanak maguknak, magasabb az önbecsülésük. Az apák bevonódása pozitív hatással van a gyermekek (elsősorban a fiúk) kognitív fejlődésére is. Megfigyelték, hogy ilyenkor az apák általában több „Hol?" és „Mi?" kérdést tesznek fel gyermekeiknek, az apák kezdeményezésére a gyerekek többet beszélnek, változatosabb szókészletet használnak, hosszabban fejezik ki magukat, többször szolgálnak magyarázattal. Mindezek azt a hipotézist valószínűsítik, mely szerint az apák *nyelvi hidat* képeznek a gyermek és a külvilág között (FLOURI, 2005). Ezek a hatások hosszú távon is érvényesülnek: gyermekeik nevelésébe bevonódó apák gyermekei jobb iskolai eredményeket produkálnak, és ami külön érdekes megfigyelés, hogy az apa saját végzettségétől függetlenül jobb esélyeik vannak a felsőfokú végzettség elérésére (BLANCHARD, 1971, idézi: WILLIAMS ÉS RADIN, 1999)! Egyetértés van abban, hogy az „apai hatás" abban jelentkezik, hogy javítja az utódok versenyhelyzetét a szociális státuszok megszerzésében. Több vizsgálat szerint az apa aktív gondoskodásának mértéke és minősége szoros pozitív korrelációt mutat gyermekei későbbi iskolai előmenetelével és foglalkozási státuszával (CABRERA ET AL., 2000).

Összefoglalva: a kötődés lehetővé teszi a gyermeknek, hogy fizikailag és érzelmileg is el tudjon távolodni az anyától. Így érezheti biztonságban magát idegen környezetben, mondhatni ez a belső feltétele annak, hogy *elinduljon a külvilág felfedezésére*. Ez Bowlby nyomán az *exploráció biztonságos alapja*. Ahhoz, hogy a gyermek kimerészkedhessen anyja mellől, szükség van egy *másik* referenciaszemélyre, aki bevezeti őt a világba, aki megtanítja a gyereket arra, hogyan alkalmazzon különféle stratégiákat. Az apák ebben az *aktív stimulálásban* vesznek részt. Lamb szerint az ilyen családokban mindkét szülő igényei kielégülnek: az apának a közelség iránti vágya, az anyának pedig az, hogy karriert csináljon. Ezek a kapcsolatok gazdagabbak és mindkét fél pozitívan éli meg mind a házasságot, mind a gyereknevelést.

3.1.4. *Kortársi hatások, nemi különbségek*

A csoportok fontos szerepet játszanak mindannyiunk életében. A tehetség „értékét" is egy adott kultúra és társas közeg adja, a tehetséggondozás is társas közegben (család, iskola) zajlik, a folyamat célja olyan képességek kibontakoztatása, melyek birtokosa elnyerheti az adott közösség elismerését (BALOGH, 2016). Mönks az elsők között ábrázolta ezt háromkörös modelljében: a család, iskola és a kortársak az a három kulcsszereplő a modellben, melyek többszörös kölcsönhatásban állnak egymással (MÖNKS, 2000). A csoportokhoz tartozás interakciós színteret biztosít, de

nagyban meghatározza az önértékelést, identitást. Ennek háttere az, hogy mindannyian rendelkezünk reprezentációkkal arról, hogy milyennek látjuk a csoportot, és arról is, hogy milyennek látjuk magunkat egy csoport tagjaként. Természetesen itt is tetten érhető a genetikai-környezeti kölcsönhatás! Az ún. *evokatív gén–környezet interakció* azt jelenti, hogy a gyermek valamely veleszületett alapú képessége hatást gyakorol szociális környezetének tagjaira, és ez visszahat az ő viselkedésének a fejlődésére. E hatás könnyen észrevehető sportban vagy művészeti területeken történő tehetséggondozásban.

Az előző fejezetben nem tettünk nemi különbséget gyermekek között, pedig a különbségek egy része a gyermekkor korai szakaszán megjelenik és jól mérhető, így pl. a csecsemők érzékszervi képességeiben és fizikai aktivitásában. A lányok születésük után néhány órával nagyobb érzékenységet mutatnak a tapintási és hallási ingerekre, mint a fiúk, fiú csecsemők aktívabbak és kevesebbet alszanak, mint a lányok (MACCOBY, 1998). Fiú és a lány csecsemők *eltérően* ismerik fel, részesítik előnyben a fizikai és társas környezet jelzéseit. Egyetértés van abban, hogy négy hónapos korukra a *fiúk inkább a tárgyak fizikai tulajdonságai* iránt mutatnak érdeklődést, míg a *lányok inkább személyekre orientáltak,* és a tárgyak többnyire csak annyiban érdeklik őket, hogy azok milyen kapcsolatban állnak más emberek viselkedésével (MOIR ÉS JESSEL, 1989). Általános megfigyelés, hogy az anyák hamarabb leteszik a fiú csecsemőket, hogy az fedezze fel – explorálja – a világot, míg a lányokat sokkal hosszabb ideig tartják ölben. Érdekes megfigyelés az is, hogy fiúk és lányok tanítják szüleiket, hogy olyan játékokat játsszanak velük, amit ők jobban tudnak és élveznek. Fiú csecsemők nagyobb mozgékonysága arra ösztönzi a szülőket, hogy több fizikai játékban engedjék részt venni őket, ami a fiúk fizikai és exploratív ügyességének kifejlődéséhez vezet. A lányok korábbi és gyakoribb hangkiadása arra készteti a szülőket, hogy többet beszéljenek hozzájuk, ami pedig felgyorsíthatja a lányok kommunikatív-nyelvi képességének a fejlődését. Ez a különbség oda vezet, hogy lányok nyelvi képességei iskolás korukra lényegesen meghaladják a fiúkéit. Ez az ún. *reaktív gén–környezet kölcsönhatás:* a szülői reakciók visszahatnak a gyerek viselkedésére, felerősítve a meglévő tendenciákat. Ezek a különbségek későbbi életkorokban még jellemzőbbek lesznek, nem csupán a viselkedésben, hanem a két nem fantáziajátékában, rajzaiban és elbeszéléseiben is megjelennek. A tízéves fiúk naplójában a fizikai világ tömör leírásai találhatók („elvesztettem a bicskámat"), a lányok naplójában a személyes kapcsolatok világa („összevesztem a barátnőmmel")" (BERECZKEI, 2003). Ahogy Baron-Cohen is megfogalmazza: „A női agy elsősorban empátiára, míg a férfi agy inkább a különböző rendszerek megértésére és kiépítésére van beprogramozva." (BARON-COHEN, 2006, 13.)

Bizonyára ezek a megfigyelések is szerepet kaptak abban, hogy a legtöbb kultúrában jobban ösztönzik a fiúkat arra, hogy önállóak, magabiztosak legyenek, ezért a fiúk másképp viszonyulnak az iskolához és a munkához is. Míg a fiúkat nagyobb arányban gondolják tehetségesnek (ez az arány akár 70-30 is lehet a fiúk javára), úgy tűnik, a nem jobban számít a tehetségeseknél, mint az átlagos képességűeknél (TÓTH, 2011). Érdekes megfigyelés, hogy az intellektuálisan tehetséges lányok kognitív működése sokkal jobban hasonlít a tehetséges fiúkéhoz, mint az átlagos képességű lányokéhoz. A lányok ugyanakkor hajlamosak arra, hogy kevesebbet mutassanak fel, mint a velük azonos képességű fiúk, mivel a sikert és a nőiességet nem tartják összeegyeztethetőnek, s hogy e konfliktust feloldják, inkább alábecsülik a képességeiket (TÓTH, 2011). Golombok és munkatársa (1993, idézi: FREEMAN, 2000) több száz tanulmány statisztikai elemzése nyomán nem talált értékelhető nemi különbségeket matematikai és nyelvi képességek területén. Véleményük szerint a később észlelt különbség háttere *csekély biológiai* és *tetemes szocializációs hatás* eredménye. A vizsgálatok mégis arról szólnak, hogy az általános iskola alsó tagozatában a lányok előnyös helyzetben vannak a fiúkkal szemben, könnyebben megtanulnak olvasni, ügyesebbek személyes kapcsolatok kialakításában kortársaikkal, tanáraikkal. A felső tagozatra, középiskolára pedig a lányok kerülnek hátrányba a fiúkhoz képest, pl. a matematika – főleg a geometria, függvények stb. –

terén, melyek olyan műveleteket, absztrakt szimbólumokat és térorientációs képességet igényelnek, amelyben a fiúk általában jobbak (BERECZKEI, 2003).

Fiúknál a siker a társas elfogadással jutalmaz, a lányok ilyenkor kevesebb támogatást tapasztalnak (PATAKI, 2014). Ennek egyik háttere, hogy a vizsgálatok egy része már igen kis korban határozott nemi különbséget mutatott ki a fiúk javára, vagyis a fiúkat versengőbbnek találták, mint a lányokat (MACCOBY, 1990). Fülöp (1992, 2014) 12 éves gyerekekkel végzett kutatásaiból az derül ki, hogy a fiúk a versengést örömteli dolognak látják, fontos nekik a győzelem. A lányoknál ez rejtettebb, mert – a fiúkkal ellentétben – ők a versengéssel kapcsolatos negatív érzéseikről számolnak be. Fülöp (2014) hazai és kultúrközi vizsgálatai azonban azt mutatják, hogy amikor direkt módon kérdezik a személyt, hogy mennyire versengő, a nők szignifikánsan kisebb arányban vallják be versengő hajlamaikat, mint a férfiak, azonban amikor indirekt módon vizsgálják a kérdést, nem találnak különbséget a két nem versengő hajlama között (FÜLÖP, 2014). Tehetséggondozás szempontjából fontos tudnivaló, hogy a lányok *„sikerfélelme"* és ún. *„imposztorszindrómája"* (hogy ti. ő igazából nem is tehetséges, egy „csaló", ami úgyis hamarosan ki fog derülni…) arra utal, hogy a társas közeg jobban elismeri és elfogadja azt, ha egy tehetséges fiú verseng sikeresen, mint azt, ha ezt egy tehetséges lány teszi (FÜLÖP, 2014). A meritokratikus rendszerekben, ahol képességek és érdemek állnak a középpontban – mert az nyeri el a társadalom által nyújtott előnyöket, aki egyenlő esélyek mellett jobb –, a siker és a verseny/versengés is felértékelődhet.

Tehetséges gyerekek számára döntő jelentőségű a szociális környezet, éppúgy segítheti a tehetség kibontakozását, mint gátolhatja. Az előzőekben tárgyalt korai családi társas hatások alapvető hatást gyakorolnak a gyerekek társas kapcsolataira, azok minőségére a kortárs csoportban is. Főként az apákkal folytatott együttműködés ismeretében lehet előrejelző hatású a kortársi kapcsolatok minőségére.

Az iskoláskor kezdetekor új és fontos szereplő a pedagógus, miközben már kezd gyengülni a szülői befolyás a gyerekek döntéseire (pl. társválasztás), értékekre, normákra. Kiskamasz korra a legtöbb gyereknek több olyan tevékenysége és kapcsolata van, amiket igyekszik kivonni a szülői kontroll alól. A kortárs kapcsolatok szimmetrikus jellegük miatt előnyösek a társas alkalmazkodás szempontjából. A kortársakkal való viszony jelentős tényezője az *önértékelés*, önbecsülés alakulásának. Az egyéni érvényesülés felértékelődése az iskolát sem kerülte el, ezekre a kihívásokra lehet kiemelkedő teljesítményekkel reagálni, de lehet elutasítással, „kilépéssel" is. Ez utóbbi különösen veszélyes a „life long learning" világában, mert a kamaszok ellenállásukkal magukat szelektálják ki az oktatás rendszeréből, súlyosan rongálva életminőségüket (BERTA ÉS TÖRÖK, 2015.). A kortársi csoport mint referenciacsoport, szerepe a társas minősítés különféle formájával élhet. Mivel a serdülőkor önbecsülésének alapja valamely elismert (sokszor csak fantáziabeli) teljesítmény, ez ad fűtőanyagot a kor jellemző narcisztikus énfelnagyításának, ez óriási lehetőség a tehetséggondozás számára: kanalizálni és keretek között tartani ezeket a vágyakat. A különféle versenyek, a „szupersztár" hatás például lehetőség a felfelé történő hasonlításra (FÜLÖP, 2014). Az *asszimilációs hatás* segít abban, hogy a személy igyekezzen olyanná válni, mint a szupersztár; míg a *kontraszthatás* inkább gátol, sok függ attól, hogy maga a személy melyik összehasonlítási módra fókuszál. Könnyű belátni ilyenkor a tehetséggondozó szakember feladatát: erősíteni az asszimilációs hatást, segíteni annak realizálódását. Ismeretes emellett a *vertikális* és *horizontális* összehasonlítás is: vertikális összehasonlítás egy képességterület mentén történik (pl. ki a jobb fizikából), a horizontális összehasonlítás új szempontot vezet be, amiben az adott személy jobb tud lenni (FÜLÖP, 2014).

A kortársi szocializációs hatások itt bemutatott néhány példája jelzi a tehetséggondozó szakemberek számára azt a „többszereplős társas teret" – beleértve a szülővel történő együttműködést –, amelynek alapos ismerete elengedhetetlen. E gondolatoknak az a különös jelentősége, hogy HARRIS (1998) mindmáig kevéssé értékelt könyve annak ad hangot, hogy a gyermek fejlődésében nem a kötődés, a kora gyermekkor az igazán meghatározó korszak, hanem a prepubertás és a

serdülőkor: hogy mivé válunk, azért nem annyira szüleink, mint inkább a kortárs csoportok felelősek. Ennek hátttereként azt a nehezen vitatható tényt említi, hogy az egyedfejlődésben nagyobb szerepet játszanak azok, akikkel *több időt tölt* a gyerek, vagyis a kortársak, mint a család, akikkel ugyan nagyon intim az időtöltése, de mégis csak rövid ideig tart. A tehetséggondozás kritikus kérdése a tehetség elkallódása. Ritka az olyan tanulmány, amely mélyrehatóan, évekig követi tehetséges gyerekek életútját. Egy prospektív vizsgálat (FELDMAN ET AL., 1991) 10 évig követett 6 amerikai kisfiút, akiket „csodagyerekként" kezeltek, a „csodák hálózatának" találták ezeket a gyerekeket, ahol különleges képességek, események találkoznak és állnak össze olyan *konstellációba*, amely teret adhat a zsenialitás kibontakozásának. Bloom és csapata (1985) 120 fiatal életét vizsgálta, akik világszínvonalú akadémiai eredményeket értek el. A beszámolók alapján a tehetségük, képességeik mellett ugyanolyan nagy szükségük volt a rengeteg gyakorlásra és a támogató, motiváló családi háttérre.

3.1.5. *A pedagógus–felnőtt modell szerepe a tehetséggondozásban*

1989-ben alakult meg a Magyar Tehetséggondozó Társaság, a hazai tehetségsegítés tudományos és gyakorlati szervezete. Ezt számos kutatói és gyakorlati műhely követte; a Debreceni Egyetem, az ELTE eredményei, az Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP, lásd később!) tevékenysége, Nemzeti Tehetségsegítő Tanács és a Matehetsz megalakulása 2008-ban, a Köznevelési Törvény, azok az lépések, melyek jelzik a tehetségfogalom felértékelődését (BAJOR, 2017). A tehetséggondozás helye az iskola – mint a másodlagos szocializáció színtere –, a legfontosabb szerep pedig a pedagógusé. Jelenti ez a tehetség azonosítását, egyéni fejlesztési programok összeállítását, kapcsolattartást a szülőkkel, külső szakértőkkel (mentor, tutor stb.). Gondoljunk pl. a Martinson-féle hármas szabályra (MARTINSON, 1975, idézi: GYARMATHY, 2006), mely szerint a képességek megállapítása – már csak fejlődéspszichológiai okok miatt is – hosszú folyamat, melyben több forrást kell figyelembe venni, és az intellektuális szféra mellett más tényezők (társas, érzelmi stb.) is fontosak (lásd később!). A szülő mellett a tanár látja a gyermeket teljesítményhelyzetekben, és a tanárok ajánlásával kerülnek a gyerekek a különféle tehetséggondozó programokba. Egy vizsgálat arra volt kíváncsi, hogy mely tényezők játszanak szerepet abban, hogy a tanárok egy diákot tehetségesnek ítélnek-e vagy nem (SIEGLE ET AL., 2010). Az eredmények – várhatóan – azt igazolták, hogy elsősorban a diák érdeklődése, iskolai teljesítménye számít a legfontosabb szempontnak, de a szocioökonómiai státusz (SES) is szerepet játszik abban, hogy a tanár tehetségesnek lát-e egy diákot. Ha például a tanárnak tudomása van arról, hogy egy adott gyereknek tehetségesként azonosított testvére van, ez növelheti annak valószínűségét, hogy őt is tehetségként azonosíthatják. Az, hogy milyen erős hatása lehet a tanárnak egy diák teljesítményének alakulására, azt a hétköznapi tapasztalatokon túl számos kutatás is igazolta. Gondoljunk a ma már klasszikus szociálpszichológiai vizsgálatok eredményeire az *„önmagát beteljesítő jóslat"* kísérletekben: az elvárással egybeeső, számos nem verbális csatornán megjelenő „üzenet" (gesztusok, mimika, szemkontaktus stb.) miként gyakorol elementáris hatást a teljesítményre. Szépirodalmi példa erre Karinthy Frigyes két remeke: *A rossz tanuló felel*, illetve a *Jó tanuló felel*. Mint arra az előző fejezetek már utaltak, a kreativitás nemcsak egy-egy helyzet, feladat szokatlan, eredeti megoldásában mutatkozhat meg, de megjelenhet a viselkedés olykor kevésbé szokványos formájában is. Ezt igazolta GEAKE ÉS GROSS (2008) tanulmánya, amelyben szemantikus differenciálskála (SD) segítségével próbálták kideríteni pedagógusok vélekedéseit (tudatalatti prekoncepcióit!) tehetséges diákokról. A 377 angol, skót, ausztrál tanár vizsgálatában hipotéziseik igazolódtak, melyek szerint a tanárok negatívan vélekednek a tehetséges tanulókról (mert pl. elitisták, nem tisztelik az autoritást, kevésbé együttműködők stb.). A következtetések messzire vezetnek a társadalmi hasznosság (együttműködés) vs. az intellektuális kívülállóság dimenziójának megosztott szemléletéig, ezek nemcsak a közgondolkodásban felismerhető vélekedések, de megjelennek az iskolában, a tehetséggondozásban is.

Amikor a „tehetség sokszínű" szlogen már-már közhelyszerű (sokszor anélkül, hogy az állítás mélyebb összefüggéseit is feltártuk volna), tegyünk némi kitérőt, szemügyre véve a jó tanuló vs. tehetséges gyermek különbségeit:

A jó tanuló: tudja a választ, érdeklődő, figyelmes, jó ötletei vannak, keményen dolgozik, pontosan válaszol a kérdésekre, magába szívja a tudást, megérti a gondolatokat, teljesíti a feladatot, végrehajtó, jó az emlékezete, fogékony, érdeklődve figyel, folyamatos információt igényel, elégedett saját teljesítményével, stb.

A tehetséges gyerek: kérdéseket tesz fel, kíváncsi, intellektuálisan elkötelezett, eredeti ötletei vannak, könnyedén teljesít, használja tudását, új, eredeti produktumot állít elő, kortársai előtt jár, elvont fogalmakat alkot, következtetéseket von le, projekteket kezdeményez, újító, élesen lát, erősek az érzelmei, véleménye szilárd, rendkívül önkritikus, jól boldogul a bonyolultsággal, kitűnik, válaszai részletekről és egyéni távlatokról szólnak, stb.

A jó tanuló–tehetséges gyerek szembeállítása rávilágít a képesség vs. tehetség eltérő jelentésére, hiszen a jó vagy kiemelkedő képesség nem jelent automatikusan tehetséget! Mindegyik megjelenik a teljesítményben, de „a tehetség lényege a változásra és változtatásra való erős belső hajtóerő. A tehetséges egyének egyik legfontosabb jellemzője, hogy az elért teljesítményt újabb tevékenységekre való lehetőségként észlelik", írja Gyarmathy (2017). A kiemelkedő teljesítmény hátterében az átlagostól eltérő kognitív, érzelmi folyamatok és viselkedés tapasztalható, ezért sem fogadható el a ma gyakran hangoztatott „valahol mindenki tehetséges" állítás! Herskovits (2005) szerint „ez nagyon demokratikusan hangzik, hisz az elitizmust utasítja el, azonban félrevezető, mivel összemossa a képesség és a tehetség fogalmát." (Herskovits, 2005, 27.) Könnyű belátni, hogy az „átlag feletti" feltételezi az átlagot mint összehasonlítási alapot. Felfogásunk szerint a probléma sokkal inkább abban van, hogy sokan egy-egy részképesség alapján – legyen az bármilyen színvonalú – ítélik meg az embert, kiterjesztve azt teljes emberi kvalitásaira.

A tehetséggondozásban mindkét fél – szülők, pedagógusok – elemi érdeke az együttműködés, ez azonban nem könnyű dolog: eltérő szakmai ismeretek, eltérő értékek miatt. Felfoghatjuk úgy is, mint az elsődleges és másodlagos szocializációs hatások összehangolását (Balogh, 2014). A klasszikus tehetségmodellekben (Mönks és Renzulli, Czeizel) a környezeti tényezők (iskola, kortársak, társadalom, család) közül meghatározó szerepet játszik a gyermek tehetségének kibontakozásában a család is. Ennek részletes bemutatására tettünk kísérletet jelen fejezet első részében. Egy hazai vizsgálatban (Balogh et al., 1999) a pedagógusok a folyamatos kapcsolattartást, információcserét, együttműködést, a dolgok közös megbeszélését, egymás tájékoztatását, a közös beszélgetéseket, a jó kapcsolatot jelölik meg leggyakrabban. Balogh (2014) számos hagyományos fórumot említ a szülők és pedagógusok együttműködésére, ilyen a szülői értekezlet, a fogadóóra; az egyéni programok kialakítására tekintettel hatékonyabbak a szülői klubok, hétvégi gazdagító programpárok nyitott alkalmai (lásd később). A szülők bevonásának igazi fóruma, „élményháttere" az olyan rendezvény, ahol maguk a gyerekek a főszereplők, ahol bemutathatják saját kutatásaik eredményét. A nyitott tehetségfejlesztő foglalkozások szervezése szülők, családtagok részére számos további lehetőséget kínál (Balogh, 2014):

(a) A szülők bevonása a gazdagító programok vezetésébe.
(b) A tehetségprogramokban zajló, a gyermekek által teljesített projektek közös lezárása a szülők meghívásával.
(c) Hétvégi közös (pedagógus–szülő–gyermek) látogatások külső programokon (színház, múzeum, egyetemi kutatóintézetek stb.).
(d) Olyan nyári tehetséggondozó táborok szervezése, amelyeken a szülők is részt vehetnek és aktívan közreműködhetnek.
(e) Valamely tehetségterületen (intellektuális, művészi, sport, kétkezi stb.) sikeres szülői életpályákat bemutató foglalkozások szervezése diákoknak.

A család és az iskola kapcsolatát érdemesnek látszik a tehetséggondozás kulcsszereplője, a tanár (később mentor, tutor) és a tehetségígéret gyermek kapcsolatát mint *kötődést* is szemügyre venni! Mint azt korábban már láttuk, a kötődés sajátos személyközi kapcsolat, melyben a kötődési személy fontos funkciókat tölt be: (1) biztonsági bázisként növeli a környezetre irányuló exploráció zavartalanságát; (2) lényeges a fizikai közelsége; (3) biztonságos menedéket jelent érzelmileg megterhelő helyzetekben; és végül (4) a tőle való távolság mértékével nőhet a szorongás. Mindezek valószínűsítik, hogy a tehetséggondozás akár csoportos, akár egyéni fejlesztési programjában részt vevő diákok *kötődési személynek tekintik tanáraikat,* mert nélkülözhetetlen támpontokat jelentenek az új felfedezésének lehetőségével próbálkozó gyermek számára. Azon túl, hogy ez valamennyiünk közös élménye, gondoljunk a *Bonus Bona-díj* nyerteseire, vagy a *Rátz Tanár Úr Életműdíj* legendává nőtt névadójára, Rátz Lászlóra, a Budapesti Evangélikus Gimnázium híres matematikatanárára. A tehetséggondozó személy tehát messze nemcsak szakmai tanácsokat ad, hanem fontos érzelmi biztonságot adó „háttérország" is. A tehetségígéret tanuló, akárhány éves is, már jelentős kötődési tapasztalattal bír akkor, amikor kapcsolatba kerül segítőjével. Így lehetséges az, hogy egy nyitott, alapvetően támogató szemléletű tanár egy biztonságosan kötődő gyerek számára kiváló szakmai és érzelmi támasz, míg egy bizonytalan kötődésű gyerek számára zavaró lehet ugyanez az érzelmi közelség. A kötődési illesztés eklatáns példáját figyelhetjük meg az óraközi szünetben az iskolák udvarán: vannak tanárok (főleg tanító nénik), akik úgy néznek ki, mint egy „szőlőfürt", rengeteg gyerek „lóg rajtuk". Nem mindenkibe lehet így kapaszkodni, és nem is kapaszkodik minden gyerek. Maga a kapcsolat ugyanakkor kölcsönös igazodással is jár. Ha mindezt *modell–obszervátor (utánzó)* fogalompárokban értelmezzük, akkor a jól működő kapcsolat a *szakértelem/tudás (kompetencia) – inkompetens, hatalmi (vezető) pozíció – függő helyzet, személyes varázs(!) – a személy a modellt valamilyen szempontból magához hasonlónak látja* mintázataiban értelmezhető.

Egy biztos: a pedagógus szerep ma igen összetett funkciókat foglal magában. A tantárgyi-módszertani tudás mellett alapos fejlődés- és szociálpszichológiai ismeretekre van szüksége, de bizonyos esetekben a meggyengült családi támogatás pótlása (anya-, apamodell) is rá hárul. Ez nem kevés szerepütközés forrása (is) lehet. Bagdy (1994) kiemeli az evolutív (fejlesztő), edukátor, reedukatív-korrekciós (szocializációs hiányosságok pótlása), valamint a familiáris rekreációs feladatokat. Hoffmann (2002) „egyebek mellett" az alábbi funkciókat említi:

- *a társadalom képviselője* (fontos, hogy a társadalom jobbik felét képviselje, a pozitív morális értékeket közvetítse);
- *bíró* (ítéleteket alkot, ami által értékítéletek kialakulását befolyásolja);
- *forrás* (az ismeretek és az értékek felmutatója, adagolója és táplálója);
- *játékvezető* (irányítja a társas viszonyokban zajló játszmákat, egyeztet az iskolában jelentkező konfliktusokban);
- *detektív* (felderít, keresi a történések okait);
- *az identitás tárgya* (növendékei előtt bizonyos mértékig mindig példakép, akit utánoznak, akihez – tudatosan vagy nem – hasonulnak);

- *szorongáscsökkentő* (az általa nyújtott biztonsággal és szeretettel segít kiszolgáltatott növendékeinek, hogy kiegyensúlyozottabbá váljanak);
- *éntámogató* (önbizalomhoz segíti őket);
- *szülőhelyettes* (sok mindent törekszik pótolni abból a törődésből, amit a szülők elmulasztottak);
- *facilitátor, tanácsadó, mentor* (hagyja a saját programjuk szerint növekedni a tanítványokat, de mint a jó kertész, ehhez hozzá is segíti őket).

3.1.6. *A tehetséggondozást segítő szakemberek: iskolai tehetségkoordinátorok, mentorok, tutorok*

Valamennyi feladat ellátása a pedagógus számára szinte lehetetlen. Különösen fontos a gyerekekben rejlő potenciál felismerése és fejlesztése olyan társadalmi közegben, amely ismeri és elismeri a tehetség kibontakozásának, fejlesztésének óriási jelentőségét egyéni és társadalmi vonatkozásaiban egyaránt. A világon mindenütt nagy erőfeszítéseket tesznek különböző oktatási reformokkal olyan programok kidolgozására, amelyek elvárásai nem túl alacsonyak a tehetséges diákok számára, de teljesíthetők az átlagos képességűek számára is. Hazánkban számos szakember segíti a tehetséggondozást: a *Pedagógiai Szakszolgálatok* munkatársai, pszichológusok, szakirányú továbbképzésen részt vett tanárok, az *iskolai tehetségkoordinátorok*. A pedagógusok munkáját segítő további szakemberek a *kollégiumi tanárok,* mentorok és tutorok. A kollégiumi tehetségfejlesztő tevékenység több évszázados hagyományai Magyarországon közismertek. Ezek élő hagyományok, hiszen a kollégiumok nemcsak lakhatási és tanulási lehetőséget jelentenek, hanem jellegüknél fogva kiváló színterei egy komplex tehetségfejlesztő tevékenységnek (erről részletesen lásd Tóth, 2015). Fontos szerepe van a tehetséggondozásban a *mentoroknak*. Míg a mentorálás története időszámításunk előtti időkre tehető – gondoljunk Homérosz híres eposzára, az *Odüsszeiá*ra –, a mentorálás mai formájában az 1990-es évektől ismert. Ennek nemzetközi és hazai történetéről, a tehetséggondozásban betöltött szerepéről részletesen olvashatunk Gefferth és munkatársai (2014) kötetében. A mentor jelenléte számos előnyt tud nyújtani. Ilyen előny a teljesítményjavulás, a specifikus készségek elsajátítása, a kritikus gondolkodás fejlődése, az önbizalom-növelés, a lappangó képességek felfedezése, a jövőbeli elvárások és törekvések növelése, valamint az aktuális és későbbi siker maximalizálása is (Bank, Slavings és Biddle, 1990; Roberts, 2000). Valójában minden mentorálási folyamat célja ugyanaz, viszont az út, ami elvezet ehhez a célhoz, minden hallgató esetében különbözik. A mentor mindig a hallgató igényeinek, lehetőségeinek és hiányosságainak megfelelően alakítja a tevékenységeket. A mentorálás kezdetben a hátrányos helyzet kompenzálását látta el, később lett kiemelkedően fontos funkciója az előbbiekkel párhuzamosan a tehetséggondozásban. Ennek hazai mintapéldája az *Arany János Tehetséggondozó Program* (AJTP), egy állami fenntartású tehetséggondozó program, amelyet 2000-ben alapítottak, és amely a mai napig betölti az alapításkor vállalt feladatait. A Matehetsz a *Géniusz program* sikeres lezárása után indított új programjában, a *Tehetséghidakban* számos olyan célt fogalmazott meg, melyben szerepeltek a mentorálás különböző formái, így például itthon vagy külföldön sikeres felnőtt/ifjú tehetségek bevonása, hazai kapcsolatainak erősítése, mentori szerepvállalásának ösztönzése. A mentor személye több ponton eltér vagy túlmutat a tanárok feladatain, kompetenciáján. Egy vizsgálat szerint a mentorok 70%-a szerint az, hogy valaki jó tanár, önmagában nem elegendő ahhoz, hogy jó mentor is legyen (Nagy, 2014). A mentor általában idősebb, szakterületének kiemelkedő képviselője, kiemelkedő készség- és képességfejlesztő, aki általában egy fiatalabb tehetségígérettel vagy tehetséggel, esetleg csoporttal foglalkozik. Az a szerepe, hogy tudása segítségével felvértezze a tanulót mindazokkal a tulajdonságokkal, amelyek további önálló fejlődéséhez, önmaga fejlesztéséhez szükségesek, és afelé a terület felé segítse, ahol a tehetsége maximálisan fejlődhet. A hangsúly a mentorált és a mentor közti szakmai és egyéb tulajdonságok fejlesztésén van, a mentor és mentorált között

olyan érzelmi kötelék alakul ki, amelynek alapja a bizalom. NAGY (2014) így foglalja össze a mentorálás lényegét: „a mentoráló folyamat küldetése mindig a »jövőbe néző«, azért dolgozik, hogy a mentorált megőrizze a megszerzett képességeit és tudását, azt kamatoztatni tudja élete során, és ha lehetséges, ő maga is mentorrá váljon." (NAGY, 2014, 65.)

A *tutor, tutorálás* program kifejlesztésének egyik indoka a tehetséggondozás felértékelődése a köznevelésben. A másik indok, hogy a Matehetsz előző programjai során alakult új *tehetségpontok, tehetségtanácsok* működésével a mentorálás mellett megnőtt az igény a csoportos tehetséggondozás újabb formája iránt. A mentorhálózat, tehetségtanácsok hálózata mellett az új segítő, támogató hálózat, a tutorrendszer a *Tehetségek Magyarországa* program zászlóshajója (POLONKAI, 2018). A tutor széles ismeretek birtokában – a fejlesztendő fiatal erős és gyenge oldala, a fejlesztendő intézménye, családja stb. – a gondozása alatt levő kiscsoport (8-10 fő) számára egyfajta szolgáltatásként nyújtja a tapasztalatszerzés különféle lehetőségeit. Míg a mentor konkrét fejlesztő tevékenységet végez, a tutor a lehetőségek széles körét tudja nyújtani a fejlesztendő fiatalok számára, amiben fontos szerepe van széles szakmai ismeretségének, jó szervező és kommunikációs képességének. A családnak centrális szerepe van a tutorált fejlesztésében, így a tutorrendszerben is.

A tehetséggondozásban részt vevő szakemberek együttműködésének területei az alábbiak:

(1) a tanuló megismerése, tehetségterületének felismerése,

(2) a célok tisztázása, egyeztetése, azonos követelményrendszer kialakítása,

(3) a fejlődés közös értékelése,

(4) a pedagógus, pszichológus tanácsa, módszertani segítségnyújtása,

(5) a közös megoldáskeresés az esetleges problémákra (pl. érzelmi), közös programok szervezése (BALOGH, 2014).

A család és a pedagógusok együttműködésének kevésbé „hivatalos" formái a különböző rendezvények, családi napok, egy-egy szakember, szülő meghívása szakkörökre, osztályfőnöki órákra, stb. A szülők jelenlétükkel, hivatásukkal modellt állíthatnak saját gyermekükön kívül a többiek elé is. A sok esetben formálissá váló találkozások (fogadóórák, szülői értekezletek) mellett elérhető távolságba kerülnek szülők, tanárok, gyerekek, s az ilyen alkalmak azonosulási mintát nyújthatnak pl. egy szakmai életút bemutatása eredményeként. Példaként említjük, hogy az AJTP indulása után több helyen is felmerült, hogy szükség van olyan fórumra, amikor kötetlen formában találkozhatnak diákok, szülők, egykori és jelenlegi tanárok. Ilyen alkalom volt a *Családi Nap* (BIHARINÉ, 2015) vagy a pécsi Apáczai Nevelési Központ *„Ismerd meg a természetet"* komplex tehetségfejlesztő programjának záróeseménye, a foglalkozásokon részt vevő gyerekek bemutató előadásai. A komplex program lényege ezekben éppen az volt, hogy vetített kiselőadást láthattunk a dinoszauruszokról, a földtörténeti korok geológiai kutatásáról, de láttunk robotikai modellkísérletet egyaránt 5.–8. osztályos gyerekek részéről. Ezekre meghívót kapott a család (testvérek, szülők, nagyszülők), ahol nagymamák sütötték a fánkot, nagypapák adomáztak, a szülők pedig büszkén nézték tehetséges gyerekük produkcióját. Az ilyen alkalmak semmi mással ki nem váltható, egyedi élményekkel járnak a tehetséggondozásban. A közös kirándulások, terepgyakorlatok, *gazdagító programpárok* teszik a tehetséggondozás aktuális feladatait reális és vágyott életcéllá. Meglehet, ezek a „lazító" programok lesznek majd legkedvesebb emlékeink forrásai.

Egy biztos: a tehetség elkallódása nem csak az iskola felelőssége (WINNER, 2014), a szülők erőfeszítése mellett széles körű összefogásra van szükség! Optimizmusra ad okot, hogy a Matehetsz programjai széles körű érdeklődést tudtak elérni az elmúlt 10 évben: több ezer diákot, több száz tanárt tudtak programjaikba bevonni, a Tehetségpontok száma évről évre nő, az *„Országos Tehetségnapok"*, a *„Felfedezettjeink"*, a *Bonus Bona* stb. rendezvényei társadalmi ünnepek, igazi nyertesei a gyerekek!

Irodalom

ALBERT, R. S. (ED.) (1992). *Genius and Eminence*. Second Edition. Oxford: Pergamon Press.

BAGDY EMŐKE (1994). Pedagógusszerepben. A szakmai önazonosság kialakulása, pályaorientáció. In *Tanári létkérdések. Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek*. Budapest: RAABE Kiadó.

BAJOR PÉTER (2017). A Nemzeti Tehetség Program (áttekintő helyzetértékelés). *Tehetség,* 4, 8–10.

BALOGH LÁSZLÓ (2014). A pedagógus és a szülő együttműködésének gyakorlati aspektusai. In BALOGH LÁSZLÓ, BOLLÓ CSABA, DÁVID IMRE, TÓTH LÁSZLÓ, TÓTH TAMÁS (SZERK.), *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. Géniusz Könyvek 31. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 134–194. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_31_net.pdf

BALOGH LÁSZLÓ (2016). *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*. Debrecen: Didakt Kiadó.

BALOGH LÁSZLÓ, BÓTA MARGIT, DÁVID IMRE (1999). Tehetséges tanulók – pedagógusok – iskolai fejlesztés. In BALOGH LÁSZLÓ (SZERK.), *Tehetség és iskola*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 9–51.

BANK, B. J., SLAVINGS, R. L., BIDDLE, B. J. (1990). Effects of peer, faculty, and parental influence on students' persistence. *Sociology of Education,* 63, 208–225.

BARON-COHEN, S. (2006). *Elemi különbség. Férfiak, nők és a szélsőséges férfiagy*. Budapest: Osiris.

BELSKY, J. (1999). Interactional and Contextual Determinants of Attachment Security. In J. CASSIDY, J., SHAVER, P. (EDS), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. New York: Guilford, 249–264.

BERECZKEI TAMÁS (2003). *Evolúciós pszichológia*. Budapest: Osiris.

BERTA JUDIT, TÖRÖK BALÁZS (2015). A szocializáció változó koncepciói. In NIKITSCHER PÉTER (SZERK.), *Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei*. Budapest: OFI, 9–20.

BIHARINÉ VAS ADRIEN (2015). Családi nap a Zrínyiben. In POLONKAI MÁRIA (SZERK.), *Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban. Gyakorlati megközelítések*. Géniusz Könyvek 40. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 189–192.

BLANCHARD, R. W., BILLER, H. B. (1971). Father available and academic performance among thirdgrade boys. *Developmental Psychology,* 4, 301–315.

BLOOM, B. (ED.) (1985). *Developing talent in young people*. New York, NY: Ballantine Books.

BORNSTEIN, M. H., HENDRICKS, CH., HAYNES, M. O., PAINTER, K. M. (2007). Maternal sensitivity and child responsiveness: Associations with social context, maternal characteristics, and child characteristics in a multivariate analysis. *Infancy,* 2, 189–223.

BOWLBY, J. (1969/1982). ATTACHMENT AND LOSS (VOL. 1). NEW YORK: Basic Books.

BUTCHER, L. M., MEABURN, E., DALE, P. S., SHAM, P., SCHALKWYK, L. C., CRAIG, I. W., PLOMIN, R. (2005). Association analysis of mild mental impairment using DNA pooling to screen 432 brain-expressed singlenucleotide polymorphisms. *Molecular Psychiatry,* 10, 384–392.

CABRERA, N. J., TAMIS-LEMOMDA, C. S., BRADLEY, R. H. HOFFERTH, S., LAMB, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development,* 71, 127–136.

CENGIZ, Ö. (2016). The Effect of Socioeconomic Status on Parents' Dialogicality. *Creative Education,* 7(4), 676–686.

CHAE, P., KYUMAN, K., JI-HYE, N., KYUNG-SUN, N. (2003). Diagnosis of ADHD among gifted children in relation to KEDI-WISC and TOVA performance. *Gifted Child Quarterly,* 47, 192–201.

CSÍKSZENTMIHÁLYI, M., RATHUNDE, K., WHALEN, S. (2010). *Tehetséges gyerekek – Flow az iskolában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.

Dai, D. Y (2009). Essential Tensions Surrounding the Concept of Giftedness. In Shavinina, L. V. (Ed.), *International Handbook on Giftedness*. Chapter 3. Amsterdam: Springer Science+Business Media B.V., 39–80.

Davidson, J. E. (2009). Contemporary Models of Giftedness. In Shavinina, L.V. (Ed.), *International Handbook on Giftedness*. Chapter 4. Amsterdam: Springer Science+Business Media B.V., 81–98.

Davis, G. A., Rimm, S. B. (1998). A tehetséges gyermekek nevelése a családban. In Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László (szerk.), *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Debrecen: KLTE.

Diamond, M. J. (1998). Fathers and Sons: Psychoanalytic perspectives on „good-enough" fathering throughout the life cycle. *Gender And Psychoanalysis,* 3, 243–299.

Easterbrooks, M. A., Goldberg, W. A. (1984). Toddler Development in the Family: Impact of father involvement and parenting characteristics. *Child Development,* 55, 740–752.

Edelman, G. (1987). *Neural Darwinism*. New York: Basic Books.

Erdman, P., Caffery, T. (2000). An interview with Robert Marvin linking systems and attachmnet theory. *Family Journal,* 8(3), 309–317.

Flouri, E. (2005). *Fathering and Child Outcomes*. New York, NY, US: John Wiley & Sons Ltd.

Feldman, D. H., Goldsmith, L. (1991). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Teachers College Press.

Fonagy, P. (1999). *Transgenerational Consistence of Attachment: A New Theory*. Paper to the Developmental and Psychoanalitic Discussion Group, American Psychoanalitic Association Meeting, Washington, 13 May.
http://www.psychematters.com/papers/fonagy2.htm. Letöltés időpontja: 2014. március 20.

Freeman, J. (2000). Families: the Essential Context for Gifts and Talents. In Heller, K.,

Freeman, J. (2013). *Gifted Children growing up*. London: David Fulton Publishers.

Fülöp Márta (2014). A versengéssel, a győzelemmel és a vezetéssel való adaptív megküzdés tehetséges diákoknál. In Dávid Imre, Fülöp Márta, Pataky Nóra, Rudas János (2014). *Stressz, megküzdés, versengés*. Budapest: Matehetsz, 123–205.

Geake, J. G., Gross, M. U. M. (2008). Teachers' Negative Affect Toward Academically Gifted Students An Evolutionary Psychological Study. *Gifted Child Quarterly,* 52(3), 217–231.

Gefferth Éva (szerk.) (2014). *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Géniusz Könyvek 35. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
http://tehetseg.hu/konyv/mentoralas-tehetseggondozasban

Golombok, S., Rust, J. (1993). The Pre-School Activities Inventory: A standardized assessment of gender role in children. *Psychological Assessment,* 5, 131–136.

Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Bathurst, K., Guerin, D. W. (1994). *Gifted IQ: Early developmental aspects. The Fullerton longitudinal study*. New York, NY: Plenum.

Graziano, P. A. Calkins, S. D., Keane, S. P. (2011). Sustained Attention Development during the Toddlerhood to Preschool Period: Associations with Toddlers' Emotion Regulation Strategies and Maternal Behavior. *Infant Child Development,* 20(6), 389–408.

Gyarmathy Éva (2005). Csodagyerekek és a tehetség.
https://www.lelekbenotthon.hu/2005/04/gyarmathy-eva-csodagyerekek-es-a-tehetseg/
A letöltés dátuma: 2018. december 10.

Gyarmathy Éva (2006). *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Gyarmathy Éva (2017). A tehetség érdem és lehetőség oldala. *Psychologia Hungarica,* 5(1), 1–19.

Hackman, D. A., Farah, M. (2008). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Science,* 13(2), 65–72.

Harsányi István (1994). T*ehetségvédelem*. Budapest: Magyar Tehetséggondozó Társaság.

Harris, J. (1998). *The Nurture assumption*. New York: Simon and Schuster.

HART, B., RISLEY, T. (1995). *Meaningful Differences in Everyday Experiences of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

HELLER, K. A., MÖNKS, F. J., STERNBERG, R. J., SUBOTNIK, R. F. (EDS) (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier.

HERSKOVITS MÁRIA (2005). Mit kezdjünk a tehetséggel? *Iskolakultúra,* 4, 25–36.

HERSKOVITS MÁRIA (2013). A szülők/családok szerepe a tehetséges gyerekek fejlődésében. In HERSKOVITS MÁRIA, RITOÓK MAGDA (SZERK.), *Tehetségek vonzásában*. Budapest: Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület, 80–86.

HOFFMANN RÓZSA (2002). A tanár–diák kapcsolat változásai. *Új Pedagógiai Szemle,* http://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-ta-Hoffmann-Tanar.html A letöltés ideje: 2018. aug. 10.

HOWE, M. J. A. (1992). *The Origins of exceptional Abilities*. UK: Blackwell Publishers.

LAMB, M. E. (1975). Fathers: Forgotten contributors to child development. *Human Development,* 18, 245–266.

LAMB, M. E. (ED.) (1981). *The role of the father in child development* (2nd ed.). New York: Wiley.

LAMB, M. E. (ED.) (2004). *The Role of the Father in Child Development*. New York: Wiley.

LIU, T., XIAO, T., SHI, J., ZHAO, L. (2011). Sensory gating, inhibition control and child intelligence: an event-related potentials study. *Neuroscience,* 189, 250–257.

MACCOBY, E. E. (1990). The role of gender identity and gender constancy in sex-differenciated development. In SCHRADER, D. (ED.), *The Legacy of Lawrence Kohlberg: New Directions for Child Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

MACCOBY, E. E. (1998). *The Two Sexes: Growing up Apart, Coming Together*. Cambridge: Harvard University Press.

MARTINSON, R. A. (1975). *The identification of the gifted and talented*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

MOIR, A., JESSEL, D. (1989). *Brain Sex. The Real Difference between Men and Women*. London: Michael Joseph.

MÖNKS, F., YPENBURG, I. H. (2011). *Ha tehetséges a gyerek… Útmutató szülőknek és tanároknak*. Budapest: Matehetsz.

NAGY TAMÁS (2014). A mentor szerepe a tehetséggondozásban. In DÁVID MÁRIA, GEFFERTH ÉVA, NAGY TAMÁS, TAMÁS MÁRTA (SZERK.), *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 41–66.

NCTM: National Council of Teachers of Mathematics. (2008). *Curriculum Focal Points for Prekindergarten through Grade & Mathematics*.

NOTARO, P. C., VOLLING, B. L. (1999). Parental responsiveness and infant–parent attachment: A replication study with fathers and mothers. *Infant Behavior and Development,* 22, 345–352.

O'CONNOR, E., MCCARTNEY, K. (2007). Attachment and cognitive skills: An investigation of mediating mechanisms. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 28, 458–476.

PALKOVITZ, R. (1997). Reconstructing "Involvement": Expanding Conceptualizations of Men's Caring in Contemporary Families. In HAWKINS, A. J., DOLLAHITE, D. C. (EDS), *Generative Fathering: Beyond Defi cit Perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage, 200–216.

PARKE, R. D. (2000). Father involvement: A developmental psychological perspective. *Marriage and Family Review,* 29, 43–58.

PATAKY NÓRA (2014). Megküzdés és tehetség. In DÁVID IMRE, FÜLÖP MÁRTA, PATAKY NÓRA, RUDAS JÁNOS (SZERK.), *Stressz, megküzdés, versengés*. Budapest: Matehetsz, 67–123.

PÉLEY BERNADETTE (2000). Az evolúciós gondolkodás szerepe a lelki fejlődés modelljében. *Pszichológia,* 3, 271–303.

PLOMIN, R., DIARY, I. J. (2015). Genetics and intelligence differences: five special. *Molecular Psychiatry,* 20, 98–108.

Polonkai Mária (2017). *Új lehetőség a tehetséges fiataloknak – új szerepe a tehetségfejlesztő szakemberek számára.* http://tehetseg.hu/interjuk/uj-lehetoseg-tehetseges-fiataloknak-uj-szerep-tehetsegfejleszto-szakemberek-szamara
Letöltés dátuma: 2018. december 10.

Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring,* 8(2), 145–170.

Rudasill, K. M., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D. V., Keizer, B. M. (2013). Gifted students' perceptions of parenting styles: Associations with cognitive ability, sex, race, and age. *Gifted Child Quarterly,* 57(1), 15–24.

Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In Kent, M. W., Rolf, J. E. (Eds), *Primary prevention in psychopathology: Social competence in children.* Vol. 8. Hanover, NH: University Press of New England, 49–74.

Schmithorst, V. J., Holland, S. K. (2004). The effect of musical training on the neural correlates of math processing: a functional magnetic resonance imaging study in humans. *Neuroscience Letters,* 354, 193–196.

Shi, J., Tao, T., Chen, W., Cheng, L., Wang, L., Zhang, X. (2013). Sustained Attention in Intellectually Gifted Children Assessed Using a Continuous Performance Test. *Plos One,* 8(2), 1–8. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3581460/pdf/pone.0057417.pdf. Letöltés ideje: 2018. június 2.

Siegle, D., Moore, M., Mann, R. L., Wilson, H. E. (2010). Factors that influence in-service and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted,* 33(3), 337–360.

Simonton, D. K. (1999). *Origins of Genius. Darwninian Perspectives of Creativity.* Oxford: Oxford University Press.

Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E., Collins, W. A. (2005). *The Development of the Person: The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood.* New York: Guilford Publications.

Stallings, J. F., Fleming, A. S., Worthman, C. M., Corter, C., Coote, M. (1997). Mother /father differences in response to infant crying. *American Journal of Physical Anthropology,* 24, 217.

Stoeger, H. (2009). The History of Giftedness Research. In Shavinina, L. V. (Ed.), *International Handbook on Giftedness.* Chapter 2. Amsterdam: Springer Science+Business Media B.V., 17–38.

Storey, A. E., Walsh, C. J., Quinton, R. L., Wynne-Edwards, K. E. (2000). Hormonal correlates of paternal responsiveness in new and expectant fathers. *Evolution and Human Behavior,* 21, 79–95.

Teo, A., Carlson, E., Mathieu, P. J., Egeland, B., Sroufe, L. A. (1996). A prospective longitudinal study of psychosocial predictors of achievement. *Journal of School Psychology,* 34, 285–306.

Tóth László (2011). A család szerepe a tehetségek fejlesztésében. In Balogh László (szerk.), *A tehetség felismerése és fejlesztése.* Debrecen: Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszéke, 182–199.

Tóth Tamás (2015). A kollégiumi nevelőtanárok tehetségfejlesztő munkája. In Polonkai Mária (szerk.), *Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban.* Géniusz Könyvek 37. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_40_net.pdf

Trehub, S. E. (2003). Musical predispositions in infancy: an update. In Peretz, I., Zatorre, R. J. (Eds), *Neuroscience of Music.* Oxford: Oxford Univ. Press, 3–21.

Velázquez, J. A., Segal, N. L., Horwitz, B. N. (2015). Genetic and environmental influences on applied creativity: A reared-apart twin study. *Personality and Individual Differences,* 75, 141–146.

West, K. K., Mathews, B. L., Kerns, K. A. (2013). Mother–child attachment and cognitive performance in middle childhood: An examination of mediating mechanisms. *Early Childhood Research Quarterly,* 28, 259–270.

Williams, E., Radin, N. (1999). Effects of father participation in child rearing: twenty-year follow-up. *American Journal of Orthopsychiatry,* 69(3), 328–336.

Winner, E. (2014). Child Prodigies and Adult Genius. A weak link. In Simonton, D. K. (Ed.), *The Wiley Handbook of Genius*. London: Wiley Blackwell, 297–321.

Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B., Notaro, P. C. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: A study with urban youth. *American Journal of Community Psychology,* 30(1), 221–243.

Zuckerman, H. (1996). *Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States*. New Brunswick: Transaction Publishers

Dávid Mária–Polonkai Mária

3.2. A tehetségfejlesztő szakemberek szerepei, együttműködésük

A tehetség kibontakozása időigényes folyamat, melynek során a gyermek fejlesztésébe a család mellett sok szakember vagy akár laikus tehetségsegítő is bekapcsolódhat. Elég gyakori azonban, hogy ezek a tehetségfejlesztő szakemberek nem vagy csak keveset tudnak egymás munkájáról, a gyermek/fiatal tehetségének kibontakoztatása érdekében tervezett tevékenységeikről nem tájékoztatják egymást. Így könnyen előfordulhat, hogy bizonyos tevékenységek duplikálódnak, míg más, szükséges fejlesztések elmaradnak a kommunikáció hiánya miatt. A könyv eme fejezetében a komplex tehetséggondozó programokban részt vevő szakemberek szerepeinek differenciálására és feladatainak leírására törekszünk. Vázoljuk a tehetségbarát társadalom jellemzőit, bemutatjuk a tehetséggondozás intézményrendszerét, a tehetségsegítő szakemberek (pedagógusok, pszichológusok, fejlesztőpedagógusok, mentorok, tutorok, tanácsadók, szponzorok) szerepeit és kompetenciáit a tehetséggondozásban. Bemutatjuk az interprofesszionális együttműködések jelentőségét és az esetmegbeszélés szerepét a tehetség kibontakoztatásában. Fejezetünk fő célja a figyelem ráirányítása az intézményi, interdiszciplináris és társadalmi együttműködések fontosságára a tehetséggondozás során.

Kulcsszavak: tehetségbarát társadalom,
mentor,
tutor,
tehetség-tanácsadó,
interprofesszionális együttműködés; esetmegbeszélés

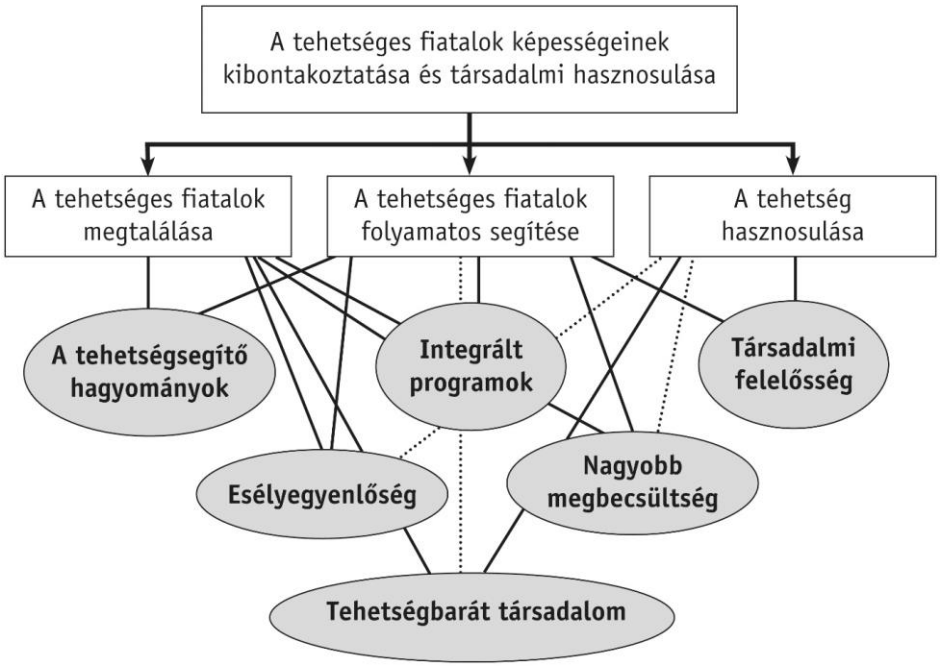
3.2.1. *A tehetség kibontakozását segítő társadalmi mikrokörnyezet – tehetségbarát társadalom*

A társadalom különböző szervezeteinek működése során a humán erőforrással való hatékony gazdálkodás gazdasági szükségszerűségnek tekinthető. A humán tőke fogalma azt fejezi ki, hogy az egyén, illetve valamely közösség szellemi és fizikai képességei hasznosuló befektetésként értelmezhetők, mint bármely más erőforrások. Az emberi erőforrás ugyanakkor speciális tulajdonságokkal is rendelkezik: Az idő múlásával nem fogy, hosszú távon fennmarad. Fejlesztési programok segítségével teljesítőképessége az idő előrehaladtával fokozható, megújulási képességgel rendelkezik (Hajós és Berde, 2007).

Az emberi tőke központi szerepet játszik a gazdasági növekedés értelmezésében, nagy jelentősége van az új ötletek létrehozásában, új technológiák bevezetésében. A humán erőforrás színvonala a termelés fontos tényezője, és meghatározza annak eredményességét. A humán tőke állományában bekövetkező változás pedig jelentősen módosíthatja a termelés hatékonyságát (T. Kiss, 2012). A humán erőforrás sajátossága, hogy hordozója maga az ember, és megszerzése is csak az embereknek önmagukba való beruházásával történhet. A munkavállaló rendelkezik az emberi tőke valamennyi tulajdonságával, és önállóan, szabad akaratból szabályozza cselekvéseit. A különböző gazdasági, társadalmi szervezetek sikeres működése megköveteli a megfelelő emberek alkalmazását és azok képzését, illetve továbbképzését (Hajós és Berde, 2007). Egy cég vagy egy intézmény állományában lévő munkatársak szellemi és fizikai képességei tehát hasznosuló befektetésnek tekinthetők, amelyek a szervezeti célok megvalósításának az alapját képezik. A tehetség kibontakoztatása ezért nemcsak az egyén, hanem az egész társadalom érdeke.

Ezt a törvényszerűséget felismerve a Nemzeti Tehetség Program így fogalmaz: „A tehetségek ma már egy adott ország versenyképességét meghatározó kulcstényezővé léptek elő. Ebből is következően a tehetségek megtalálása nemcsak a tehetségek és családjuk magánügye, hanem nemzeti ügy, hiszen a tehetség hasznosulása a közvetlen haszon mellett a legversenyképesebb termelés kifejlesztésével és idevonzásával is a teljes nemzetnek többletlehetőségeket teremt. Így a tehetségek segítésének nemzeti programja gazdasági, esélyjavító és társadalomépítési program is." (NEMZETI TEHETSÉG PROGRAM, 2008, 3.) A 2008 és 2028 közötti időre elfogadott Nemzeti Tehetség Program 20 évre kiemelt lehetőséget ad a tehetséges fiatalok hosszú távú, folyamatos és biztonságos segítésére.

A program egy tehetségbarát társadalom kialakítását tűzte célul, ennek érdekében átfogó társadalmi összefogást sürget, felsorolva a szükséges szereplőket, csoportokat, teendőket: a köznevelés és a felsőoktatás intézményeit, állami-civil együttműködéseket, hálózatokat, a civil szervezetek és az egyházak aktivitását; cégek, vállalatok segítő tevékenységét; magánszemélyek felajánlásait; a szülők és szülői szervezetek bevonását, valamint a média támogatását. *A Nemzeti Tehetség Program prioritásaival, célrendszerével összefüggő programelemeket a* 3.2.1. ábra *tartalmazza.*



3.2.1. ábra. A Nemzeti Tehetség Program prioritásaival, célrendszerével összefüggő programelemek a tehetségbarát társadalom kialakulásáért
Forrás: Nemzeti Tehetség Program, 2008, 21.

A tehetségbarát társadalom lehetővé teszi, hogy állampolgárai a lehető legszélesebb körben kibontakoztathassák képességeiket. Támogatja a tehetséges fiatalok fejlődését és ügyel a kreatív produktumok társadalmi hasznosulására. A köznevelés, a felsőoktatás és az állami szféra egyéb területein tehetséggondozással foglalkozó szervezeteket működtet, és ezek számára erőforrásokat biztosít. Az egyházi és gazdasági élet, valamint a civil társadalom szereplőinek tehetségsegítő tevékenységeit elismeri és támogatja. Értéknek tekinti a tehetséget, ennek megfelelően vigyáz rá,

és ez az attitűd a társadalom minden területén megmutatkozik, a legszűkebb mikroközösségektől a nagy társadalmi szerveződésekig.

A tehetségbarát társadalom fő jellemzői:

- A társadalom tehetségbarát volta az általános szemléletben, az oktatási intézményekben, a tehetséggondozó rendszer fenntartásában és a kiemelkedő teljesítmények elismerésében jelenik meg.
- Az embereket egyenlőnek, de nem egyformának tekinti. Az emberek egymás iránti tisztelete az alapja az eltérő gondolkodás hasznosulásának.
- A tehetségesek eltérő attitűdjeinek elfogadása segíti a tehetségeket, hogy elfogadják a többség tőlük eltérő gondolkodását, és így a társadalomba történő beilleszkedésük könnyebbé válik.
- A tehetségbarát társadalom lehetőségeket biztosít egészen kicsi gyermekkortól kezdve a képességek fejlődésére, a még éretlen képességek szintjén tevékenységet és nem teljesítményt vár el.
- Rugalmas, ugyanakkor kiszámítható, határozott szabályokat és a képességek fejlődésének megfelelő szabadságot nyújt.
- Erősíti az egyén felelősségét saját tevékenységéért, fejlődéséért és teljesítményeiért.
- Gondoskodik arról, hogy akár a múltban, akár a jelenben megvalósult kiemelkedő teljesítmények, és az azokat elért tehetségek széles körben ismertté váljanak, és megbecsülést kapjanak (GYARMATHY, 2013).

3.2.1.1. A tehetséggondozás intézményrendszere Magyarországon

A tehetséggondozásnak Magyarországon nagy hagyományai vannak, hiszen ez a tevékenység már a 19. század második felében és a 20. században is előnyt élvezett az intézményrendszerben. A második világháború után kissé elhanyagolt rendszerelemmé vált a tudomány, főleg a neveléstudomány előkelő terében, majd a pszichológia is intenzíven kezdett foglalkozni a kérdéskörrel. Az intézményes tehetséggondozás elsősorban a tehetséggondozási rendszer létrehozásával és együttműködésével foglalkozott. Ezekben az évtizedekben megjelentek a magyar közoktatásban az iskolakísérletek, az 1980-as évek közepétől egyre több önállósága volt a közoktatási intézményeknek mind szerkezeti felépítésüket, mind tartalmi szabadságukat tekintve. 1987-ben megalakult az Európai Tehetségtanács (*European Council for Hight Ability,* ECHA), 1989-ben pedig Magyarországon létrejött a Magyar Tehetséggondozó Társaság.

A rendszerváltással egy időben megjelentek a szerkezetváltó (6 és 8 évfolyamos osztályok) gimnáziumok is, melyek a jobb képességű tanulók kiválogatásával kívánták a programjaikat megvalósítani.

Az oktatási kormányzat később vette fel programjai sorába a tehetséggondozást mint fontos tevékenységet (AJTP, 2000), de egyes egyetemek, egyetemi tanszékek kutatócsoportjai (pl. Debreceni Egyetem) és néhány iskola között szoros kapcsolat alakult ki (KLTE, DE és Törökszentmiklós, Mátészalka, Szerencs, Budapest, Debrecen stb.). Annak ellenére, hogy az oktatáspolitikai prioritások hol az egyenlőtlenség kezelésére, hol a tehetséggondozásra helyezték a hangsúlyt, hol a kettőt szorosan összekapcsolva emelték ki a tevékenységeket, a tehetséggondozással kapcsolatos kezdemények, ha több esetben lokálisan is, de tovább működtek, új szervezeti formák, tartalmak jelentek meg.

Az ezredforduló eredményének tudhatjuk be, hogy a közoktatásban részt vevő tanulóknak, képességeik fejlesztése, hátrányaik kompenzálására ösztöndíjprogramokat (MACIKA, Út a középiskolába, Út az érettségihez és Út a szakmához, később Útravaló) vezettek be.

A tehetséggondozásra – és némileg a hátránykompenzációra is – nagy figyelmet fordítva 2008-ban az országgyűlés elfogadta a Nemzeti Tehetség Programot, melynek megvalósításában részt vesznek az intézmények, de aktív szerepet vállal a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, más szervezeti formák, önszerveződések, testületek, alapítványok stb., a hálózatot képező tehetségpontok, melyek a környezetükben működő tehetséggondozó programok alapjain jöttek létre.

Az intézményi és az intézményen kívüli tehetséggondozásnak új sajátossága, hogy a fiatalok érdeklődését, motivációját, személyiségfejlődését tanácsadással, pályaorientációval, egyéni foglalkozásokkal, tutorálással, mentorállással szervezetten vagy önkéntesen többféle szakember (pedagógus, pszichológus, tehetséggondozó koordinátor, mentálhigiénés szakember, mentor, tutor stb.) segíti.

A tehetséggondozás intézményrendszerét elsősorban *a köznevelési rendszerben működő intézménytípusok* alkotják. Ebben a rendszerben a tehetséggondozás az intézményen belül (tanórákon, foglalkozásokon stb.), az intézményen kívül, de szabadon választott, nem kötelező órákon, foglalkozásokon stb. (szakkör, önképzőkör, diáksport rendezvény stb.) valósul meg.

A magyar köznevelés, benne a nevelés-oktatás folyamata, a kötelező óvodai rendszerben, az alapfokú nevelési-oktatási szakaszban (általános iskola 1–8. évfolyam), valamint a középfokú nevelési-oktatási szakaszban (9–12. évfolyam) valósul meg. Az állam közszolgálati feladata tehát az alapfokú és középfokú oktatásban való részvétel jogának biztosítása az érettségiig, illetve az első és második szakképesítés megszerzéséig. Mindezt a 2011. évi CXC. nemzeti köznevelésről szóló törvény rögzíti.

Ezekben a fent említett szakaszokban a köznevelési intézmények a következők:

- óvoda,
- általános iskola,
- gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola (szakiskola)
- alapfokú művészeti iskola,
- gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai nevelési-oktatási intézmény,
- kollégium,
- pedagógiai szakszolgálati intézmény,
- pedagógia-szakmai szolgáltatást nyújtó intézmény.

A köznevelési feladatokat, így a tehetséggondozást Magyarországon *alternatív és/vagy reformpedagógiai intézmények* is ellátják. A jogi rendelkezések a gyakorlatban 1993 óta biztosítják az intézménylétesítés szabadságát (ez a lehetőség először az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény 1990. évi módosításával nyílt meg). A törvény eredeti szövege szinte teljeskörűen megengedte, hogy közoktatási intézményt létesítsenek az állami szervek és a helyi önkormányzatok mellett az egyházi jogi személyek, a kisebbségi önkormányzatok, a gazdálkodó szervezetek, alapítványok, egyesületek és más jogi személyek, valamint természetes személyek (SZÜDI, 2001).

Ezektől a közoktatási/köznevelési intézményektől gyakorta a magatartási, beilleszkedési nehézségekkel küzdő, lemorzsolódó tanulók/fiatalok problémáinak megoldását remélték/remélik, de a tehetséggondozásban is fontos szerepet töltenek be.

Napjainkban ez kiegészült a tehetséggondozás feladatainak megvalósításával. Ezen intézmények legismertebbjei:

- Montessori óvodák, iskolák,
- Waldorf óvodák, iskolák, középiskolák,
- Rogers személyközpontú iskolák,
- Második esély iskolái: pl. tanodák, Gandhi Gimnázium,

- Alternatív Közgazdasági Gimnázium,
- Kedves-házak stb.

A fentiekben bemutatott alternatív intézményekben kidolgozott módszertani újítások, tartalmak, nevelési-oktatási módszerek, intézményvezetői modellek átszivárogtak a tehetséggondozással is foglalkozó köznevelési intézményekbe, gyakorlatokba, gazdagítva a tanárok repertoárját.

A 2011. évi CXC. nemzeti köznevelési törvény bevezetését követő években néhány változás történt a köznevelési intézmények gazdálkodásában, fenntartásában, szakmai felügyeletében, pedagógus továbbképzéseken stb., melyek hatással voltak a tehetséggondozásra is. A kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók e törvény életbe lépése óta szerepelnek a „különleges bánásmódot igénylő gyermekek/tanulók" kategóriájában.

Létrejött a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) később Klebelsberg Központ (KK) és a Tankerületi Központok (TK).

A köznevelési feladatellátás előkészítésében, tervezésében, operatív irányításának megvalósításában, ellenőrzésében sokféle megoldás született. (1) Bevezetésre került az egész napos iskola, ahol a nevelési-oktatási feladatokban erősen megjelent a tehetséggondozás, (2) a középiskolás diákok közösségi szolgálatának kötelezővé tétele az érettségi vizsgához kapcsolódik, (3) bevezetésre került a mindennapos testnevelés, (4) 7. évfolyamtól a központi költségvetés terhére kirándulás szervezhető a tanulók számára a határon túli magyarlakta területekre, (5) valamint kötelezővé vált a hit- vagy erkölcstan oktatása.

A köznevelési intézmények kapcsolatrendszere:

A köznevelési intézmények más társadalmi szervezetekkel is kapcsolatokat alakítanak ki. Ezek a szervezetek a társadalmi, gazdasági, kulturális, természeti, humán környezetet jelentik a köznevelési intézmények számára. Megjelenésük részben a kötelező formális, részben az informális kapcsolatokban figyelhető meg.

Ilyen kapcsolatok lehetnek:

- fenntartóval,
- iskolaorvossal, iskolapszichológussal
- pedagógiai szakszolgálattal és nevelési tanácsadóval,
- gyermekvédelmi szervezetekkel,
- rendőrséggel, tűzoltósággal, katasztrófavédelemmel a prevenciós programok kezeléséhez,
- a tanulók szociális érzékenyítését végző szervezetekkel, nevelőintézetekkel, idősek otthonával, környezetvédelemmel, szervezetekkel, ezek a kapcsolatok a közösségi szolgálat bevezetésével intenzívebbé válnak,
- cégekkel, ahol a tanulók a szakmai gyakorlataikat végzik,
- a hitoktatásból eredően a különböző felekezetű egyházakkal,
- a tanulók személyiségének fejlesztését is szolgáló művészeti intézményekkel, sportegyesületekkel,
- tudománytechnikai fejlődést segítő felsőoktatási intézményekkel, kutatóintézetekkel,
- tehetséggondozó tevékenységet végző civil szervezetekkel, esetleg magánszemélyekkel.

A köznevelési intézmények hatékonyan működő, széles körű kapcsolatrendszere nagymértékben járulhat hozzá a tehetséggondozó tevékenység eredményességéhez.

3.2.2. *Tehetségsegítő szakemberek szerepei, kompetenciái és kompetenciahatárai*

A tehetséggondozásba sok szakember bekapcsolódik, a különböző művészeti ágak képviselői, a sport, a tudomány, a gazdaság élet szereplői és legújabban a média. A köznevelési intézményrendszerben dolgozó tehetséggondozó szakemberek, akik pedagógusok és nem pedagógusok, (pszichológusok, fejlesztőpedagógusok, mentálhigiénés szakemberek, coachok stb.) sokféle és szerteágazó tevékenységet végeznek a gyermekek/tanulók/fiatalok tehetséggondozásában. A kézikönyv más fejezetei részletesen tárgyalják a tehetséggondozó tevékenységeket. Fejezetünkben a köznevelés tehetséggondozásban leggyakrabban részt vevő szereplőinek feladatait szeretnénk csokorba szedni, elsősorban a kompetenciahatárok tisztázása céljából.

3.2.2.1. A pedagógusok szerepe a tehetség felismerésében és fejlesztésében

A pedagógusokkal szemben a társadalom, a szülők és maguk a tanulók is sokféle elvárással lépnek fel, amelyeknek nem könnyű megfelelni. A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről a különleges bánásmódot igénylő gyermekekről rendelkezve az egyéni bánásmód alkalmazását, a tanulói tulajdonságok figyelembevételét a pedagógusok számára törvényi úton is kötelezővé teszi.

A tehetséggondozásban a pedagógusok szerepe a leginkább meghatározó. A tankötelezettség miatt a pedagógusok valamennyi gyermekkel találkoznak, így az, hogy egy potenciális tehetség se vesszen el, hangsúlyosan az ő szakértelmükön múlik.

A pedagógusok feladata a tehetséggondozásban a köznevelés valamennyi színterén:

- közreműködés a tehetséges tanulók azonosításában, a pedagógiai módszerek alkalmazásával, a tanítványaik egyéni szükségleteinek és érdeklődésének felderítése,
- közreműködés a tehetséggondozó programok kidolgozásában és lebonyolításában,
- a tehetséges tanulók fejlesztése, részvétel a tehetséggondozó tevékenységekben, gazdagító programokban (a tehetséges tanuló személyiségéhez illeszkedő tanórai differenciálás, egyéni feladatmegoldások, kiscsoportos munka, szakkörök, fakultációk, önképzőkörök, projektek, versenyfelkészítések),
- közreműködés a tehetséggondozó programok hatásvizsgálatában, a pedagógiai módszerek alkalmazásával,
- kapcsolattartás külső szakemberekkel (Balogh, 2012).

A tehetséggondozó projektek lebonyolításában a tantestületen belül a következő munkamegosztás ajánlott:

- A programvezető (igazgató, igazgatóhelyettes) feladata az általános áttekintés, bátorítás, segítés, ellenőrzés, a téma napirenden tartása.
- A munkaközösség-vezetők feladata az átfogó programok készítése, tanórai és tanórán kívüli gondozás, folytonosság és előrehaladás, forrásanyagok biztosítása, hatékonyság ellenőrzése.
- A tehetséggondozó koordinátor feladata az összsiskolai azonosító és ellenőrző programok készítése, órán (iskolán) kívüli tevékenységek koordinálása, mentorprogramok irányítása, versenyek szervezése (Balogh, 2014).

A tehetségesek oktatásához szükséges tanári kompetenciák közül kiemelhetők:

- „Magasabb szintű kognitív tanítás és kérdezés,
- Tantervmódosító stratégiák használata,

- Speciális tantervfejlesztő stratégiák alkalmazása a gyakorlatban,
- Diagnosztikus tanári készségek magas szintje,
- Diák-tanácsadási stratégiák használata." (SEELEY, 1979; idézi: BALOGH, 2016, 258.)

Csíkszentmihályi és munkatársai az alábbi megállapításokat tették a tehetségesek tanáraira vonatkozóan: „[...] amennyiben a tanulók a tehetségükkel kapcsolatos tevékenység közben flow-élményt éltek át, akkor az elkötelezettségük mértéke mindegyik értékelés szerint szignifikánsan nagyobb volt. Ez azért nagyon jelentős megállapítás, mert ebből arra lehet következtetni, hogy a tanárok a pedagógiai céljaikat akkor tudják leginkább elérni, ha figyelnek arra, hogy a tanulás a tanítványaik számára igazán élvezetes legyen." (CSÍKSZENTMIHÁLYI ET AL., 2010, 294.) „A tehetséges fiatalok legjobban az olyan tanárt szeretik, akinek érzik a jóindulatát, a segítőkész figyelmét, és aki maga is odaadással foglalkozik a tárgyával. Ezen kívül rendszerint tevékeny, és elmélyülten foglalkozik a szakterületével az iskolai munkán kívül is. Határozott egyéniség, és a környezetére is kisugárzó lelkesedésével izgalmas tanulási helyzeteket tud teremteni. Folyamatosan erőfeszítéseket tesz azért, hogy a tanítványai kedvvel és elmélyülten foglalkozzanak a feladataikkal, és ennek érdekében arra törekszik, hogy lehetőleg minden gyerek olyan erőt próbáló feladatot kapjon, amely éppen megfelel a képességeinek, vagyis a képességeihez mérten nem is túl nehéz, és nem is túl könnyű feladatot." (CSÍKSZENTMIHÁLYI ET AL., 2010, 327.)

3.2.2.2. A pszichológusok tehetségtámogató tevékenysége

A pszichológusok a tehetséggondozói tevékenységben elengedhetetlen segítőtársai a pedagógusoknak. A tehetséggondozó tevékenységbe történő bevonásuk akkor indokolt, ha az adott feladat megoldása pszichológiai kompetenciákat igényel.

Az alábbi esetekben célszerű pszichológusi segítséget igénybe venni:

- A differenciált tehetségazonosítás során, amennyiben a tehetségjegyek azonosítása interdiszciplináris együttműködést tesz szükségessé, és a diagnosztikai tevékenységben pszichológiai mérőeszközök is szerepelnek (DÁVID M. ET AL., 2014)
- A tehetséggondozó programok hatásvizsgálatában, hasonló esetben.
- A tehetséges gyermekek személyiségfejlődésének támogatása egyéni vagy csoportos formában. Önismereti és egyéb készség- és személyiségfejlesztő tréningek vezetése.
- Pszichológiai konzultáció, tanácsadás a gyermek, a szülei és/vagy a gyermekkel foglalkozó pedagógusok számára.
- Pszichológiai beavatkozást igénylő helyzetekben pszichoterápiás konzultáció, krízisintervenció, egyéni vagy csoportos pszichoterápia,mediáció, családterápia, teljes körű családi mentálhigiénés intervenció. A módszer kiválasztása, a beavatkozás eredményességéhez szükséges időkeret meghatározása a szakember szakmai döntésétől függ (KIRÁLY ET AL., 2015; H. NAGY, 2013).

A beavatkozást indokolttá tevő leggyakoribb tünetcsoportok tehetséges fiataloknál:

- Motivációval kapcsolatos kérdések (belső motiváció hiánya, szerteágazó érdeklődés, csapongás különböző területek között vagy túlzott specializáció).
- Identitással kapcsolatos kérdések.
- Önértékeléssel kapcsolatos kérdések (alacsony önértékelés vagy túlzott önbizalom, nagyképűség, perfekcionizmus, maximalizmus).

- Szociális készségekkel kapcsolatos kérdések (zárkózottság, szeretetteli kapcsolatok hiánya, kötődési zavarok, párkapcsolati problémák, kommunikációs problémák, túlzott dominancia, öntörvényűség, szülő–gyermek/pedagógus–gyermek között konfliktusok).
- Affektív problémák (szorongás, stressz, indulatosság, dühkitörések, szomorúság, levertség).
- Megküzdéssel kapcsolatos problémák (kitartás hiánya, kudarckezelési problémák).
- Rendszerezettséggel kapcsolatos problémák (időbeosztás hiánya, gyakorlatiasság hiánya, szétszórtság).
- Tanulási problémák.
- Funkciókhoz kapcsolódó zavarok (evészavarok, alvászavarok, ürítési zavarok, beszédzavarok).
- A magatartás zavarai (viselkedési zavarok, oppozíciós zavar) (Bagdy, et al., 2014; Király et al., 2015).

Bagdy és munkatársai kutatásaik alapján a következő problématípusokat különítették el tehetséges fiataloknál: a „perfekcionisták" típusát maximalizmus, az ebből adódó önértékelési probléma és a teljesítményszorongás jellemzi. A „zárkózottak" típusánál magas társas szorongás jelenik meg, nagyfokú zárkózottságot előidézve. Az „útkeresők" típusánál nem alakult ki még olyan érdeklődési terület, amiben igazán mélyen, belsőleg motiválva lennének. A „problémások", akiknél szinte minden területen voltak kisebb-nagyobb problémák. Az ötödik típusba pedig a „reziliensek" kerültek, akiknél nem fordultak elő problémák, vagy csak kisszámú, enyhe problémájuk volt. Ők inkább képesek megküzdeni problémáikkal, mint társaik (Bagdy, et al., 2014).

A pszichológusok feladatait a tehetséggondozásban a H. Nagy Anna (szerk.) (2013) *Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz* című kiadvány tartalmazza. A tehetségkoordinátorok feladatainak részletezése a szakszolgálatok működéséről szóló 15/2013. EMMI-rendeletben olvasható.

3.2.2.3. Fejlesztőpedagógusok a tehetséggondozás szolgálatában

A fejlesztőpedagógusok szerepe a kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása esetében kiemelkedő, de fontos szerepük lehet a tehetség gyenge oldalának fejlesztésében minden esetben.

A fejlesztőpedagógiai beavatkozást indokolttá tevő leggyakoribb fejlesztési célok lehetnek:

- prevenciós fejlesztő programok,
- iskolára előkészítő komplex képességfejlesztés,
- kognitív funkciók (észlelés, emlékezet, figyelem, gondolkodás) fejlesztése,
- részképesség-problémák korrekciója,
- tanulási nehézségek, írás, olvasás, számolás terén mutatkozó jelentős elmaradás csökkentése,
- mozgásfejlesztések,
- beszédkészség, beszédértés, beszédészlelés, szókincs, anyanyelvi készségek, olvasás, szövegértés, íráskészség fejlesztése (Király et al. 2015).

3.2.2.4. Mentorok, tutorok és tanácsadók a tehetséggondozásban

A tehetség egyedi, ezért egyéni, személyre szabott támogatásra van szüksége. A kiemelkedő tehetséggel együtt járó sajátos kognitív és affektív szükségletekre való reagálás speciális felkészültséget igényel. A tehetséggondozás során felmerülő kérdések, dilemmák gyakran egész életutat

meghatározó döntéseket kívánnak, és a tehetség kibontakozását gyakran akadályozhatják gátló tényezők. Ezért fontos a tehetséget egyénileg támogató hálózat kiépítése a tehetséggondozásban.

A mentorálás terminust számos területen használják, ezért a személyes segítő tevékenységek általános gyűjtőfogalmának is tekinthető. A különböző meghatározások között FREEDMAN (1992; idézi: FEJES, KASIK ÉS KINYÓ, 2009) áttekintése alapján három ponton mutatkozik egyezés: a mentort a mentoráltnál tapasztaltabb, nagyobb tudással rendelkező személynek tekintik, aki a mentorált fejlődésének elősegítését szem előtt tartva nyújt segítséget, iránymutatást egy erős kötődéssel jellemezhető bizalmi kapcsolat keretében.

A *mentor* szó görög eredetű, jelentése: „atyai barát, pártfogó, illetve nevelő". A *tutor* szó latin eredetű, jelentése: „gyám, illetve pártfogó, gyámolító, védő személy". „Mindkét szó hasonló jelentésben szivárgott be az oktatásba, (mondja a Magyar Nyelvi Szolgáltató Iroda szómagyarázata), mind a *mentor,* mind a *tutor* olyan szakembert jelent, aki egy témában, egy bizonyos szakterületen pártfogója, vezetője, segítője a tanulónak, hallgatónak. A két szó tehát szinonima." (lásd mentor – tutor fogalma, 2011)

A két kifejezés hasonlósága ellenére a tutorálás szó jelentésárnyalata erőteljesebben fókuszál a tanulásirányításra, mint a személyes támogatásra. A tutorálás a tanulás azon módját jelöli, amely során egy tanuló vagy tanulók kisebb csoportja részesül egyéni, személyre szabott oktatásban (MEDWAY, 1994; idézi: FEJES, KASIK ÉS KINYÓ, 2009). A brit egyetemi rendszerben a tutor a tanulmányvezető tanár, aki személyesen, közvetlenül segíti, irányítja a hozzá beosztott néhány diák tanulmányait. A távoktatásban a tutor a tanulást (távolról) irányító elnevezéseként honosodott meg mint a felnőttek egyéni és csoportos tanulását irányító személy (lásd tutor jelentése.) A Magyar Akkreditációs Bizottság szakmai bírálati szempontjai szerint a tutor a hallgatók személyes, szakmai tanácsadója, irányítója egy adott tananyag/modul önálló tanulással történő elsajátításában. Gépi vagy személyes megjelenésű „partner" a tanulásban. (Lásd MAB akkreditációs elvárásai.)

A két fogalom nehéz megkülönböztethetősége miatt a gyakorlati szóhasználatban az figyelhető meg, hogy egy-egy szakterület sajátos jelentéstartalommal ruházza fel ezeket a szavakat, pontosan meghatározva azok tartalmát, mint például a szakorvosok képzésében a tutor feladatait a „16/2010 (IV.15.) EüM rendelet az egészségügyi felsőfokú szakirányú szakmai képzés részletes szabályairól" című jogszabály.

A tehetséggondozásban is az előbbiekben említetthez hasonló jelenség figyelhető meg. Egyre inkább körvonalazódik és pontossá válik a tehetséggondozásban a mentor és a tutor szerepe, és egyre jobban kirajzolódik azok speciális jelentéstartalma.

„*A 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 főállású pedagógus az iskolában, aki csak ezzel foglalkozik, és rendes tanórákat nem tart. Ugyanakkor részmunkaidőben is lehet ezt a tevékenységet végezni, illetve külső szakemberek is sikeresen láthatják el ezt a feladatkört. A hatékony tehetségfejlesztés e szerepkör felhasználása nélkül ma már nehezen képzelhető el, Magyarországon most van elterjedőben." (BALOGH, 2014, 30–31.)

A mentor egy tehetséggel vagy tehetségígérettel foglalkozik, és az a szerepe, hogy érdeklődésével, hivatásával vagy szakmájával kielégítse a mentorált érdeklődését, nevelje, fejlessze személyiségtulajdonságaiban, és felvértezze mindazokkal a tulajdonságokkal, amelyek a további önálló fejlődéséhez, önmaga fejlesztéséhez szükségesek, és a felé a terület felé segítse, ahol a tehetsége maximálisan fejlődhet. GYARMATHY ÉVA (2007) kiemeli, hogy a mentornak magának is birtokában kell lennie a tehetségre jellemző tulajdonságoknak. A magasabb értelmi képesség, a kreativitás és a belső hajtóerő, a tehetséges fiatal jellemzőihez való hasonlóság teszi lehetővé, hogy nemcsak szakmai téren segíthetnek, hanem élettapasztalatuk felhasználásával támogathatják a tehetséges

fiatalok igyekezetét, segíthetik beilleszkedésüket. A tehetségekkel foglalkozó mentorok fontos jellemzői: a nyitottság, a több szempontból való megközelítés képessége, hogy követni tudja a sajátjától eltérő megközelítéseket, megoldásokat. Fontos a tolerancia, hogy a mentor el tudja fogadni, ha a védencének más elképzelései vannak, és azt a biztonságot tudja nyújtani, hogy az eltérő vélemény vagy az esetleges tévutak kudarca nem kérdőjelezi meg kettejük kapcsolatát. Fontos továbbá a szakterülete iránti elkötelezettség mélysége és kitartása, hogy erő és hit tekintetében is mintát tudjon mutatni mentoráltjának (GYARMATHY, 2007). A mentor nagy szakértelemmel rendelkezik, nagyon empatikus, szakterületének kiemelkedő képviselője, kiemelkedő készség- és képességfejlesztő, motivál, de a hangsúly a kettejük kapcsolatára helyezhető, amely hozzájárul a mentorált szakmai és egyéni tulajdonságainak fejlődéséhez. A mentornak alapvetően két típusát különböztetik meg, az egyik a személyes mentor, a másik az erőforrásmentor. A személyes mentor bárki lehet, akiről a tehetséges diák úgy gondolja, hogy befolyással van rá, akihez szívesen fordul, akit példaképének tekint. Az erőforrásmentor olyan személy, akit valamely tehetséggondozó program révén kijelölnek a tehetséges fiatal mellé, hogy segítse fejlődését. Ezek a mentorok gyakran egy adott szakterület kiemelkedő képviselői, önkéntes jelentkezők, akik meghívják a fiatalt a munkahelyükre. Lehetnek vállalati dolgozók vagy egyetemek, kutatóintézetek munkatársai. Bevonják a fiatalt a tervezett tevékenységekbe, lehetőséget adva ezzel a szakterület mélyebb megismerésére, a személyes fejlődésre, a pályaválasztási szándék kikristályosodására (BALOGH, 2016). Egy gyereknek több mentora is lehet. Lehet iskolán belül és kívül, pl. egy kutatóintézetben, lehet művészember, kiváló mesterember vagy más hivatással, szaktudással rendelkező szakember. A tehetséggondozó mentor feladatait és mentorálási módszereit részletesen a *Mentorálás a tehetséggondozásban* című kiadvány tartalmazza (DÁVID M. ET AL., 2014).

A tutor fogalma a hazai tehetséggondozásban az elmúlt években kristályosodott ki. A „Tehetségek Magyarországa EFOP-3.2.1-15-2016-00001" kiemelt projekt keretében 2020-ig kerül kialakításra a tehetségsegítés személyes tehetségtámogató rendszere, az egész országot lefedő tutorhálózat. Célja, hogy minden régióra kiterjedően, személyes kapcsolattartáson alapuló és példaértékű tehetségsegítő szakemberhálózat jöjjön létre. A pályázati kiírás az alábbiakban definiálja a tutor fogalmát: a tehetséggondozó tutorrendszerben „a tutor az az elkötelezett tehetségsegítő, aki komplex szempontrendszer alapján, tehetségterülettől függetlenül segíti, támogatja a tutorált 10–20 év közötti életkorú tanulót/fiatalt – annak érdeklődése szerint, illetve egyéni fejlesztési terve alapján." (Tutorokat keresünk! Pályázati felhívás!)

A tutor feladatai: közreműködik a tutoráltak egyéni fejlesztési tervének összeállításában, segíti, támogatja azok megvalósítását. Személyes találkozók formájában is segíti a tutorált tanuló tehetségének kibontakoztatását, és kiscsoportos motiváló beszélgetéseket is vezet számukra. „Ismerve a tutorált erősségeit, fejlesztendő területeit, céljait, családi és iskolai hátterét – személyesen, írásban, egyénileg vagy csoportban támogatást (információt, kapcsolati összekötést, programot stb.) nyújt a tutorrendszerbe bevont tanuló vagy fiatal számára, szükség esetén bevonva a Matehetsz munkatársait, a tutorált szüleit, osztályfőnökét, szaktanárát, kortársait." (Tutorokat keresünk! Pályázati felhívás!)

A tutor elkötelezett tehetségsegítő, támogató. A tutor nagyon sok információ birtokába kerül. Sok mindent tud a fiatalról, ismeri az erősségeit és a gyengeségeit. Ez azért jó, mert nemcsak a fiatal erősségeit kell fejleszteni, hanem előre kell lépni azokon a területeken is, ahol a fiatal gyengébbnek mutatkozik, különben a gyengeségek az erősségek fejlesztésén is visszahúzó erőt jelenthetnek. A tutor tisztában lesz a más szakemberek által folytatott fejlesztések céljaival. Ismeri a tutorált intézményét, tanárait, osztályfőnökét és családját. Ez utóbbit szeretném kiemelni, mert a család bevonása a tutorrendszerbe elengedhetetlen, rendkívüli hatással van a tutorált hatékony előmenetelére. A tutor vagy pedagógus, vagy pszichológus, vagy más szakember, aki már foglal-

kozott tehetséggondozással, bizonyos tehetségterületeken már fejlesztett fiatalokat. A tutor minden olyan tulajdonsággal rendelkezik, amivel a 8-10 hozzárendelt tehetséges fiatalt segíteni tudja azon az egyéni fejlődési úton, ami nem egy irányba viszi őket, hanem kinyitja a világot, szolgáltatásként nyújtja számukra a sokféle tapasztalatszerzés lehetőségét, olyan tevékenységben való részvételt, amely alapján határozott irányokat vehet az érdeklődésük, illetve abban segíti őket, ami számukra a legkedvezőbbnek mutatkozik. Ez nem zárja ki, hogy vannak olyan kialakult területek, amelyek alapján a tutor mentorhoz irányítja a gyereket, fiatalt. A tutor tisztában van a tehetséggondozó szervezetek által kínált programokkal és olyan lehetőségekkel, ahol a tehetség megismerkedhet különböző tevékenységekkel. A tutornak mindehhez jó szervező-, kommunikációs és problémamegoldó képességgel kell rendelkeznie. A mentor és a tutor között tehát az a döntő különbség, hogy a tutor nem konkrétan fejleszti a fiatal képességeit, hanem a lehetőségeket kínálja fel a tehetségígéret, a tehetség számára, mert ő van e lehetőségek ismeretének birtokában. A tutorok népes tábort alkotnak, behálózzák az egész országot, kapcsolatuk révén a lehetőségek még gazdagabb tárházát képesek felkínálni a támogatásukkal, segítő, motiváló tevékenységükkel a tutoráltaknak az előhaladásban, képességeik kialakításában.

A tehetség-tanácsadó: erre a feladatra speciálisan kiképzett pedagógus és/vagy pszichológus alkalmas, aki problémás helyzetekben – elsősorban egyéni és kiscsoportos formákban – konzultációs keretek között segíti a tehetségprogram megvalósítását (Balogh, 2014). A tanácsadási tevékenység elsősorban az adott problémahelyzet megoldási alternatíváinak kidolgozására irányul, a tanácskérő intrapszichés munkájának támogatásával. Tanácskérők lehetnek maguk a tehetséges gyermekek (a szülők beleegyezésével és/vagy bevonásával 18 éves kor alatt), a közreműködő pedagógusok, valamint a szülők. A tanácsadási feladatokat a kézikönyv külön fejezete tárgyalja.

3.2.2.5. Szponzorok a tehetségkibontakozás elősegítésében

A tehetség kibontakoztatása anyagi forrásokat is igényel, melynek megszerzése érdekében célszerű támogatókat, szponzorokat keresni. A szponzorok hatékony megtalálása érdekében fontos azonban tudni, hogy a szponzorálás nem alkalmi jótékonykodás, nem adományozás, a szponzorálás üzlet, a szponzorcég marketingstratégiájának része. Egy elegáns marketingeszköz, amely által eljuthat a célcsoportjához, segítheti a márkahűség megerősítését, új vásárlók (ügyfelek) bevonzását (Erdős, 2018). „A marketing, reklám és PR szerves eleme a szponzorálás, amely egy esemény, rendezvény vagy intézmény, szervezet egyszeri vagy hosszú távú, folyamatos anyagi vagy ritkán természetbeni támogatása konkrétan meghatározott, előre kikötött, a szponzor piaci pozícióit javító vagy erősítő, illetve értékesítését támogató ellenszolgáltatások fejében.” (Mikulás, é. n.)

A szponzori támogatások keresése és elnyerése érdekében az alábbi módon érdemes felkészülni a szponzori tárgyalásokra:

- A reménybeli szponzor felkeresése előtt érdemes megismerkedni azzal, hogy mi a cég hitvallása, mottója. A szponzorálási tevékenysége ugyanis minden bizonnyal illeszkedni fog a deklarált hitvalláshoz.
- Sok gazdasági szervezet közzéteszi a honlapján szponzorációs stratégiáját. Érdemes olyan céget keresni, amelynek a stratégiája illeszkedik az általunk keresett tehetségszponzorációhoz.
- Érdemes végiggondolni és átadható formába ölteni a bemutatkozást és az ajánlatunkat. A szponzorcég szemszögéből megmutatva, mi indokolja, hogy épp azt az adott célt (tehetséges fiatalt, csoportot stb.) támogassa, amiben a segítségét kérjük, miért válik vonzóvá az ő szervezete a támogatás által.

- Érdemes pontosan meghatározni a szponzorálás által elérhető célcsoport jellemzőit, valamint azt is, hogy milyen marketingmegjelenésre, illetve milyen médiamegjelenésekre számíthat a támogatás által.
- A szponzorált cél üzleti és imázs szempontú bemutatására is hangsúlyt kell fektetni, hiszen, amikor egy cég a nevét adja valaki vagy valami támogatására, azt a hírneve öregbítése érdekében teszi, ám nem szeretné ugyanakkor a jelenlegi hírnevét kockára tenni.
- Fontos tudni, hogy nem pénzt kérünk, hanem üzletet ajánlunk a tehetség támogatására. Érdemes több forgatókönyvvel rendelkezni, hogy milyen típusú támogatás jelenthet segítséget számunkra. Ne csak pénzben, hanem például természetbeni juttatásban (felszerelés finanszírozása), eszközökben, személyes munkában (edzőterem felújítása) is érdemes gondolkodni.
- Érdemes felkészülni a tárgyalásra, és rugalmasnak lenni a megbeszélés ideje alatt. Nem szabad tolakodásnak venni, ha az összköltségről vagy más szponzorok részvételéről érdeklődik a partnerünk, esetleg adózási kérdései vannak.
- A megjelenésünkkel is azt kell üzenni, már az első pillantásra, hogy megbízhatóak vagyunk, a pénzét, az idejét, a jó hírét nyugodtan ránk bízhatja. Gondot kell fordítani a megjelenésre, hogy az önazonos és alkalomhoz illő legyen.
- A szponzortárgyalást követően célszerű – lehetőleg 24 órán belül – írásban megköszönni, hogy reménybeli partnerünk fogadott bennünket.
- A második köszönőlevél pedig akkor esedékes, amikor a tájékoztatás megérkezik a szponzori döntésről. Kedvező válasz esetén azonnal meg kell köszönni a támogatást. Amennyiben sajnos nem tudnak az ügyünk mellé állni, a tájékoztatás mellett azt kell megköszönni, hogy nyitottak voltak a megkeresésünkre és megfontolták az együttműködés lehetőségét. Egy ilyen levél elegáns lezárása a kapcsolat ezen fejezetének, de lehet, hogy előkészít egy következő szponzorálást (Erdős, 2018).

3.2.3. *Interprofesszionális együttműködés a tehetséggondozásban – a tehetségsegítő esetmegbeszélés*

A Nemzeti Tehetség Program végrehajtásának 2015–2016. évi cselekvési programját megalapozó koncepció úgy fogalmaz: „Javítani kell a különböző szervezetek (köznevelési, felsőoktatási, civil, egyházi és magán szereplők) tehetséggondozáshoz kapcsolódó tevékenységének koordinációját, tisztázni kell a különböző intézmények és szervezetek feladatait.” Tamás Márta is az együttműködés fontosságára hívja fel a figyelmet. „A tehetséggondozás a különböző szakemberek összehangolt működése révén lehet csak eredményes. Bár a különböző részfeladatokat – szűrés, személyiségfejlesztés, kognitív képességek gondozása, tehetségterület fejlesztése stb. – gyakran különböző szakemberek más-más szervezeti helyen végzik, a közöttük lévő kommunikáció a hatékonyságot jelentősen fokozza.” (Tamás M., 2013)

Az interdiszciplinaritás a tehetséggondozó programokon belül is megmutatkozhat, az interdiszciplináris tehetséggondozó programok célja: a résztvevőket tanulmányokba/kutatásokba bevonni, amelyek nemcsak egy tudományos szakterület elméleti/gyakorlati ismeretét kívánják meg, hanem két vagy több területen való elmélyülést igényelnek (Mező, 2014).

„Az interprofesszionális munka két vagy több, különböző foglalkozási ághoz tartozó szakma képviselőinek időleges vagy hosszabb távú vállalkozása, kommunikációja és együttműködése, amelynek során a csoportdinamika jótékony hatása segítségével a közreműködő szakemberek meglévő és megtermelt tudásukat és erőforrásaikat megosztják egymás között egy közösen meghatározott cél vagy ügy elérése érdekében, közösen meghatározott, eldöntött szinergikus, kreatív eljárásmódok alkalmazásával.” (Budai, 2009, 91.)

3.2.3.1. Az esetmegbeszélés szerepe és jelentősége a tehetségsegítésben

A tehetséggondozás környezeti rendszere együttműködve hatékonyabban tudja támogatni a tehetség fejlődését. A különböző szakemberek eltérő látószögből közelítik meg a gyermeket, annak képességeit, problémáit, ötleteket adhatnak egymásnak a felmerülő problémák kezelésére vonatkozóan. Az esetmegbeszélés segítséget nyújthat a diákokkal, szülőkkel, kollégákkal való elakadások, konfliktushelyzetek feloldásában, a problémás gyermekkel, családdal való munkában, az aktuális pedagógiai helyzetek megoldásában, a diákok motiválásában, a pedagógus–szülő–gyermek viszony javításában, a kommunikáció erősítésében (Orosz, 2013).

Az esetmegbeszélés leginkább a szociális szakmákban elterjedt módszer, ezért a család- és gyermekjóléti szolgálatok és központok feladataihoz kapcsolódó fogalomtár meghatározásait adaptáltuk a tehetséggondozó munkára.

Az esetmegbeszélés kifejezés gyűjtőfogalom, amely a problémákat feltáró, megbeszélő, illetve a tehetséggondozási folyamat feladatellátását egyeztető munkaforma, mely egy adott eset (gyermek vagy család) ügyében az összes, az aktuális probléma megoldásában érintett szakember bevonásával történik. Célja a közös problémadefiniálás, az esetvezetés során vállalt feladatok tisztázása, a segítő folyamat együttes megfogalmazása, megtervezése (Fogalomtár, 2010).

Az esetmegbeszélés különböző formákban valósulhat meg:

- *Az esetkonzultáció* az esetfelelős és az esetkezelésbe bevont más szakember vagy szakemberek (de nem valamennyi érintett) között zajló, az adott esetre vonatkozó információcsere, tájékoztatás (Fogalomtár, 2016).
- *Az esetkonferencia* egy adott család ügyében tartott megbeszélés, amelybe a családot és a családdal foglalkozó szakembereket is be kell vonni. Aktuális problémát megbeszélő csoport, amelyet egy adott esettel kapcsolatosan – a tehetséggondozási folyamat során akár több alkalommal is – más-más célból (kockázatelemzés, helyzetértékelés, tervezés, feladatok, szerepek kijelölése, akadályok elemzése, döntés-előkészítés stb.) az összes érintett (legalább 3 szakember, szülő, korától függően a gyermek is) és a lehetséges támaszt jelentő személy, intézmény bevonásával tartanak (Fogalomtár, 2016).
- *Az esetmegbeszélő csoport:* Olyan csoport, amelyet a tehetségsegítő szolgáltatást biztosító munkatársak egymás tájékoztatása, szakmai segítése céljából, konkrét ügyek feldolgozása kapcsán tartanak. A team-esetmegbeszéléseket célszerű előre megszabott rendszerességgel megszervezni (Fogalomtár, 2016). Az esetmegbeszélő csoport a tehetséggondozásban professzionálisan dolgozó szakembereknek teremt alkalmat egy szélesebb szempontú esetfeldolgozásra.

Az esetmegbeszélés nem feltétlenül nyújt kész receptet a megoldásra. Elsősorban arra világíthat rá, hogy mi miatt lehetnek elakadások, és milyen irány vezethet megoldáshoz az adott pedagógiai szituációban. Nem cél a résztvevők esetleges személyes problémájának feszegetése, mély feltárása.

Ajánlások, szakmai kritériumok az esetmegbeszélés vezetőjére:

- Pszichológus vagy a rendszerszemléletű tanácsadással kapcsolatos végzettség.
- Tehetséggondozással kapcsolatos képzettség és szakmai tapasztalat.
- Legalább 150 óra önismereti és esetmegbeszélésen való részvételben saját élmény.
- Esetmegbeszélés pedagógusok részére egyéni vagy csoportos formában.
- Szupervízióban való részvétel korábban.
- Rálátás a pedagógiai munkára és/vagy pedagógiai tapasztalat.
- Rendszeres részvétel esetmegbeszélők esetmegbeszélésén/szupervízióján (Orosz, 2013).

3.2.3.2. Az esetmegbeszélés menete, lépései

Az esetmegbeszéléseket mindig elő kell készíteni. Megszervezésüknél célszerű a meghívottakkal személyesen egyeztetni, motiválni őket a részvételre, tisztázni az időkereteket, hogy mindenki számára alkalmas legyen. A megfelelő légkör kialakulása érdekében alkalmas helyszínt kell választani, pl. csoportszoba, klubhelyiség vagy olyan irodahelyiség, ahol az esetmegbeszélésben résztvevők körben helyezkedhetnek el, és külső zavaró tényezők nem befolyásolják az esetmegbeszélés lefolytatását.

Az esetmegbeszélés lépései:

- *A bevezető, ráhangoló kör* a résztvevők pillanatnyi érzelmi, motivációs állapotának felmérése. Lehetőség biztosítása arra, hogy a résztvevők megfogalmazhassák, milyen hangulatban érkeztek, és mit várnak a közös munkától.
- *Az esetismertetés* során az esetfelelős (pl. a tehetséggondozó tutor) ismerteti az esetét, közben a vezető, illetve a résztvevők figyelnek a probléma felvetésére, hol tart az esethozó az esetében, milyen módszereket alkalmazott már; az alkalmazott módszerek, eljárások és beavatkozások eddig milyen eredménnyel jártak, miben kéri az esetmegbeszélésen résztvevőktől a közös gondolkodást.
- *Az eset megbeszélése* szakaszában a résztvevők gondolatai, véleményei kerülnek felszínre, ki mit gondol a helyzetekről; ki mivel tudna hozzájárulni az előrehaladáshoz. Érdemes a kreatív megoldásmódok felszínre kerülését facilitálni, ugyanakkor a résztvevők érzelmi állapotára is reagálni. E szakasz végén fontos az elhangzottak rendszerezése, összefoglalása.
- *A záró körben* a résztvevők visszajeleznek egymásnak és az esethozónak, kifejezik benyomásaikat, a bennük bekövetkezetett változásokat: Ezt a csoportvezető körkérdéssel segíti elő (pl. Mit viszel el magaddal a mai ülésről?).
- *Az utánkövetés* a következő esetmegbeszélésen történik, ahol a bevezető körének része az előző ülésre való visszatérés. Az esethozó lehetőséget kap, hogy beszámoljon az elmúlt időszakban bekövetkezett változásokról, fejleményekről (VÁLYI, é. n.).

3.2.3.3. Az esetmegbeszélés dokumentálása – eredményességének nyomon követése

Az esetmegbeszélés vezetője feljegyzést készít a megtárgyalt esetről, amely az alábbiakat tartalmazza:

- Az esetmegbeszélés ideje, helye,
- Az esetmegbeszélésen résztvevők névsora,
- Az esethozó által ismertetett eset rövid leírása,
- Az esethozó által nevesített probléma megjelölése (kérdések, elvárások),
- Az esettel kapcsolatos team által történő visszajelzések rögzítése,
- Javaslatok megfogalmazása,
- Értékelés, összegzés (GÁBORNÉ, 2010).

Az esetmegbeszélést a tehetséggondozó tevékenység során kreatív teammunkának lehet felfogni, amely jelentősen javíthatja a tehetséggondozó tevékenység hatékonyságát.

Irodalom

A Nemzeti Tehetség Program végrehajtásának 2015–2016. évi cselekvési programját megalapozó koncepció. http://www.emet.gov.hu/_userfiles/felhivasok/NTP/ntkf/cselekvesi_program_koncepcio.pdf

A tutor jelentése: http://atif-andal.gportal.hu/gindex.php?pg=16871207

Bagdy Emőke, Kövi Zsuzsanna, Mirnics Zsuzsanna (2014). *Fény és árnyék. A tehetségerők felszabadítása*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Balogh László (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

Balogh László (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Debrecen: Didakt Kiadó.

Balogh László (2014). A tehetséggondozás alapkérdései. In Balogh László, Bolló Csaba, Dávid Imre, Tóth László, Tóth Tamás (2014). *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 9–34.

Balogh László (2016). *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*. Debrecen: Didakt Kiadó.

Budai István (2009). *Az interprofesszionális együttműködés és a szociális munka*. *Esély, Társadalom és szociálpolitikai folyóirat,* 5, 83–114.

Csíkszentmihályi Mihály, Rathunde, K., Whalen, S., Wong, M. (2010). *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.

Dávid Mária, Hatvani Andrea, Héjja-Nagy Katalin (2014). *Tehetségazonosítás a pedagógiában*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Dávid Mária, Gefferth Éva, Nagy Tamás, Tamás Márta (2014). *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Hajós László, Berde Csaba (szerk.) (2007). *Emberi erőforrás gazdálkodás*. Debrecen: Debreceni Egyetem Agrár- és Műszaki Tudományok Centruma Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar. http://miau.gau.hu/avir/intranet/debrecen_hallgatoi/tananyagok/jegyzet/06-Emberi_eroforras_gazdalkodas.pdf

Erdős Zsuzsanna (2018). A szponzorkeresés etikettje. *Piac és profit*. https://piacesprofit.hu/kkv_cegblog/a-szponzorkereses-etikettje-ot-jo-tanacs-tamogatokra-vadaszoknak/.

Fejes József Balázs, Kasik László, Kinyó László (2009). Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra,* 5–6

FOGALOMTÁR. Család- és gyermekjóléti szolgálatok és központok feladataihoz kapcsolódóan. Budapest: Nemzeti Rehabilitációs és Szociális Hivatal, Szociális Szakmafejlesztési Főosztály. http://szocialisportal.hu/documents/10181/84147/fogalomtar_csgysz.pdf/fa7c29ba-d070-4b59-9b29-113bf653d281

Gáborné Aczél Ágnes (2010). *Módszertani ajánlások szociális szolgáltatóknak. Esetmegbeszélés, közösségi szociális munka, mediáció (közvetítés)*. Budapest: Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet.

Gyarmathy Éva (2013). Szakmai alapelvek a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez. In H. Nagy Anna (szerk.) (2013). *Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Gyarmathy Éva (2007). *A tehetség háttere és gondozásának gyakorlata*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Herendi István E-learning és e-teaching. Tutorálás internetes távoktatási környezetben. In *Az elektronikus tanulás a III. évezred pedagógiai kihívása.* Úm. 8. számú jegyzet. http://www.ektf.hu/agriamedia/index.php?page=archive&archpresent=372.

HERSKOVITS MÁRIA (2003). Tehetséges a gyerek! Hová vigyem? In *Tanári LÉTkérdések. Tanári kézikönyv*. Budapest: Raabe, 1–18.

H. NAGY ANNA (SZERK.) (2013). *Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

KIRÁLY GABRIELLA, VECSEI TÜNDE, ARATÓ DOMONKOS, LUGOSINÉ PÁL ILDIKÓ (2015). *A nevelési tanácsadás szakszolgálati protokollja*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Nemzeti Tehetség Program (2008). 126/2008 (XII. 4.) OGY határozat a Nemzeti Tehetség Program elfogadásáról, a Nemzeti Tehetség Program finanszírozásának elveiről, valamint a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum létrehozásáról. 1. sz. melléklet. https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a08h0126.OGY

MÁRTHÁNÉ MEGYESI MÁRIA (2010). Esetmegbeszélés. In GÁBORNÉ ACZÉL ÁGNES (SZERK.) (2010). *Módszertani ajánlások szociális szolgáltatóknak*. Budapest: Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet.

MAB akkreditációs elvárásai, szakmai bírálati szempontjai (SzBSz) az alapképzési szakok indításának véleményezésében: http://www.mab.hu/web/tir/doc/szbsz_bs3.pdf

Mentor – tutor fogalma: http://www.e-nyelv.hu/2011-09-12/egyetemi-mentor-tutor/

MEZŐ FERENC (2014). *Interdiszciplinaritás a tehetséggondozásban*. (Géniusz Műhely 8. szám) Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége,

MIKULÁS GÁBOR (É. N.). *A szponzorálás mint lehetőség – szempontok mindkét oldalról*. http://ki2.oszk.hu/3k/19972006/valcikkek/valcikkek0205/mikulas.html.

OROSZ RÓBERT (2013). Esetmegbeszélés pedagógusok részére egyéni vagy csoportos formában. In H. NAGY ANNA (SZERK.) (2013). *Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

POLONKAI MÁRIA (SZERK.) (2015). *Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban*. (Géniusz Könyvek 40. szám) Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

SZÜDI JÁNOS (2001). A közoktatás változásai. *Új pedagógiai szemle,* 56(6), 3–14. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00050/2001-06-ta-Szudi-Kozoktatas.html.

TAMÁS MÁRTA (2013). Szakmai kompetencia megosztás a tehetséggondozásban. A tehetségkoordinátor feladatai. In H. NAGY ANNA (SZERK.) (2013). *Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

T. KISS JUDIT (2012). A humán tőke statisztikai mérhetősége. *Statisztikai Szemle,* 90(1), 64–88. http://www.ksh.hu/statszemle_archive/2012/2012_01/2012_01_064.pdf.

Tutorokat keresünk! Pályázati felhívás! EFOP 3.2.1 Tehetségek Magyarországa Program http://tehetseg.hu/sites/default/files/tehetsegek_magyarorszaga_projekt_dokumentumai/tutori_felhivas_matehetsz_2017.pdf.

VÁLYI GÁBOR (É. N.). A segítő segítése 1. Esetmegbeszélés (Munkaanyag). Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet. http://kepzesevolucioja.hu/dmdocuments/4ap/2_1356_tartalomelem_003_munkaanyag_091231.pdf.

16/2010 (IV.15.) EüM rendelet az egészségügyi felsőfokú szakirányú szakmai képzés részletes szabályairól https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1000016.EUM.

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV.

1/200 (1.7.) SzCsM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó szociális intézmények szakmai feladatairól és működésük feltételeiről. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A0000001.SCM.

Polonkai Mária

3.3. Példaértékű, jelenleg működő tehetségterületi fejlesztő programok és komplex programok

Az ezredforduló után megjelentek az új tehetségsegítő tevékenységek a tehetséggondozásban, és azok a tehetséggondozó programok is, amelyek a tehetséggondozó tevékenységekben a sokféleséget, minden igény kielégítését, a komplex és egyéni fejlesztéseket segítik. A tevékenységek megvalósulásában részt vevő tartalmakat különféle programok, szervezeti formák, módszerek segítik a tehetségfejlesztésben. Ezek a programok szerveződhetnek a tantervi oktatáson belül, nem intézményi tantervi rendszerben, hanem intézményen kívül, komplex programokban.

Kulcsszavak: Programok, oktatási formák, melyek a tanulók/fiatalok „normál" tantervi nevelésén-oktatásán belül szerveződnek,
nem tantervi rendszerbe illeszkedő foglalkozások,
tevékenységek,
komplex programok a köznevelésben,
tehetséges tanulók támogatására irányuló programok

Napjainkban az oktatáspolitika fontos elemei közé került a tehetséggondozás. Nagy fejlődésen megy át, és gazdag szervezeti rendszer áll rendelkezésre a tehetségfejlesztéshez. A fejlesztésnél a szervezeti formák megválasztása elengedhetetlen, mindegyik szervezeti forma hasznos és értékes lehet akkor, ha a célkitűzések megvalósításához segíti hozzá a tehetségígéreteket. A szervezeti formák illeszkednek a programok tartalmához, és a tanulók meglévő tulajdonságaival kapcsolódnak a fejlesztendő tulajdonságokhoz is.

A tehetségfejlesztést és a fejlődést segítő szervezeti formákat nagyban befolyásolja, hogy mi a kor igénye, tehát nem annyira a tehetségmodellek befolyásolják a választást, hanem az, hogy az adott kornak mi az elképzelése, mit tekinthetünk fontos területnek.

A külföldi kutatások nagy hatással voltak a hazai tehetséggondozással foglalkozó szakemberek munkájára, koncepciójuk kialakítására. Két új tendencia alakult ki a 20. század második felében és a századfordulóra, melyek kapcsolhatók a fent említett változásokhoz, azaz hogy a kor igénye határozza meg a tehetségfejlesztés területeit és a fejlődést segítő szervezeti formákat (Dévényi et al., 2015).

Az egyik, hogy a tehetségfejlesztő programok nem annyira a tehetségígéretek képességeinek a fejlesztésére törekednek, sokkal inkább a fejlesztendő tanulók/fiatalok személyiségének, társas környezetének a fejlesztésére, amelyből kialakultak a komplex tehetségfejlesztő programok (Balogh, 2012). A másik tendencia, ami megfigyelhető a külföldi és hazai tehetségfejlesztésben, hogy sem az intézményekben, sem az intézményeken kívül nem az előre kitűzött tehetségterületekhez készítenek programokat, hanem keresik a tehetségígéreteket, és amikor megtalálták őket, megismerve a tanulókat/fiatalokat, egyéni fejlesztési terveket dolgoznak ki számukra (Balogh, 2016).

A kétféle tehetségfejlesztési program egyike és másika is jelen van a hazai köznevelési rendszerben, és azon kívül is. Hasznos lehet a kialakuló új rendszerhez kapcsolódásnál a tehetségterületekhez kapcsolódó fejlesztő programokat is megismerni, és az eredményeit, használható elemeit a megismerő és fejlesztő programok kidolgozásánál felhasználni.

A köznevelési rendszerben sokféle kidolgozott, kipróbált program van, nem lehet azonban minden esetben a leírtak szerint a programokat megvalósítani, szükség van arra, hogy az intézmények azokat a saját programjukban megfogalmazottakhoz illesszék, a pedagógusoknak/szakembereknek ismerniük kell azokat a lehetőségeket, ahogyan az átvett programokat lépcsőzetesen be lehet építeni a tehetségfejlesztésbe (POLONKAI, 2015).

3.3.1. *Programok, oktatási formák, melyek a tanulók/fiatalok „normál" tantervi nevelésén-oktatásán belül szerveződnek*

3.3.1.1. Az átlagosnál magasabb szintű tanulmányi eredményeket elérő iskolák

Azok az intézmények, ahol a tanulók kiváló tanulmányi eredményeket érnek el (ez a kompetenciamérés eredményeiből, a részeredményekből, a megszerzett nyelvvizsgaeredményekből stb. állapítható meg), ott a diákok minden bizonnyal átlagképességet meghaladó készségekkel és képességekkel bírnak. Jellemző ezekben az intézményekben, hogy a kiemelt fejlesztési irányokat, a célzott készség-képesség területek meghatározásait a NAT által meghatározott kulcskompetenciák fejlesztési irányaival összhangban tervezik meg és alkalmazzák.

Az átlagosnál magasabb szintű tanulmányi eredményeket elérő, kiemelkedő képességű tanulók legfontosabb jellemzője az, hogy az információ megértéséhez, feldolgozásához az átlagosnál kevesebb időre van szükségük.

Ebben az esetben az intézmények a NAT-ban megfogalmazott tananyag dúsításával, a tanulási tapasztalatokhoz való jobb hozzáféréssel biztosítják a kreativitás, a kognitív képességek magasabb szintjének elérését.

A tanulók és szülők is azt várják el, hogy ha az intézmény általános iskola, akkor a továbbtanuláshoz szükséges készségeket, képességeket alakítsák ki, ha középiskola, készítsék fel a tanulókat a pályaválasztásra, a gondolkodó, művelt, önállóan tanuló, független, fiatal felnőtt életformára.

A magasabb tanulmányi eredményeket elérő intézmények tehetséggondozó képzési folyamat céljainak megvalósítása érdekében sokféle tevékenységi formát, sokféle szervezeti formát és módszert használnak.

Ilyen szervezeti formák lehetnek (1) a tehetségek felismerését szolgáló versenyek, rendezvények, (2) az egész képzési folyamatban alkalmazott differenciált képességfejlesztő foglalkozások színes arzenálja, (3) a helyi tantervekre építő dúsító, gazdagító elemek, (4) az egyén képességei kibontakozását szolgáló szervezeti keretek, (5) felkészítés a következő iskolafokozatra.

Ahhoz, hogy az intézmény saját pedagógiai programjában megfogalmazottakat teljesíteni tudja, a tehetségígéretek készségeit, képességeit megfelelően fejlessze, legtöbb esetben felvételi vizsgával kezdődik a tehetségek felismerése. A felvételi vizsga állhat írásbeli és szóbeli részből. Az írásbeli felvételi inkább a tananyagismeretre, a gondolkodásra, a feladatmegoldás milyenségére koncentrál, míg a szóbeli beszélgetésen a tanuló kommunikációs készségét, felfogási képességének sebességét, szövegértését, problémaérzékenységét, általános tájékozottságát értékelik. Az intézményben a tanulmányok alatt segítik a tehetségfelismerést azok a szervezeti formák, amelyek más módon mutatják meg a tanulók képességeit, mint pl. az ünnepségeken való szereplés, színielőadások, képző- és iparművészeti alkotások, táncművészeti, zeneművészeti produkciók, irodalmi alkotások. A tehetség felismeréshez újabb lehetőséget kínálnak a szaktárgyi, sport- vagy művészeti versenyek.

A tehetségfejlesztéshez a kiválasztás/tehetség felismerése után jelentősen hozzájárul az intézményben a tanórán alkalmazott sokféle módszer, amit leginkább a tanulók egyéni szükségletei határoznak meg.

Ilyen módszerek az egyéni tanulási utak kijelölése, a tanóra-differenciálás, a csoportbontás, nívócsoportok, a gazdagító programok megvalósításához a kooperatív technikák, a drámapedagógia, az erdei iskola, a múzeumpedagógia, a projektmódszer, a projekthetek, a prezentációk, a kiselőadások, a két tanítási nyelvű oktatás, moduláris oktatás, időtakarékos differenciálás (osztályösszevonás), egyéb tanulói alkotások stb. (POLONKAI, 2011).

3.3.1.2. 6 és 8 évfolyamos középiskolai oktatás

A 6 évfolyamos középiskolai program célja, hogy a tanulók érdeklődési körének kialakulását segítse, fejlessze az alapkompetenciákat, különös tekintettel a matematikai-logikai, anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciákra. Ehhez a szervezeti megoldáshoz olyan módszerek társulnak, melyek a kreativitásra, a kommunikációra, a játékosságra (főleg 7–8. évfolyamon) a tudás megszerzését inspirálódó környezet kialakítására és az ezekhez kapcsolódó tevékenységek kiválasztására irányulnak.

A 6 évfolyamos képzés a tehetségfejlesztés kiemelkedő terepe, mert bizonyos tárgyakat (nyelv, idegen nyelv, matematika) magas óraszámban oktatnak, a tanulókat önálló, hatékony tanulásra ösztönzik, témanapokat iktatnak a kerettantervi programba, támogatják a projektmunkát, vitafoglalkozásokat tartanak, szakköröket szerveznek, fakultációt választanak a tanulók. Kutatások arra mutatnak rá, hogy a 8. és a 10. évfolyam között a 6 évfolyamos középiskolában a tanulók képességei gyorsabban fejlődnek, mint a többi intézménytípusban.

A 8 évfolyamos középiskolákban markánsan megfogalmazzák a tehetség, képesség kibontakoztatását lehetővé tevő nevelési célokat. A nevelési célok között az jelenik meg, hogy a tehetséggondozást komplex módon kívánják a programba beépíteni. A tehetséges tanulókkal történő foglalkozások teljes folyamatát kiterjesztik: az általános képességekre, lehetőség szerint a gardneri tehetségterületek mindegyikére, a speciális helyzetű tehetségcsoportokra, a foglalkozási területekre, a tehetséges tanulók motivációjának és személyes érzelmi jólétének gondozására.

Természetesen fontosnak tartják a specifikus tehetséggondozást, de a 8 évfolyamos intézmények legtöbbje inkább a komplex tehetséggondozást választja. A 8 évfolyamos középiskolák zöme nagy létszámú, vállalják minél több tevékenységi körben a 10–19 éves célcsoportban a tehetségek azonosítását, fejlesztését (gyorsítás, gazdagítás, differenciálás) és a tehetségtanácsadást.

3.3.1.3. Két tanítási nyelvű oktatási intézmények

A két tanítási nyelvű oktatási intézményekben az oktatás célja és feladata: (1) tudatosítsák a tanulókban, hogy nemcsak az anyanyelvükön, hanem más nyelven is kommunikálhatnak; (2) a nyelvtanulási kompetenciájuk kialakításához pozitívan álljanak; (3) az idegen nyelv is bővítse a tanulók világról alkotott elképzeléseit; (4) fejlődjön a tanulók önbizalma az idegen nyelvi kommunikáció terén; (5) képességeik úgy fejlődjenek, hogy a tanulmányaik végén nyelvvizsgához jussanak.

Az idegen nyelven és anyanyelven is elsajátított ismeretek, eszközök hozzájárulnak a tanulók érzelmi, kommunikációs, cselekvési képességeinek kialakításához, fejlesztéséhez, ami fejleszti önismeretüket, edzi akaratukat. A személyiségfejlesztésben fontos a felelős társadalmi magatartás kialakítása.

A két tanítási nyelvű intézményben az iskola egyik legértékesebb hagyománya közé tartozik a csoportszinthez igazított, illetve a személyre szabott tehetséggondozás.

A kiemelkedő képességű tanuló magas szintű felkészültséget, különleges pedagógiai érzéket, empátiát, differenciált módszereket kíván a pedagógusoktól.

A személyiségfejlesztésen, tehetséggondozáson, célazonosságon alapuló közös munkát, toleranciát, egymásra figyelést, vitakészséget, a meggyőzés képességét, tanulási módszergazdaságot, elmélyült ismeretszerzést és a folyamatos önellenőrzés képességét kívánja a pedagógustól és a tanulóktól egyaránt.

3.3.1.4. Emelt szintű képzést nyújtó intézmények

Az emelt szintű oktatás a tanulók érdeklődésének, felkészültségének, továbbtanulási szándékának figyelembevételével a kerettantervtől eltérő, annál gazdagabb, sokkal bővebb tananyagot dolgoz fel. A különböző rendeletekből kiderül, hogy a tehetséggondozást segítő tantárgyak tanterve nemcsak az óraszámban kell, hogy eltérjen az emelt szintű tantervtől, hanem tartalomban (gazdagítás), illetve a követelményekben is. A fentiekből következik, hogy gazdagítás esetén a hivatalosan előírt kerettantervek tartalmának elsajátítása adott, az emelt szintű képzés ennél többet ad – külön eljárásban engedélyezni ezt a fajta tehetséggondozó programot nem kell. Egy nagyon fontos tényező van, amire ennél a tehetséggondozó szervezeti formánál nagyon figyelmesnek kell lennie a képző intézménynek, hogy a jogszabály melyik évfolyamon milyen tantárgyak emelt szintű képzését engedi meg kötelező óraszámban. A tehetséggondozást segítő, magasabb óraszámban tanult tárgyaknál az intézmények törekednek arra, hogy a tanulók logikai készsége, problémamegoldó gondolkodása, komplex szemlélete alakuljon, képességei fejlődjenek, tegyék képessé őket a helyállásra, és alapozzák meg a bármilyen fokozatba történő sikeres átlépésüket.

3.3.1.5. Alapfokú, középfokú művészeti intézmények

A művészetekkel való foglalkozás segíti az észlelés érzékenységét, a kifejezés fejlesztését. A művészetek tantárgyai számára kézenfekvő, hogy a képességek fejlesztése és nem a művészeti tárgyak tartalma áll a pedagógiai tevékenység középpontjában.

A művészetek közös vonása, hogy a személyiségfejlődés, a kommunikáció és a problémamegoldás fejlesztése mindegyik terület fontos része. Minden területnek megvan a maga speciális vonása, mindegyik más-más kompetenciát fejleszt.

Ének-zene: érzelemkifejezés, együttműködés; *dráma-tánc:* együttműködés, összehangolódás; *vizuális kultúra:* kreativitás, vizuális kommunikáció; *mozgókép- és médiaismeret:* az ismeretszerző képesség kialakulását, kritikai gondolkodást fejleszt.

Az alapfokú művészetoktatásban részt vevő tanulókat motiválják arra, hogy készségeiket, képességeiket fejlesszék, érezzék jól magukat a saját korukban, tevékenységüket fordítsák a környezetük fenntartására.

A középfokú művészetoktatási iskolákban a tanulók azt érzékelhetik, hogy a művészetek nem céljai, hanem eszközei a nevelésnek, a tehetséggondozással együtt.

Az intézményi művészeti oktatás fejlesztő hatását nemcsak az intézményen belüli szervezeti formák, hanem az iskolán kívüli oktatási formák összekapcsolása teszi hatékonnyá.

Az alapfokú és középfokú művészetoktatási intézmény a zeneművészet, táncművészet, képző- és iparművészet, valamint színművészet és bábművészet területei iránt érdeklődő tanulók számára biztosítja készségeik, képességeik fejlesztését, alkotó és önkifejező képességeik kibontakozását, tehetségük gondozását.

Kiemelkedő tehetségű és szorgalmú tanulók számára elősegítik a művészeti főiskolákra, egyetemekre való sikeres jelentkezést.

3.3.1.6. Sporttagozatos iskolák

A sportiskolák filozófiájában benne van, hogy a gyermeknek/tanulónak meg kell kapnia a lehetőséget és a segítséget, hogy képességének megfelelően teljesítsen. Az intézmény pedagógusán is múlik, hogy megtanítsa a jobb képességű gyereket/tanulót, hogy gyengébb társát segítse, a szerényebb képességű gyerek/tanuló pedig érezze, hogy elfogadják. Vagyis minden gyermek/tanuló érezze, hogy nem az eredményéért, teljesítményéért fontos, hanem saját magáért. Csak ebben a légkörben értik meg, hogy a kudarc szükséges velejárója a sikernek, és ennek átélése, kezelése az önismeret kezelése szempontjából rendkívül fontos. A tehetségfelismerés, -kiválasztás és -gondozás a sportiskolában fontos, de ez már a családi körben és az óvodában elkezdődik.

Az intézmény differenciált munkával, különböző szakkörökkel, iskolai, területi, országos versenyekre való felkészítéssel a kiemelkedő képességű tanulók fejlesztésére is nagy gondot fordít.

Tevékenységeikben a képesség, tehetség kibontakozását segíti: (1) a helyes önismeret kialakítása, (2) képességek fejlesztése, (3) értékrendszer kialakítása, (4) önálló tapasztalatszerzésre való ösztönzés, (5) változások követésére való alkalmasság fejlesztése.

A tehetséggondozás általában szabadon választható foglalkozások indításával kezdődik, és képességeik fejlődésével együtt versenyeztetéssel, iskolán kívüli foglalkozásokhoz való csatlakozással folytatódik.

Fontos a fiatal sportolók minél teljesebb megismerése, tevékenységrendszerének átlátása, az adott életkorhoz, állapothoz igazodó, egyéni módszerek megtalálása és alkalmazása.

3.3.1.7 Arany János Tehetséggondozó Program

Az Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP) kidolgozását két fontos szempont figyelembevétele alapozta meg. Az egyik, hogy 23 intézménypár (iskola és kollégium) illeszkedjen a hazai közoktatási/köznevelési rendszerhez, hiszen az AJTP olyan intézményekben kezdte működését, mely intézmények a közoktatás/köznevelés stabil pillérei, a másik szempont, melynek érvényesítése a mai napig fontos, hogy az AJTP ne veszítse szem elől a tehetséggondozást. A programban 5 évig részt vevő tanulók sikerei (nyelvvizsga-bizonyítvány, számítógép-használói, gépjárművezetői jogosítvány, egyetemi vagy főiskolai továbbtanulás), valamint a komplex személyiségfejlesztés az AJTP-t elismert, megkerülhetetlen és mintát adó szereplőjévé teszik a magyar közoktatásnak/köznevelésnek.

A célkitűzések egyre több pedagógiai feladatot állítottak az intézmények elé, tehát tevékenységükben, feladataikban is meg kellett küzdeniük a tehetséggondozással, a hátránykompenzációval, a felzárkóztatással, a komplex személyiségfejlesztéssel, az egyéni programok nyújtásával a gimnáziumi oktatásban, a kollégiumi nevelésben.

A fentiekből következik, hogy az AJTP-ben a kitűzött célok elérése érdekében: (1) meg kell ismernie az intézményeknek a tanulókat, (2) meg kell ismerniük a tanulóknak önmagukat, (3) meg kell tanítani a tanulókat tanulni, kommunikálni, (4) fontos a tanulók személyiségének, szociális képességeiknek a fejlesztése, (5) egyéni fejlesztésük differenciált segítése, (6) jövőképük alakítása.

A különböző szervezeti formák (versenyek, fesztiválok, nyári és téli táborok, programhétvégék, kirándulás, színház és ezekhez választott módszerek, kooperatív technikák, projektmódszerek, mentorálás, játék, alkotás, produktumok készítése stb.) nagy hatással voltak a résztvevőkre (tanár és tanuló), és nagyban hozzájárultak a sikerekhez.

3.3.2. *Nem tantervi rendszerbe illeszkedő foglalkozások, tevékenységek*

Az iskolai tehetséggondozás több fajtája ismeretes, de leginkább 3 csoportba osztható: (1) tantervi, oktatáson belül szerveződő, (2) nem tantervi rendszerbe illeszkedő iskolai foglalkozások, tevékenységek (3) a tehetséges gyerekek/tanulók támogatására irányuló egyéb programok (állami ösztöndíjprogramok, pályázatok, civil kezdeményezések stb.).

3.3.2.1. Versenyek

A nem tantervi rendszerbe illeszkedő tevékenységek között kiemelt helyük van a versenyeknek. A versenyek lehetnek tantárgyi, művészeti vagy sportversenyek stb. A tanulmányi versenyek beágyazódnak a köznevelés rendszerébe, legfőbb szervezeti formái az intézményekben a tanórai és főleg tanórán kívüli speciális és differenciált foglalkozások, az egyéni és csoportos felkészítések. Ezek a foglalkozások intenzíven felkeltik és fenntartják a tanulók érdeklődését, motiválják őket a kiemelkedő teljesítmények elérésére, ezzel hozzájárulnak a tehetségazonosításhoz és a kiválasztáshoz.

A versenyek a gazdagítás elvét is magukban foglalják, ezzel a tanulók ismeretekre, műveletekre épülő képességeinek fejlesztéséhez jelentősen hozzájárulnak.

A szakirodalom sokféleképpen csoportosítja a gazdagítás elveit, de ha ezeket megvizsgáljuk, kiválaszthatjuk az egyik csoportot a képzésben történő tartalmi, feldolgozási képesség és a tempóban történő gazdagítás közül. A mélységben történő gazdagítás jól megfigyelhető az egymásra épülő versenyek rendszerénél, mert a versenyfelkészülési folyamatok jó lehetőséget kínálnak a tudás és a képesség fejlesztésére. A tartalmi gazdagítás megfigyelhető a versenyeknél, mivel azok megkívánják a minél több tartalom ismeretét, többféle kompetenciaterületen szerzett jártasságok kapcsolatát. A tartalmi gazdagítást segítő versenyeknél egyre gyakoribbak az együttműködési képességet fejlesztő csapatversenyek. A feldolgozási képesség gazdagítása a tárgyi ismeretek bővítése mellett hozzájárul a problémamegoldó képesség, a kreativitás fejlesztéséhez. Ezek a versenyek sokszor kívánnak önálló kutatásokat, gyűjtőmunkát, kísérleteket, és az ezekből levonható következtetések megjelenítését kiselőadásokban, prezentációban, tanulmányban stb. A tempóban történő gazdagításnál megfigyelhető, hogy a tehetséges tanulók sokkal gyorsabbak a társaiknál. Ebben az esetben a felszabaduló időt egyéb gazdagítási elemekre lehet fordítani.

A versenyekről el lehet mondani, hogy minden esetben illeszkedik egy intézmény, egy versenyt szervező egyesület, alapítvány, alternatív nevelési-oktatási program célkitűzéseihez, így egyaránt szolgálja az esélyteremtést, a tehetségazonosítást, a tehetséggondozást, a személyiség- és képességfejlesztést. Ezek során nagy hangsúlyt fektetnek a tanulók képességeinek differenciált és sokoldalú fejlesztésére. A versenyek mindig segítenek a tanulóknak a hátrányaik leküzdésében, szolgálják a továbbtanulásra való felkészülést, az értelmiségi lét alapjainak elsajátítását. A tanulók intellektuális képességelemein túl fejlesztik a motivációt és a kreativitást is.

3.3.2.2. Művészeti tevékenységek

A művészeti versenyek egy része nem tartalmi rendszerben, sokszor nem intézményi keretek között zajlik. Az intézményen kívüli művészeti tevékenység célja a tanuló ismereteinek bővítése, gazdagítása. Ennek a bővítésnek, gazdagításnak a következménye a tanulók különböző képességeinek, készségeiknek, személyiségtulajdonságaiknak, erkölcsi értékrendjüknek stb. a fejlesztése.

Az intézményen kívüli művészeti tevékenységnek nagyon sok előnye van, melyek transzferhatásukat kifejtik a fejlődésben. (1) Változásokat idéznek elő a tudományos teljesítményben, (2) hidat képeznek a magasabb szintű tanulmányok felé, (3) fejlesztik az önállóságot, (4) kialakul a „cselekvő ember” attitűd a környezettel kapcsolatban, (5) fejlődik a tanuló kreativitása, (6) köz-

vetlen tanulási tevékenységek alakulnak ki játékos formában, játékok által, (7) csökkenti a magatartási problémákat, növeli az önbizalmat, (8) serkenti, javítja a motiválást, (9) biztosítja a kihívást, de a tehetséges tanuló megtanulja a kockázatvállalást is.

A fenti előnyök kipróbálhatók, megszerezhetők különböző szervezeti formákban, melyeket fel sem tudunk sorolni, de néhány példa mutatja a lehetőségeket: (1) múzeumi órák, (2) könyvtári órák, (3) levéltári órák, (4) műhelyfoglalkozások, (5) barangolás közgyűjteményekben, (6) kulturális örökségi értékek megismerése, (7) múzeumok kiállításainak megismerése, (8) amatőr színházi, zenei, egyéb művészeti előadások, (9) művészeti csoportok működtetése, (10) művészeti versenyek szervezése, eseményen való részvétel, (11) versmondó versenyek, (12) zenepedagógiai, társpedagógiai, képzőművészet-pedagógiai, filmművészeti projekt, drámapedagógiai foglalkozások.

A különböző szervezeti keretekben folyó tehetséggondozás valamilyen produktumot termel, melyek bemutatása az elért eredmények mércéje lehet: pl. élmények képi megjelenítése, újságok, folyóiratok, kiadványok megjelentetése, kulturális intézményekben produkciók bemutatása stb. Ezek megtekintése a tehetséges tanuló, a tehetséggondozó számára az eredmények bizonyítéka, a részt vevő közösség számára az érdeklődést felkeltő, motiváló.

3.3.2.3. Tudományos tevékenység

A tudományos tehetséggondozásban fő cél a tehetséges tanulók társadalmi felelősségvállalást elősegítő tevékenységének szervezése, előadói készségük, képességeik fejlesztése, a kutatótevékenységre való felkészítés és kutatótevékenységük támogatása, tudományos tevékenységük népszerűsítése.

A tehetséges fiatalok megismerkednek a tudományos összefoglalók típusaival, felépítésével, hivatkozásokkal, a tudományos munkák forrásaival, kutatási módszerekkel, az előadások fogalmával, szakmai jellemzőivel, valamint a bemutató alapjaival, a tartalommegjelenítés ismereteivel.

A tudományos tevékenység végzésében való részvétel lehetőséget biztosít a tehetséges tanulóknak arra, hogy kipróbálhassák, megmutathassák magukat a tudományos tevékenységben, amire a normál tantervi oktatáson belül nem vagy csak ritkán van lehetőségük.

3.3.2.4. Táborok

A táborok szervezése is a tehetséggondozó tevékenység szervezeti keretei és az alkalmazott módszerek közé tartozik. Nem a tantervi rendszerbe illeszkedő tevékenység, de nagyon sok esetben segíti a tantervi célokban megfogalmazottak elérését, megvalósítását, az ott tapasztaltak felhasználását az intézményi tevékenységben.

A tehetséggondozás sokszereplős rendszere a táborokban jelentősen segíti a különböző képességek alakulását. A táborokban jelen lehetnek a tanulók/fiatalok által jól ismert pedagógusok, kortárscsoport/barátok, de színesítik a szereplők csoportját pl. a diákmentorok, szülők és egyéb szakemberek.

A táborok nagyon alkalmasak különböző tartalmakkal való foglalkozásra (tematikus táborok, pl. matematika, művészet, sport stb.), egyéb tulajdonságok fejlesztésére (önismeret, kommunikáció, személyiségfejlesztés stb.) és komplex programok megvalósítására.

3.3.2.5 Tehetségpontok

A tehetségpontok alapfeladata a tehetségek felismerése, gondozása (erősségek, gyengeségek meghatározása stb.) és tehetségtanácsadás a tehetséges tanulók és a környezetükben lévő pedagógusok, szülők számára. A tehetségpontok további feladata a tehetséggondozásban a hálózatban való együttműködés. A tehetségpontok figyelemmel kísérik az intézményi, települési, térségi, regionális tehetséggondozó kezdeményezéseket, segítik ezeket abban, hogy minél erősebb kapcsolatot tudjanak kiépíteni egymással, a tehetséges tanulókkal, a pedagógusokkal, a tehetséggondozásban részt vevő szakemberekkel, a tehetséggondozást segítő állami, önkormányzati, egyházi, civil szervezetekkel, vállalkozásokkal és magánszemélyekkel stb.

3.3.3. *Komplex programok a köznevelésben*

Sok-sok évtizedre nyúlik vissza a tehetséggondozás eredménye a hazai intézményrendszerben. Az elmúlt években a kutatásokban sok kérdéskör fogalmazódott meg, s a vizsgálati eredményekből a tehetséggondozás kritikus pontjai is kiderültek. Sok olyan terület van a tehetséggondozásban, amelyek az alapját képezik a hatékony tehetséggondozásnak. Ezek a következők lehetnek: (1) a tehetség azonosításának szükségessége, (2) a programok komplexitásának követelményei, (3) a szervezeti keretek megújítása, (4) a pedagógusok, szakemberek változó szerepe, (5) az iskola és család intenzív együttműködésének fontossága.

A tehetséggondozással foglalkozó intézmények mind „tantervi", mind nem tantervi rendszerhez illeszkedő tevékenységgel az egyoldalú képességfejlesztés helyett a komplex tehetségfejlesztésre koncentrálnak.

A tehetséggondozás komplex modelljei (Mörks–Renzulli-féle, illetve a Czeizel-modell) ráirányították a figyelmet arra, hogy a hatékony képességfejlesztés nem történhet személyiségfejlesztés és megfelelő szociális kapcsolatrendszer nélkül.

A fő célkitűzések a komplex fejlesztésben: (1) a tehetséges tanulók erős oldalának fejlesztése, (2) a tehetségesnek látszó tanuló gyenge oldalának fejlesztése, (3) az intenzív fejlesztéshez szükséges megfelelő légkör biztosítása, (4) valamint a lazító programok biztosítása a feltöltődéshez. A fenti célok új szemléletet jelentenek az intézményrendszer tehetséggondozó gyakorlatában (Balogh, 2012).

A hazai tehetséggondozásban indult komplex programok (pl. Arany János Tehetséggondozó Program) sokféle és új szervezeti keretek használatának szükségét jelentik.

Fontos szerepet kap a tehetséggondozásban az egyéni és csoportos fejlesztés, a differenciálás tanórán és tanórán kívül, speciális programok, tagozatok, emelt szintű képzések, két tanítási nyelvű, művészeti, sporttagozatos intézmények, az iskolán kívüli szervezeti formák, a versenyek, művészeti, tudományos tevékenységek, táborok, nyári kurzusok stb.

A fent felsorolt célkitűzések, programok közül olyat kell választani, melyek a tanulók jellemzőivel összhangban vannak, a fejlődésüket a legjobban elősegítik.

3.3.4. *Tehetséges tanulók támogatására irányuló programok*

A tehetséggondozó programok az ezredforduló után kerültek a közoktatási/köznevelési rendszerbe meghatározó programként. Természetesen ezek pénzügyi hátterének megteremtése is szükségessé vált. A programok egyik része uniós forrásból finanszírozott, a másik része hazai forrásokból.

Közvetlenül vagy közvetve, a finanszírozott tehetséggondozó programok a tanulók készségeinek, képességeinek, személyiségtulajdonságainak fejlesztését szolgálják, de több esetben segítik a hátránykompenzációt és/vagy esélyteremtést is.

3.3.4.1. Állami fenntartású ösztöndíjprogramok

A tehetséges tanulók fejlődését legfőképpen az állam által fenntartott ösztöndíjak segítik.

Ilyen ösztöndíj a Nemzeti Tehetség Program cselekvési programjában megfogalmazott, a nemzet fiatal tehetségeinek támogatása, melynek célja, hogy a kiemelkedően tehetséges fiatalok egyéni fejlesztését ösztöndíj-támogatás formájában is ösztönözzék. Ez a pályázat a „Nemzet Fiatal Tehetségeiért Ösztöndíj". Ilyen támogatásban részesülhetnek középiskolások, egyetemisták, doktoranduszok, fiatal felnőttek.

Nagyon fontos az általában a hátrányok kompenzálására létrehozott, többször átalakított állami fenntartású *Útravaló* ösztöndíjprogram. Ennek a támogatásnak a lényege a tehetséges vagy tehetségígéret tanulók személyre szabott, mentorral támogatott fejlesztésének összekapcsolása a pénzügyi támogatással. Az érintett korosztály ennél a programnál inkább az általános és középfokú oktatásban részt vevő tanulók csoportja. Az általános iskolásoknál a cél az érdeklődés felkeltése, a motiváció megteremtése, a teljesítmények növelése, a középfokú oktatásban részt vevőknél a tehetséggondozás, személyiség, felkészülés a továbbtanulásra vagy a munkába állásra.

3.3.4.2. Önkormányzati működtetésű ösztöndíjprogramok

Az önkormányzati működtetésű ösztöndíjprogramban a település bővíteni kívánja a tehetséges tanulók tanulási lehetőségeit, készségeik és képességeik fejlesztését, a tehetséggondozást. Itt már legtöbbször a tehetséges tanulóknak saját maguk által ismert lehetőségeik közül kell választaniuk, a szülői segítséget vagy a nevelési-oktatási intézmények pedagógusainak támogatását kell használniuk. Ennek lényege, hogy azok a tanulók, akik tehetségük, tanulmányi eredményük, szorgalmuk révén kitűnnek társaik közül, és a saját maguk által megfogalmazott céljaikat kívánják megvalósítani, a környezetükben az erkölcsi megbecsülésen túl anyagi támogatásban is részesüljenek.

3.3.4.3. Nem kormányzati fenntartású intézmények támogató programjai (pl. civil kezdeményezések, vállalatok, vállalkozások stb.)

Példaként említünk néhány programot, a teljesség igénye nélkül. A Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége az uniós projektből a programjaiban részt vevő fiatalok egyedi fejlesztésének segítésére, ösztönzésére, tehetségek kibontakoztatásának támogatására ösztöndíjat biztosít tanulóknak, fiataloknak. Az ösztöndíjak odaítélése tartalmi elemek figyelembevételével történik: (1) tehetségszűrés, -azonosítás eredményeképpen a tanuló az átlagosnál jobb képességgel rendelkezik, (2) felmutatható produktummal rendelkezik, (3) folyamatos fejlesztésben részesül, (4) relatív hátrányos helyzete nehezíti a tehetsége kibontakozását, (5) szociális helyzete indokolja a támogatást.

A tehetségek támogatása nemcsak az oktatási rendszer feladata, hanem össztársadalmi ügy is.

A vállalatok, vállalkozások társulnak a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének tehetségsegítő tevékenységéhez, és a szervezetben működő Tehetségsegítő Tanácsok és Tehetségpontok a környezetükben lévő gazdálkodó szervezetek tehetségsegítő tevékenységét évente Genius Loci díjjal ismerik el.

A fejezetben felsorolt tehetséggondozó programok, szervezeti formák, munkaformák, módszerek más-más tehetséggondozásban részt vevő célcsoportnak szólnak, nem is minden esetben érik el a célzott populációt, ugyanakkor azt gondoljuk, hogy a programokban részt vevő tanulóknak felkeltik az érdeklődését, növelik a motivációjukat, tanulási kedvüket.

Ugyancsak fontos a programok megismerése, alkalmazása abból a szempontból, hogy általuk változik a pedagógusok pedagógiai, módszertani kultúrája; szemléletük és a programok transzferhatása a későbbiekben érezhető lesz.

Irodalom

Balogh László (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Debrecen: Didakt Kiadó.

Expanzio Kft. (2009). *A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának értékelése* (kézirat). Budapest: Expanzió Kft.

Dévényi A., Expanzio Kft., Fehérvári A., Galántai J., Kállai G., Szemerszki M. (2015). *Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés*. Budapest: OFI.

Herskovits Mária (2005). Mit kezdjünk a tehetséggel? *Iskolakultúra,* 4.

Kállai Gabriella (2015). Elméleti közelítés. In Kállai Gabriella (szerk.), *Tehetséggondozó Programok*. Budapest: OFI.

Kállai Gabriella (szerk.) (2016). *Hozzáférés és esélyek a tehetséggondozásban.* Budapest: Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet.

Polonkai Mária (szerk.) (2015). *Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban*. Budapest: Matehetsz.

Szemerszki Marianna (2014). *Eredményesség az oktatásban.* Budapest: OFI.

Polonkai Mária (szerk.) (2011). *Tíz jó gyakorlat a tehetséggondozásban.* Budapest: Matehetsz.

4. fejezet TEHETSÉGSEGÍTŐ PROGRAMOK HAZÁNKBAN ÉS MÁS ORSZÁGOKBAN

4.1. Nemzeti programok, keretrendszerek, eredmények, víziók

Polonkai Mária

4.1.1. *ECHA-képzések*

Hazánkban az 1980-as években egyre több nevelési-oktatási intézmény indított speciális, komplex tehetségsegítő programot. Megnőtt az igény a pedagógusok részéről a tehetségfejlesztés új módszerei iránt. Megindultak a képzések a felsőoktatási intézményekben (KLTE 1997, Tehetségfejlesztési szakértő, 1999, Tehetség és fejlesztése szakvizsga, ELTE), egészen az ECHA-diplomáig, mely posztgraduális képzést a hollandiai Nijmegeni Egyetem dolgozta ki a tehetségfejlesztő munka színvonalának emeléséhez, és felajánlotta a segítséget a Debreceni Egyetemnek a magyarországi képzés megvalósításához.

Kulcsszavak: képzés,
pedagógus továbbképzés,
szakirányú továbbképzés,
szakvizsga,
ECHA-diploma

4.1.1.1. Képzési programok alakulása

Hazánkban az 1980-as években jelent meg az igény arra, hogy a közoktatási intézmények speciális vagy komplex tehetségfejlesztő programot indítsanak, melyek a tanulók/fiatalok készségeit, képességeit fejlesztik. A pedagógusok részéről is megnőtt az igény, hogy segítséget kapjanak, készítsék fel őket a tehetséggondozásra, mert legtöbbjük a graduális képzésben nem kapott felkészítést a speciális munkára. Az 1985. évi I. törvény a közoktatásról egyre több szabadságot adott az intézményeknek, így a pedagógusoknak is, akik keresték a módszereket, eljárásokat arra, hogy a tehetségeket azonosítsák, fejleszthessék. Az intézmények egyre több segítséget kértek a felsőoktatási intézményektől, a tehetségeket kutató szakemberektől, megindultak a 120 órás intenzív tanfolyamok.

Ahhoz, hogy a képzések kielégítsék az igényeket, szükség volt körbejárni a következő kérdéseket:

- a tehetséggondozás célkitűzését,
- a tehetséges tanulók szükségleteit,
- a tehetségsegítő tanárok elvárásait.

A tehetséggondozás célkitűzései

ERIKA LANDAU (1993) a következőket fogalmazza meg:

- felismerni a tehetséget és megjelenési formáit,

- segíteni a tehetséget abban, hogy felismerhessék és fejleszthessék képességeiket,
- kielégíteni a tehetséges gyermek megismerési, alkotási, biztonsági, elfogadottsági szükségleteit,
- ösztönözni intellektusukat és kreativitásukat,
- bevonni őket társadalmunk jelenlegi problémáiba,
- erősíteni a tehetséges személyiséget abban, hogy képes legyen vezető szerepet vállalni,
- felkészíteni a gyereket arra, hogy kreatív felnőtté válhasson (HERKOVITS, 1994).

A tehetséges tanulók szükségletei

A tanulóknak szükségük van:

- a feladatok elvégzése utáni sikerek és kudarcok feldolgozására,
- a támogató légkörre,
- érzelmi kiegyensúlyozottság megteremtésére,
- tapasztalatszerzésre az önálló problémamegoldásban,
- hatékony tanulási készségek elsajátítására,
- kreativitásuk fejlesztésére stb.

A tehetségsegítő tanárok elvárásai

Tanárok körében végzett vizsgálatok megmutatták a tanárok elvárásait a képzésben és a posztgraduális képzésben. A tanárok elvárásainak egyes kiemelkedő szempontjai a következők:

- motiváció a tehetségsegítő munkában,
- ismeret a tehetségről, tehetségfejlesztésről,
- tehetségek azonosítása, megismerése,
- tehetségfejlesztő programok és azok kidolgozása,
- az elméleti ismeretek alkalmazása a gyakorlatban,
- a problémás tehetségek segítésének metodikája.

4.1.1.1.1. A pedagógusképzés (alapképzés, graduális képzés és posztgraduális képzés)

CROPLY ÉS MCLEOD (1986) úgy fogalmaznak, hogy a kívánatos szakértelem, tudás megszerzése, valamint a tanárok felkészítése, képességeik fejlesztése, az elvárt viselkedési minták, kultúrák elsajátítása egyaránt történhet alapképzés és posztgraduális képzés során.

A fentiekkel egy időben a hazai pedagógusképző intézményekben dinamikus változás észlelhető, a képzés tartalmát próbálták az igényekhez alakítani.

Beépítették a tehetséggondozás pedagógiáját a képzés rendszerébe, más intézmény speciális kérdéskörként vizsgálta a tehetséggondozást. Tréning jellegű foglalkozásokat, választható tárgyakat iktattak a képzésbe, másutt a pedagógia és a pszichológia szak adott erős alapot a hallgatók felkészítésére és a kutatásra is.

Az intézmények és a tanárok igényeinek kielégítése hívta életre a 30 órás és a 60 órás képzéseket, majd a felsőoktatásban megjelent a 120 órás intenzív tanfolyam. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1997-ben a 29/1997. (IX.16.) MKM rendelet „A tehetségfejlesztési szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiről”, jogszabály megjelentetésével engedélyt adott a kétéves „Tehetségfejlesztési szakértő” szakirányú továbbképzés megkezdéséhez. Az események gyors változásának eredményeképpen röviddel ezután megjelent a 41/1999. (X.13.) OM rendelet a pedagógus-szakvizsga képesítési követelményeiről.

4.1.1.1.2. A képzés célja, hazai és nemzetközi háttere

A képzés célját a fejezet bevezetésében foglaltak határozzák meg. Az egyetemet, főiskolát végzett szakemberek (pedagógusok, pszichológusok stb.) felkészítése történik a tehetségfejlesztés speciális feladatainak a megoldására, az elméleti ismeretek gyakorlati feladatokra történő átültetésére, a tehetségígéretek készségeinek, képességeinek fejlesztésére. A képzésben részt vevő szakemberek sokféle intézményben (iskolákban, pedagógiai szakszolgálatokban, kollégiumokban, közművelődési intézményekben, sportegyesületekben, civilszervezetekben, szabadidős foglalkoztatókban stb.) alkalmazhatják a szerzett ismereteket, gyakorlatokat.

A hazai pedagógus alapképzésben (graduális képzésben) korábban kevés felkészítést kaptak a résztvevők, napjainkban erre a pedagógusképző felsőoktatási intézmények jobban figyelnek.

Az iskolarendszer átalakulása, az iskolai autonómia erősödése, a Nemzeti Alaptanterv tartalmának az intézmény saját arculatára történő formálása, a módszerekben, eszközökben történő változás, a tanulók/fiatalok egyéni fejlődésének elősegítése megadta azt a lehetőséget, hogy a tehetségfejlesztő programokat a tevékenységterületekhez, tantárgyakhoz, a szakköri programokhoz, a fakultációk kialakításához igazítsák.

A tehetségfejlesztéssel kapcsolatos továbbképzések lehetővé tették, hogy a pedagógusok a legfrissebb hazai kutatások eredményeit is figyelembe vegyék az intézményi programok kialakításában. A tehetségkutatásban a Kossuth Lajos Tudományegyetem 2000-től Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetének nagy szerepe volt.

Az intézet oktatóinak kutatásai, publikációi, a doktori képzés (egyik altémája a tehetséggondozás), majd más intézmények, pedagógusok, publikációi nagyban segítették a tehetségfejlesztő pedagógusok munkáját (TEHETSÉGBIBLIOGRÁFIA, 2014).

Kedvezett a hazai tehetséggondozás fejlődésének az is, hogy az 1980-as évek második felében világszerte az érdeklődés központjában került a tehetséggondozás. A Tehetség Világtanács (World Council for Gifted and Talented, WCGT) és az Európai Tehetségtanács (European Council for Hight Ability, ECHA) tevékenységébe magyar szakemberek is részt vettek.

1994-ben az ECHA egy posztgraduális képzési programot dolgozott ki, melynek filozófiája megtermékenyítette a hazai szakirányú továbbképzési és szakvizsgaprogram tartalmát.

A hollandiai Nijmegeni Egyetem Tehetségkutató Intézete szervezésében működő posztgraduális képzés hosszabb működése után az akkor már Debreceni Egyetemen működő szakirányú továbbképzésben és szakvizsgás képzésben részt vevő hallgatók az Európa-szerte érvényes ECHA-diplomát is megkapták a végzés után. A szakma úgy ítélte meg, hogy nagy elismerése ez a képzésnek.

4.1.1.1.3. A képzés képesítési követelményei

A tehetségfejlesztés szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeit a 29/1997. (IX.16.) MKM rendelet határozza meg.

A képzés főbb tanulmányi területei a szakirányú továbbképzésben:

(1) Elméleti alapozó képzés: tehetségkutatás és gondozás története, a tehetség definíciói, fajtái, a tehetség komponensei, tehetség és társadalom, tehetség és szocio-emocionális fejlődés, kreativitás és pedagógia implikáció.
(2) A tehetségfejlesztés metodikájának elmélete és gyakorlata: tehetségdiagnosztika, tehetségfejlesztő programok, gazdagító programok metodikája, alulteljesítés, tanulási zavarok, tanácsadás, egyéni fejlesztés, pedagógusszerepek a tehetségfejlesztésben, gyakorlati képzés egyéni és csoportos formában, a tehetséggondozás különböző területein és helyszínein, szupervízió mellett folyó terepmunka során.

(3) Kötelezően választandó területek: szociálpedagógia, iskolai mentálhigiéné, szervezetfejlesztés, illetve oktatásfejlesztés.

Számonkérési formák: kollokvium, gyakorlati jegy, szigorlat, záródolgozat, záróvizsga.

A „Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés" pedagógus szakvizsga képesítési követelményeit a pedagógus továbbképzésről, a pedagógus szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII.22.) Korm. rendeletben foglaltak, valamint a 41/1999. (X.13.) OM rendelet a pedagógus szakvizsga képesítési követelményeiről, valamint a korábban bemutatott 29/1997. (IX.16.) MKM rendelet, az 1/2008. (I. 31.) OM rendelet a tehetségfejlesztési szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiről határozza meg.

A tehetségfejlesztési szakirányú továbbképzési szak követelményeit azzal kell kiegészíteni, hogy a rendelet ebben az esetben meghatározza a szakvizsgás képzésben a kötelezően oktatott tudományterületek témaköreit: (1) közigazgatási vezetési ismeretek, közigazgatás rendszere, alapintézményei, alapvető államháztartási ismeretek, (2) nevelési-oktatási intézmény mint szervezet működése, jogi feltételek, intézményfejlesztés stratégiai, oktatási intézményei és minőségbiztosítás, intézményi légkör szociálpszichológiai jellemzői, tanulói, tanári, szülői szerződések; (3) a közoktatás ellenőrzési, mérési, értékelési rendszere, a minőségbiztosítás feladatai, az intézmény önértékelése, külső értékelése, külső és belső vizsgák szerepe a tanulmányi teljesítményben, (4) a pedagógus a szervezetben, pedagógiai folyamattervezés, pedagógus szerepek, szakmai önismeret a pedagógiai gyakorlatban, a pedagógusok mentálhigiénéje, e tevékenységet segítő eljárások, módszerek, (5) sajátos pedagógiai és pszichológiai ismereteket igénylő tanulók/csoportok nevelése/oktatása, az értelmi, érzelmi és/vagy testi fejlettségük miatt speciális nevelési szükségletű gyerekek nevelése/oktatása, nemzetiségi és etnikai kisebbségekkel való foglalkozás.

4.1.1.1.4. A képzés gyakorlati háttere

A képzés gyakorlatait külső gyakorlóhelyeken végzik a képzésben részt vevő pedagógusok. A gyakorlóhelyek intézményei nagy gyakorlattal rendelkeznek a tehetséggondozás egy-egy speciális területén. A gyakorlatra érkező hallgatók a gyakorlati feladatokat a képző intézményben kapják, főként az elméleti ismereteket kapcsolják a gyakorlati feladatokhoz, melyben a gyakorlóhelyek kijelölt vezetői és/vagy az intézményvezetők segítséget nyújtanak.

4.1.1.2. Képzés adaptációja más felsőoktatási intézményben

Azoknak a felsőoktatási intézményeknek, melyek a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem, később Debreceni Egyetem által 1999-ben alapított szakirányú továbbképzési, majd 2000-ben a pedagógus szakvizsga programot elindították, minden esetben három jogszabályt kellett figyelembe venniük, a 277/1997. (XII.22.) Korm. rendeletet, a 29/1997. (IX.16.) MKM rendeletet, a 41/1999. (X.13.) OM rendeletet és az 1/2008. (I.31.) OM rendeletet. Ezek az intézmények a környezetükben lévő igényekhez igazítják a szak indítását, így csak a teljesség igénye nélkül lehet ezeket az intézményeket bemutatni:

- Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác),
- Debreceni Egyetem,
- Eötvös Loránd Tudományegyetem,
- Eszterházy Károly Egyetem,
- Kaposvári Egyetem,
- Károli Gáspárt Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar, Nagykőrös,

- Miskolci Egyetem,
- Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron,
- Pécsi Tudományegyetem,
- Szent István Egyetem Főiskolai Kar, Szarvas,
- Veszprémi Érseki Hittudományi Egyetem.

4.1.1.2.1. Az ECHA-diploma hasznosítása

A szakirányú és szakvizsgás továbbképzésen végzett pedagógusok, szakemberek alkalmasak: a tehetségfejlesztő programok önálló tervezésére, a tehetségfejlesztő programok megvalósítására azokon a helyeken, ahol a nevelési, oktatási, fejlesztő intézményben a szakirányú végzettségüknek megfelelő tevékenység folyik. Alkalmasak egyéni fejlesztésre, csoportos fejlesztésre, tanácsadásra, képzettségüknek megfelelő tehetségdiagnosztikai eljárások alkalmazására, a tehetségfejlesztés területén önálló kutató, fejlesztő munkára, tapasztalataik publikálására, a köznevelési és felsőoktatási rendszer változásainak közvetítésére, kompetenciáik határain belül javaslattételre, koncepcióalkotásban való részvételre.

Az ECHA 21. századi megújulásának egyik kezdeményezője és motorja Prof. Csermely Péter lett, akit 2012-ben választottak meg először az ECHA elnöki székébe. A megújulás az ECHA diplomára is kiterjedt, a szervezet 2016-ban létrejött Oktatási Bizottsága kapta feladatul, hogy tekintse át és frissítse az addigi oktatási tartalmakat. A munka jelenleg is folyamatban van.

Irodalom

Balogh László (2004). *Iskolai Tehetséggondozás*. Debrecen: Debreceni Egyetem Kiadó.

Cropley, A., Mcleod, I. (Eds) (1986). Preparing Teachers of the Gifted. *International Review of Education,* 2.

Heimann Lászlóné (1998). *Tanárképzés tehetséggondozás*. Budapest: Pedagógusképzés.

Herskovits Mária (1994). Irányzatok a nemzetközi tehetséggondozásban. In Balogh László, Herskovits Mária (szerk.), *Tehetség és személyiség*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

Landau, E. (1974). *A kreativitás pszichológiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Tehetség bibliográfia (1985–2013) (2014). Debrecen: Magyar Tehetséggondozó Társaság.

Polonkai Mária

4.1.2. *Arany János Programok*

Az iskolai tehetségfejlesztési programok sokasodásával, a pedagógusok ismereteinek, módszertani kultúrájának fejlődésével párhuzamosan nem állt rendelkezésre az egész országot átfogó program, így az Oktatási Minisztérium 2000-ben útjára indította a tehetséggondozás egyik legmeghatározóbb és legrégebb óta működő programját, Arany János Tehetséggondozó Programot. A programba 5000 lakosnál kisebb településről érkező, általános iskolát végzett, jó képességű, kreatív, motivált tanulók kerülnek a nevelőtestület és a település önkormányzatának képviselőtestülete javaslatára. 2004-ben kidolgozásra és bevezetésre került az Arany János Kollégiumi program, 2007-ben pedig az Arany János Kollégiumi – Szakközépiskolai (Szakiskolai) Program.

Az Arany János Programok (AJP) 2000-ben az Arany János Tehetséggondozó Programmal (AJTP) indultak a közoktatásban. Jelenleg azon ritka programok egyike a másik két programmal, amely – kormányokon átívelve – második évtizedének végén is működik, és jó gyakorlatainak terjesztésével, módszertanok átadásával a magyar közoktatás/köznevelés meghatározó elemévé vált. Az AJTP tapasztalataira épülve indult el 2004-ben az Arany János Kollégiumi Program (AJKP). A két program hasonlít egymásra, de amíg az AJTP-ben a fő hangsúly a tehetség segítése, a tehetséges tanulók képességeinek komplex és differenciált fejlesztése, az AJKP-ban erősebb a szociális támogatás rendszere, a programban a módszertan kiemelten koncentrál a felzárkóztatásra, a hátrányos helyzetre is az esélyegyenlőség kérdéskörére. 2007-ben jött létre az Arany János Kollégiumi – Szakközépiskolai (Szakiskolai) Program (AJKSzP), melyben az elérendő cél a tanulók számára egy piacképes szakma megszerzése, szintén kollégiumi, szociális és hozzáadott érték támogatással.

A három program, az AJTP, az AJKP és az AJKSzP alkotja az Arany János Programokat. A programban részt vevő fiatalok erős támogatással, kiemelt figyelemmel, szociális segítségnyújtással elérhetik, hogy érettségi bizonyítvány szerezzenek, bekerüljenek a felsőoktatási intézményekbe, továbbtanulhassanak, valamint képesek legyenek egy szakmát megszerezni.

Mindhárom program kiemelt feladata a tehetséggondozás, felzárkóztatás, a személyiség- és képességfejlesztés, az egyéni fejlesztés, a pályaorientáció, a tanórán és tanórán kívüli különböző fejlesztő tevékenységek megszervezése és lebonyolítása (pl. belföldi és külföldi tanulmányutak, úszásoktatás, sítábor, gólyatábor stb.). Az AJP-ban részt vevő tanulók tantárgyi kulturális, sport- és művészeti versenyeken mérik össze tudásukat (pl. Művészeti Fesztivál, Irodalmi verseny, Vállalkozói verseny, Kolimpia, Tömörkény alkotói pályázat stb.). A tanárokat, kollégiumi nevelőtanárokat a célok és feladatok megvalósításában továbbképzések, konzultációk segítik.

Kulcsszavak: Arany János Programok,
Arany János Tehetséggondozó Program,
Arany János Kollégiumi Program,
Arany János Kollégiumi – Szakközépiskolai (Szakiskolai) Program

4.1.2.1. Arany János Tehetséggondozó Program

4.1.2.1.1. AJTP céljai, tevékenysége, feladatai

A program kiemelt céljai: (1) az esélyteremtés, vagyis a hátrányos szociális, kulturális, gazdasági háttérrel rendelkező szülők gyermekeinek egyenlő esélyeket biztosító nevelési-oktatási és támogatási rendszer kialakítása, (2) feltételek teremtése a versenyképes tudás megszerzéséhez, (3) tehetséggondozás, személyiség és képességfejlesztés, (4) a nevelés és oktatás tartalmának korszerűsítése, minőségének fejlesztése.

A program 5 évfolyamos, egy előkészítő/felzárkóztató és négy középiskolai év alatt valósítja meg céljait. A program tanulói mind kollégisták, egy iskolai osztály a kollégiumban – amennyiben arra lehetőség van – egy csoportot képez (OM közlemény a HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK ARANY JÁNOS TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAMJÁRÓL, 2006).

4.1.2.1.2. A program tevékenységei, feladatai

(1) Beválogatás, a program a tehetséges, de hátrányos helyzetű, illetve rászoruló tanulóknak szól. A program szempontjából hátrányos helyzetűnek, illetve rászorulónak minősül a tanuló, ha a következő szempontok valamelyikének eleget tesz.

A tanuló:

- a gyermekek védelméről a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény (Gyvt.) szerint hátrányos helyzetű,
- rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesül,
- a Gyvt. 53. §-a szerint gyermekvédelmi szakellátás otthont nyújtó ellátási formájában részesülő átmeneti nevelésbe vett, vagy a programba történő jelentkezés időpontjában ideiglenes hatállyal van elhelyezve, nevelésbe vett,
- a gyermekjóléti szolgálat Gyvt. 40.§-a szerinti – az általános iskola és a szülő kezdeményezésére elkészített – javaslat alapján rászorult (A gyermekjóléti szolgálatnak a rászorultság kérdésében annak alapján kell döntenie, hogy kellett-e az Arany János Tehetséggondozó Programba történő jelentkezést megelőző három éven belül a Gyvt. 39.§-as alapján az érintett tanuló érdekében intézkednie.),
- 5000 főnél kisebb lélekszámú településen él,
- családja csonka család vagy szociálisan hátrányos helyzetű család, vagy nagycsalád,
- szülei munkaerőpiaci hátrányban vannak (legalább az egyik szülő vagy gondviselő legfeljebb alapfokú iskolai végzettségű, vagy inaktív, vagy munkanélküli,
- lakhelye a 105/2015. (IV.23.) Kormányrendelet értelmében kedvezményezett település.

Az AJTP-be pályázóknak részt kell venniük a 9. évfolyamra felvételiző tanulók számára szervezett központi írásbeli felvételi vizsgán abban az intézményben, amely intézménybe az Arany János Tehetséggondozó Program keretében a felvételüket első helyen kérik. Az egységes elbírálás jegyében a tanulók egy – nem szaktárgyi jellegű, hanem jellemzően képességeket mérő – beválogatási folyamatban vesznek részt.

A programba csak olyan tanuló kerülhet be, aki „megfelelt” minősítés kap az országosan egységes válogatáson. A felvételi sorrendet a tanulók összesített eredményei határozzák meg. A legmegfelelőbb pályázó beiskolázása érdekében az intézmények regionálisan áttekintik a tanulók teljesítményét, szükség szerint koordinálják, hogy melyik intézménybe kerülhet be.

(2) Hátránykompenzáció, szociális támogatás, tanulmányi ösztöndíj: a diákok többféle hátránnyal érkeznek a programba, az egyik legjellemzőbb a szociokulturális hátrány. A pedagógiai eszközök

mellett fontos a kollégiumi léthez elengedhetetlen együttélési normák elsajátításának elősegítése, a szociális konformitás fejlesztése, a tanulók sikeres integrálása az intézményi közösségbe. Kiemelkedő feladat a motiváció, az elkötelezettség erősítése, a kulturális szükségletek iránti igény felkeltése, a társadalmilag elvárt magatartásformák kialakítása. Mindezen felül a programnak – a családi, környezeti háttér ismeretében – személyre szóló szociális segítséget is kell nyújtania a tanulók szocializációját hátráltató anyagi nehézségekből fakadó problémák ellensúlyozásához. Az intézmények országosan azonos elveken nyugvó szociális támogatási rendszert működtetnek saját arculatukra formálva, saját maguk által elfogadott szabályrendszer alapján.

Különösen hangsúlyos az előkészítő, úgynevezett 9/AJTP-évfolyam, ami szintre hozó, rendszerező és gazdagító évfolyam. Legfontosabb pedagógiai feladata a diákok alapos megismerése, az életviteli technikák elsajátíttatása, a komplex tehetséggondozáshoz szükséges támogató légkör, értékrend, viselkedési kultúra, beállítódások és ismeretszerzési technikák kialakításának elősegítése, majd megszilárdítása, valamint a hozott tanulmányi, műveltségi, viselkedési és szokásrendi hátrányok csökkentése.

(3) Motiválás: a pedagógiai folyamatok legfontosabb mozgatórugója a motiváció. Fontos feladat a motiváció megteremtése és erősítése. Az országos gólyatábor ennek a folyamatnak fontos eleme. Az AJTP saját rendezvényein való részvétel lehetősége, valamint a teljesítményen alapuló intézményi motivációrendszer (pl. anyagi támogatások, jutalmak) a motiválás lényeges elemei. Az intézmények által kialakított motivációs rendszer fontos mozgatórugója az AJTP-ben való sikeres részvételnek, hozzájárul az elvárások teljesítéséhez, proaktivitásra ösztönzi a tanulókat, életre szóló szemléletet alakíthat ki az egyén életvezetésében.

(4) A kompetenciafejlesztés, a tantárgyi és nem tantárgyi tehetséggondozás; érettségire felkészítés, országos tanulmányi versenyekre (ezen belül az AJTP-s versenyekre) való felkészítés; legalább B2 szintű nyelvtudás megszerzése, legalább ECDL-vizsga szintű informatikai tudás elsajátítása, gépjárművezetési engedély megszerzése.

Ezen területek fejlesztésének elsődleges színterei a tanórai, illetve a tanóra jellegű foglalkozások. A foglalkozások az iskolában és/vagy a kollégiumban szerveződnek.

A tantárgyi és nem tantárgyi tehetséggondozás érdekében a személyiséget komplex egészként tekintik, amelynek fejlesztése magas szintű szakmai felkészültséget követel a pedagógusok részéről. Az intézmények tanulóik számára megszervezik a külön felkészítő foglalkozásokat és a mentorálási alkalmakat. Szükség szerint az intézmények a külső programokhoz anyagi támogatást biztosítanak, felkutatják a versenyeztetési lehetőségeket, a tanulói érdekeltség felismerésével erősítik a fiatalok motivációját a hosszabb távú célok elérése érdekében.

Az intézmények a nyelvvizsga megszerzése érdekében – ha szükséges – emelt óraszámot biztosítanak, helyi próbanyelvvizsga-lehetőségeket szerveznek, célnyelvi területen gyakorlási lehetőségeket alakítanak ki. Bevonhatják a helyi közösségeket a tudás mélyítése, a kommunikációs készségek fejlesztése érdekében.

A program alapvető célja, hogy a tanulók magas szintű informatikai ismeretekre tegyenek szert. Ennek érdekében az intézmények támogatják az ECDL moduljainak elsajátítását és a vizsga letételét, valamint korszerű programozási ismereteket oktatnak. Erre órakeretet és infrastrukturális feltételeket biztosítanak a tanulók számára.

(5) Személyiségfejlesztés, közösségfejlesztés: a kollégium szervezésében megvalósult programelemek tematikus felépítése nagyban segíti a tanulók személyiségének komplex fejlesztését, a közösséghez tartozás élményének megtapasztalását, a közösségi együttélés gyakorlását és a tehetségek felszínre kerülését. Az évente hét alkalommal megrendezésre kerülő tematikus programhétvégék lehetővé teszik a tanulók szociokulturális hátrányainak kompenzálását is. A programhétvégék tervezésének minden szintjén ajánlott a helyi igények és sajátosságok, illetve a helyi lehetőségek

figyelembevétele. A programhétvégék általában csoportszinten szerveződnek, de több csoport együttes részvételével is megvalósulhatnak.

(6) Önismeret, pályaorientáció: a tehetséggondozásnak, képességfejlesztésnek és a tanulók tudásbeli és kulturális különbségeinek leküzdésére irányuló hátránykompenzációnak lényeges alapeleme a tanulásmódszertan/kommunikáció és az önismeret/drámapedagógia, valamint az életvitel tantárgyi programok, összefoglaló néven az „Arany János-i blokk." Ezek a programok az öt év folyamán kiemelten segítik a tanulók személyiségfejlesztését. Az a cél, hogy a nevelő- és oktatómunka folyamata során a tanulóknak ne csak az intellektuális képességei, hanem a személyiség és tehetség valamennyi tényezője fejlesztésre kerüljön. Ezen programelemek akkreditált tanterveken alapulnak. A kollégiumi foglalkozások azokhoz alkalmazkodnak.

Az önismeret-foglalkozások célja az is, hogy a továbbtanulás, illetve pályaválasztás előtt álló diákok identitása, értékrendszere, jövőképe kialakult, stabil legyen. Ennek érdekében az 5 tanéven át tartó önismereti foglalkozások során felmérik, tudatosítják, megerősítik a diákok azonosságtudatát, megfelelően alakítják jövőképüket és értékrendszerüket.

Tematikus programok szervezésével biztosított, hogy a pályaválasztás előtt álló tanulók birtokába kerüljenek a továbbtanulással, a felsőoktatással kapcsolatos fontos információk is.

(7) Pedagógusok továbbképzése: az Arany János Tehetséggondozó Program hazai fejlesztésű, komplex pedagógiai program, amely innovatív, önfejlesztő jellegéből is következően tudatosan szervezi és támogatja a programban dolgozó pedagógusok képzését, továbbképzését. Ezeknek a céloknak az érdekében kapcsolatot tart a magyar felsőoktatási intézmények pedagógusképző szakmai műhelyeivel, segítve a leendő tanárok széles körű tájékozottságát a tehetséggondozás és a speciális hátránykompenzáció terén is. A programban tanító tanárokkal szemben alapvető elvárás a legkorszerűbb nevelés-módszertani ismeretek alkalmazása. A továbbképzések rendszerében az akkreditált továbbképzések mellett fontos szerep jut a belső tudásátadásnak, a műhelymunkáknak, a munkaközösségi foglalkozásoknak és az egymástól tanulásnak. Ezek a tevékenységek jelentik a program innovatív, folyamatos megújulásra képes jellegét.

(8) Szakmai kapcsolatok, hálózatépítés: a programban részt vevő intézmények olyan országos hálózatot alkotnak, amely saját szervezésű szakmai fórumain keresztül minden szinten lehetőséget ad a folyamatos szakmai innovációra, megújulásra és együttműködésre. Az AJTP-intézmények állandó együttműködésben állnak egymással, a program jellegéből, fejlesztéséből adódóan folyamatos szakmai kapcsolatokat ápolnak és építenek, a fenntartási és fejlesztési irányokat, a lehetőségeket, felelős javaslatokkal vagy döntésekkel támogatják. A kialakításra került együttműködések és munkaformák a tehetségfejlesztés, az eredményes és hatékony nevelés és oktatás megvalósítása érdekében történnek.

A támogatás célcsoportjai a vezetők, pedagógusok és a diákok.

A program vezetői célcsoportjához, szintjéhez tartoznak az intézmények vezetői (igazgatói munkaközösség), programfelelősei és programgazdái, továbbá a Szakmai Tanácsadó Testület, valamint az AJTP szakmai vezetője. Vezetői szinten évente változó helyszínen tanévnyitó konferencia, tehetségkonferencia, továbbá nemzetközi kitekintést és tapasztalatcserét lehetővé tevő diszszeminációs tevékenység jelenti a szakmai támogatást. Az egyes találkozók alkalmával a szakmai kérdések megvitatása, egyeztetése, közös platform kialakítása, tapasztalatcsere, AJTP-intézmények hálózati rendszerének erősítése a feladat.

Az AJTP-intézmények egyesületi szerveződése, a választott képviselők tevékenysége külön együttműködés szerint történik, többnyire kapcsolódva a vezetői szinten megjelenő hálózati alkalmakhoz, vagy szükség szerinti találkozók alkalmával. Az egyesület önálló honlapot működtet a még teljesebb információk elérése érdekében, a programban jelentkező eredmények, események, felhívások és információk közreadásával.

Az AJTP-intézmények pedagógusai meghatározó szerepet töltenek be a program megvalósításában, ezért kiemelkedő szerep hárul az osztályfőnökökre és csoportvezetőkre.

Az intézmények által szervezett tapasztalatcserék a pedagógusokat érintő hagyományos szakmai fórumok.

A központi szervezésű, jó gyakorlatokat átadó hétvége (amit évente egy alkalommal biztosít a program) az AJTP-intézmények pedagógusainak tudásátadását, hálózati tanulását szolgálja.

A program speciális tartalmai alapján szakmai munkaközösségek támogatják a pedagógusokat, amelyeknek találkozói a szaktárgyi versenyek, konferenciák vagy egyéb események alkalmával műhelymunkák keretében történnek. A szakmai munkaközösségekben évente általában egy-két alkalommal találkoznak a pedagógusok.

4.1.2.2. Arany János Kollégiumi Program

Az Arany János Kollégiumi Programban az intézmények feladata a feltételeknek megfelelő tanulók felkutatása, motiválása, kompenzációik, személyiségük fejlesztése.

A program célja, hogy egy középiskolai kollégium által alkalmazható rendszer segítségével biztosítani lehessen, hogy nagy arányban tanulhassanak eredményesen nappali tagozatos, érettségit adó gimnáziumban és szakgimnáziumban a rossz szociokulturális körülmények közül érkező tanulók. A gimnáziumba és szakgimnáziumba járó tanulók esetében a középiskolai kollégium vállal felelősséget azért, hogy az 5 éves program keretében érettségihez segítsék a tanulókat.

„3.1 A tanulók felkutatásának és beiskolázásának folyamata

Cél: olyan beiskolázási intézményi stratégia megalkotása, amelyben foglalt tevékenységek végrehajtásának eredményeképpen az intézmény a tanulót és szüleit eléri, és kellő motivációt képes kialakítani a leendő partnerekben a programba való belépéshez.

A tanulók felkutatására, beiskolázására irányuló stratégia kidolgozása és az arra épülő program működtetése érdekében végzett tevékenységek:

a/ stratégia készítése

b/ a motiváció érdekében végzett tevékenységek,

c/ kapcsolati háló kiépítése és működtetése intézményei szinten a szülőkkel, általános iskolákkal, középiskolákkal, szakszolgálatokkal, gyermekjóléti szolgálattal, gyermekvédelmi szakellátó rendszerrel, önkormányzatokkal, nemzetiségi önkormányzatokkal, munkaügyi szervezetekkel, civil szervezetekkel stb.

d/ szükség szerint kapcsolati háló kiépítése személyi szinten az érintett családokkal, tanulókkal,

e/ az intézmény sokoldalú bemutatása az érintett tanulóknak, családjaiknak,

f/ kapcsolattartás a fenntartóval.

3.2. Felkészítés folyamata az AJKP-ban való részvételre

3.2.1. Cél: részvétel a középiskolai életre való felkészítésben, olyan tevékenységek tervezése és megvalósítása, amelyek – együttműködésben a tanuló családjával és általános iskolájával – az AJKP-előkészítő évre, illetve nyelvi előkészítő évre vagy kéttannyelvű középiskola 9. évfolyamára készítenek fel az általános iskolai tanulók befejező szakaszában, illetve az AJKP első évében.

3.2.2. Cél: olyan tevékenységek tervezése és megvalósítása, amelyek a tanuló családjával és a leendő/jelenlegi középiskolával együttműködésben az előkészítő év időszakában a kollégiumban folynak, és az érettségit adó középiskolai tanulmányokra készítenek fel.

Az AJKP előkészítő évfolyamon vagy a nyelvi előkészítő évfolyamon, vagy a kéttannyelvű középiskola 9. évfolyamán végzett tevékenységek:

a/ pályaorientáció: integrált osztályokba történő átvétel koordinálása és támogatása,

b/ a célzott középiskola felvételijére való felkészülés támogatása,

c/ stabilt élet- és napirend kialakítása.

3.3 A bemeneti mérés folyamata

Cél: olyan folyamat kialakítása, amely megalapozza a tanuló fejlesztése érdekében végzett pedagógiai munka tervezését.

A programba belépő tanulók komplex (szociális, kulturális, kompetencia, mentális és tanulmányi) helyzetének, igényeinek felmérése:

a/ mérőeszközök kiválasztása, kifejlesztése, adaptálása,

b/ az intézmény által kifejlesztett vagy adaptált mérőeszközök használatával mérések elvégzése,

c/ az értékelési eredmények alapján a fejlesztési szükségletek azonosítása.

3.4. Az egyéni fejlesztés folyamata

Cél: olyan folyamat kialakítása, amely során a tanuló egyéni szükségleteihez igazodó fejlesztésben részesül.

Az egyéni fejlesztési terv készítése és végrehajtása a kollégiumi csoportvezető nevelőtanár koordinációjával, a tervezett fejlesztésbe bevont partnerek közreműködésével, valamint további kollégiumi nevelőtanárok, középiskolai tanárok, szükség esetén további szakemberek, továbbá a tanuló és a szülő bevonásával történik. Az így kialakított terv alapján az egyéni fejlesztés megvalósítása és értékelése érdekében végzett tevékenységek:

a/ egyéni fejlesztés eljárásrendjének megalkotása és működtetése,

b/ ütemterv készítése az egyéni fejlesztési terv kialakításához,

c/ egyéni megállapodás a tanulók tanulmányi és egyéb céljairól,

d/ egyéni fejlesztési és tanulási tervek kialakítása, a tehetségfejlesztés érdekében, a tervek megvalósulásának érdekében differenciált tanulásszervezés,

e/ folyamatos visszajelzés a tanuló egyéni haladásáról és a továbblépés lehetséges irányairól, (egyéni fejlesztési tervek és napló szöveges értékelés, számszerű eredményei),

f/ az egyéni fejlesztési tervek alapján szervezett tantárgyi képességfejlesztő programok.

3.5. Az egyéni fejlesztés eszközrendszere

Cél: olyan eszközrendszer biztosítása, amely a tanuló egyéni fejlesztését szolgáltja.

Az e rendeletben meghatározott valamennyi pedagógiai tevékenységterületen a kompetenciaalapú fejlesztést és az esélyegyenlőséget elősegítő tevékenységek:

a/ az alapprogramban meghatározott kompetenciák fejlesztése,

b/ tanulási motivációt fejlesztő tevékenységek,

c/ előítéletek kezelése,

d/ multikulturális tartalmak közvetítése,

e/ indentitás artikulálása és erősítése,

f/ kortárs segítése,

g/ tanári patrónusi rendszer működtetése,

h/ önismeret és mentálhigiéné,

i/ a tanulói önkormányzatiság kialakítása, erősítése.

3.6. Pedagógiai környezet

Cél: olyan pedagógiai környezet megteremtése, amely környezetben a tanuló fejlődése a leghatékonyabb módon folyik.

Inkluzív pedagógiai környezet megteremtését szolgáló módszertanok, valamint a tanuló egyéni és csoportos felkészülését támogató tanulásszervezési keretek alkalmazását támogató tevékenységek:

a/ kooperatív alapelvek mentén szerveződött tevékenységek (csoportfog-lalkozáson, csoportfoglalkozáson kívül, kooperációra épülő tanári fejlesztő műhelyek keretében),

b/ projektmódszer alkalmazásával szerveződő tevékenységek (csoportfoglal-kozáson, csoportfoglalkozáson kívül),

c/ tevékenységközpontú tanulási és tanítási eljárások,

d/ drámapedagógia eszközrendszerének alkalmazása,

e/ családlátogatás,

f/ mentálhigiénés műhelyek megfelelő szakemberek bevonásával.

3.7. A tanulói mérés és értékelés folyamata

Cél: olyan folyamat kialakítása, amely során a tanulói teljesítmény mérése és értékelése a tanuló fejlesztését szolgálja.

A tanuló értékelése, az értékelésről történő visszajelzés tevékenységei:

a/ mérőeszközök kiválasztása, kifejlesztése, adaptálása,

b/ a mérési rendszer eljárásrendjének kialakítása és rögzítése az intézmény e rendeletben szereplő, tanévenként elkészítendő feladatterv mellékleteként,

c/ az intézmény által kifejlesztett, vagy adaptált mérőeszközök használatával, rögzített eljárásrend szerint a mérések elvégzése:

ca/ kulcskompetenciák és kognitív ismeretek egyéni, intézményi és országos standardokkal is összevethető mérése,

cb/ a tanuló szociális helyzetének felmérése,

d/ az értékelési eredmények alapján a támogatási, fejlesztési igények és szükségletek azonosítása,

e/ hatékony tanulómegismerési technikák alkalmazása (spontán és tudatos, pl. interjú, kérdőív, megfigyelés, dokumentumelemzés),

f/ a tanulók és családjaik bevonásával a mérésekkel összefüggő visszajelzési rendszer kialakítása, fejlesztése.

3.8. Pályaorientáció

Cél: olyan folyamat kialakítása és működtetése, amely a tanuló irányultságának megfelelő életpálya sikeres építését szolgálja.

A továbbtanulási és munkavállalási célok kijelölése érdekében a tanuló két tanévvel az érettségi előtt a nevelésében érintettekkel közösen karriertervet készít az egyéni fejlesztési terv keretei között, mellyel összefüggésben megvalósítandó tevékenységek:

a/ karrierterv készítése a célok, részcélok rögzítésével,

b/ karrierterv céljainak elérését szolgáló tevékenységek megvalósítása,

c/ karrierterv értékelése és korrekciója.

3.9. Az AJKP folyamatos fejlesztése

Cél: olyan folyamat kialakítása, amely az intézményben megvalósított AJKP-alapú kollégiumi program fejlesztését szolgálja.

A programban végzett diákok körében öt év átlagában számítva növekszik a felsőoktatási intézményekbe felvett diákok aránya, legalább az 50% eléréséig.

A program folyamatos fejlesztése érdekében intézményen belüli és intézmények között végzett tevékenységek, melyek kiterjednek a program tervezésére, folyamatos belső ellenőrzésére, értékelésére és a tapasztalatok alapján történő továbbfejlesztésére.

a/ az AJKP fejlesztési stratégia és eszközrendszer (humánerőforrás, szabályozás, tevékenységek) kialakítása és működtetése,

b/ évente készítendő feladatterv részeként programfejlesztési feladatok meghatározása,

c/ a mentori beszámolók, a monitori visszajelzések és a program előrehaladásának értékelését szolgáló tevékenységek hasznosítása a programfejlesztés érdekében,

d/ a horizontális tanulás működtetése a programban részt vevő intézmények között és az intézményben futó programon belül az intézményfejlesztés érdekében (többek között a jó gyakorlatok leírása, adaptálása, fejlesztő csoportok működtetése a programban részt vevő intézményen belül és intézmények között),

e/ a programban keletkező adatok visszacsatolása a programfejlesztés folyamatába."

(59/2013.(VIII.9.) EMMI rendelet a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kiadásáról (5. melléklet).

4.1.2.3. Arany János Kollégiumi – Szakközépiskolai (Szakiskolai) Program fő folyamatai, a folyamatok céljai, megvalósítandó tevékenységek

Az Arany János Kollégiumi – Szakközépiskolai (Szakiskolai) Programban a cél az, hogy csökkentsék az intézményben a lemorzsolódást, a tanulóknak legalább 85%-a versenyképes szakmához jusson. A kollégiumi célok megvalósítása során a tanuló demokratizálódik, a tevékenységek gazdagodnak, segítséget nyújtanak nekik a munkába álláshoz.

Az Arany János Kollégium – Szakközépiskolai (Szakiskolai) Program fő folyamatai, a folyamatok célja, megvalósítandó tevékenységei az 59/2013.(VIII.9.) EMMI rendelet a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kiadásáról 5. mellékletében foglaltaktól csak a 6. melléklet 3.7., 3.8., és 3.9. pontjában tér el.

„3.7. A tanulói mérés és értékelés folyamata

Cél: olyan folyamat kialakítása, amely során a tanulói teljesítmény mérése és értékelése a tanuló fejlesztését szolgálja.

A tanuló értékelése, az értékelésről történő visszajelzés minden esetben szükséges valamennyi érintett partner számára. A kompetenciaalapú fejlesztés elengedhetetlen eszköze az egyéni képességek feltérképezése, a fejlesztési törekvések kiértékelése, sőt a fejlesztésben részt vevők bevonása az értékelés továbbfejlesztésének folyamatában. Ez biztosítja a fejlesztés számára minél inkább felhasználható, a fejlesztésben részt vevők számára érthető visszajelzéseket.

A tanuló értékelése, az értékelésről történő visszajelzés tevékenységei:

a/ mérőeszközök kiválasztása, kifejlesztése, adaptálása,

b/ az intézmény azonosított és megjelölt mérőeszközeinek használatával mérések elvégzése:

ba/ kulcskompetenciák és kognitív ismeretek egyéni, intézményi és országos standardokkal is összevethető mérése érdekében,

bb/ a tanuló szociális helyzetének felmérése érdekében,

c/ az értékelési eredmények alapján a támogatási, fejlesztési igények és szükségletek azonosítása,

d/ hatékony tanulómegismerési technikák alkalmazása (spontán és tudatos, pl. interjú, kérdőív, megfigyelés, dokumentumelemzés),

e/ a tanulók és családjaik bevonásával a mérésekkel összefüggő visszajelzési rendszer kialakítása, fejlesztése.

3.8. Pályaorientáció

Cél: olyan folyamat kialakítás és működtetése, amely a tanuló irányultságának megfelelő életpálya sikeres építését szolgálja.

A munkavállalási célok kijelölése érdekében a programban tanulók a szakiskola 10. évfolyamának végén az egyéni fejlesztési terv keretei között karriertervet készítenek a nevelésükben érintettekkel közösen. A karriertervben a célokat, részcélokat és ezek megvalósítását szolgáló tevékenységeket rögzítik. A karrierterv sikeres megvalósítása érdekében megvalósítandó tevékenységek:

a/ munkaerő-piaci helyzetfelmérés,

b/ pályaorientációs vizsgálat a munkaügyi központ bevonásával,

c/ diákmunka szervezése,

d/ munkahelyek, gyakorlóhelyek látogatása a szakma megismerés céljából,

e/ karrierterv készítése,

f/ a karrierterv tevékenységeinek megvalósítása,

g/ a karrierterv értékelése és korrekciója.

3.9 Az AJKSZP folyamatos fejlesztése

Cél: olyan folyamat kialakítása, amely az intézményben folyó AJKSZP-program fejlesztését szolgálja.

Az intézményi program folyamatos fejlesztése érdekében intézményen belüli és intézmények között végzett tevékenységek, melyek kiterjednek a program tervezésére, folyamatos belső ellenőrzésére, értékelésére és a tapasztalatok alapján történő továbbfejlesztésére:

a/ az AJKSZP-fejlesztési stratégia és eszközrendszer (humánerőforrás, szabályozás, tevékenységek) kialakítása és működtetése,

b/ évente készítendő feladatterv részeként programfejlesztési feladatok meghatározása,

c/ a mentori beszámolók, a monitori visszajelzések és a program előrehaladásának értékelését szolgáló tevékenységek hasznosítása a programfejlesztés érdekében,

d/ a horizontális tanulás működtetése a programban részt vevő intézmények között és az intézményben futó programon belül az intézményfejlesztés érdekében (többek között a jó gyakorlatok leírása, adaptálása, fejlesztő csoportok működtetése a programban részt vevő intézményen belül és intézmények között),

e/ a programban keletkező adatok visszacsatolása a programfejlesztés folyamatában."

59/2013.(VIII.9.) EMMI rendelet a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kiadásáról (6. melléklet).

Irodalom

11/2014. (III.7.) EMMI utasítás az Arany János Tehetséggondozó Program, az Arany János Kollégium Program és az Arany János Kollégiumi – Szakiskolai Program támogatásainak szabályairól.

59/2013. (VIII.9.) EMMI rendelet a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kiadásáról.

Arany János Tehetséggondozó program (célok, tevékenységek, feladatok) SZTT összefoglalója, kézirata, Miskolc, 2018.

Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjáról. OM közlemény, Budapest, 2006.

Halmozottan Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi Program pedagógiai rendszerének bevezetéséről. Közlemény melléklet, Budapest, 2005.

12/2007. (III.14.) OKM rendelet Halmozottan Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi – Szakközépiskolai (Szakiskolai) Programja.

Bajor Péter

4.1.3. *A Nemzeti Tehetség Program*

Az egyének személyes boldogsága, a kisebb-nagyobb társadalmi közösségek harmonikus együttélése alapvető emberi, társadalmi céljaink közé tartozik. Az ennek érdekében lehetséges tehetségsegítő aktivitások tehát az egyes nemzetközösségek különleges természeti kincseinek és erőforrásainak hasznosítását jelentik. A tehetségek megtalálása, az egyéni képességek felismerése, elismerése, egyedi igény szerinti támogatása és hasznosulásának ösztönzése a magyar nemzet egészének is kiemelten fontos érdeke és feladata. A 2008-ban, széles politikai konszenzussal elfogadott, húsz évre szóló Nemzeti Tehetség Program komplex rendszerét különleges állampolgári bizalom veszi körül, Kárpát-medencei hálózata pedig nemzetközi szinten is elismerést eredményezett. A Nemzeti Tehetség Program feladatainak javára felajánlott állampolgári adóegyszázalékok, a program megvalósítására adott fejlesztési források a magyar köznevelés és felsőoktatás minőségi javítását szolgálják, valamint egy tehetségbarát társadalom kialakulását támogatják.

Kulcsszavak:

Nemzeti Tehetség Program,
ECHA,
adófelajánlás,
Magyar Tehetséggondozó Társaság,
komplex tehetségprogram,
Matehetsz,
Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum,
NTP-pályázat,
Bonis Bona-díj,
NFTÖ,
Debreceni Egyetem,
felsőoktatási tehetséggondozás,
állami–civil együttműködés,
Emberi Erőforrások Minisztériuma

4.1.3.1. Szakmai és szervezeti előzmények; a Magyar Tehetséggondozó Társaság szerepe

A tehetségsegítés terén 1987-ben az Európai Tehetségsegítő Tanács (ECHA, European Council for High Ability) megalakulása indította el azt a folyamatot, amely a mai hazai és európai tehetségprogramokhoz vezetett. A rendszerváltást megelőző évek egyre frissülő tudományos közéletének keretében a magyarországi szakemberek hamar csatlakoztak a kezdeményezéshez: az „ECHA-Hungary" szekciót létrehozó egyetemi oktatók, kutatók, pedagógusok 1989-ben Gefferth Éva vezetésével Szegeden megalakították a hazai tehetségsegítés tudományos és gyakorlati szervezetét, a Magyar Tehetséggondozó Társaságot (MTT). A magyar tudományos és oktatási hagyományokra alapozva új, modern felfogású kutatói és gyakorlati műhelyek jöttek létre, amelyek több tudományterületet is érintve megtermékenyítő pezsgést indítottak el a tehetségazonosítás, -fejlesztés, -segítés terén. Árulkodó adat, hogy az MTT 2014-ben megjelentetett Tehetség Bibliográfiája szerint 1985 és 2013 között mintegy 1300 szakkönyv, cikk és tanulmány jelent meg Magyarországon – a nemzetközi tudományos trendekhez igazodva.

A Magyar Tehetséggondozó Társaság létrejötte és működése a szakemberek, kutatások, egyetemi háttérmunka és pedagógus-továbbképzések, valamint a nemzetközi kapcsolatok kialakítása terén alapvető szakmai hátteret adott a Nemzeti Tehetség Programhoz. Az MTT által koordinált kutatások, kísérleti iskolai programok, szakmai tapasztalatcserének helyet adó rendezvények, konferenciák, tanár-továbbképzési programok olyan szakmai környezetet teremtettek, amely már biztosíthatta nagyobb, országos programok korszerű tartalmát és szakemberbázisát is. (A Kossuth

Lajos Tudományegyetemen 1997-ben „Tehetségfejlesztési szakértő" szakirányú továbbképzés indult, 1999-től pedig „Tehetség és fejlesztése" pedagógusszakvizsga-képzés.)

A kutatási programok terén meg kell említenünk Harsányi István kiváló pedagógus „tehetségkutatót", a 20. századi tehetséggondozás „legnagyobb öregjét", aki mintegy összekötötte az 1930-as évek pedagógiai tapasztalatát a rendszerváltás utáni időszakkal, és haláláig (2002-ig) az MTT szakmai tevékenységeinek elkötelezett támogatója volt. Az MTT 1994-ben jelentette meg *Tehetségvédelem* című (tíz évvel korábban megírt) alapművét, amely mintegy kiindulópontjává vált a későbbi kutatásoknak, programoknak. Fontos kiemelnünk Kelemen László professzor tevékenységét is, aki a gondolkodásfejlesztés kutatójaként tudományos iskolateremtő tevékenységet fejtett ki a Kossuth Lajos Tudományegyetemen, ezzel megalapozta a Debreceni Egyetem vezető szerepét a tehetséggondozás terén; ennek döntő jelentősége volt a ma látható programok eredményeinek elérésében. A korszerű tehetséggondozás magyarországi előkészítésében Lénárd Ferenc kulcsszerepét kell még kiemelnünk, aki az elsők között hívta fel a figyelmet – több más, ma már természetes, alapvetően fontos szempont mellett – a tehetségazonosítás szükséges komplexitására, és az alulteljesítő tehetséges gyerekek speciális fejlesztési igényeire. Mindenképpen meg kell említenünk Herskovics Máriát is, aki már 1983-ban „A tehetség nem specifikus jegyei" címmel publikált tanulmányt az Országos Pedagógiai Intézet kiadásában, 1989-ben pedig az MTT első titkáraként vállalt szerepet.

A Magyar Tehetséggondozó Társaság elnökei, Gefferth Éva, Czeizel Endre, Báthory Zoltán és Balogh László garanciát jelentettek a szakmai megbízhatóság és a szakpolitikai bizalom kialakulása érdekében. Az 1990-es években pályájukat kezdő szakemberek, pedagógusok, intézményvezetők az MTT elnökeinek iránymutató tevékenységére, valamint az időközben gyarapodó egyetemi és MTA-kutatóintézeti műhelyek munkájára alapozhatták tudományos, kutatói és tehetségfejlesztő tevékenységüket. Az a tény pedig, hogy a hazai tehetségsegítés gyorsan bekapcsolódhatott a szakterület nemzetközi tudományos vérkeringésébe is, nagyrészt Franz J. Mönks professzornak köszönhető, aki 1992 és 2000 között az ECHA elnöke volt.

Az 1990-es évek élénkülő kutatói munkája nyomán a tehetségfejlesztés gyakorlati modelljei, kísérleti programjai is elindultak. Alábbiakban felsoroljuk néhány iskola nevét, ahol elsőként speciális, komplex tehetségprogramok, kutatások, mérések indultak:

- Bethlen Gábor Református, Tagozatos Általános és Szakiskola, Kollégium (jelenlegi neve: Bethlen Gábor Református Általános Iskola, Óvoda) – Törökszentmiklós;
- Apáczai Csere János Általános Iskola – Taktaharkány;
- Bolyai János Általános Iskola (jelenlegi neve: Bolyai János Katolikus Általános Iskola) – Szerencs;
- Bocskai István Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola (jelenlegi neve: Bocskai István Katolikus Gimnázium és Szakgimnázium) – Szerencs;
- Móricz Zsigmond Általános Iskola (jelenlegi neve: Móricz Zsigmond Görögkatolikus Kéttannyelvű Általános Iskola) – Mátészalka;
- Csanád Vezér Általános Iskola – Mezőkovácsháza;
- Árpád Vezér Gimnázium – Sárospatak;
- Balassi Bálint Nyolcévfolyamos Gimnázium – Budapest, 17. kerület;
- Zrínyi Ilona Gimnázium – Miskolc;
- Kossuth Lajos Tudományegyetem Gyakorló Gimnáziuma (jelenlegi neve: Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma és Általános Iskolája) – Debrecen;
- Vásárhelyi Pál Általános Iskola (jelenlegi neve: Kecskeméti Vásárhelyi Pál Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola) – Kecskemét.

Néhány iskola élen járó jó gyakorlata, valamint a Debreceni Egyetem (korábban Kossuth Lajos Tudományegyetem) tudományos tevékenységei az évtized végére komoly szakmai alappá értek: 1999-ben az Oktatási Minisztérium felkérte a Magyar Tehetséggondozó Társaságot, hogy dolgozza ki a szakmai tartalmát egy országos, komplex szemléletű tehetségsegítő programnak. Andrásfalvy Bertalan korábbi művelődési és közoktatási miniszter (a hátrányos helyzetű településeken élő tanulók segítését célzó) felvetéseit követve, Pokorni Zoltán oktatási miniszter erős támogatásával 2000-ben elindult az Arany János Tehetséggondozó Program, amely az évek során mára már több AJTP-program együttes megvalósítását is jelenti. Az MTT alelnökének, Polonkai Máriának szakmai koncepcióját követve először indulhatott nagy volumenben komplex szemléletű tehetségsegítés szerte az országban a közoktatás keretében, hátrányos helyzetű tanulókat is nagy számban bevonva. Érdemes idéznünk az AJTP céljait: a tudás tekintélyének visszaállítása; a különböző szociális, kulturális gazdasági háttérrel rendelkező szülők gyermekeinek egyenlő esélyeket biztosító oktatási és támogatási rendszer kialakítása; tehetséggondozás; az oktatás tartalmának korszerűsítése, minőségének fejlesztése.

A 2000-es évek elején már nagyszámú, társadalmi felelősségvállalásként, önkéntes tevékenységként jellemezhető mozgalom, program, civilszervezet működött, illetve kezdte meg tevékenységét. A már széles tevékenységgel (Balogh László vezetésével) működő Magyar Tehetséggondozó Társaság mellett karakteres továbbképzési lehetőséget adott a Havass Miklós (Számalk) által elindított Bolyai Műhely; a Csányi Sándor (OTP) által alapított országos alapítványi program; a Csermely Péter (Semmelweis Egyetem) által életre hívott Kutdiák Mozgalom; a Magyar Innovációs Szövetség (Pakucs János, Závodszky Péter és mások) által szervezett tudományos innovációs versenyek. Már ekkor komoly eredményeket mutattak fel a határon túli tehetségsegítő szervezetek is, a zentai Bolyai Farkas Alapítvány a Magyarul Tanuló Tehetségekért (Gajda Attila vezetésével), a nagyenyedi Bethlen Gábor Alapítvány (Dvoracsek Ágostonnal), a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége (Pék László koordinálásával), a Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete (Muhi Béla képviseletével). A felsőoktatási tehetséggondozás speciális programja, a TDK (Szendrő Péter vezetésével) meg-megújuló lendülettel ösztönözte a kiváló diákok önképzését. A tehetségsegítés iránt elkötelezett szervezetek formálódó együttműködését Polonkai Mária (AJTP, MTT), Rajnai Gábor (Logos Alapítvány) és Kállai Gábor (Tehetséges Magyarországért Alapítvány) elkötelezett önkéntes feladatvállalásokkal támogatták. Csermely Péter hívó szavára hallgatva 2006 tavaszán ezek a szervezetek hozták létre a Nemzeti Tehetségsegítő Tanácsot (NTT) és az ennek jogi képviseletét ellátó Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségét (Matehetsz) – egy Kárpát-medencei átfogó tehetségtámogató program elindításának reményével.

4.1.3.2. A Nemzeti Tehetség Program létrejötte, céljai, működése

Az AJTP kiváló gyakorlatának tapasztalatára alapozva, valamint a 2006-ban megalakult Nemzeti Tehetségsegítő Tanács (és a Matehetsz) tagszervezeteinek, szakembereinek ösztönzésére, széles politikai konszenzussal 2008-ban fogadta el az Országgyűlés a Nemzeti Tehetség Programot.

A társadalmi egyetértés és a megfogalmazott szakmai szempontok alapján megszületett a 78/2008. (VI. 13.) Országgyűlési határozat a Nemzeti Tehetség Program céljáról, majd ezt követően december 4-én a 126/2008. (XII. 4.) Országgyűlési határozat a Nemzeti Tehetség Program elfogadásáról, finanszírozásának elveiről, valamint a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum létrehozásának és működésének elveiről. A határozat kimondja, hogy „a tehetségek segítése nemzeti ügy”, rögzíti a széles körű társadalmi összefogás szükségességét, valamint a tehetségsegítés modern, komplex szemléletét tükröző alapelveket. A következő évben megszületett két további döntés is a program érdekében: a 152/2009. (VII. 23.) Kormányrendelet a Nemzeti Tehetség Program finanszírozásáról, valamint az 1119/2009. (VII. 23.) Kormányhatározat a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum létrehozásáról és működéséről.

A program tehát egy tehetségbarát társadalom kialakítását tűzte célul, ennek érdekében átfogó társadalmi összefogást sürget, felsorolva a szükséges szereplőket, csoportokat, teendőket: a köznevelés és a felsőoktatás intézményei; állami–civil együttműködések, hálózatok, projektek terén; civilszervezetek és egyházak aktivitása; cégek, vállalatok segítő tevékenysége; magánszemélyek felajánlásai; szülők, szülői szervezetek bevonása; médiatámogatás stb.

Annak érdekében, hogy a Nemzeti Tehetség Program átfogó jellegét megértsük, érdemes áttekintenünk a 2008-as Országgyűlési határozatban megfogalmazott általános alapelveket:

- hosszú távú szemlélet;
- az értékőrzés elve;
- a sokszínűség elve;
- az esélyteremtés elve;
- a folyamatosság és átjárhatóság elve;
- a kiválasztás-kiválasztódás és önfejlesztés elve;
- a hatékonyság, fokozatosság elve;
- a felelősség és társadalmi felelősségvállalás elve;
- a tehetségsegítők megbecsülésének elve;
- a fenntarthatóság és társadalmi támogatottság elve.

A program stratégiai céljainak megfogalmazása szintén hozzájárult ahhoz, hogy a meghozott országgyűlési határozatok végrehajtását a későbbi országgyűlési képviselők és kormányok is magukénak érezték:

- az együttműködés, társadalmi összefogás ösztönzése,
- a Kárpát-medencei szociális tőke növelése,
- gazdaságélénkítés,
- oktatásfejlesztés,
- országimázs alakítása, a tőkebehozatal növelése.

A Nemzeti Tehetség Program országgyűlési elindításához, mozgalomszerű elfogadásához jelentősen hozzájárult az a háttértámogatás, amit egyrészt Sólyom László köztársasági elnök, másrészt Csermely Péter hálózatkutató professzor képviselt. A szakpolitika oldaláról kezdetben Hiller István oktatási miniszter és Kormos Dénes országgyűlési képviselő koordinálta a programot, a későbbiekben pedig Réthelyi Miklós és Balog Zoltán miniszterek, valamint Hoffmann Rózsa és Novák Katalin államtitkárok fejtettek ki különösen elkötelezett támogatást a program megvalósulása érdekében. 2010 óta a pályázati programok közvetlen döntéseiben Gloviczki Zoltán, Schanda Tamás és Illés Boglárka helyettes államtitkárok operatív előremutató tevékenységét kell kiemelnünk, akik az időközben egyre bővülő hazai és EU-s források minél hatékonyabb felhasználásán dolgoztak, dolgoznak. A háttérintézmények között a Nemzeti Tehetség Program pályázatait kezdetben az Oktatásért Közalapítvány, rövid ideig a Wekerle Alapkezelő, 2012-től hosszabb ideig az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet gondozta. Jelenleg az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő végzi a hazai (ún. „NTP") pályázatok kezelését, és működteti a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum munkáját (http://www.emet.gov.hu/hatter_1/nemzeti_tehetseg_program/).

A Nemzeti Tehetség Program legfőbb döntéselőkészítő, tanácskozó és ellenőrző testülete a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum. A Fórum szavazati joggal rendelkező elnöke a programért felelős minisztérium vezetője. A Fórum szavazati joggal rendelkező társelnökei pedig az Országgyűlés oktatásért felelős bizottságának elnöke, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke, valamint a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács elnöke.

A Fórum szavazati joggal rendelkező tagjai további minisztériumok vezetői, illetve négy civil (jelölési jogosultságot szerző tehetségsegítő szervezet által választott) szervezet képviselője.

A Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórumnak több, tanácskozási joggal rendelkező meghívott tagja van: határon túli magyar tehetségsegítő szervezetek és más magyarországi társadalmi szervezetek.

A kormány és a társadalmi szféra összefogásának jelképe, ugyanakkor anyagi forrása is az állampolgárok által adható 1%-os adófelajánlás. Az állami előirányzatként megjelölt célra, „a Nemzeti Tehetség Program feladatainak ellátására" 2009-ben mintegy 54 ezer, 2010-ben 130 ezer, 2011 után több éven keresztül mintegy 300-350 ezer állampolgár ajánlotta fel adójának 1%-át. Ez komoly és erősödő társadalmi bizalmat jelentett, amelynek alapja, hogy a program megvalósítása átláthatóan és hatékonyan történt. 2010 és 2015 között a közoktatásért, illetve köznevelésért felelős minisztérium felkérései alapján a Matehetszre különlegesen sok feladat megvalósítása hárult, elmondható, hogy ez az időszak jelentősen hozzájárult a Nemzeti Tehetség Programról alkotott – és ma is érzékelhető – pozitív kép kialakulásához. A Nemzeti Tehetség Program első éveiben, a gyakorlati megkezdést követően, a Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program és a Tehetséghidak Program (valamint a kapcsolódó NTP pályázati tevékenységek) kommunikációjának hatása jól érzékelhető. Az állampolgárok bizalmát jelzi, hogy a felajánlók száma az utóbbi két évben (az adófelajánlás módjának változásai közepette) is tartósan magas maradt. Az itt közölt táblázat 2019 szeptemberéig mutatja az adatokat.

4.1.3.1. táblázat. Állampolgári felajánlások számának alakulása 2009 és 2019 között

Felajánlás éve	Felajánlott összeg	Felajánlók száma (fő)
2019	1 485 503 899 Ft	275 869
2018	1 405 675 590 Ft	290 816
2017	1 344 280 281 Ft	325 320
2016	1 419 667 779 Ft	351 995
2015	1 305 098 012 Ft	333 160
2014	1 247 143 560 Ft	327 128
2013	1 398 093 197 Ft	353 353
2012	1 258 308 928 Ft	297 270
2011	1 660 461 885 Ft	299 525
2010	876 300 990 Ft	129 883
2009	417 330 521 Ft	54 148

Forrás: https://www.nav.gov.hu/nav/szja1_1

A felajánlott adóforintokat 2015 óta az Emberi Erőforrások Minisztériumának (EMMI) javaslata alapján az Országgyűlés mintegy 100%-kal megnöveli, így a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum javaslatai szerint és az EMMI vezetői döntései alapján évente kb. 3mrd forint hazai („NTP-pályázatos") keret áll rendelkezésre. A pályázatokra jellemző, hogy a Kárpát-medencei magyar tehetségsegítés érdekében határokon átnyúlóak a kiírások; a pályázatok tartalma a tehetségsegítés komplex szemléletét tükrözik; a kiírások célcsoportjai pedig a nemzeti ügy elve szerinti sokféleséget mutatják.

Elsődleges célcsoportok a köznevelésben részt vevő gyermekek és tanulók, valamint a felsőoktatás hallgatói, de a kiírások folyamatosan kiterjednek pedagógus-továbbképzések támogatására,

a további szakemberek, szülők bevonására, valamint a gazdaság és a média világának érzékenyítésére is. Az évenkénti kiírások követik a kezdetekkor elhatározott hálózatos felfogást is, támogatják a hálózati sokféleséget és ösztönzik az intézményi és szakértői személyes együttműködést. A pályázatok segítik a különböző tehetségterületeken megvalósuló intézményi fejlesztőprogramokat; versenyek szervezését; tehetséggondozó műhelyek, közösségek munkáját; a nemzetközi aktivitásokat; a felsőoktatási tehetséggondozást, szakkollégiumokat; a tehetségsegítést erősítő kommunikációs tevékenységeket stb. Különösen fontosnak tarthatjuk a 2013-ban a Matehetsz által elindított Bonis Bona-díjat is a tehetséggondozók anyagi és erkölcsi elismerése érdekében, valamint a 2015-ben indult és azóta évente több százmilliós kerettel kiírt, a Nemzet Fiatal Tehetségeiért Ösztöndíjat (NFTÖ), amely közvetlenül nyújt hatékony segítséget a 8 és 30 év közötti gyermekek, fiatalok tehetségének kibontakoztatásában.

Már Magyarország EU-csatlakozása előtt beindult az a kölcsönösségre alapuló folyamat, amelynek részeként az Európai Unió hazánknak fejlesztési pénzforrásokat ad. Ennek keretében összetett feladatokat megvalósító, tehetségfejlesztést célzó programok is elindulhattak. A Matehetsz mevalósíthatta a Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program kiemelt projektjét és a Tehetséghidak Programot is, amelyek a különösen hatékony forrásfelhasználásnak köszönhetően jelentős mértékben járultak hozzá a Nemzeti Tehetség Program megvalósításához és társadalmi elfogadottságához. Az EU-s támogatást élvező programok 2010-től napjainkig mintegy évi 1mrd forint keretet biztosítanak a Nemzeti Tehetség Program komplex céljaira, ugyanakkor fontos megállapítanunk, hogy a fejlesztési források önmagukon túlmutató volumenű és minőségű segítő és fejlesztő aktivitásokat indukálnak.

A Matehetsz és a pályázati konstrukciókban részt vevő köznevelési intézmények, civil szervezetek mellett 2015-től kezdődően az Új Nemzedék Központ (ÚNK) vállalt szerepet a tehetségsegítő programok és a kapcsolódó kommunikációs feladatok terén. Ez a szervezet vette át a „Bonis Bona – A nemzet tehetségeiért" díj koordinálását, és ők egészítették ki a díjazottak körét az önkormányzatokkel és a civilszervezetekkel is. Az Új Nemzedék Központ tehetségsegítéssel kapcsolatos feladatait 2019. október 1-jétől jogutódlással a Nemzeti Tehetség Központ vette át.

A 2016-ban elindult és 2020 végéig tartó Tehetségek Magyarországa Program megvalósítása (az Új Nemzedék Központ – 2019. október 1-jétől Nemzeti Tehetség Központ – és a Matehetsz konzorciumi együttműködésében) a fentebb elindított tehetségsegítő megoldások fenntartása mellett a személyességre, az egyéni segítésre tette a hangsúlyt: mérésekkel, webes eszközökkel, személyes tanácsadással, ösztöndíjjal, valamint az egyéni támogatást nagy volumenben megvalósító tutorrendszer kiépítésével a személyre szabott fejlesztési megoldások kultúráját kívánja erősíteni. A 2020 végéig teljesítendő indikátor szerint: 50 ezer tanuló segítése csoportos, egyéni fejlesztéssel, emellett pedig 10 ezer pedagógus továbbképzése teljesítendő. A projekt megvalósulása szakmailag erősíti a Nemzeti Tehetség Program auráját jelentő csoportokat (MTT régiós képviseletek, AJTP-iskolák, civil és vállalati tehetségsegítő programok), továbbfejleszti a Matehetsz-tehetséghálózatot. A Minősített Tehetséggondozó Műhelyek hálózatának kialakításával és a megyei, járási szakszolgálati munkatársak erőteljes bevonása által egyre sűrűbbé válik ez az esélynövelő hálózat. A különféle hálózati csomópontok jól áttekinthető és kereshető formában megtalálhatók a tehetseg.hu weboldal Tehetségtérképén (http://tehetseg.hu/tehetsegterkep). Mindezzel a Nemzeti Tehetség Program esélyteremtő ereje jelentősen növekszik, a hazai köznevelés minősége javul, korszerű megoldásokkal gazdagodik.

A hazai eredmények és a nemzetközi együttműködések hatására 2015-ben – nagy részben magyar kezdeményezésre – színre lépett az Európai Tehetségsegítő Hálózat is: az ECHA az Európai Parlament és az Európai Bizottság támogatásával létrehozta az Európai Tehetségközpontok köré csoportosuló EU-tehetségpontok hálózatát. Az EMMI által támogatott Nemzeti Tehetség Program

és az ebből kinőtt nemzetközi együttműködés jó példával jár elöl több európai és Európán kívüli ország számára (http://tehetseg.hu/europai-halozat).

2018. március 22. és 24. között nagyszabású tehetségkonferencia-sorozat került megrendezésre a Nemzeti Tehetség Program fennállásának tízéves jubileuma alkalmából, az Új Nemzedék Központ szervezésében. A Budapest Talent Summit 2018 elnevezésű rendezvénynapok célja a tíz év alatt elért eredmények bemutatása, a jövőbe mutató lehetőségek átgondolása, valamint a sikerek és a támogatott tehetségek közös megünneplése volt.

A konferencián több hazai és határon túli szervezet, szakember, ifjú tehetség kapott lehetőséget a bemutatkozásra változatos előadások, kiállítások, prezentációk és színpadi produkciók keretében. Az eseménysorozat második napja egy nemzetközi tehetségkonferenciával folytatódott a V4-es országok küldöttségeinek részvételével, ahol a szakmai előadások és jó gyakorlatok mellett bemutatkoztak a visegrádi országok ifjú tehetségei is.

4.1.3.3. Tehetséggondozás a felsőoktatásban

Bár a felsőoktatás szakirányai, az oda felvett hallgatók teljesítménye, érdeklődése már feltételezik a korábbi tehetséggondozás néhány elemét, de a segítő folyamatra, ennek újabb megoldásaira még jól érzékelhetően szüksége van a felsőoktatásba kerülő fiataloknak is.

A Nemzeti Tehetség Programról szóló, fentebb már idézett országgyűlési határozatok megfogalmazták: a tehetséggondozás különböző színterei a felsőoktatásban elsősorban a tudományos diákköri munka (TDK), a szakkollégiumi tevékenység és ezeket követően az MA-, illetve később a doktori képzésbe történő bekapcsolódás.

A tudományos diákköri tevékenység, a TDK és ennek kétévente megrendezett országos fóruma, az Országos Tudományos Diákköri Konferencia az elmúlt tíz évben jelentős mennyiségi és minőségi fejlődésen ment keresztül. Ennek eredményeként a korábban 3000 körüli bemutatott pályamunkák száma tartósan 4000 fölé emelkedett. A 2009 és 2019 között megrendezett hat OTDK-n összesen 25 318 pályamű bemutatására került sor. Mindebben nagy szerepe van annak, hogy a TDK és az OTDK a kezdetektől kap támogatást a Nemzeti Tehetség Programból (az NTP-pályázatok keretéből), ami így megbízható hátteret teremtett a TDK-műhelyek működéséhez, valamint az OTDK megrendezéséhez.

Az egyetemi tehetséggondozás lehetőségeit, hatékonyságát a középiskolák alapozzák meg, ezért érthető, hogy a felsőoktatási intézmények különböző programokkal (szakkörök, nyílt napok stb.) keresik a kapcsolatot a középiskolákkal. Ez a fajta pályaorientációs tevékenység az egyetemek alapvető érdeke. Az Országos Tudományos Diákköri Tanács annak érdekében, hogy a középiskolás korban már bizonyított fiatal tehetségek útját megkönnyítse a felsőoktatásban, tehetségútlevelet ad ki. A Tehetségútlevél Programba elsősorban azok a tanulók kapnak meghívást, akik az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (OKTV), az Ifjúsági Tudományos és Innovációs Tehetségkutató Verseny, valamint a Gábor Dénes Középiskolai Ösztöndíjpályázatban a legeredményesebben szerepelnek.

Az osztott képzésű szakok nagy létszámú hallgatóiból (BA, BsC) kerülnek be jóval kisebb létszámmal mesterszakokra a legjobb hallgatók. Az itt folyó képzések tág lehetőséget nyújtanak egyéni kutatói ambíciók kielégítésére, valamint az adott szakterület magas szintű megismerésére. A TDK és a Szakkollégiumok a felsőoktatásban eltöltött időszakban speciális keretet, további szakmai segítséget, gyakorlatot, kortárs kapcsolatrendszert adnak a hallgatóknak. A legjobbak pályázatok alapján külföldi részképzésekre mehetnek az ERASMUS Program jóvoltából. A végzett MA-, illetve MsC-hallgatók közül kerülnek ki a Doktori Iskolák hallgatói. Ez utóbbi a tudományos karrier hazai megvalósításának hagyományos módja.

A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja

Fontosnak tartjuk, hogy a felsőoktatási tehetséggondozásról szólva konkrét egyetemi példákat is bemutassunk, megemlítsünk. A Nemzeti Tehetség Program fentebb bemutatott előzményei alapján szinte természetes, hogy Debrecen élen járt a felsőoktatási tehetséggondozás rendszerszerű megvalósítása terén is. A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja (DETEP) volt az első felsőoktatási komplex tehetséggondozó program Magyarországon a rendszerváltást követően, a program kidolgozója és vezetője – abban az időben a bölcsészettudományi kar dékánjaként – Balogh László volt. A 2000-ben indult, majd 2008-ban megújított program célját és elméleti kiindulópontját a következők szerint határozták meg: a legkiválóbb hallgatók intenzív egyéni fejlesztése a gazdagítás és gyorsítás eszközeivel, egységes feltételrendszerben az egyetem minden karán; alapelv, hogy a kimagasló teljesítmény eléréséhez a belső kognitív és motivációs tényezők mellett elengedhetetlenül szükséges a folyamatosan stimuláló tanulási környezet; a módszertan szempontjából pedig kiemelkedő szerepe van a tanár–diák kapcsolatnak, valamint a tehetséges hallgatók bevonásának az egyetemi oktatási folyamatba.

A DETEP főbb tartalmi elemei tehát (melyeket mintegy keretjellegű ajánlásként az egyes egyetemi karok saját lehetőségeik figyelembevételével alkalmaztak) a fentiek alapján fogalmazódtak meg:

- Egyéni munka tutorok irányításával. Minden hallgató munkáját egy tutor segíti, aki ösztönzi a hallgatók kutatómunkáját, szakmai tevékenységét, segíti a hallgatót a szakmai kapcsolatok kialakításában, a kutatásban, publikálásban, pályázatok megírásában;
- részvétel szakfordítói programokban;
- karrier-tanácsadás, mely a szakmai szocializációt és a perszonalizációt segíti;
- tudományos diákköri tevékenység;
- konferenciák rendezése a DETEP-ben részt vevő hallgatóknak;
- belföldi és külföldi tanulmányutak támogatása;
- hallgatói kutatói kiegészítő ösztöndíj;
- közreműködés a szakkollégiumi tevékenységben;
- a Debreceni Egyetem pályázatain a programban részt vevő hallgatók preferálása.

Más egyetemek számára példaértékűek voltak a 2000-ben kidolgozott lépcsőzetes beválogatási szempontok is, amelyek jelentős tekintélyt adtak a programnak:

(1) A tanulmányi átlag alapján a karok képviselői delegálják a hallgatókat a DETEP-felmérésre. A jelöltek azon másodéves hallgatók, akik tanulmányi átlaguk alapján kari szinten a legjobb 20% között vannak.
(2) Pszichológiai, szociológiai vizsgálatok (intelligencia, pályaérdeklődés, motivációk, karriercélok). A kérdőívek, tesztek eredményeinek értékelése után: javaslat a kari képviselők számára a beválogatható hallgatók körével kapcsolatban.
(3) A kari döntéshozók a javaslatok alapján szakmai elbeszélgetés után döntenek arról, hogy végül ki fog bekerülni a DETEP-be.

A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Program (DETEP) 2008-tól megújította és bővítette működését. Az egyetemi ösztöndíj mellett kapott diplomamelléklet például előnyt jelenthet pályázatoknál vagy a munkaerőpiacon is.

Néhány további példa a hazai egyetemekről

Eötvös Lóránd Tudományegyetem: Az ELTE tehetséggondozásának alapvető célja a kreatív munkaerő képzése és a kutatói utánpótlás nevelése. Kiemelten foglalkozik a középiskolák tehetséggondozásával. Az egyetemnek fontos szerepe volt a Kutató Diákok Mozgalmának és a Kutató Tanárok Szövetségének indulásában. A Tehetséggondozó Centrum folyamatos tanácsadást biztosít, emellett az egyedi igényű hallgatók segítése érdekében mentorrendszert működtetnek.

Szegedi Tudományegyetem: a Tehetség-HÍD Program (HÍD – Hallgatók Ígéretes Diákokból) a diákok számára a középiskola és egyetem közötti váltást igyekszik megkönnyíteni (nyári tábor, mentori támogatás stb.).

Semmelweis Egyetem: az itt elindított Kerpel-Fronius Ödön Tehetséggondozó Program keretében az egyetem szervezett kapcsolatot épít ki azokkel a középiskolákkal, amelyekből hagyományosan a legtöbb hallgatójuk felvételt nyert. Az egyetem éves rendszerességgel motivációs programokat, nyílt napokat tart, információkkal látja el a középiskolákat.

Nyugat-Magyarországi Egyetem: a NyME Tehetségtanácsa (melynek a dékánok képviselői és további kiemelkedő szakemberek a tagjai) az egész egyetem tehetséggondozását támogatja, ösztönzi. A középiskolai együttműködést erősítő programjaik mellett sokféle támogató lehetőséget, kutatóprogramot, egyedi figyelmet biztosítanak a hallgatóik számára.

Pécsi Tudományegyetem: a Kriszbacher Ildikó Tehetséggondozó Program célja elősegíteni a legtehetségesebb hallgatók kutatóvá, egyetemi oktatóvá válását. Ez jelent ösztöndíjat vagy egyéni kutatási támogatást.

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem: Az egyetem és a BME Tehetségsegítő Tanácsa szoros szakmai kapcsolat kialakítására törekszik a középiskolásokkal, szerepet vállal a természettudományos tananyagok véleményezésében, szakmai versenyeket, táborokat szervez, támogatja a hallgatói öntevékeny körök működését. Emelt szintű tárgyakkal segíti a TDK-ba való mielőbbi bekapcsolódást; a doktori hallgatók számára folyamatos karriermodell-fejlesztést végez.

4.1.3.4. A Nemzeti Tehetség Program értékei, hatása és további lehetséges szakmai irányai

A Nemzeti Tehetség Program – tekintettel a társadalmi szintű tehetségsegítés különlegesen összetett jellegére – közreműködőit, tevékenységeit és célcsoportjait tekintve is izgalmasan sokféle. Érdemes csokorba gyűjteni és felsorolni a program megvalósulásának különféle területeit, hatásait.

- A program hatására a tehetséggondozás (mint jog, kötelezettség, teendő) 2011-től törvényi szabályozást is kapott a köznevelési törvényben (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről). Ezzel tehát a köznevelés alapműködésében is kifejezetten megjelentek a Nemzeti Tehetség Program szakmai elemei. A program egyes projektjei által ösztönzött korszerű tehetségfejlesztő megoldások tehát minőségi javulást, több száz intézmény esetében pozitív tapasztalatokat eredményeztek a köznevelési rendszerben.
- Sok ezer pedagógus és más szakember vett részt tehetségsegítéssel kapcsolatos továbbképzésen, ők az oktató-nevelő munkájuk során érzékenyebbek lettek a tehetséggondozás terén, és sok esetben az általuk bevezetett kiváló megoldások jelentős hatást fejtettek ki munkatársaik, egész intézményük, további kollégáik irányába is.
- A köznevelés szakszolgálati előírásai között megjelent a tehetséggondozás is: a szakszolgálati tehetséggondozó koordinátori feladat egyre inkább megtalálja szerepét, ezzel tovább növekednek a tanulók esélyei tehetségük kibontakoztatása érdekében.

- Az állampolgárok támogatása, bizalma, ami az 1%-os adófelajánlások számában és a közvéleménykutatások szerinti megítélésben, valamint a programok hatásvizsgálataiban válik láthatóvá.
- A programért felelős szakpolitika szereplőinek részéről kormányokon átívelően elkötelezett támogatás tapasztalható. Ez tükröződik az EU-s projektek tervezésekor, kiírásaiban, valamint az NTP-pályázatok évenkénti, korszerű, komplex szemléletű megjelentetésében.
- A programnak már a kezdetétől fontos jellemzője az állami és a társadalmi civilszervezetek együttműködése, a Matehetsz és más civil társadalmi szervezetek kiemelkedő szakmai és projektmegvalósító szerepe. Ez különleges társadalmi bizalmat alakított ki és tart fenn, ami különlegesen pozitív, sokszorozó hatást fejt ki az egyes (anyagi és más erőforrásokkal rendelkező) személyek segítő szándékainak mozgósítása terén, valamint a céges, vállalati tehetségsegítés (társadalmi felelősségvállalás) ösztönzése terén. Mindez a médiában is jól érzékelhetően gyarapítja a tehetségekkel foglalkozó műsorok, interjúk stb. számát.
- A Matehetsz által ösztönzött Kárpát-medencei tehetséghálózat (tehetségpontok, tehetségsegítő tanácsok) – átfedésben további hálózatos működésű intézményekkel, szervezetekkel, információs rendszerekkel együtt – különleges esélyteremtő részét képezik a Nemzeti Tehetség Programnak.
- A hazai tehetségpont-hálózat jelentős nemzetközi szakmai elismeréssel működik. Erre a tekintélyre alapozva indulhatott el 2012-től (a Nemzeti Tehetség Program, valamint külföldi egyetemek, szervezetek támogatásainak segítségével) az a nemzetközi tehetséghálózat, amelynek kiépülése nagy részben Csermely Péter professzornak, az Európai Tehetségsegítő Tanács elnökének és Fuszek Csillának, a Budapesti Európai Tehetségközpont igazgatójának köszönhető.
- A Nemzeti Tehetség Program hozzájárult a hazai felsőoktatási tehetségsegítés megerősödéséhez is: az OTDK és a szakkollégiumok kiterjedése mellett (a korábbi évtizedek egyetemi hagyományaira alapozva) az egyes felsőoktatási intézmények által kidolgozott egyedi tehetségprogramok is megjelentek. A tehetségfejlesztés szempontjai és módszertani megoldásai egyre inkább elfoglalják természetes helyüket a graduális pedagógusképzések szakmai tartalmában is.
- Érdemes kitérni a Nemzeti Tehetség Program hatásai és eredményei között arra is, hogy a programok megvalósítása során a pozitív, segítő események gyarapodásával a tehetségsegítés, -fejlesztés és -gondozás szavak és cselekedetek pozitív és szakmai szempontból egyre árnyaltabb társadalmi értelmezést kapnak.

A Nemzeti Tehetség Program jelen helyzetének megítélésekor érdemes felidézni, mi is volt a legfőbb cél akkor, amikor a program elindításáról döntöttek? Az intézményi és szakmai támogatás által is a gyermekek, tanulók, hallgatók személyes segítése: megértés, felismerés, elfogadás; komplex szempontú fejlesztés, gondozás; mozgástér tágítása, mobilitás; társadalmi kapcsolatok szélesítése (mentorok); csoportos és egyéni fejlesztések biztosítása; anyagi támogatás (ösztöndíj); oktatási szintek és területek közötti átmenetek segítése; felsőoktatási tehetségtámogatás szélesítése. És a program megvalósítása által rendszerszintű változások ösztönzése…

És hol tartunk most? A Nemzeti Tehetség Program szakmai feladatai a rendelkezésre álló keretek között, nagy volumenben, jó színvonalon megvalósultak! A rendszerszintű változások lehetősége látszik, a keretek a tehetségfejlesztés szakmai szempontjaiból tekintve jó irányban változnak. A társadalmi civilszervezetek és a kormány egyaránt hangsúlyos szerepet vállalnak a Nemzeti Tehetség Program megvalósításában: a teendők egyeztetése, a feladatok közös megfogalmazása, rendszerszerű megosztása immár gyakorlattá vált. Az erősödő „tehetségbarát társadalom” kialakí-

tásának igénye mentén magánszemélyek, alapítványok, önkéntes mentorok, civilszervezetek, mozgalmak egyre nagyobb számban tűzik zászlajukra a tehetségek segítésének ügyét. A mozgalomszerű program követői számára már a kezdetektől különleges hitelt adott és ad Sólyom László köztársasági elnök személyes támogatása, valamint az általa alapított, 2011 óta működtetett különleges, felnőtt fiatalokat segítő ösztöndíj. A Nemzeti Tehetség Program jószándékú céljaival egyetértve, a „közös nemzeti ügy" fontosságát elismerve állt a program mellé, Áder János köztársasági elnök felesége, Herczegh Anita, valamint több országgyűlési képviselő és kormányzati vezető is.

A Nemzeti Tehetség Program megvalósulásában, folyamatosságának biztosításában meghatározóak voltak Orbán Viktor miniszterelnök, Réthelyi Miklós, Balog Zoltán és Kásler Miklós miniszterek, valamint Schanda Tamás és Novák Katalin államtitkárok közvetlen támogató döntései. A program eredeti szándékait követve a kormány (az EMMI) részéről a civilekkel történő együttműködés iránti elkötelezettséget mutatja az a tény is, hogy a Matehetsz 293 millió forint támogatást kapott saját tulajdonú székhely kialakítása érdekében: A budapesti 11. kerületben kialakítás alatt álló Tehetségház várhatóan 2020 őszétől válik a Matehetsz munkatársainak és szolgáltatásainak önálló tulajdonú székhelyévé.

Az országos szándékoktól ösztönözve és a sikerrel megvalósított programok példáján felbuzdulva a Matehetsz tagszervezetei mellett több kisebb-nagyobb hatókörű szervezet végez kiváló színvonalú tehetségsegítő tevékenységet – esetenként nagyarányú civil önkéntes erőforrást bevonva, és a korábbi vagy más irányú tapasztalataikat is felhasználva. Nem vállalkozhatunk még a részleges felsorolásra sem, ezért valóban csak példaképpen említjük meg a matematikai tehetséggondozás terén a következőket:

- „A gondolkodás öröme alapítvány" Pósa Lajos módszertanát követve matematika-hétvégéket és -táborokat szervez, többek között a Zrínyi-versenyen részt vevő tanulók számára.
- A fiatal matematikusok által indított, 2019-ben Bonis Bona-díjjal is elismert „A matematika összeköt" egyesület szintén kiemelkedően korszerű oktatási módszertan szerinti tehetségsegítést végez, önkéntes aktivitásai és a „Medve-matek" rendezvényei, versenyei által.

A komplex programok közül pedig hadd emeljük ki a Mathias Corvinus Collegium (MCC) többirányú tevékenységét, a Női Közéleti Vezetőképző Programot vagy az immár határon túli magyar tanulókat is bevonó „Fiatal Tehetség Program" elindítását, működtetését.

A gyarapodó segítő aktivitások, elkötelezett magánszemélyek és vállalatok, a jó minőségű programok és a köznevelési rendszer korszerűsödése egyúttal a Nemzeti Tehetség Program tehetségsegítő szempontjainak, jó gyakorlatainak és módszertani megoldásainak kiterjedését is jelentik.

Sok intézmény és szervezet tehát – természetesen kiváló munkatársai segítségével – jól tudta hasznosítani a Nemzeti Tehetség Program szakmai ösztönzését: a saját tapasztalatokra alapozva, egyedi céljaik szerint alakították ki, tették rendszerszerű alapműködéssé a tehetséggondozást. Példaértékű, kimagasló tehetséggondozó munkát végző szervezetek, műhelyek komplex, jó tehetségfejlesztő megoldásait gyűjtötte össze Polonkai Mária a *Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban* című munkájában. Érdemes felsorolnunk a tehetségterületi, korosztályos és intézménytípus szerint is színes összeállítás fejezeteit:

- Bem József Általános Iskola Kézműves Tehetségműhelye (Kiskőrös)
- Bethlen Gábor Református, Tagozatos Általános Iskola, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és Nevelési Tanácsadó (Törökszentmiklós)
- Curie Alapítvány (Szolnok)
- Klebelsberg Tehetségpont (Kaposvár)
- Koroknay Dániel Tehetséggondozó és Általános Iskola (Mád)
- Messzehangzó Tehetségek Alapítvány (Budapest)

- Miskolci Rendészeti Szakközépiskola (Miskolc)
- Óbudai Harrer Pál Általános Iskola (Budapest)
- Tárogató Óvoda (Győr)
- Vikár Sándor Zeneiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény (Nyíregyháza)

A különféle szervezeti, intézményi, alapítványi, egyesületi stb. tehetségprogramok mellett 2008 után bontakozott ki Debrecen város tehetséggondozó programja (a Debreceni Egyetem szakmai impulzusainak, valamit a város oktatási vezetői elkötelezettségének köszönhetően), ami az egész városra kiterjedő tehetségmérést, pályaorientációs és sportágválasztási programcsomagként működik a mai napig. A program részletes bemutatása a „Debreceni példa" című kötetben történt meg. Ez a városi átfogó program a települési önkormányzatok tehetségsegítő törekvései számára is jelentős ösztönzést jelentett.

A Nemzeti Tehetség Program eddigi rendkívül sikeresnek mondható évei azonban nem jelenthetik azt, hogy elégedetten „hátradőlve" ne lássuk magunk előtt a további sürgető teendőket.

Mi lehet a célunk a következő években? Továbbra is az, hogy a tehetséges fiatalok érdekében egyre sűrűbbre szőjük a komplex társadalmi tehetséghálózatot! A tehetséget felismerő és segítő komplex rendszert fejlesszünk! Jó minőségű kapcsolatok alakuljanak ki az alapellátás és a társadalmi szervezetek, műhelyek között! Bátran használjuk a sokféleséget! Programokban, projektekben, általános tehetségsegítő tevékenységekben továbbra is hagyományosan jó állami–civil együttműködés jöjjön létre. Területenként kibontva:

- A köznevelésben a projekttapasztalatokat követve váljanak egyre inkább általánossá a tehetségsegítő jó megoldások: alakuljanak ki a kiscsoportos és egyéni fejlesztések keretei. Az intézményi fejlesztő programoknak a tanulók igényeihez, érdeklődéséhez, motívumaihoz való illesztését erősíteni szükséges: a tartalom a tudásra és a készségekre, képességekre koncentráljon, új tartalmak jelenjenek meg, megtanuljanak a tanulók tanulni, megismerkedjenek új oktatási módszerekkel, használjanak új eszközöket stb. A tehetséggondozás komplex szempontrendszere alapján fontos lenne alaptantervi szinten egy-egy releváns évfolyamban a hangszeres zene tanításának bevezetése (furulya, citera, xilofon stb.), illetve az alsó és felső tagozatban egy vagy több tanévben néptánc vagy egyéb táncos foglalkozások általánossá tétele. Kiemelten fontos, hogy megtörténjen (az élethosszig tartó tanulás érdekében is) rendkívül hasznos tanulni tudás képességfejlesztése (tanulásmódszertan) a felső tagozat egy-egy tanévébe illesztve.
- Az AJTP és a Nemzeti Tehetség Program projektjeinek erős szakmai tapasztalata, hogy már általános iskolában hasznos lenne a személyiségtámogatás életkorhoz illeszkedő fejlesztése. A tanórákon, kiscsoportos foglalkozások alkalmával, valamint kifejezetten az önismereti foglakozások keretében a pedagógusok/fejlesztést végző szakembereknek a jelenleginél több időt volna célszerű fordítaniuk a készség- és képességfejlesztésre, a kreativitás fejlesztésére, az érdeklődés felkeltésére, a motivációra, a személyközi kapcsolatok fejlődésére, az együttműködésre, az alkalmazkodóképesség alakulására, a szociális felelősség fejlődésére, az etikus viselkedésre, a kialakuló értékrend támogatására.
- A köznevelési intézményekben a kiscsoportos és egyéni fejlesztőalkalmak nagyobb volumenű megjelenése szükséges, a szakmai, fejlesztési célok tisztázása és a nélkülözhetetlen, képzett humánerő bővítése mellett. A pedagógus órakeretek kitűzésekor, valamint a délelőtti-délutáni idősávok tervezésekor egyre nagyobb hangsúlyt kell kapjon a kiscsoportos és a személyre szabott egyéni fejlesztés lehetősége.
- Szakmai műhelymunkák, egyeztetések útján szükséges a köznevelési intézményekben az értékelés és osztályozás szempontrendszerének felfrissítése, részbeni megújítása.

- A 2011 előtti időszakot követően 2013 óta (ismét kötelező jelleggel) a köznevelési intézményekben szakmai szempontból egyre karakteresebben és a tanulók, szülők által is elfogadott módon jelenik meg az iskolapszichológus-rendszer, amely általánosságban és a pszichológusokkal történő egyedi együttműködéseknek megfelelően is többféle fejlesztő/támogató szakterületen, így a tehetségfejlesztés terén is, segíti az intézményi munkát. A tehetséggondozás szempontjából is fontos, hogy ez a rendszer további erősítést kapjon: a jelenleginél magasabb iskolapszichológus-órakeret álljon rendelkezésre, és a pszichológusok mellett a mentálhigiénés szakemberek alkalmazása is kapjon erősebb ösztönzést.
- Szükséges, hogy a következő években a szakszolgálati tehetséggondozó koordinátori feladatkör órakerete a tagintézmények szintjén is erősödjön.
- A tehetségfejlesztés különleges területét jelentő (tanulmányi és más) versenyek megvalósulása egyelőre nem kellő átláthatósággal és minőséggel történik. Szükséges lenne egy szakszerű minőségbiztosítás alkalmazása, rendszerbe foglalt, kiszámítható támogatási rend biztosítása.
- Fontos, hogy az állampolgárok bizalma és a területért felelős szakminisztériumok elkötelezett támogatása fennmaradjon, erősödjön. A tehetséggondozás pozitív társadalmi megítélése árnyaltabb, szakszerűbb legyen.
- A civil- és állami szervezeti együttműködések hosszú távon, a változó finanszírozási lehetőségek között is megmaradjanak.
- A vállalati tehetségsegítés, a társadalmi felelősségvállalás további minőségi javulása és kiterjedése megtörténjen.
- A nemzetközi tehetséghálózati együttműködések átfogó közös programokban erősödhessenek.
- A felsőoktatási tehetségsegítés egyre személyre szabottabb legyen. Az ezt segítő tehetségútlevél-rendszer használata erősödjön – a középiskola és a felsőoktatási intézmények közötti információáramlás érdekében.
- A pedagógusképzés (és a kapcsolódó felsőoktatási képzések) sokkal erősebben igazodjanak a köznevelési és felsőoktatási korszerű igényekhez. A tanárképzés (tágabban: a pedagógusok és az ő munkájukat támogató képzések, pl. pszichológus, gyógypedagógus stb.) esetében mielőbb szükséges lenne bevezetni a képzésbe való felvétel és a képzési tartalom korszerű megoldásait, elemeit! Fontos továbbá, hogy a tehetséggondozó szakirányú továbbképzéseket elvégzők kapacitásai az eddigieknél jobban hasznosuljanak az intézményrendszerben.
- A Nemzeti Tehetség Program további megvalósítása érdekében erősíteni szükséges a program és a köznevelési, valamint felsőoktatási intézmények együttműködését, ennek érdekében tisztázni kell a tehetségsegítés és a további köznevelési/felsőoktatási feladatok átfedéseit, illeszkedését.

A Nemzeti Tehetség Program bemutatásakor érzett büszkeségüket bátran vállalhatják mindazok, akik döntéshozóként, programok megvalósítóiként, közvetlen fejlesztőként részt vettek és részt vesznek a megvalósításban. Hiszen ez a különleges, nemzeti összefogással megvalósuló program sok ezer fiatalnak segített és segít „előrébb lépni" a tehetségük kibontakoztatásában, személyes fejlődésükben. Boldogságuk megtalálása érdekében.

Irodalom

BALOGH LÁSZLÓ (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Debrecen: Didakt Kiadó.

Balogh László (2009) A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja 2001–2008-ig – és a jövő tervei. *Educatio,* 18(1), 174–187.
Bodnár Gabriella, Takács Ildikó, Balogh Ákos (2011). *Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban*. Géniusz Könyvek. Budapest: Matehetsz.
Magyar Tehetséggondozó Társaság (2014). *Almanach 2014 – 25 év a tehetségek szolgálatában*. Debrecen: MTT.
Pappné Gyulai Katalin, Pakurár Miklósné (2011). *A debreceni példa. Tehetségazonosítás és tehetséggondozás a város közoktatási intézményeiben*. Géniusz Könyvek. Budapest: Matehetsz.
Polonkai Mária (2011). *Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban*. Géniusz Könyvek. Budapest: Matehetsz.

Internetes hivatkozások:

mateh.hu
emet.hu
tehetseg.hu

Bajor Péter

4.1.4. *A Matehetsz szerepe a Nemzeti Tehetség Programban*

A Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács operatív, jogi személyiségű ernyőszervezete. A magyar közoktatási és felsőoktatási hagyományokra, valamint a korszerű pedagógiai és pszichológiai kutatási eredményekre alapozva a Matehetsz körül összegyűlő szakemberek meghatározó közreműködést vállaltak a nemzeti összefogás szükségességét hirdető Nemzeti Tehetség Program elindításában és megvalósításában. A 2006-os megalakulása óta a tehetségsegítés terén emblematikus szervezetté váló közhasznú egyesület az egymást követő magyarországi kormányok részéről különleges bizalmat élvez. Az EU-támogatású kiemelt projektek és további tehetségsegítő programok megvalósításával jelentősen hozzájárult a Nemzeti Tehetség Program feladatainak megvalósulásához, a program iránti társadalmi bizalom megerősödéséhez, ezek által pedig a rendelkezésére álló elsődleges erőforrások nemzeti szintű – és nemzetközi – megsokszorozódásához, kiterjedéséhez.

Kulcsszavak:
Nemzeti Tehetségsegítő Tanács,
Matehetsz,
NTP-pályázatok,
Magyar Géniusz Program,
TÁMOP,
Tehetséghidak Program,
Tehetségek Magyarországa Program,
EFOP,
Géniusz Könyvek,
Tehetségek Szolgálatáért díj,
Felfedezettjeink,
Tehetség nagykövet,
Bonis Bona-díj,
Budapesti Európai Tehetségközpont,
tehetseg.hu,
Genius Loci-díj,
Magyar Templeton Program,
Európai Tehetségsegítő Hálózat,
Tehetségház

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanácsot (NTT, Tanács) és a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségét (Matehetsz) 2006-ban alapító civil szervezetek aligha sejtették, hogy kezdeményezésük egy bő évtized múltán az ország határait átlépő, több kontinens országainak érdeklődését felkeltő, széles mozgalommá terebélyesedik. A Tanács és a Matehetsz jelentős eredményeket könyvelhet el a Kárpát-medencei magyar tehetséggondozás elméletének és gyakorlatának kidolgozásában, az Országgyűlés által 2008-ban konszenzussal elfogadott Nemzeti Tehetség Program megvalósításában, az európai tehetséggondozás fejlődésére gyakorolt hatásában.

Okkal merül fel a kérdés, mi a magyarázata e társadalmi kezdeményezés figyelemre méltó sikerének. A válasz valójában egyszerű: a mozgalomszerű kezdeményezés a legjobb emberi szándékokat mozdította meg – érdeklődő, tudásra nyitott gyermekeink, fiataljaink érdekében. Megszólította és aktivizálta azt az önzetlenséget, amely segíthet elgördíteni az akadályokat a tehetség fejlődése elől, amely ösztönzi a tudás megosztását, a tudományok, művészetek titkaiba való (féltékenységtől mentes) beavatást. Az eltelt évek bizonyították: az ifjú tehetségek sikereit eredményező elkötelezett munka a segítőkre is visszahat, javukra válik, lelkes örömet okoz. A feladatok, amelyekre a civil szervezetek szövetkeztek, korán elvezettek annak felismeréséhez, hogy az összefogás szándéka, a konstruktív attitűdök megerősödése jelentős teljesítményfokozó erő.

Az alapító szervezetek és az általuk segített oktatási intézmények már a 2006 előtti években is jelentős eredményeket értek el a korszerű tehetségfejlesztés terén, de a Tanács és a Matehetsz megalapításával, a hálózatos együttműködéssel a tehetségek felkarolásának a magyar társadalom

egészét megmozdító új dimenziója jöhetett létre. A tehetségsegítés magyar modellje tehát nem pusztán a jövőre irányuló szakmai befektetés, hanem bátran állíthatjuk, hogy immár sikerrel vizsgázott együttműködési minta is. Köszönet illeti a pedagógusokat, szülőket, szakembereket, tisztségviselőket, mentorokat, munkatársakat, akik sokszor kitaposatlan, értetlenséggel körülvett ösvényen megindulva végezték a tehetséggondozás, a személyre szabott fejlesztés felelősségteljes munkáját, a tehetségsegítő programok, projektek megvalósítását.

Fontosnak tartjuk, hogy felsoroljuk azokat a társadalmi szervezeteket (az ezeket képviselő személyekkel együtt), amelyek (és akik) a Tanács és a Matehetsz alapítótagjai, szervezetei voltak 2006-ban.

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács alapítói:

Bethlen Gábor Alapítvány (Nagyenyed) – Dvoracsek Ágoston
Bolyai Műhely Alapítvány – Havass Miklós
Bolyai Farkas Alapítvány a Magyarul Tanuló Tehetségekért (Zenta) – Gajda Attila
Kutató Diákok Országos Szövetsége – Sulyok Katalin
Kutató Diákokért Alapítvány – Csermely Péter
Logos Alapítvány – Rajnai Gábor
Magyar Innovációs Alapítvány – Závodszky Péter
Magyar Innovációs Szövetség – Pakucs János
Magyar Tehetséggondozó Társaság – Balogh László
Országos Tudományos Diákköri Tanács – Szendrő Péter
Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége – Pék László
Tehetséges Magyarországért Alapítvány – Kállai Gábor
Tehetségpártolók Baráti Köre – Szendrő Péter
Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete – Muhi Béla

A Matehetsz alapítói:

Bolyai Műhely Alapítvány – Havass Miklós
Bolyai Farkas Alapítvány a Magyarul Tanuló Tehetségekért (Zenta, Vajdaság) – Gajda Attila
Kutató Diákok Országos Szövetsége – Sulyok Katalin
Kutató Diákokért Alapítvány – Csermely Péter
Logos Alapítvány (kistérségi iskolák) – Rajnai Gábor
Magyar Innovációs Alapítvány – Závodszky Péter
Magyar Innovációs Szövetség – Pakucs János
Magyar Tehetséggondozó Társaság – Balogh László
Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége – Pék László
Tehetséges Magyarországért Alapítvány – Kállai Gábor

A Matehetsz szerteágazó tevékenységét a legjobban úgy tudjuk bemutatni, hogy – nem szigorú rend szerint, de mégis valamiféle időrendben – az események egymásutániságában vesszük sorra az eseményeket a 2006-tól 2019 szeptemberéig tartó időszakban.

2006. március 28.

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács létrehozása, a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége alapítása. A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács a hazai és határon túli magyar tehetségsegítő szervezeteket tömörítő konzultatív testület, amelynek tagjai a Matehetsz tagszervezetei és pártoló szervezetei. Az NTT-nek tagjai lehetnek nem jogi személy szervezetek is, a Matehetsz pedig az NTT jogi képviseletét ellátó közhasznú egyesület, amelynek kizárólag bírósági bejegyzett tagszervezetei vannak. A Szövetséget azok a magyarországi és határon túli magyar tehetséggondozó kezdeményezések hívták életre, amelyek évtizedek óta magas színvonalon törődnek a tehetséges fiatalok segítésével. A Szövetség olyan önálló elképzelésekkel és célokkal rendelkező közhasznú egyesület, amely a tehetséges fiatalok felismerésével, kiválasztásával és gondozásával segíti a tehetség kibontakozását és hasznosulását. A Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének bírósági bejegyzése 2006. október 18-án történt meg.

2007–2008

Csermely Péter professzor vezetésével az NTT tagszervezetei, együttműködve további szakemberekkel kidolgozzák a Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Programot, ezt követően szakpolitikusok és minisztériumi szakértők bevonásával elkészülnek a Nemzeti Tehetség Program tartalmi elemei és az ezek megvalósítását lehetővé tevő, ösztönző fejlesztési programok szakmai tervei.

2008. február 22.

„A Magyar Tehetséggondozás I. Országos Konferenciája" Budapesten a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács szervezésében. A konferencia hírt adott arról, hogy széles társadalmi és politikai összefogás született a tehetségek felfedezése, gondozása érdekében, a résztvevők a tehetséggondozást közös nemzeti ügynek tekintik. A konferencián felszólalt a köztársasági elnök és a miniszterelnök is. A rendezvény szervezői egyúttal egy egész éves konferenciasorozatot is elindítottak, amelynek a következő állomásai voltak: 2008. május 23.: „Tehetséggondozás a felsőoktatásban" (ELTE TTK, Budapest); szeptember 19.: „Tehetségpontok I. Országos Konferenciája" (Debreceni Egyetem); szeptember 26.: „Tehetséggondozás a közoktatásban" (Győr).

2008. június 13.

A társadalmi egyetértés és a megfogalmazott szakmai szempontok alapján megszületik a 78/2008. (VI. 13.) Országgyűlési határozat a Nemzeti Tehetség Program céljáról, majd ezt követően december 4-én a 126/2008. (XII. 4.) Országgyűlési határozat a Nemzeti Tehetség Program elfogadásáról, finanszírozásának elveiről, valamint a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum létrehozásának és működésének elveiről.

2008–2009. június

A Magyar Géniusz Program indításának előkészítése. A program kidolgozása, honlapfejlesztés (geniuszportal.hu), a program résztvevőinek kiválasztása, a Matehetsz mint szervezeti háttér fejlesztése, Bajor Péter projektmenedzser pályázat útján történő kiválasztása. Az Oktatási Minisztérium 10 millió forinttal támogatja a Matehetsz által koordinálandó indulási folyamatot.

2009. június–2011. december

Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program kiemelt projekt (TÁMOP 3.4.4-A/08) megvalósítása: a Matehetsz a program kiemelt projektjének megvalósítójaként több száz oktatási intézményt vont be a tehetségsegítő és -fejlesztő folyamatokba, jelentős volumenű képzést valósított meg, szakkönyveket publikált és terjesztett, helyi tehetségnapok megvalósítását támogatta.

A Magyar Géniusz Program kiemelt projektjének eredményei:

- társpályázatokon kedvezményezett 200 iskola és civilszervezet bevonása,
- 26 733 a programba bevont tehetséges fiatal,
- 61 közvetlenül támogatott Tehetségnap országszerte és mintegy 500 további tehetségnap ösztönzése,
- konferenciák száma: 16,
- 27 szakmai tanulmány elkészítése,
- 23 kötet megjelentetése *(Géniusz Könyvek),*
- 27 Pedagógus Akkreditációs Testület által elfogadott képzési program fejlesztése,
- 89 Felnőttképzési Akkreditációs Testület által elfogadott képzési program fejlesztése,
- megtartott képzések száma: 752 csoport,
- 13 795 pedagógus képzése tehetségsegítés terén,
- a fejlesztett tehetségsegítő képzéseket átvevő felsőoktatási intézmények száma: 10,
- 48 tehetségsegítő tanács megalakulása a Kárpát-medencében,
- Regisztrált Tehetségpontok száma a Kárpát-medencében: 630,
- Akkreditált Kiváló Tehetségpontok száma: 158,
- az elfogadott jó tehetségsegítő gyakorlatok száma a Tehetségtérképen: 118,
- külföldön gyűjtött/külföldről érkezett jó tehetségsegítő gyakorlatok száma: 22,
- Tehetségbónusz-rendszer (mentorok, mentoráltak) tagjainak száma: 1 000,
- Géniusz Portál látogatóinak száma összesen 2010 áprilisa és 2011 októbere között: 364 779,
- Géniusz Portál látogatóinak havi átlaga: 17 370,
- Géniusz Hírlevelet kap havonta 7 277 cím.

2009–2016

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács és a Matehetsz elnöksége rendszeresen tervezi, nyomon követi, irányítja a Tanács és a Szövetség munkáját. A szakmai tematikájú, tagszervezeteket meghívó ülések mellett, a folyamatosan zajló tehetségsegítő programok megvalósítása közben az NTT több alkalommal tart szakmai műhelybeszélgetéseket, stratégiai témájú elvonulásokat, programtervező szakmai megbeszéléseket a teljes tagság meghívásával vagy szűkebb körben.

2009 és 2018 között

Az NTT állásfoglalásokat tesz közzé: 16 kérdésben fejtette ki mértékadó módon álláspontját a tehetséggondozás aktuális kérdéseiről, illetve véleményezett jogszabálytervezeteket.

2010. március 27.

Az első nagyszabású Tehetségnap a Matehetsz szervezésében, Bartók Béla születésnapjához (március 25.) kapcsolódva. A Millenáris Teátrumban megrendezett eseményen több mint 700 pedagógus és sok-sok szülő, gyerek, tanuló vett részt. Az egész napos esemény fontosabb programjai voltak:

- Nálunk a labda! – Tájékoztató a Magyar Géniusz Programról (felszólalók: Polonkai Mária, Rajnai Gábor, Mentler Mariann, Gózon Ákos, M. Szilágyi Zsuzsa NTT munkacsoport-vezetők; Pappné Gyulai Katalin debreceni oktatási osztályvezető);
- Összefogás a tehetségekért – Ünnepi Konferencia (Sólyom László köztársasági elnök köszöntő beszéde; Csermely Péter professzor előadása a tehetséghálózatról; Balogh László a tehetségsegítés szakmai irányairól; Hudecz Ferenc rektor, ELTE, a felsőoktatási tehetséggondozásról; Orsós Andrea mentor az egyéni segítésről; Sarka Ferenc a Nemzeti Tehetség Program hazai pályázati rendszeréről);
- A Tehetségek Szolgálatáért díj átadása első alkalommal;
- Tehetségfesztivál (több tehetségterületet felölelő színes programok, híres találmányok, sikeres tehetségek előadása).

A tehetségnap szervezésében részt vett Kállai Gábor (sakkozó, nemzetközi nagymester, szakíró) is, aki a Tehetséges Magyarországért Alapítvány vezetőjeként már 2006-ban és 2007-ben szervezett „Tehetség Napja" rendezvényeket Bartók születésnapjához kapcsolódóan. 2010-ben ő írta a „Rendezzünk Tehetségnapot!" című tanulmányt, ami a Magyar Géniusz Program keretében ösztönzött több száz tehetségnap szakmai, szervezési alapvetése lett.

2010-től kezdődően

Az első nagyszabású Tehetségnapot követően minden év tavaszán megrendezik a Kárpát-medencei Tehetségnapot, amely az évek során a hazai tehetségsegítés emblematikus ünnepévé vált. Immár hagyományosan ez alkalommal kerül sor a „Tehetségek Szolgálatáért" éves és életműdíjainak, valamint a „Magyar Tehetség Nagykövete" címek átadására, továbbá a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács által meghirdetett (a fiatal tehetségek anyagi és erkölcsi segítése, valamint médiatámogatása érdekében alapított) „Felfedezettjeink" pályázat eredményhirdetésére. A programot minden évben tehetséges fiatalok rövid bemutatkozásai színesítik.

Ez az éves tehetségnap egyúttal a Kárpát-medencei tehetséghálózat ünnepi eseménye is: itt kerül sor a tehetségpontok munkájának elismerését jelentő akkreditációs táblák átadására, és 2017 óta a Budapesti Európai Tehetségközpont felhívása nyomán létrejött magyarországi Európai Tehetségpontok jelképes avatására.

A Kárpát-medencében a Matehetsz tehetséghálózatában (2019 nyári adat szerint) 1363 tehetségpont és 83 tehetségsegítő tanács működik. A Kárpát-medencei Európai Tehetségpontok száma: 142.

A tehetseg.hu oldalon található Tehetségtérkép (http://tehetseg.hu/tehetsegterkep) adatbázisban több mint 1500 hálózati csomópont (tehetségpont, tehetségsegítő tanács, minősített tehetséggondozó műhely, megyei szakszolgálat) adatai találhatók, valamint több mint 300 intézményi, szervezeti tehetségfejlesztő jó gyakorlat leírása is.

2010-től

A 2010-től megjelenő Géniusz Könyvek szakkönyvsorozat: 41 kötet, 92 szerző, mintegy 6400 oldalt kitevő szakirodalom teljeskörűen digitalizálva hozzáférhető (http://tehetseg.hu/tehetseg-konyvtar), többféle eszköz számára ingyenesen letölthető formában. A papírformátumok 2018 végéig több mint 60 000 példányban kerültek ingyenes terjesztésre az intézmények és szakemberek, szülők számára, miközben az online elérhető formátumok kötetenkénti oldalmegtekintése több tízezerre tehető.

A mintegy ötévnyi kiemelt ütemű könyvkiadási és terjesztési időszakot követően – új kiadványformaként – a Matehetsz 2014-től szakmai tanulmányokat tartalmazó sorozatot indított Géniusz Műhely néven, ennek 2019-ig 20 füzete jelent meg, szintén papír- és elektronikus változatokban (http://tehetseg.hu/geniusz-muhely-kiadvanyok).

A Géniusz Könyvek sorozat 2010 és 2015 között impulzusokat, kiindulópontokat kívánt adni egy-egy szakterület, tehetségsegítői szempont szakmai hátterének további kibontásához. A címek a Nemzeti Tehetség Program komplex célrendszerét, tematikus sokféleségét tükrözik:

1. M. Nádasi Mária: *Adaptív nevelés és oktatás*
2. Revákné Markóczi Ibolya–Futóné Monori Edit–Balogh László: *Tehetségfejlesztés a biológiatudományban*
3. Vancsuráné Sárközi Angéla: *Drámapedagógia a tehetséggondozásban* (2. kiadás)
4. Szivák Judit: *A reflektív gondolkodás fejlesztése*
5. Czimer Györgyi–Balogh László: *Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése*
6. M. Nádasi Mária: *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*
7. Balogh László–Mező Ferenc: *Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja*
8. Orosz Róbert: *A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének alapjai*
9. Turmezeyné Heller Erika: *A zenei tehetség felismerése és fejlesztése*
10. Kirsch Éva–Dudics Pál–Balogh László: *A tehetséggondozás lehetőségei fizikából*
11. Mező Ferenc–Kiss Papp Csilla–Subicz István: *Képzőművész tehetségek gondozása*
12. Gyarmathy Éva: *Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*
13. Bohdaneczkyné Schág Judit–Balogh László: *Tehetséggondozás a közoktatásban, a kémiatudományban*
14. Inántsy-Pap Judit–Orosz Róbert–Pék Győző–Nagy Tamás: *Tehetség és személyiségfejlesztés*
15. Kovács Gábor–Balogh László: *A matematikai tehetség fejlesztése*
16. Csernoch Mária–Balogh László: *Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén*
17. Gordon Győri János (szerk.): *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, I.*
18. Gordon Győri János (Ed.): *International Horizons in Talent Support, I.*
19. Bodnár Gabriella–Takács Ildikó–Balogh Ákos: *Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban*
20. Balogh László–Mező Ferenc–Kormos Dénes: *Fogalomtár a Tehetségpontok számára*
21. Polonkai Mária (szerk.): *Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban*
22. Mönks, F. J.–Ypenburg, I. H.: *Ha tehetséges a gyerek... Útmutató szülőknek és tanároknak*
23. Pappné Gyulai Katalin–Pakurár Miklósné: *A debreceni példa. Tehetségazonosítás és tehetséggondozás a város közoktatási intézményeiben*
24. Dávid Imre: *„Jó szóval oktasd..." Módszertani kézikönyv oktatóknak*
25. Gagnè, F.: *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyteremtés szemszögéből. F. Gagnè tehetségfejlesztési modelljének elemzése* (2., javított kiadás)
26. Demeter József (szerk.): *A Kárpát-medencei tehetséggondozás jó gyakorlatai*
27. Gordon Győri János (szerk.): *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, II.*
28. Gordon Győri János (Ed.): *International Horizons in Talent Support, II.*

29. H. Nagy Anna (szerk.): *Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz*
30. Harmatiné Olajos Tímea–Pataky Nóra–K. Nagy Emese: *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása*
31. Balogh László–Bolló Csaba–Dávid Imre–Tóth László–Tóth Tamás: *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*
32. Kiss Albert: *Kreatív természettudományi tehetséggondozás. Lehetséges irányok tehetségsegítő pedagógusoknak*
33. K. Nagy Emese: *Gondolkodásfejlesztés táblajátékkal*
34. Dávid Imre–Fülöp Márta–Pataky Nóra–Rudas János: *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*
35. Dávid Mária–Gefferth Éva–Nagy Tamás–Tamás Márta: *Mentorálás a tehetséggondozásban*
36. Bagdy Emőke–Kövi Zsuzsanna–Mirnics Zsuzsanna: *Fény és árnyék. A tehetségerők felszabadítása*
37. Polonkai Mária (szerk.): *Gazdagító programpárok jó gyakorlatai*
38. Gózon Ákos–Dudás Dóra–Jászay Tamás–Proics Lilla: *Tizenkettő nem egy tucat! Interjúk sikeres tehetségekkel*
39. *„általa híres e föld”* – Balogh László köszöntése (tanulmánykötet)
40. Polonkai Mária (szerk.): *Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban. Gyakorlati megközelítések*
41. Jászay Tamás–Proics Lilla: *Driving the Future. Interviews with successful young talents*

2010-től 2019-ig

Az NTT részéről évenkénti rendszerességgel elismerések adományozása.

A Tehetségek Szolgálatáért éves díjat kapták:

2010-ben: Kormos Dénes
2011-ben: Fülöpné Gali Zsófia
2013-ban: Bajor Péter, Riba Nikolett, Sándor Tímea
2014-ben: Baranyai Katalin, Cziráki Szabina, De Negri Ibolya, Ivánka Gábor
2015-ben: Bucsi Szabó Zsolt
2016-ban: Bereczki Kinga, Mandics György, Szilágyi Zsuzsanna
2017-ben: Bokor Ildikó, Fuszek Csilla
2018-ban: Dancsó János, Szántó Judit, Váradi Natália
2019-ben: Hercz Alexandra, Mihály-Szűcs Ildikó, Wilhelm József

A Tehetségek Szolgálatáért életmű díjat kapták:

2010-ben: H. Nagy Anna, Haáz Sándor
2011-ben: Katz Sándor, Neuwirth Gábor, Pintér Ferenc, Somai József
2012-ben: Gambár Katalin, Franz J. Mönks, Oláh Gábor Péter, Patricza András
2013-ban: Dudok Györgyné, Horváth László, Kőhalmi Ferenc, Muhi Béla, Táborosi Zsuzsanna
2014-ben: Czeizel Endre, Havass Miklós, Kerényi Sándor, Ujvári Sándor
2015-ben: Holics László, Várkuti Anna
2016-ban: Nagy Jenőné, Meskóné Kőmíves Fruzsina, Csermely Péter

2017-ben: Juhász András, Lenczné Vrbovszky Judit, Szabó Istvánné

2018-ban: Pintérné Grundmann Frida, Révész György, Szendrő Péter

2019-ben: Balázs Géza, Hrubos Ildikó, Ormos Pál

A Tehetségek Szolgálatáért Közösségi díjat kapták:

2011-ben: a Lánczos Kornél Gimnázium nevelőtestülete

2014-ben: az Erdős Pál Matematikai Tehetséggondozó Iskola közössége

2015-ben: a bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium és Kollégium kollektívája

2016-ban: Barta Zsolt – Silver Kiadó; Polgár Alapítvány az Esélyekért

2017-ben: Sárdi Péter és a Kaposvár-Somogy megyei Tehetségsegítő Tanács

2018-ban: Magyar Innovációs Szövetség

2011-től évente

Az NTT által meghirdetett pályázat keretében „Felfedezettjeink-díj" adományozása, amelynek forrása a Matehetsz számára felajánlott 1%-os állampolgári adófelajánlás és további adományok, vállalati felajánlások. A díj átadására évente a tavaszi Kárpát-medencei Tehetségnapon kerül sor. A pályázat rendszeres támogatója 2013-tól több éven keresztül az Aegon Magyarország Általános Biztosító Zrt. volt. A Felfedezettjeink pályázat keretében díjazott fiatal tehetségek száma eddig összesen 175 fő:

2011-ben: Balázs Barbara Anna, Balogh Sándor, Barta Szilveszter Marcell, Bérces Klára, Béres Enikő, Buzás Levente, Demarcsek Dániel, Diós Martin, Domoszlai Edit, Farkas János, Fellegi Dávid, Földi Marcell, Gál Hanna Krisztina, Gersits Saloma Ráchel, Horváth Gábor, Kalászi Marianna, Kovács Dániel, Kovács Eszter, Kovács Imola, Kozma Ramóna, Légrádi Zsófia, Mándi Dorottya, Mohai Zsófia, Paál András, Pályi István, Szántó Cintia, Szőke Noémi, Ugrin Dániel, Vidákovich Sámuel.

2012-ben: Bucz Magor Soma, Bárány Péter András, Batta Eszter, Budai Éva, Ember Orsolya, Hegedűs Bettina, Juhász Kristóf, Karazsia Zoltán, Kovács Maja Etna, Mohai Zsófia, Nagy Botond, Nagy Zsolt, Rétfalvi Attila, Sógor Tamás, Szántó Cintia, Tóth Lili Anna, Vámi Tamás Álmos.

2013-ban: Bauer Balázs, Bényei Éva Bernadett, Bíró Dominik, Bodnár Debóra, Boros Viktor, Bőczi Tímea, Bősze Zsuzsanna, Cseri Hanna, Csipak Levente, Egri Krisztina Tímea, Farkas Gábor, Gledura Benjamin, Gyimesi Bálint, Hajdó Blanka, Hamrik Szabin, Harangozó Krisztina, Kalácska Eszter, Karácsonyi Gellért, Karácsonyi Kata, Lakatos Tamás, Laskay Zsuzsa, Markó Botond, Mérő László, Orosz Kelemen, Pirisi Julianna, Ravai Nagy Aranka, Rigó Szilvia, Rozsnyik Szabolcs, Széchenyi Gábor, Szentes Réka, Szokolay Ádám Zsolt, Takács Leila, Taricska Liza Luca, Telek Máté, Tóth Anita Zsanett, Tóth Gergely, Tóth Zsombor, Trömböczki Napsugár, Tű Valéria, Vörös Zétény.

2014-ben: Ambrus Mira, Baglyas Márton, Csabai Zsolt, Dajka Martin, Forgács András, Garfield Adrienne, Horváth Bálint, Juhász Péter, Kéry Anna Lilla, Kiss Boglárka Emma, Kovács Attila Roland, Márton Balázs, Mészáros Bence, Molnár Anna, Molnár Janka Sára, Nagy Flóra Boglárka, Nasz Eszter, Országh Noémi, Simon Bence, Szeifert Viktória, Székely Szilveszter, Szigetvári Zsófia Petra, Szücs Boglárka, Tóth Róza, Vass Dorottya.

2015-ben: Barbarics Csanád, Bence Balázs, Csorvási Nikolett, Egyházi Hanna, Fekete Marcell Richard, Girincsi Márton, Halvaksz Lilla, Hegyesi Donát, Kellermayer Dalma Lucia, Kertész Alexandra, Kovács Alex, Marton Ákos, Mashaei Leila, Miklós Csenge, Mizser Fruzsina, Molnár Janka Sára, Nánási Petra, Novák Beáta Flóra, Nyerki Emil, Radnai Bálint, Rancsó Dorottya, Uzonyi Anna.

2016-ban: Persányi Barnabás, Ferencz Vivien, Király Szilvia, Krecht Rudolf, Bencsik Blanka, Sághy Péter, Huszár N. István, Molnár József Dénes, Szabó Gábor, Boateng Kármen Stephany, Gémesi Antal.

2017-ben: Almási Ferenc, Batta Gergő, Filipcsuk Péter Gusztáv, Juhász Dorka, Katona Tamás, Kovács Viktor Sándor, Mohai Viola, Nikolényi Gergő, Stenczel Tamás Károly, Szentgyörgyváry Albert, Szögi Roland, Tóth Péter, Wendler Enikő.

2018-ban: Gaál Zsóka, Gajda Gergely, Gál Réka Ágota, Kluge Ida Berta, Kovács Zsófia, Molnár Áron, Pándy Maximilián, Szőcs Boróka.

2019-ben: Barabás Lujza, Bukovsky Dorottya, Debreczeni Dorina, Dékány Lea, Elek Petra, Grimaldi Giulio Benedek, Miklós Csenge, Molnár Kendra, Muhi Kristóf, Rappay Bence Zsolt.

2011-től évente

Az NTT részéről a „Magyar Tehetség Nagykövete" cím adományozása, 2019-ig összesen 31 tehetség nagykövet felkérése. A magyar tehetség nagykövetei alfabetikus sorrendben:

Al Ghaoui Hesna, Alexander Brody, Benkő Vilmos, Berkes Gábor, Bogányi Gergely, Bogdán László, Csámpai Rozi, Danyi András, Freund Tamás, Falus András, Görbicz Anita, György Alfréd atya, Hardy Ilona, Kovácsné Nagy Emese, Králik Károly, Kulcsár Győző, Küllői Péter, L. Ritók Nóra, Miklósa Erika, Moós Gergely, Orosz Lajos, Petrás Mária, Pléh Csaba, Polgár Judit, S. Hegyi Lucia, Sárközi Ákos, Snétberger Ferenc, Sólyom László, Somlai-Fischer Ádám, Vásáry Tamás, Veiszer Alinda.

2011-től

Megtisztelő együttműködés keretében a Matehetsz koordinálja Sólyom László volt köztársasági elnök a Magyar Tehetség Nagykövete által adományozott ösztöndíjat, amit az eltelt 9 évben összesen 51 fő kapott meg:

2011: Bálint Boróka, Gilyén András, Farsang István, Kerezsi Nemere

2012: Holczer Veronika, Rabec István, Szilágyi Artúr

2013: Kuslits Béla, Révész Tamás, Szabó Attila, Toronyi Péter

2014: Deli Gergely, Konyicska Renáta, Sulyok Katalin, Turai Gabriella, Frölich Johanna

2015: Burai Erna, Gajda Gergely, Turai Gabriella, Török Bernát, Gerencsér Balázs Szabolcs, Varga Benedek

2016: ifj. Gál László, Rigó Máté, Timári István, Szokolay Ádám Zsolt, Muntag Vince

2017: Ács Balázs, Bencsik András, Bollók Ádám, Eredics Zsófia, Sándor Lénárd, Szenczi András

2018: Farkas Attila, Ghimessy Áron, Hegyesi Donát, Hoványi Márton, Juhász Péter, Mészáros Eszter, Módos Dezső, Radeczky Péter, Sághy Ádám, Sághy Péter, Topál Dánile, Tóth Evelin

2019: Janzer Olivér, Gieszer Balázs, Papp Diána, Balogh Tamás, Fehér Norbert, Vámi Tamás Álmos

2011. április 7–9.

A Nemzeti Erőforrás Minisztérium, a Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program és az Oktatásért Közalapítvány támogatásával az Európai Unió Magyar Elnöksége keretében Budapesten megrendezésre kerül a „Tehetséggondozás EU Magyar Elnökségi Konferencia" és az „Első Európai Tehetségnap". A konferenciára 20 országból 300 résztvevő érkezett, akik ajánlást fogadtak el a tehetségfejlesztés széles körű erősítése és egy európai tehetséghálózat elindítása érdekében.

2011 áprilisa

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács javaslata alapján a Matehetsz közgyűlése létrehozza az egyesület (nem önálló jogi személy) szervezeti egységét, a Nemzeti Tehetségpontot. Ennek fő feladata a Magyar Géniusz Program keretében létrehozott Tehetségpont-hálózat tehetségsegítő tevékenységének támogatása, szervezése, a korábbi eredmények és kialakított szolgáltatások fenntartása.

2011–2019

NTP-pályázatok megvalósítása az egyes tehetségsegítő tevékenységek folyamatossága és a Nemzeti Tehetség Program néhány további feladatának fejlesztése, megvalósítása céljából. A meghívásos pályázatok a folyamatosság fenntartása mellett elsősorban egyedi diákprogramokat, kommunikációs teendőket, rendezvények szervezését, tehetséggondozók elismerését, képzéseket, az EU-kapcsolatrendszer bővítését, valamint a határon túl élő magyar tehetségek segítését célozzák. A Matehetsz által koordinált pályázatok a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum javaslata alapján, a programért felelős miniszter döntése szerint valósulnak meg. Az itt felsorolt pályázatok eredményei és beszámolói a tehetseg.hu oldalon megtalálhatók.

- NTP-PONT-M-11 – A Nemzeti Tehetségpont működtetése
- NTP-EU-M-11 – A Nemzeti Tehetség Program célkitűzéseit szolgáló nemzetközi tapasztalatcsere és a budapesti székhelyű EU Tehetségpont működésének és stratégiai továbbfejlesztésének támogatása
- NTP-ITR-M-12 – A Nemzeti Tehetség Program célkitűzéseit támogató ismeretterjesztés és ismeretterjesztő rendezvények támogatása
- NTP-PONT-M-12 – A Nemzeti Tehetségpont működtetésével kapcsolatos feladatok ellátásának támogatása
- NTP-OKD-M-12 – A tehetségeket segítő szakemberek erkölcsi és anyagi megbecsülését szolgáló programok kidolgozása és a támogatás odaítélése – Bonis Bona-díj
- NTP-EUT-M-12 – A Nemzeti Tehetség Program célkitűzéseit szolgáló nemzetközi tapasztalatcsere és a budapesti székhelyű EU Tehetségpont működésének és stratégiai továbbfejlesztésének támogatása
- NTP-TSZH-M-MPA-12 – Tehetségsegítő szolgáltatások térségi hálózatainak támogatása
- NTP-EUT-M-MPA-12 – A Nemzeti Tehetség Program célkitűzéseit szolgáló nemzetközi tapasztalatcsere és a budapesti székhelyű EU Tehetségpont működésének és stratégiai továbbfejlesztésének támogatása
- NTP-ITR-M-MPA-12 – A Nemzeti Tehetség Program célkitűzéseit támogató ismeretterjesztés és nyári ismeretterjesztő rendezvények támogatása
- NTP-OKD-M-MPA-12 – A tehetségeket segítő szakemberek elismerésére – Bonis Bona-díj
- NTP-EU-M-13 – A Nemzeti Tehetség Program célkitűzéseit szolgáló nemzetközi tapasztalatcsere és a budapesti székhelyű EU Tehetségpont működésének és stratégiai továbbfejlesztésének támogatása
- NTP-NT-M-13 – A Nemzeti Tehetségpont működésének támogatása
- NTP-OKD-M-13 – A tehetségeket segítő szakemberek elismerése – Bonis Bona-díj
- NTP-TBP-M-13 – A Nemzeti Tehetség Program, valamint a legkiválóbb tehetséggondozó személyek, programok, közösségek és az esélyegyenlőséget célzó tehetséggondozó programok bemutatásának támogatása a kulturális, sport, képzőművészeti rendezvényeken és a médiában
- NTP-VD-M-13 – A kiemelkedő versenyeredményeket elérő tanulókat felkészítő szakemberek elismerésének támogatása – Bonis Bona-díj

- NTP-NT-M-14 – A Nemzeti Tehetségpont működésének támogatása
- NTP-EU-M-15 – A Budapesti Európai Tehetségközpont működési, stratégiai továbbfejlesztésének, valamint európai tehetséghálózati munkájának támogatása
- NTP-HTSZ-M-15 – A hazai tehetségfejlesztő szervezetek és közösségek támogatása
- NTP-EU-M-16 – A Budapesti Európai Tehetségközpont működési, stratégiai továbbfejlesztésének, valamint európai tehetséghálózati munkájának támogatása
- NTP-HTSZ-M-16 – A hazai tehetségfejlesztő szervezetek és közösségek, továbbá a tehetségsegítő szervezetek hálózatainak kialakulásának támogatása
- NTP-TSZPK-M-16 – A tehetséggondozó szakemberek és pedagógusok képzésének támogatása határon innen és túl
- NTP-HTSZ-M-17 – A hazai tehetségfejlesztő szervezetek és közösségek támogatása
- NTP-EU-M-17 – A Budapesti Európai Tehetségközpont működésének, továbbfejlesztésének támogatása
- NTP-TSZPK-M-17 – A hazai és határon túli tehetséggondozó szakemberek, pedagógusok, HR-szakemberek és vezetők képzése
- NTP-HTSZ-M-18 – A hazai tehetségfejlesztő szervezetek és közösségek támogatása
- NTP-TSZPK-M-18 – A hazai és határon túli tehetséggondozó szakemberek, pedagógusok, HR-szakemberek és vezetők képzésén
- NTP-EU-M-18 – Budapesti Európai Tehetségközpont működési, stratégiai továbbfejlesztése
- NTP-TFV-19 – Tehetség alumni közösségépítés
- NTP-HTSZ-M-19 – A hazai tehetségfejlesztő szervezetek és közösségek támogatása
- NTP-EU-M-19 – A Budapesti Európai Tehetségközpont működése, továbbfejlesztése
- NTP-TSZPK-M-19 – A hazai és határon túli tehetséggondozó szakemberek, pedagógusok képzése

2012. január 4.

A NEFMI oktatásért felelős államtitkársága (Gloviczki Zoltán h. államtitkár úr) értesíti a Matehetsz vezetőit, hogy a Tehetséghidak Programot a korábbi kiemelt projekt + pályázatos rész összevonásával egységesen kiemelt projektté alakítják, és felkérik a Matehetsz-et ennek megvalósítására.

2012. január–június

A Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum és a köznevelésért felelős EMMI-vezetők (Balog Zoltán miniszter úr és Hoffmann Rózsa államtitkár asszony) hazai forrású NTP-, meghívásos pályázat keretében biztosítják a Matehetsz munkájának folyamatosságát a Magyar Géniusz Program kiemelt projekt és az előkészületben lévő Tehetséghidak Program kiemelt projekt közötti átmeneti időben.

2012 ősze

Csermely Péter professzort, az NTT és a Matehetsz alapítóját választotta elnökéül négy évre az Európai Tehetségsegítő Tanács (ECHA).

2012. július 1.–2015. augusztus 31.

A Tehetséghidak Program kiemelt projekt megvalósítása:

- Alapszakasz: 2012. július 1.–2014. szeptember 30.
- Kiterjesztési szakasz: 2014. október 1.–2015. augusztus 31.

- Szakmai vezető: Balogh László, projektmenedzser: Bajor Péter, Bucsi Szabó Zsolt
- A Tudományos Tanácsadó Testület elnöke: Révész György
- Pénzügyi vezető: Gaálné Bogdány Krisztina
- Alprojektvezetők: Csemer Patrícia, Grosschmid Péter, Győryné Csomó Ildikó, M. Szilágyi Zsuzsa, Pesti-Sári Csilla, Petró Zsuzsa, Szántó Judit

A kiemelt projekt paraméterei és eredményei:

- a szülő–pedagógus–tehetséges fiatal kapcsolatrendszer fejlesztésében 5750 tanuló vett részt;
- a hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű (kettős különlegességű) tehetségek fejlesztésébe, felzárkóztatásába 3600 fiatalt vontak be;
- 2013 nyarán 29 tábor valósult meg különféle tehetségterületeken, speciális, egyedi fejlesztőprogrammal; 2015-ben 15 tábor támogatása történik;
- a Tehetség Piactér program keretében több mint 200 kontrollált mentori együttműködés született;
- 138 különlegesen tehetséges fiatal egyedi speciális, személyiségtámogató programban vehetett részt Bagdy Emőke koncepciója alapján és szakmai irányításával;
- a korábbi évek országos tanulmányi versenyeinek helyezettjei, illetve más tehetséggondozási formák korábbi nyertesei közül 2500-at kutattak fel és vontak be mentori hálózatba;
- a tehetségsegítők, mentorok és pedagógusok számára indított tehetséggondozó képzéseken 6600 fő, a műhelyekben 760 fő vett részt, az e-learning képzésbe 500 főt vontak be;
- a projekt ideje alatt 28 kiadvány és 4 e-learning tananyag született;
- a program 2014/2015-ös tanévre történt kiterjesztése során a CsibÉSZtúra.hu fejlesztőoldal felhasználóinak száma már az indulást követő első hónapokban meghaladta az 5000 főt;
- 532 helyben megvalósított gazdagító programpár fejlesztésére, támogatására került sor;
- a projekt teljes időtartama alatt az egyéni és csoportos programokba bevont diákok száma elérte a 35 000 főt;
- a projekt végére a Matehetsz tehetséghálózatában több mint 1000 tehetségpont regisztrált;
- a projekt során 14 külföldi szervezettel kötött együttműködési megállapodást a Matehetsz;
- a nemzetközi mobilitás alprojekt keretében 387 tanuló (és kísérője) 30 országba kiutazva fejleszthette tehetségét, képviselte hazánkat;
- a média minden ágát mozgósító, a tehetségsegítés társadalmi-gazdasági fontosságát hangsúlyozó kommunikációs offenzíva: a média-megjelenések száma a Tehetséghidak Program időszakában közel 700, az elértek száma 665 000 szülő/állampolgár, 72 630 fiatal.

2012 nyara

A Matehetsz (nem önálló jogi személy) szervezeti egységeként megalakul a Budapesti Európai Tehetségközpont, melynek távlati célja – a magyar együttműködési modell sikeréből kiindulva – az európai tehetségsegítés közös értékei iránt elkötelezett európai szakemberek, intézmények egy nyitott, rugalmas, országokon átívelő hálózatba szervezése.

2012. október–2013. április

A Silver Kiadó és Barta Zsolt ügyvezető igazgató szervezésében, a Matehetsz szakmai támogatásával megvalósul az „50 magyar tehetséges fiatal” program, ezt követően három alkalommal (2012, 2014, 2017) megjelenik a *La Femme* magazin különszáma és lezajlik a kapcsolódó mentorprogram.

2013–2014

A Matehetsz koordinálásában 2013-ban összesen 494 pedagógus, 2014-ben pedig 112 pedagógus kapja meg a Bonis Bona-díjat, amely nemcsak erkölcsi, de jelentős anyagi elismeréssel is járt. (2015-től a díjat az EMMI adományozza az Új Nemzedék Központ közreműködésével.)

2013. december

A tehetség.hu portál és a kapcsolódó hírlevél, továbbá „A tehetség sokszínű" Facebook-oldal indulása. Tartalmak: hírek diákok, szülők, pedagógusok számára; versenyfelhívások, pályázatok; programok, adatok; interjúk stb. 2013 decemberétől, az indulást követően 2015 nyaráig több mint 450 000 látogató nyitotta meg a portált. A honlapnak 2019-re tartósan 80–120 000 lett a havi látogatottsága, a hírlevelet több mint 25 000 cím kéri, a Facebook-oldal kedvelőinek száma meghaladja a 6300-at (https://www.facebook.com/atehetsegsokszinu).

2014–2019

A Tehetséghidak Program keretében indult el CsibÉSZtúra weboldal fejlesztése, amelyen jelenleg is 500 gyakorló „Feladvány" feladatsor és 25 „Agytorna" játék található. A feladványok a 3–8. évfolyam számára készültek, ezek a matematika és a természettudományi műveltségterületeken kognitív funkciót és gondolkodást fejlesztő, valamint ismeret-rendszerező online digitális oktató feladatok, játékok, amelyek a szaktárgyon keresztül elsősorban a tehetséggondozást, másodsorban a digitális írástudás fejlesztését támogatják. Az „Agytorna" kognitív részképességeket fejlesztő játékairól elmondható, hogy széleskörűen lefedik a megcélzott korosztály esetében legfontosabb kognitív képességeket. Módszertani szempontból változatosak, és az egyszerű képességek esetében mérési megbízhatóságuk igazolt. Széles körben alkalmazhatóak az alapképességek tesztelése és fejlesztése terén. A CsibÉSZtúra agytornajátékai 2017-re öttel bővültek, a regisztrált felhasználók száma pedig 2019-re elérte a 19 000 főt (diákok, pedagógusok, további szakemberek, szülők). Az oldal a pedagógusok számára a diákjaik meghívását és nyomon követését megkönnyítő fejlesztésekkel is kiegészült. A csibÉSZtúra.hu oldal látogatottsága 2015 márciusa óta közel 1,5 millió, köszönhetően a kifejezetten ezt népszerűsítő akcióknak, felhívásoknak is (pl. CsibÉSZtúra Bajnokság, CsibÉSZkereső stb.).

2014. május 8–10.

„Egy európai tehetségsegítő hálózat felé" című nemzetközi konferencia, Budapest 29 országból több mint kétszáz szakember részvételével. Elkezdődik az európai tehetségsegítő hálózat minősítési munkája és az európai tehetségtérkép fejlesztése.

2014 és 2015 márciusa-áprilisa

„A tehetség hónapja" országos programsorozat, amely tehetséges fiatalok bemutatását, a tehetséggondozás ügyének reflektorfénybe helyezését célozza – több száz helyi flashmob- és más program valósul meg a tehetségpontok és tehetségsegítő tanácsok szervezésében.

2014. szeptember 19.

A Matehetsz tagszervezete, a Magyar Tehetséggondozó Társaság (amely ekkor ünnepelte megalakulásának 25. évfordulóját) megjelenteti és nyomtatott, valamint elektronikus formában egyaránt ingyenesen hozzáférhetővé teszi a „Tehetség Bibliográfia (1985–2013)" című kiadványt, amely mintegy 1300 szakcikk és szakkiadvány adatait tartalmazza.

2014 ősze

A Matehetsz kétoldalú megállapodásai más országok tehetségsegítő szervezeteivel a nemzetközi kapcsolatok bővítése, a magyar jó gyakorlatok külföldi megismertetése, más országok jó gyakorlatainak átvétele céljából. Együttműködési megállapodás 12 országgal: Csehország, Észtország, Horvátország, India, Írország, Lettország, Nagy-Britannia, Oroszország, Románia, Szlovákia, Szlovénia, Törökország.

2015. február

Háromnapos nemzetközi tanácskozás Budapesten; 11 európai ország és India tehetségtámogató szervezeteinek képviselői saját intézményüket, országuk tehetségsegítő hálózatait, ezek jogi és szervezeti hátterét, illetve jó gyakorlataikat mutatják be.

2015. május

A Matehetsz országos reprezentatív közvélemény-kutatást végez „A tehetség a magyar társadalomban" címmel. A tehetség.hu portálon közölt eredmények között találhatók ezek a megállapítások is:

A fiatalok 47%-a szerint az elmúlt években bővült a tehetségeseknek szóló programkínálat.

A tehetségek támogatása a válaszadók szerint megtérülő befektetés, 79%-uk gondolja úgy, hogy a tehetséges emberek növelik az ország hírnevét, 70%-uk szerint pedig azt, hogy ők az ország sikerének a motorjai.

A szülők 20%-a, a fiatalok 24%-a állítja, hogy hallott már a Nemzeti Tehetség Programról. A szülők 6%-a, a fiataloknak pedig 17%-a ismeri a Matehetsz nevét.

2015. április 18. és 2019. április 12.

A Matehetsz által alapított Genius Loci-díjak átadása. A vállalati tehetségtámogatás elismerése céljából 2015-ben 16, 2016-ban 12, 2017-ben 11, 2018-ban 9, 2019-ben 12 vállalat és vállalkozó kapott díjat a tehetséghálózat ajánlása alapján. Az elismerő oklevél mellett átadásra kerülő műalkotást Czakó Zsolt grafikus-dizájner tervezte, aki a Matehetsz más tevékenységeinek is rendszeres munkatársa.

Díjazottak 2015-ben:

- Genius Loci-díj – helyi kategória: Arany Sas Gyógyszertár Bt., Astellas Pharma Kft., Dancsó János, Duna-Dráva Cement Kft. Ifjúsági és Innovációs Alapítvány, Sáhó Műhely Kft.
- Genius Loci-díj – regionális kategória: Barkász Sándor, GE Magyarország, Masterplast YU Kft., Phoenix Mecano Kecskemét Kft.
- Genius Loci Különdíj: START Rehabilitációs Foglalkoztató és Intézményei Közhasznú Nonprofit Kft.
- Genius Loci-díj – nemzeti kategória: Aegon Magyarország Általános Biztosító Zrt., Evopro Csoport, IBM Magyarország, LogMeIn, MOL Magyarország, NI Hungary Kft.

Díjazottak 2016-ban:

- Genius Loci-díj – helyi kategória: European-Cert doo Szabadka, Gemenc Volán Zrt., Jánosi Imre és az Ingatlan Büro Ingatlanértékesítő, Bérbeadó és Rendezvényszervező Kft., Morgan Stanley Magyarország Elemző Kft., Pósa Lajos magánvállalkozó
- Genius Loci-díj – regionális kategória: Balzer Hungária Kft., BorsodChem Zrt., Colas Északkő Bányászati Kft., Fleckhammer Otto és az Elco Rt., Rosenberg Hungária Lég- és Klímatechnikai Kft.
- Genius Loci-díj – nemzeti kategória: Richter Gedeon Nyrt., Victoria Music Hangszerszaküzlet.

Díjazottak 2017-ben:

- Genius Loci-díj – helyi kategória: Heat-Gázgép Kft. , Humeltis Biotechnológia Kutató-Fejlesztő Kft. , MA-ESZT Kft., Revo-Tec Fémipíri és tervező Bt., Slendy Tanműhely Sütőipari Kft.
- Genius Loci-díj – regionális kategória: Hungarocontrol Magyar Légiforgalmi Szolgálat Zrt., Knorr Bremse Fékrendszerek Kft., Mamut Bevásárló-és Szórakoztató Központ, MET Magyarország Zrt.,
- Genius Loci-díj – nemzeti kategória: East Consulting SRL, E.ON Hungária Zrt.

Díjazottak 2018-ban:

- Genius Loci-díj – helyi kategória: metALCOM Zrt., Oroszlányi Szolgáltató Zrt., Szabados László
- Genius Loci-díj – regionális kategória: Master Good Cégcsoport, FILLECK Kft., Simon cég, SMP Solutions Kft.
- Genius Loci-díj – nemzeti kategória: Beiersdorf Kft., Paul Baan a Noaber Alapítvány alapítója

Díjazottak 2019-ben:

- Genius Loci-díj – helyi kategória: VIDEOTON Elektro-PLAST Kft., RAMIVO Manufacturing Hungary Kft., PANNON-VÍZ Zrt., Nemak Győr Alumíniumöntöde Kft., Ifjabb Nemes Péter, Ford Közép- és Kelet-Európai Értékesítő Kft.
- Genius Loci-díj – regionális kategória: LEGO Manufacturing Kft., Robtron Elektronik Trade Kft., Diehl Aviation Hungary Kft., Hold Alapkezelő Zrt., Tolnagro Kft.
- Genius Loci-díj – nemzeti kategória: Tungsram Operations Kft.

2015. nyár

A Matehetsz vezetői részt vesznek a Super Road Show nevű kormányzati kommunikációs kampányban, amelynek városonkénti programjai az EU-s pályázatok népszerűsítését célozzák.

2015. szeptember 29.

2015 nyarán az ECHA bírálóbizottsága dönt az európai tehetségközpontok kvalifikálásáról. Ezt követően szeptember 29-én 13 ország 14 tehetségközpontjának (köztük a Budapesti Európai Tehetségközpont) elismerésére, ezáltal az Európai Tehetségsegítő Hálózat hivatalos megalakulására kerül sor az Európai Parlament brüsszeli épületében. Jelen vannak: Navracsics Tibor, az Európai Bi-

zottság kulturális, oktatási, ifjúságpolitikai és sportügyi biztosa; Robert-Jan Smits, az Európai Bizottság kutatási-innovációs főigazgatója; Gál Kinga, Sean Kelly, Igor Soltes EU-s parlamenti képviselők, valamint Csermely Péter, az ECHA elnöke, Lianne Hoogeveen a bíráló bizottság elnöke, az Európai Tehetséghálózat képviselője és Fuszek Csilla a hálózat koordinátora. Hangsúlyosan jelenik meg az európai tehetséggondozásban a magyar szerepvállalás és a magyar civil szervezésű gyakorlat mintaadó jellege.

2015 márciusától 2017 tavaszáig

Csermely Péter professzor kezdeményezésére (Péter-Szarka Szilvia szakmai irányításával, Szécsi Anikó kommunikációs menedzselésével) a Templeton World Charity Foundation, az EMMI, az MTA, az EFOP-Tehetségek Magyarországa kiemelt projekt, valamint nagy magyar egyetemek támogatásával elindul és megvalósul a két évre tervezett Magyar Templeton Program. A komplex, többkörös, online-teszteket és személyes interjúkat is tartalmazó beválogatási folyamat eredményeként közel 20 000 pályázó közül 314 fiatal kivételes kognitív képességgel rendelkező magyar tehetség kapta meg a Junior Templeton Fellow címet 2016. március 12-én a Magyar Tudományos Akadémia dísztermében.

A 10 és 29 év közötti, kivételes kognitív képességekkel rendelkező tehetségek egy éven át személyre szabott támogatásban részesülnek, melynek részeként egy évig mintegy 500 különféle egyéni és csoportos programot: mentori kapcsolatokat, különleges nyári táborokat, külföldi utazásokat, soft skill képzéseket, ösztöndíjakat, folyamatos egyéni tanácsadást kaptak a fiatalok a Matehetsz munkatársainak koordinálásában, Győryné Csomó Ildikó vezetésével. A széles körű szakmai összefogással megvalósult és a társadalmi felelősségvállalás gyakorlását és képviseletét is célzó program célja, hogy a fellow-kból olyan kreatív, értékteremtő közösség váljon, akik a következő 10–20–30 év felelős tudósai, kutatói és döntéshozói lehetnek, tehát tevékenységükkel az egyéni sikerükön túl a társadalom, az emberiség számára is értéket teremtenek (http://templetonprogram.hu).

A program pilot jelleggel azonosít, majd segítséget nyújt további 150 5–8 éves kivételes tehetség számára is a „Nebraska Starry Night” megfigyelési módszer hazai adaptációja nyomán.

2016. május–október

Balog Zoltán miniszter úr a Nemzeti Együttműködési Alap (NEA) keretében 40 000 000 forint visszatérítendő kölcsönnel támogatja a Matehetsz által végzett feladatok folyamatosságát.

2016–2020

2016. július 14.: a Tehetségek Magyarországa kiemelt projekt (EFOP 3.2.1-2015) támogatási szerződésének aláírása. A projekt keretei:

megvalósítás: 2016. január 4.–2020. december 31.;

célcsoportok: gyermekek, tanulók, fiatalok 5 és 25 év között; pedagógusok, szakemberek;

hatókör: konvergenciarégiók (a KMR ellátását NTP-pályázatok biztosítják);

konzorcium: Új Nemzedék Központ fő kedvezményezett, Matehetsz-partner; projektirányítás: partnerenként önálló; forrásfelhasználás megoszlása partnerek között: 50–50%.

A Matehetsz részéről szakmai vezető: Polonkai Mária, projektmenedzser: Bajor Péter.

Pénzügyi vezető: Hercz Alexandra.

Alprojektvezetők: Bucsi Szabó Zsolt, Domján Gabriella, Győryné Csomó Ildikó, Szántó Judit, Török Beatrix.

Honlap: http://tehetseg.hu/tehetsegek-magyarorszaga.

A projekt feladatai:

- a tehetségszűrés, -azonosítás rendszereinek, komplex eszközeinek fejlesztése, pilot programok;
- kutatások és jó gyakorlatok megvalósítása, felkutatása, terjesztése;
- tehetségtámogató környezet kialakítása (rendezvények, műhelyek, képzések, kommunikáció);
- speciális csoportos tömbösített tehetségfejlesztő programok (készségfejlesztés, versenyfelkészítés, táborok stb.);
- egyéni támogatások (gazdagító fejlesztés, mentor, mentális támogatás, utazás);
- Minősített Tehetséggondozó Műhelyek támogatása;
- a tehetségsegítés regionális rendszereinek, koordinációja, fejlesztése;
- tutor segítői szolgáltatás kialakítása a tehetségek támogatása érdekében, tutorhálózat – teljes területi lefedettséggel;
- ösztöndíjak a programokba bevont fiatalok részére.

2017

A Matehetsz kimagaslóan eredményes tehetségsegítő munkájának elismeréseként a Kormány által megítélt és az Emberi Erőforrások Minisztériuma által koordinált 293 millió forint összegű támogatást kapott saját székház kialakítására. Az alapingatlan megvásárlása után, a felújítási munkákat követően várhatóan 2020 nyarától tehát egy saját tulajdonú Tehetségházban folytathatja Kárpát-medencei hatókörű programjainak megvalósítását.

A mindeddig önálló ingatlannal nem rendelkező szervezet számára a támogatás lehetővé teszi, hogy (az eddigi bérléses megoldást elhagyva) tevékenységét önálló tulajdonú ingatlanban berendezkedve, korszerű és saját infrastruktúrával végezze. A Budapest 11. kerületében található Tehetségház felújítási folyamatai 2018-ban kezdődtek meg, és várhatóan 2019 őszén zárulnak. A mintegy 400 négyzetméteres, 4 szintes, akadálymentesített épületben a Matehetsz projektirodái mellett az egyéni tanácsadások és kiscsoportos foglalkozások érdekében kisebb fejlesztőhelyiségeket is kialakítanak.

A kialakítandó irodaépületben helyet kapnak a Matehetsz szervezeti egységei is: a Kárpát-medencei tehetséghálózatot koordináló Nemzeti Tehetségpont, valamint az európai tehetséghálózat zászlóshajójaként és koordinátoraként működő Budapesti Európai Tehetségközpont is.

A Matehetsz és a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács tagjai 2019-ben:
(a Matehetsz-tagság automatikusan NTT-tagsággal is jár)

A Matehetsz tagszervezetei:

Amőba Alapítvány

Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete

Aranyelme Tehetséggondozó Egyesület

Bethlen Gábor Alapítvány (Nagyenyed)

Bolyai Farkas Alapítvány a Magyarul Tanuló Tehetségekért (Zenta, Vajdaság)
Bolyai Műhely Alapítvány
Csányi Alapítvány a Gyermekekért
Evangélikus Pedagógiai-szakmai Szolgáltató és Továbbképző Intézet (EPSZTI)
„GENIUS" Jótékonysági Alapítvány
Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség
Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet
Kocka-kör Egyesület
Kutató Diákok Országos Szövetsége
Kutató Diákokért Alapítvány
Kutató Gyerekek Tudományos Konferenciája (KGYTK)
Kutató Tanárok Országos Szövetsége
Logos Alapítvány (kistérségi iskolák)
Magyar Diáksport Szövetség
Magyar Innovációs Alapítvány
Magyar Innovációs Szövetség
Magyar Tehetséggondozó Társaság
Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetsége (MZMSZ)
Magyarországi Evangélikus Egyház
Magyarországi Református Egyház Tehetséggondozó Alapítványa
Matematikai Tehetségekért Alapítvány
„MATFUND" Középiskolai Matematikai és Fizikai Alapítvány
MOL Alapítvány
Neumann János Számítógép-tudományi Társaság
Nyilas Misi Tehetségtámogató Egyesület
Oboás Társaság Alapítvány
Óvodapedagógusok Országos Szakmai Egyesülete
Pro Progressio Alapítvány
Református Pedagógiai Intézet
Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége
Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége
Talentum Műhely (Győr)
TDK-ért Közhasznú Alapítvány
Új Start Alapítvány
Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete (Géniusz mozgalom)
Vajdasági Tehetségsegítő Tanács

A Matehetsz tagjai mellett az NTT további, nem jogi személyiségű tagjai:

Bács-Kiskun Megyei Tehetségsegítő Tanács

Erdélyi Tehetségsegítő Tanács
Kanizsa és Térsége Tehetségsegítő Tanács
Kárpátaljai Tehetségsegítő Tanács
Mentor TT – Felvidéki Tehetségsegítő Tanács
Nemzeti Tehetségpont
Országos Tudományos Diákköri Tanács
Óvodapedagógusok Országos Tehetségsegítő Tanácsa
Székelyföldi Tehetségsegítő Tanács
Tehetségpártolók Baráti Köre
Tehetségsegítő Tanácsok Országos Kollégiuma

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács állandó meghívottjai:

- a Nemzeti Tehetség Programért felelős minisztérium vezetői
- a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum társelnökei
- az NTT és a Matehetsz bizottságainak, munkabizottságainak elnökei

Az egyesület elnöksége 2019-ben:

Tiszteletbeli elnök:
Csermely Péter (az elnökségi ülések állandó meghívottja)

Elnökség:
Balogh László (elnök)
Bajor Péter (ügyvezető elnök)
Majorosné Lasányi Ágnes (alelnök)
Pakucs János (alelnök)
Polonkai Mária (alelnök)
Szendrő Péter (alelnök)
Feledy Botond (elnökségi tag)
Földvári-Nagy Lászlóné Lenti Katalin (elnökségi tag)
Kiss Albert (elnökségi tag)
Magyar Margit (elnökségi tag)
Rajnai Gábor (elnökségi tag)

A fentiek mellett az elmúlt 12 évben az NTT ügyvezető elnökségében és a Matehetsz elnökségében a következők vállaltak szerepet:

Bajzák Erzsébet M. Eszter nővér, Benkő Vilmos, Bereczki Kinga, Cziráki Szabina, De Negri Ibolya, Havass Miklós, Kállai Gábor, Kormos Dénes, Orosz Ildikó, Pék László, Révész György, Sulyok Katalin, Tokár Imre P. János OFM

Az egyesület felügyelő bizottsága 2019-ben:

Fodor Erika, Monszpart Zsolt, Papanek Gábor, Veres Pál (elnök), Závodszky Péter

Irodalom

Bajor Péter, Győryné Csomó Ildikó, Réti Annamária, Szalay Lucia, Szilágyi Zsuzsa, Szántó Judit, Török Beatrix (2017). *Matehetsz – 10 év*. Budapest: Matehetsz.

www.tehetseg.hu

http://tehetseg.hu/szervezetek-es-projektek

http://tehetseg.hu/tehetsegpontok-es-tehetsegsegito-tanacsok

http://matehetsz.hu

Fuszek Csilla

4.1.5. *Az Európai Tehetségsegítő Hálózat (ETSN) kialakulása és jelentősége*

A 2015 szeptemberében megalakult Európai Tehetségtámogató Hálózat létrejöttét többéves előkészítő munka előzte meg; a Hálózat 2015-ös megalakulása óta pedig folyamatosan fejlődik, méreteinek növekedésével párhuzamosan megújul és átalakul. A megalakulás és a fejlődés folyamataiban a magyar szerepvállalás a kezdetektől fogva kiemelkedő jelentőségű, a Matehetsz keretein belül működő Európai Tehetségközpont munkájához köthető.

A cikkben a történeti aspektusok mellett megismerkedhetünk a tágabb tehetségbarát környezetnek és a hálózatosodásnak a hosszú távú előnyeivel, a tehetségtámogatásban betöltött jelentőségével.

Kulcsszavak: hálózatosodás,
Tehetségközpont,
Tehetségpont,
Youth Platform (Fiatalok Platformja),
tehetségtámogató környezet

Az Európai Tehetségsegítő Hálózattal (ETSN) kapcsolatos közös, nemzetközi gondolkodás 2011 áprilisában Budapesten, a tehetségtámogatás témakörében tartott Európai Elnökségi konferencián (http://conference2011.talentday.eu) elhangzottak nyomán kezdődött el. Professzor Csermely Péter a nyitó előadásában bemutatta az akkor mindössze 4 éves, de addigra már közel 450 Tehetségpontot összekötő magyarországi, együttműködésen alapuló, tehetséghálózat (http://tehetseg.hu/tehetsegterkep) által elért eredményeket, többek közt a civil és az állami szektor összefogásából és a formális és az informális oktatás összekapcsolódásából eredeztethető hosszú távú előnyöket. Rávilágított arra, hogy milyen hatással lehet egy ország oktatáspolitikájára, ha tehetségtámogató tevékenységei egyszerre válnak láthatóvá és átláthatóvá. A konferencia zárónyilatkozata már tartalmazta azt a közel 300 szakértő és döntéshozó által elfogadott elképzelést, hogy érdemes az európai törekvéseket is összehangolni, hálózatba szervezni, ezen keresztül pedig a korábbiakhoz képest a tehetséggondozást hangsúlyosabban megjeleníteni az európai oktatáspolitikákban, az uniós pályázatokban.

Az akkori nyilatkozatot értékelhetjük az ETSN kialakulásához vezető hosszabb távra tervezett folyamat egyik első stratégiai lépésének. Csermely professzornak az Európai Tehetségtanács 2012-ben történő (ECHA) elnökké választása pedig egy újabb nemzetközi áttörést jelentett (Fuszek, Csermely, O'Reilly és Ziegler, 2018), hiszen 2 éven belül az ECHA is elfogadta Csermely kezdeményezését, a magyar példa nyomán a tehetségtámogatás új típusú, úgynevezett hálózatos megközelítését, és ennek nyomán felvállalta az Európai Hálózat létrehozásának támogatását is.

Az egyén közvetlen környezetének (család, iskola, barátok stb.) jelentőségét számos tehetségmodell hangsúlyozza, ugyanakkor már az is bizonyított, hogy a tágabb, távolibb tehetségbarát, tehetségtámogató környezet is rendkívül meghatározó lehet (Bronfenbrenner, 1979; Fuszek, Csermely, O'Reilly és Ziegler, 2018). A tágabb környezet: például egy-egy államnak a tehetséggondozásra fordítható pénzügyi forrásai vagy a tehetség értékelésének kultúrája kétséget kizáróan hozzájárul kiváló egyéni teljesítmények megszületéséhez, felerősítheti a közvetlen környezet tendenciáit (Ziegler, Chandler, Vialle és Stoeger, 2016). A 2012 óta formálódó Európai Tehetségsegítő Hálózat is a tehetségígéretek vagy tehetségek tágabb környezetéhez tartozik, ám mégis, előre

meg nem jósolható módon komoly hatással lehet akár egész nemzedékekre is. A hálózat európai szintű gyakorlati megjelenése és egyben szimbóluma is az egyén tehetségfejlődési folyamatában a pozitív, tágabb támogató környezet fontosságának. 2008-tól Magyarországon is, amikor az állam átfogó módon, programszerűen felvállalta a tehetséggondozást és ehhez megfelelő anyagi kereteket biztosított, számos formában tetten érhetővé vált a tehetségsegítés „mozgalommá" fejlődése, a tehetségbarát környezet kialakulása.

Az ETSN létrejöttében és formálódásában kiemelkedő szerepet játszott, hogy 2012-ben a Matehetsz keretei közt, a Nemzeti Tehetség Program támogatásával megalakulhatott a Budapesti Európai Tehetségközpont (EUTK; http://www.talentcentrebudapest.eu). Az EUTK-nak az egyik stratégiai célja az volt, hogy az ECHA-val együttműködve, a magyar hálózathoz hasonlatosan az európai tehetségtámogató tevékenységek hálózatba szerveződését elősegítse, és mintaadó Tehetségközpont legyen az európai tehetségtámogatással foglakozó intézmények számára. A Központ koordinálásában számos szakmai egyeztetés indult el, nemzetközi kerekasztal-beszélgetéseken csiszolódtak a hálózattal kapcsolatos elképzelések, konferencia-előadások keretében vált a szakma számára egyre ismertebbé az európai hálózat gondolata; illetve felkerült az EUTK honlapjára az első európai tehetségsegítő tehetségtevékenységeket összegyűjtő térkép is.

A későbbi Európai Tehetségsegítő Hálózat elemeit bemutató első dokumentumot számos egyeztetés után 2014 őszére Csermely Péter állította össze. Az ECHA-nak a 2014-es ljubljanai konferenciáján (https://www.echa2014.info) ez a dokumentum került az ECHA-tagok közgyűlése elé, akik csaknem egyhangúan elfogadták. A dokumentumról történő szavazás nyomán a hálózatépítés első „operatív szerveként" a közgyűlés megválasztotta az ún. Kvalifikációs Bizottságot (http://www.echa.info/qualification-committee). A Bizottság 7 különböző ország tehetséggondozással foglalkozó szakembereiből (Lianne Hoogeveen, Csilla Fuszek, Brone Narkeviciene, Colm O'Reilly, Ugur Sak, Margaret Sutherland, Anne Vohrmann) állt össze, és 2014 óta, bár különböző összetétellel, de folyamatosan végzi az Európai Tehetség Központok értékelését. Titkára a megalakulás óta Fuszek Csilla, az EUTK igazgatója lett.

Az elfogadott dokumentum alapján a *Kvalifikációs Bizottság* további, több hónapos egyeztető tárgyalásai nyomán sikerült konkretizálni és pályázatos formába önteni az Európai Tehetségközpontok kritériumait. 2015 februárjában – még az ECHA honlapján – megjelent az első felhívás az Európai Tehetségközponttá válásához (http://www.echa.info/121-call-for-application-to-be-a-european-talent-centre).

Az első pályázatra 19 országból 28 színvonalas pályázat érkezett be, bizonyítva, hogy Európában széles körben megjelent a hálózatos gondolkodásmód igénye, a tehetséggondozáson belüli időszerűsége. A Kvalifikációs Bizottság a pályázatokból 2015 nyarán kiválasztotta az első 14 Európai Tehetségközpontot, közöttük a magyart is, akikből *a hálózat hivatalosan is megalakult* (http://echa.info/137-talent-support-map-of-europe-info-on-european-talent-centres-was-published) *2015. szeptember 29-én az Európai Parlament* brüsszeli épületében, magas rangú tisztviselők, valamint EU-s parlamenti képviselők jelenlétében.

A kvalifikálás folyamata során a Tehetségközpontnak bizonyítania kell, hogy egy országban vagy egy nagyobb régióban szakmailag megalapozott tehetségsegítő tevékenységet végez, szakemberei képesek arra, hogy megfelelő színvonalú felvilágosítást adjanak tehetséggondozást érintő kérdésekben. A központnak nyitottnak kell lennie a hálózatépítésre, az információk hatékony továbbítására, a tehetségpontok regisztrációjára, a jó gyakorlatok cseréjére, az együttműködésre, a többi központtal és ponttal közös projektekben történő részvételre, és bizonyítania kell, hogy mindehhez megfelelő és biztos anyagi fedezet áll rendelkezésére.

A „második körös" (2016-os) Tehetségközpont pályázatban már lehetőség nyílt Európán kívüli, ún. Társult (Associated) Tehetségközpontok csatlakozására is. 2016 óta évente meghirdetésre kerül

a Tehetségközpont pályázat, ennek keretében tudnak az intézmények a világ minden tájáról csatlakozni a hálózathoz. *2019 első felére már 25 központja* (Ausztria (2), Belgium (2), Csehország, Dánia, Görögország, Hollandia, Horvátország, Írország, Litvánia, Magyarország, Németország (2), Olaszország, Portugália, Spanyolország, Svájc, Szlovákia, Szlovénia, Törökország) *lett a hálózatnak, ebből 21 európai, 4 pedig Európán kívüli* (Egyesült Arab Emirátusok, India, Peru, Szaúd-Arábia) országban.

2015 novemberében került fel az ECHA, illetve különböző fordításokban a Tehetségközpontok honlapjaira az első Európai Tehetségpontok megalakítására történő felhívás, és a későbbiek folyamán ez a felhívás folyamatossá vált. Az ETSN-hez a Tehetségközpontok közös hálózatépítő tevékenységének köszönhetően mára már *43 országból közel 400 Tehetségpont* csatlakozott a hálózathoz (http://etsn.eu/map-of-etsn).

Hogyan is jellemezhetnénk ma ezt a hálózatot?

Az Európai Tehetségsegítő Hálózat egy folyamatos átalakulásban lévő, fejlődő rendszer, *egyenrangú tagjai a hálózat csomópontjait alkotó Európai Tehetségközpontok és a hálózat pontjait alkotó Európai Tehetségpontok.* Az Európai Tehetségközponttá válás kritériumrendszerét az ECHA Kvalifikációs Bizottsága, az Európai Tehetségponttá válását – ami elsősorban Tehetségpontként való regisztrációt jelent – a hálózatot alkotó egyes Tehetségközpontok határozzák meg. A regisztráció elfogadásának menetét minden Európai Tehetségközpont egyénileg látja el. Mint a fentebb említett adatokból is jól látszik, jóval több ország tagja a hálózatnak, mint ahol Tehetségközpont található, ilyenkor a regisztrálás folyamatát egy-egy központ vagy az ún. Hálózati Tanács látja el.

Ha rátekintünk a hálózat honlapján található tehetségtérképre (http://etsn.eu/map-of-etsn), láthatjuk, hogy az *Európai Tehetségközpontok* a tehetségtámogatásnak több területén is *szakmailag kiemelkedő minőséget nyújtó intézmények,* azonban nagyon sok tekintetben eltérnek egymástól. Vannak köztük non- és forprofit szervezetek is, vannak állami fenntartásúak, akik éppen egy-egy ország minisztériumi háttérintézményei közé tartoznak, és vannak köztük civil szerveződések is, de találunk egyházi fenntartású intézményt is. Érthető módon legtöbben egy-egy egyetem részeként működnek, de ha nem egyetemi intézményről van szó, akkor is komoly szakembergárdával rendelkeznek, akik képesek naprakész szakmai információval segíteni a hozzájuk fordulókat.

Egy-egy Európai Tehetségközpont tevékenységeinek halmaza is sok tekintetben eltérő lehet; az egyetemi kapcsolatok miatt vannak olyanok, amelyek inkább a tanárképzésre, más központok azonban inkább a fiatal tehetségekkel való közvetlen munkára fókuszálnak. Legtöbben kapcsolatot tartanak fenn egy-egy állam legfőbb döntéshozóival, az oktatással foglalkozó minisztériumaival, kutatásokkal, valamint szakmai ajánlásokkal segítik a döntéshozatali folyamatokat. Ez a sokszínűség az egyik fontos záloga az épülő Európai Tehetségsegítő Hálózat erejének, komplexitásának.

A központoknak – saját minőségi munkájukon túl – új, alapvető feladatai közé tartozik a hálózatszervezés, illetve a hálózati tagok számára a magas szintű szakmai információ biztosítása. Azaz a hálózatban az Európai Tehetségközpontok azok, amelyek több felelősséget vállalnak fel azzal, hogy egy-egy régióban, országban vagy éppen egész Európára kiterjedően végeznek koordináló, információt nyújtó munkát. Ez egyben az egymás iránti nyitottságot, jó gyakorlataik cseréjét, tehetséggondozással kapcsolatos nézeteik egyeztetését, egy-egy régión belüli tehetséggondozó tevékenységek összehangolását is jelenti. Jó példa erre az összehangolt munkára, hogy a központok képviselői szakmailag milyen komoly mértékben segítik az újonnan bekerülő intézmények szervező-szakmai munkáját, beilleszkedését a hálózatba, vagy akár a saját országán belüli helyének kialakításában.

Az Európai Tehetségsegítő Hálózatban való részvétel *közösségi gondolkodásmódot igényel,* ahol minden ország más-más oldalról segíthet a közös célok megfogalmazásában és elérésében, miközben a hálózatba szervezettség strukturális, szakmai és érzelmi biztonságot jelent a központoknak (FUSZEK, CSERMELY, O´REILLY ÉS ZIEGLER, 2018). Számos országban – például Hollandia, Németország, Horvátország – a meglévő tehetségekkel foglalkozó intézményekből szerveződött egy-egy új formáció, felpezsdítve az ország tehetségügyéért dolgozó kollégáit.

Jelenleg az Európai Tehetségsegítő Hálózat tulajdonképpen tagjainak közös tevékenységeiben, egymásra gyakorolt hatásában ölt testet. A gyakorlatban ez ma egy-egy közösen kialakítandó pályázat, hálózatépítés vagy éppen a hálózat ifjúsági tagozatának (Youth Platform) megvalósítását jelenti. Egy-egy közös projektben a vezető szerepet – a projektek tartalmától függően – mindig más Európai Tehetségközpont látja el. Az első, brüsszeli találkozó óta számos közös munka, program vagy pályázat indult el. A hálózat hirtelen bővüléséből adódóan 2016 második felére világossá vált, hogy szükség van egy *stratégiai menedzsmentet* ellátó 5 tagú *Hálózati Tanács* létrehozására is. A teljes hálózatra kiterjedő választás alapján 2016 októberében megalakult első tanácsot (http://www.echa.info/181-the-first-council-of-the-european-talent-support-network-was-elected) Prof. Albert Ziegler (https://de.wikipedia.org/wiki/Albert_Ziegler_(Psychologe)), a Délnémet Tehetségközpont képviselője vezette, titkára pedig Fuszek Csilla (http://www.talentcentrebudapest.eu/content/people), a Matehetsz keretein belül működő EUTK igazgatója volt. A Hálózati Tanács újraválasztása 2018 végén történt meg, a korábbi vezetők ismét teljes bizalmat kaptak.

A tanács közös erőfeszítéseknek köszönhetően 2017 júniusában elkészült a hálózat közös honlapja: http://etsn.eu; a honlapon megtalálható a hálózatot alkotó intézmények térképe, mely feltünteti a részt vevő Tehetségközpontok és Tehetségpontok leglényegesebb adatait: http://etsn.eu/map-of-etsn. A honlap hírt ad a hálózat eseményeiről, konferenciáiról; bemutatja egy-egy központ, pont munkáját, vagy beszámol a központokban történő kutatásokról. Évi 2-3 alkalommal kiküldi a hálózat tagjainak (43 országba!) a hírlevelét, az ún. TalentWebet: http://etsn.eu/talentweb-newsletter. Csermely professzor és a Hálózati Tanács közös munkája nyomán 2018 folyamán megszületett az ETSN Szervezési és Működési Szabályzata is.

A hálózatban fontos szerepet tölt be a jelenleg 20 országból verbuválódott, kb. 80 tagból álló Fiatalok Platformja (Youth Platform), amely a Tehetségközpontokból és a Tehetségpontokból delegált tehetséges, illetve tehetségek oktatása iránt érdeklődő fiatalokat tömöríti. A Fiatalok Platformjának kiemelkedő, évente megrendezett eseménye az úgynevezett Youth Summit (Csúcstalálkozó), ahol a fiataloknak lehetőségük van megosztani a tehetséggondozással kapcsolatos gondolataikat, tapasztalataikat, illetve tanulni, előadásokat hallgatni ebben a témában. A 2017-es Csúcstalálkozó 60 fiatal részvételével Budapesten került megrendezésre.

A közös munka egyik további szép példája az ír központ által koordinált EGIFT-projekt, melyben 8 ország közösen készít el általános és középiskolai tanárok számára egy tehetségfejlesztést segítő online tananyagot. Az online tananyag érdekessége, hogy a tehetségfejlesztés általuk legfontosabbnak tartott 5 témájában megjeleníti a részt vevő országok specialitásait, ugyanakkor mégis úgy készül el, hogy a világon bárhol könnyen alkalmazható információt adjon. A Matehetsz a tananyag elkészítésében a Tehetségprogramok elkészítésének alapelveiről szóló rész megírását vállalta fel.

Kitekintés

Eleinte az Európai Tehetségsegítő Hálózat tagjainak a *hálózatosodásba fektetett önkéntes munkája szükséges ahhoz, hogy a tagok előbb-utóbb a hálózatos tevékenység indukálta előnyöket is megtapasztalhassák,* hogy ne maradjanak meg csupán az adminisztratív keretek között. Ugyanakkor a hálózati munka elindulásához stratégiai gondolkodásra és komoly kezdeti „tőkebefektetésre" is

szükség van, amelyben a Nemzeti Tehetség Program a Matehetszen keresztül kiemelkedő, egyedi, mondhatni történelmi jelentőségű segítséget adott Európának.

Hosszú távon azonban a hálózatosodás számos – előre szinte meg sem jósolható – előnnyel járhat: felgyorsulhat a tehetségsegítő jó gyakorlatok érdembeli cseréje; várható a nemzetközi kutatási projektek számának növekedése; és az egy-egy régión belüli források hatékonyabb felhasználása is következhet belőle. Bár a hálózat az egyes tehetséges diák távoli környezetéhez tartozik, ám céljai és tevékenységei olyan rendszerszintű szinergiákat hozhatnak létre, amelyek minden szinten hatással lehetnek az egyént körülvevő politikai, kulturális, gazdasági és szociális makrorendszereken keresztül az egyén cselekvési lehetőségeire. Azaz Európa-szerte az Európai Tehetségsegítő Hálózaton keresztül egyre több fiatal tehetség kaphat érdembeli figyelmet és támogatást, segítséget és lehetőséget tehetsége kibontakoztatása, megélése érdekében. Ugyanakkor a hálózat létrejötte jelzi azt az elméletben már többféleképpen megfogalmazott tényt, hogy a tehetség kibontakoztatásához, a tehetséggondozás sikeréhez nem csupán az egyén–család–iskola hármasságában kell gondolkodnunk, hanem országhatárokon átívelő, a szélesebb hazai és európai vagy éppen Európán kívüli közösségek hatásait is figyelembe kell vennünk (Ziegler és Stoeger, 2017; Csermely, 2017; Csíkszentmihályi, 1996/2008).

Az ETSN még a gyermekkorát éli, reméljük, hogy egyszer igazi óriássá növi ki magát, és tömöríti majd mindazokat a szervezeteket Európában, akik kiemelkedően fontosnak tartják a tehetségfejlesztést. Ehhez természetesen további növekedésre, nemzetközi együttműködésre és érdekképviseletre van szükség, de ehhez nyilvánvalóvá kell válnia annak, hogy a tehetségfejlesztés mögött nem csupán egy-egy diák közvetlen környezete, hanem tehetségbarát társadalmak, nemzetközi hálózatok is állnak.

Irodalom

Aalst, F. H. Van (2012). Networking in society, organisations and education. In Istance, D., Kobayashi, M. (Eds.), *Networks of innovation towards new models for managing schools and systems*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 63–72.

11/2014. (III.7.) EMMI utasítás az Arany János Tehetséggondozó Program, az Arany János Kollégium Program és az Arany János Kollégiumi – Szakiskolai Program támogatásainak szabályairól.

59/2013. (VIII.9.) EMMI rendelet a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kiadásáról.

Arany János Tehetséggondozó program (célok, tevékenységek, feladatok) SZTT összefoglalója, kézirata, Miskolc, 2018.

Balogh László (2004). *Iskolai Tehetséggondozás*. Debrecen: Debreceni Egyetem Kiadó.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Csermely, P. (2017). The network concept of creativity and deep thinking: Applications to social opinion formation and talent support. *Gifted Child Quarterly,* 61.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial. Magyarul: *Kreativitás.* 2008, Budapest: Akadémiai Kiadó.

Fuszek, Cs., Csermely, P., O´Reilly, C., Ziegler, A. (2018). Towards a Network Approach to Talent Development: The European Talent Support Network. *SOBREDOTAÇÃO,* 15(2), 197–207.

Cropley, A., Mcleod, I. (Eds) (1986). Preparing Teachers of the Gifted. *International Review of Education,* 2.

Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjáról. OM közlemény, Budapest, 2006.

Halmozottan Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi Program pedagógiai rendszerének bevezetéséről. Közlemény melléklet, Budapest, 2005.

12/2007. (III.14.) OKM rendelet Halmozottan Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi – Szakközépiskolai (Szakiskolai) Programja.

HEIMANN LÁSZLÓNÉ (1998). *Tanárképzés tehetséggondozás.* Budapest: Pedagógusképzés.

HERSKOVITS MÁRIA (1994). Irányzatok a nemzetközi tehetséggondozásban. In BALOGH LÁSZLÓ, HERSKOVITS MÁRIA (SZERK.), *Tehetség és személyiség*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

LANDAU, E. (1974). *A kreativitás pszichológiája.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Tehetség bibliográfia (1985–2013) (2014). Debrecen: Magyar Tehetséggondozó Társaság.

ZIEGLER, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In STERNBERG, R., DAVIDSON, J. (EDS), *Conceptions of giftedness.* Cambridge, UK: Cambridge University Press, 411–434.

ZIEGLER, A., STOEGER, H. (2017). Systemic gifted education. A theoretical introduction. *Gifted Child Quarterly,* 61, 183–193. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0016986217705713

ZIEGLER, A., CHANDLER, K., VIALLE, W., STOEGER, H. (2016). Exogenous and endogenous learning resources in the Actiotope Model of Giftedness and its significance for gifted education. *Journal for the Education of the Gifted,* 39.

Gajda Attila

4.2. Tehetségsegítési helyzetkép a határon túli magyarok lakta területeken

A magyar oktatás, a magyar tehetséggondozás feltérképezése nem lehetséges csupán a magyarországi történések, tapasztalatok elemzésének figyelembevételével. A 100 évvel ezelőtti trianoni döntés után Magyarország határai összeszűkültek, és szinte minden szomszédos országban jelentős magyar közösség maradt. Ezek a szomszédos országok részben vagy egészében az Osztrák–Magyar Monarchia részei voltak. Önállósodva bizonyos intézményi rendszereik megmaradtak, de jelentősen átalakultak. E fejezet megpróbálja összegyűjteni a külhoni tehetséggondozásban tapasztalható hasonlóságokat és különbségeket. A környező országok sikereiből, jó példáiból számtalan pozitív tapasztalat meríthető, hasznosítható, ezekre próbálunk rávilágítani. Közhely, de a világ szinte minden részén élnek magyarok (kisebb-nagyobb közösségekben). Több helyütt magyar nyelvű oktatás is folyik. Témánk szempontjából ez sem lehet elhanyagolható terület, de ezt csupán érintőlegesen tudjuk taglalni. Napjaink migrációs tendenciáinak, hatásainak vizsgálata viszont megkerülhetetlen. Számtalan tehetséges magyar fiatal próbál szerencsét a világ legjobb egyetemein. A magyarság szempontjából cseppet sem lényegtelen, hogy ezeknek a fiataloknak mi lesz a sorsuk.

Az egyes alfejezetek, földrajzi területek taglalása ugyanazon szempontrendszer szerint történik. Megvizsgáljuk az adott ország jellegzetességeit, majd szűkítjük a kört a magyar közösségek tehetséggondozó tevékenységeire, egy-egy kiemelkedő példát kiemelve.

Kulcsszavak: külhoni területek, tehetséggondozás, Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szerbia, Horvátország, Szlovénia, Ausztria, Nyugat-Európa, kisebbségi helyzet, kölcsönhatások

4.2.1. *Tehetségsegítési helyzetkép a határon túli magyarok lakta területeken*

4.2.1.1. Szlovákiai helyzetkép

A szlovák oktatási rendszer jellegzetességei a tehetséggondozás tekintetében Szlovákia (Szlovák Köztársaság – Slovensko – Slovenská republika) a Kárpát-medence északi részén terül el, Magyarországgal 677 km hosszan határos. Az ország 2004-ben csatlakozott az Európai Unióhoz, majd 2009-ben az eurozónához. Területe 48 845 km², a legutolsó, 2011-es népszámlálás adatai szerint népessége 5 436 663 fő. A térségben ritkaságnak számító enyhe népességnövekedés jellemzi az országot napjainkban. A 2011-es népszámlálás a nemzetiségi összetétel tekintetében nem szolgál pontos adatokkal, ugyanis a népszámlálás kommunikációs folyamatának következtében nagymér-

tékben megnövekedett azoknak az aránya, akiknek a nemzetisége ismeretlen (7%). A megkérdezettek 8,48%-a vallotta magát magyarnak, míg a többségi szlovák nemzethez tartozónak a lakosság 80,63%-a. A szlovákiai magyar nemzetiségű lakosság száma 1921 és 2011 között 650 597-ről 458 467-re csökkent. A magyarok aránya 21,7%-ról mára 8,5%-ra fogyatkozott.

A szlovákiai állami oktatási feladatok ellátásának támogatását a Tt. 597/2003. számú törvény szabályozza. Szlovákia először vezette be a gyereklétszám alapján történő anyagi juttatások rendszerét. A finanszírozás többcsatornás, az állami költségvetés mellett az iskolafenntartó vagy más támogató (pl. alapítvány) egyéb forrásaiból is kiegészíthető. Az oktatási rendszer alakulása a mindenkori politikai pártok programjainak függvénye. Az oktatási rendszerben végbemenő folyamatokat elsősorban a közoktatási törvény (Tr. 29/1984) szabályozza, meghatározva a közoktatási intézmények körét, azok küldetését és feladatait, valamint a közoktatásban részt vevők jogait és kötelességeit. Kimondja, hogy az oktatás államnyelven zajlik, ugyanakkor az Alkotmány értelmében biztosítja az országban élő kisebbségek jogait a nemzetiségi oktatásra. A törvény szövegét sok esetben módosították, aminek köszönhetően pl. megszűnt az állam monopolhelyzete az oktatás terén, biztosított a szabad iskolaválasztás joga, 10 évben határozza meg a tankötelezettséget, lehetővé teszi bármilyen taneszköz használatát, ugyanakkor számos anakronisztikus elemet tartalmaz, illetve még nem veszi kellőképpen figyelembe az európai kezdeményezéseket és gyakorlatokat. A felsőoktatási törvény (Tt. 131/2002) meghatározza a felsőoktatási intézmény jogállását, küldetését és feladatait, valamint tevékenysége jogi és szervezeti kereteit. Egyúttal kimondja, milyen autonóm jogkörökkel rendelkeznek a Szlovákiában működő egyetemek, milyen a szerkezetük, mely testületek irányítják munkájukat, kik a vezetőik, illetve milyen tanulmányi programokat valósíthatnak meg. Szabályozza az oktatói és hallgatói kötelezettségeket és jogokat, a felvétel követelményeit, a képzési szinteket és módszereket, a vizsgák formáit és az oklevelek nemzetközi elfogadásának kérdését is.

A képzési szintek a következők:

Óvoda: 3–6 év.

Alapiskola (6–15 év): Alsó és felső tagozatra oszlik, kilencosztályos (4+5 év), miközben a tankötelezettség 10 esztendő. Így az alapiskola sikeres befejezése után minden tanuló szükségszerűen középiskolában folytatja tanulmányait. A jelenlegi rendszerben a nyolcosztályos gimnázium alsó osztályai szintén alapiskolai feladatokat látnak el. A közoktatási törvény értelmében minden gyermek köteles az alapiskola látogatására, aki az aktuális tanév megkezdéséig betölti a 6. életévét.

Kisiskola: Alacsony tanulói létszámmal működő, általában falusi, alsó tagozatos iskola, gyakran összevont osztályokkal, egy-két pedagógussal. Létezése elsősorban a földrajzi tényezők és a demográfiai mutatók miatt indokolt. Módszertani és rendszertani szempontból egyaránt sajátos iskolatípus. Sok helyen a körzetesítés áldozata lett, vagy gazdasági okokra hivatkozva megszüntették.

Középiskola: A kötelező oktatás második szakasza a középfokú oktatás, amelybe az alapiskolát sikeresen befejező tanulók léphetnek (9. év elvégzését követően). Típusai: gimnázium, szakközépiskola, szakmunkásképző. Elvégzésük után a tanulók a tanulmányi szakiránytól függően érettségi vizsgát vagy szakvizsgát tesznek, s ennek megfelelő végzettséget kapnak. A középiskola sikeres elvégzése a felsőoktatásban való részvétel előfeltétele.

Ezeken túlmenően a közoktatási intézmények további típusait is meg kell említeni:

A speciális iskola a hagyományos alapiskolától vagy középiskolától eltérő tantervű gyógypedagógiai intézmény, amely a sajátos képzést igénylő tanulók oktatásával foglalkozik. Mivel a tankötelezettség a fogyatékos tanulókra is vonatkozik, az állam feladata megszervezni a működését és fenntartását.

Az erdei iskola a reformpedagógia hagyományaira épülő oktatási forma, a tanév ideje alatt az iskola néhány tanulócsoportja vesz részt benne speciális ismeretszerzési és egészségvédelmi céllal. Egészséges környezetben működő, bentlakásos intézményként hozták létre, így a gyakorlatra irányuló tanulási folyamat jelentős része a szabadban zajlik, és felfogható tehetséggondozó formaként is.

A kétnyelvű (bilingvális) iskola a kétoldalú kulturális egyezmények alapján létrehozott iskolában folyó oktatást jelenti. Elsősorban a középiskolák esetében találkozunk vele, a képzés ideje 5 év.

Az oktatási intézmények fenntartójuk tekintetében is különböznek egymástól. A hatályos jogszabályok értelmében a többforrású finanszírozás elve megköveteli az állami támogatás mellett más iskolafenntartó anyagi hozzájárulását is. Lehet ez helyi vagy megyei önkormányzat, egyház, valamint magánszemély vagy más jogi személy is.

A közös igazgatású iskola a szlovákiai magyar nyelvhasználatban az a fajta intézmény, melyben mind magyar, mind szlovák tanítási nyelvű osztályok helyet kapnak, és közös igazgatás alatt működnek. Elsősorban olyan településeken találhatók, ahol a magyarság képviselete nem elegendő egy önálló intézmény fenntartásához.

Az oktatás szerkezetének harmadik (az alap- és a középfokra épülő) szintje a felsőoktatás. Tartalmi és szervezeti kereteiben autonóm rendszerét a felsőoktatási törvény értelmében működő intézmények (egyetem, főiskola) alkotják, amelyek a különböző jellegű és időtartamú képzések végén meghatározott szakképesítést igazoló diplomát biztosítanak. A képzés három részre tagolódik: alapképzés (Bc), mesterképzés (Mgr) és doktori képzés (PhD). Az intézmények feladata a képzés mellett a tudományos kutatás is.

Négy különböző típusú felsőoktatási intézmény létezik Szlovákiában:

- Közegyetem/közfőiskola – a törvényi szabályozás határozza meg a működését, nevét, székhelyét, beosztását.
- Állami egyetem/főiskola – ide tartoznak a katonai, a rendőrképző és az egészségügyi intézmények (nem orvosképzést, hanem ápolói, szakápolói, szociális munkás képzést nyújtanak).
- Magánegyetemek/magánfőiskolák.
- Külföldi egyetemek/főiskolák.

Az Európai Unió 1994-ben fogadta el a minőségfejlesztés támogatására irányuló politikájának dokumentumát, amely alapján az összes tagállamtól megköveteli, hogy kidolgozza a minőségfejlesztés nemzeti programját. A szlovák kormány ebből kiindulva hirdette meg 1998-ban a Szlovák Köztársaság nemzeti minőségprogramját, s ennek részeként alapították meg a Szlovák Nemzeti Minőségi Díjat is (673/1998). Ez a program azonban nagyon általános, és különösen a termelői és szolgáltatói vállalatokra vonatkozik. A közoktatás minősége, az iskola minősége, az oktatási folyamat minősége, a tanulás minősége a pedagógustársadalom számára viszonylag ismeretlen terület, melynek oka, hogy iskolai minőségfejlesztésre vonatkozó törvényrendelet nincs érvényben, így az oktatási intézmények legfeljebb ajánlások formájában, illetve „önkéntes alapon” kerülnek bevezetésre.

A Nemzeti Oktatási-nevelési Program 2018 júniusában tíz célt tűzött ki a regionális iskolahálózat és a felsőoktatás rendszerének fejlesztésére. Három területnek szentelnek kiemelt figyelmet, ezek: az oktatási rendszer modernizálása, az oktatási tartalmak modernizálása, illetve a roma és halmozottan hátrányos helyzetű diákok integrált oktatása. A Nemzeti Oktatási-nevelési Program intézkedéseit a Tanuló Szlovákia (Učiace sa Slovensko) elnevezésű dokumentum tartalmazza, mely a jelenleg érvényben lévő oktatáspolitikától és gyakorlattól teljes mértékben eltérő filozófiát és

újszerű kihívásokat fogalmaz meg. Kiemelt pozitívuma, hogy az elemzések és a problémák megfogalmazása után a tennivalókra is kitér. Az oktatási tárca kétévente fogja értékelni és a tapasztalatok függvényében módosítani a következő lépéseket. A feltételeket, a pénzt, a törvényi keretet a parlamentnek és a kormánynak kell biztosítania. Kulcsszereplője a pedagógustársadalom, hiszen az iskolákban elsősorban a pedagógusokon múlik, hogyan tudják a reformokat átültetni a gyakorlatba.

A közoktatási és felsőoktatási törvényben nem jelenik meg az iskolarendszerű tehetséggondozás. A keresőprogramok használata a tehetség, talentum kulcsszavakra nem hozott értékelhető eredményt, mert a szlovák nyelvben a fogalom leginkább a sportolással, a sportteljesítménnyel, a sporttehetséggel kapcsolatos.

Az oktatásügyi tárca 2007-ben egy 15 oldalas tehetséggondozó-koncepciót fogalmazott meg (Koncepcia rozvoja nadaných detí a mládeže v SR, az 557-es határozat alapján, mely 2005. július 13-án jelent meg). Ebben meghatározzák az alapfogalmakat, a tehetséggondozás feltételeit, a tehetséggondozás lehetséges módjait, valamint nagy általánosságban kitérnek a pedagógusok és az egyetemek szerepére a tehetséggondozásban.

Az Oktatási Törvény (245/2008) csupán azokat a gyerekeket nevezi tehetségesnek vagy speciális nevelési-oktatási módszert igénylőknek, akik „kimagasló" szintet érnek el intellektusukban. A törvény szerint ugyanis csak az számít tehetségesnek, akit a CPPPaP-központban (Centrum pedagogicko-psíchologického poradenstva a prevencie – szabad fordításban Pedagógiai-pszichológiai Tanácsadó és Védelmi Központ) azonosítanak. A sportban és művészetekben kimagasló teljesítményt nyújtó diákokat más intézetekben kell azonosítani mint tehetséget. A törvény általános és specifikus intellektuális tehetséget határoz meg. Az általános iskolában alsó tagozaton a pszichológus csak az általános tehetséget nézi, felső tagozaton már a specifikus tehetséget is azonosítják. Csak az azonosítást követően érdemes a diáknak speciális oktatási intézménybe jelentkeznie.

Azoknak a gyerekeknek, akiket a CPPPaP-központban tehetségesnek nyilvánítottak, lehetőségük van jelentkezni a különlegesen tehetséges gyerekeknek fenntartott oktatási intézményekbe. Ezekben az intézményekben az alapképzésre van lehetőség (alsó tagozat, felső tagozat, illetve a 8 éves gimnázium és a gimnázium). A felvételi eljárás menetét az adott intézmény határozza meg.

Ilyen intézmények a következő településeken találhatók: Pozsony – Bratislava (alapiskola és gimnázium), Nyitra – Nitra (alapiskola), Kassa – Košice (alapiskola), Rimaszombat – Rimavská Sobota (alapiskola), Rózsahegy – Ružomberok (alapiskola), Nagytapolcsány – Topoľčany (alapiskola), Vágsellye – Šaľa (alapiskola), Poprád – Poprad (alapiskola). Trencsén – Trenčín (alapiskola), Léva – Levice (alapiskola), Nagybiccse – Bytča (alapiskola), Garamszentkereszt – Žiar nad Hronom (alapiskola), Nagyszombat – Trnava (alapiskola), Privigye – Prievidza (alapiskola), Besztercebánya – Banská Bystrica (alapiskola), Zsolna – Žilina (alapiskola), Túrócszentmárton – Martin (alapiskola), Nagymihály – Michalovce (alapiskola), Igló – Spišská Nová Ves (alapiskola).

Kiemelendő, hogy középiskolai szinten csak Pozsonyban tanulhatnak tehetséggondozó iskolában a fiatalok, valamint magyar nyelven nincs lehetőség ezeket az iskolákat látogatni.

„Szlovákiában a tehetséges gyerekek oktatása és nevelése az iskolákban a következők szerint zajlik:

- intellektuálisan tehetséges gyerekek oktatása,
- általánosságban intellektuálisan tehetséges,
- speciális intellektuális területen tehetséges,
- művészeti tehetség,
- sporttehetség.

Az oktatási törvény úgy fogalmaz, hogy egy gyermek intellektuális értelemben akkor nevezhető tehetségesnek, ha egy vagy több területen magasabban teljesít, mint azok a társai, akiknek átlagosak a tanulási képességeik." (PAKSI ÉS GORDON GYŐRI, 2006, 100.)

A közoktatásban leginkább szakköri tevékenység vagy versenyfelkészítés szintjén beszélhetünk a tehetségek felkarolásáról. A szlovákiai gimnaziták és középiskolások körében elterjedt verseny az ún. Stredoškolská Odborná Činnosť, melyet az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyhez lehet hasonlítani. A kerületi verseny után a helyezést elért hallgatók az országos versenyre jutnak tovább. A verseny célja, hogy a fiatalokat már a középiskolai tanulmányaik során kutatásra buzdítsák, a kutatási eredményekről munkát írjanak, melyet szakbizottság előtt mutatnak be.

Az általános iskolákban és középiskolákban szintén jelentős versenynek számít a diákolimpia, melyen különböző tudományterületeken lehet részt venni. A versenyek alkalmával a feladatlapokat magyar nyelven is igényelni lehet.

A felsőoktatásban az OTDK-hoz hasonló rendszer került kiépítésre, mely a Študentská Vedecká Odborná Činnosť nevet viseli. Ezenkívül egyes felsőoktatási intézményekben szakkollégiumokat hoztak létre, azonban ezek működését az egyetem szabályozza és határozza meg.

Több szervezet és alapítvány is nyújt ösztöndíjakat, kutatási lehetőséget a tehetséges középiskolás és egyetemi hallgatók részére. Ilyen szervezet például a LEAF, amely 10–35 éves tehetséges fiatalokat támogat. A középiskolás diákoknak lehetőséget nyújt arra, hogy világszínvonalú oktatásban részesüljenek a világ országaiban, elősegíti az egyetemet végzett frissdiplomásoknak a rövid távú (pár éves) külföldi, szakmában történő munkavégzést, majd az ösztöndíjas időszak letöltével lehetőséget és segítséget kínál a hazajövetelre, hogy a tehetség otthon kamatoztassa megszerzett tudását. A szervezet képviselői folyamatosan tartják a kapcsolatot hazai és külföldi vállalatokkal, tanárokkal. Céljuk, hogy minél inspirálóbb élettereket, életpályákat mutassanak be, melyek Szlovákiában is elérhetők a fiatalok számára, ezzel is hozzájárulva a sikeres jövőépítéshez.

A Team Talentum egy érdekes, követendő tehetséggondozó példa lehet akárhol Európában. A csapatot olyan fiatalok alkotják, akik érdeklődnek a programozás és a robotika iránt. 2011-ben jött létre, és tagjai azóta rendszeresen részt vesznek a különböző robotikaversenyeken (First LEGO League, RoboCup).

A pozsonyi tehetséggondozó általános és középiskola (Škola pre Mimoriadne Nadané Deti v Bratislave) 6 és 18 év közötti tehetséges diákok számára biztosít teljes körű, folyamatos oktatást az APROGEN (The Alternative Educational Program for Gifted Children) alternatív tehetséggondozó programot alkalmazva. Az iskola módszertani és kutatóközpontként is funkcionál.

4.2.1.1.1. A tehetséggondozás jellemzői a magyarok lakta területeken

A Felvidék történelmi eredetű tájnév, amelynek mai értelmezése Szlovákia területére korlátozódik. Tématól függően szinonimaként használatosak a felvidéki magyar és a szlovákiai magyar kifejezések. Szlovákia magyarok lakta részei a hosszú magyar–szlovák határvonal mentén húzódnak. Létszámát tekintve a legtöbb magyar Komáromban, Dunaszerdahelyen és Pozsonyban él, arányát tekintve viszont Bős (5361 lakosának 87,9%-a magyar), Gúta (10 696 lakosának 76,7%-a magyar), Nagymegyer (8859 lakosának 75,6%-a magyar), Dunaszerdahely (22 477 lakosának 74,5%-a magyar) és Királyhelmec (7698 lakosának 73,7%-a magyar) vezeti a listát.

Szlovákiában legutóbb 2011-ben volt népszámlálás. A hivatalos adatokból kiderül, hogy 10 év alatt mintegy 62 ezerrel csökkent Szlovákiában a magyarok száma. A statisztika azt mutatja, hogy a kevesebb, mint 460 000 magyar nemzetiségű fő az összlakosság mintegy 8,5%-át teszi ki. Ezzel szemben 508 000 ember vallotta magát magyar anyanyelvűnek (20 évvel ezelőtt még több mint 700 000). „A hivatalos szlovák nyelvpolitika a rendszerváltás után sokszor vált nyíltan magyarel-

lenessé, bár a Mečiar utáni korszakban retorikája megváltozott. A kisebbségi nyelvhasználati törvény elfogadása és annak módosítása sem hozta meg a várva várt előrelépést, bár kétségtelen, hogy bizonyos területeken pozitív változást hozott. A kisebbségi nyelvhasználat kérdése vagy annak valamely részkérdése folyamatosan a politikai viták tárgyát képezi Szlovákiában, a kérdésben kialakult politikai tehetetlenség azonban mára már elérte a szlovákiai magyar civil élet szereplőinek ingerküszöbét is." (Vass, 2013, 72.) Az előbbi megállapítások tükrében nem lehet csodálkozni azon, hogy a szlovákiai kisebbségek, közöttük a magyarok is, sokan szlováknak jelölik meg magukat a felmérések alkalmával. Ki vegyes házasság okán, ki félelemből vagy számításból igyekszik beolvadni a többségi nemzetbe. A Szlovák Statisztikai Hivatal a lakosság megoszlása nemzetiség és anyanyelv szerinti kimutatásában, ami a 2001-es és 2011-es népszámlálások adatai alapján történt, pontosan kimutatja, hogy jelentős a szlovák nemzetiség többsége a szlovák anyanyelvűekhez képest, illetve jóval kevesebb pl. a magyar nemzetiségűnek megjelöltek száma a magyar anyanyelvűekhez képest.

A Felvidék kiépült iskolahálózattal rendelkezik, óvodától egészen az egyetemi oktatásig biztosított a magyar tannyelvű oktatás és képzés. Meg kell jegyezni, hogy középiskolai szinten és a felsőoktatásban nincs lehetőség bármilyen szakmát vagy szakot magyar nyelven tanulni.

A 2017/18-as tanévben 680 009 diák járt összesen alap- és középiskolába Szlovákiában, a Szlovákiai Magyar Pedagógusszövetség (SZMPSZ) adatai szerint ebből 39 091 diák magyar tannyelvű iskolát látogatott: közülük 29 822 alapiskolás, 3119 gimnazista és 6150 szakközépiskolás volt.

A 2018-as áprilisi beiratkozási adatok szerint a magyar általános iskolába beíratott gyerekek száma nem csökkent 3500 alá, azonban az oktatási minisztérium adatai alapján a szlovák nyelvű alapiskolák alsó és felső tagozatán 5264 magyar nemzetiségű diák tanul. Durva átlaggal számolva arra a következtetésre jutunk, hogy évente több mint 580 magyar nemzetiségű diák kerülhet szlovák alapiskolába.

A 2017/2018-as tanévben 252 alapfokú iskolában folyt magyar oktatás az előző évi 256-hoz képest. Ez a szám a szlovákiai alapiskolák nagyjából 12%-át teszi ki. A statisztikákban egyértelműen látható a fogyás. A 2003/2004-es tanévhez képest 42 iskola szűnt meg. A magyar iskolai hálózatban jelentős, közel 50% az alsó tagozatos diákok aránya, azonban az alsó tagozatok több mint 2/3-a 20-nál kisebb tanulószámmal működik.

Az iskolák földrajzi elosztása tükrözi a magyar nemzetiségű lakosság elhelyezkedését. A legnagyobb magyar tanítási nyelvű alapiskolák: Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola – Tornalja; Ady Endre Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola – Párkány; Vámbéry Ármin Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola – Dunaszerdahely; Szabó Gyula Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola – Dunaszerdahely; Erdélyi János Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola – Nagykapos; Ifjúság Utcai Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola – Fülek.

A középiskolai helyzetképet vizsgálva megállapítható, hogy a diáklétszám alapján a legnagyobb magyar gimnáziumok: Selye János Gimnázium – Komárom; Vámbéry Ármin Gimnázium – Dunaszerdahely; Kodály Zoltán Gimnázium – Galánta; Magyar Tanítási nyelvű Gimnázium – Somorja. Egyházi gimnáziumok működnek: Gútán, Komáromban, Léván, Ipolyságon, Rimaszombatban. Az egyetlen magyar magángimnázium Dunaszerdahelyen működik.

Szintén népszerűek a szlovákiai magyar szakközépiskolák, a legnagyobb hagyománnyal a Szakkay József Szakközépiskola rendelkezik Kassán, de szintén működik szakközépiskola többek között Hidaskürtön, Dunaszerdahelyen, Gútán, Párkányban, Nagymagyaron.

Magyar nyelvű felsőoktatásra a pozsonyi Comenius Egyetemen, a komáromi Selye János Egyetemen és a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Karán van lehetőség. Mindhárom intézményben folyik Bc-, Mgr- és PhD-képzés.

A tehetségpontok hálózatának térképe jelenleg 16 aktív szlovákiai tehetségpontot jelöl. Ezek a következők: Corvin Mátyás Alapiskola – Alistál, Fecsó Pál Polgári Társulás – Torna, Kaláka Tehetségpont – Feled, Katona Mihály Alapiskola Tehetségpontja – Búcs, Kodály Zoltán Alapiskola – Dunaszerdahely, Magyar Tannyelvű Szakképző Magán Középiskola – Gúta, Móra Ferenc Alapiskola – Nemesócsa, Pro Scholis Gömör és Nógrád Kistérségi Közoktatás-fejlesztéséért – Rimaszombat, Balogfalva, Szenci Molnár Albert Alapiskola – Szenc, TéKa Szlovákiai Magyar Fiatalok Tudományos és Kulturális Társulása – Bény, Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége Tőketerebesi Területi Választmány tehetségpontja – Nagykapos, Tőketerebes, e-Talentum – Fülek, Tompa Mihály Református Gimnázium – Rimaszombat, Alapiskola Lakszakállas – Lakszakállas, Talentum Programozóműhely – Kassa, Tarczy Lajos Alapiskola – Hetény. De történtek kezdeményezések máshol is: pl. Párkányi Gimnázium – Párkány, Zobor Tehetségpont – Nyitra, Pázmány Péter Alapiskola és Óvoda – Vágsellye. Tehetségműhelyként működik a dunaszerdahelyi Magán Szabadidőközpont.

A tehetség fejlesztése az óvodában sajátos körülmények között zajlik, mert a legtöbb helyen kevés a gyerek, így kevés az is, akiknél korán megmutatkozik a tehetség. Amennyiben az óvodapedagógus azonosítja a tehetséget, úgy a szülő eldöntheti, keres-e óvoda melletti/utáni foglalkozást a gyermeknek, vagy későbbre halasztja a tehetséggondozást. Az alapiskolákban már több figyelem, szaktudás, lehetőség összpontosulhat a különleges képességű egyénre. Később, a középiskolában a tehetséges fiataloknak már lehetőségük nyílik a részvételre tanulmányi vagy egyéb iskolai versenyeken. A felsőoktatásban szintén lehetőség nyílik részvételre különböző tanulmányi versenyeken, szakkollégiumok munkájában, konferenciákon. Pozsonyban például érdemes a Pozsonyi Magyar Szakkollégiumba felvételt nyerni.

A magyar általános és középiskolás diákok körében a legelterjedtebb versenyek a következők:

- Tompa Mihály Országos Vers- és Prózamondó Verseny, melyet iskolai, járási és kerületi kör előz meg.
- Duna Menti Tavasz – a gyermek bábosok és színjátszók országos fesztiválja.
- Szép magyar beszéd verseny.
- Szlovákiai magyar középiskolák országos informatikai versenye stb.

4.2.1.1.2. Példaértékű tehetségpontok bemutatása

Pro Scholis Gömör és Nógrád Kistérségi Közoktatás-fejlesztéséért – Balogfalva

(http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-180-000-148)

A tehetségpont fő célja az információbegyűjtés és -áramoltatás a tehetséggondozás területén az iskolák, szülők felé; kapcsolatépítés; a tehetségek diagnosztizálása, azonosítása, fejlesztése; a tanulás tanítása módszereinek megtanítása pedagógusok, tanulók, esetleg szülők részére: utak, módok, stratégiák kialakítása; tehetséggondozó szakemberek képzési lehetőségének biztosítása. A szakemberképzés számukra a legfontosabb, mert ez meghatározó eleme a tudatos tehetséggondozásnak. Egy civil szervezet ezt csak akkor tudja megoldani, ha megelőlegezi a lehetséges tehetségpontok működését és a szakemberek képzését. A tanítás utáni gazdagító programok színes skálájával kívánják megkínálni a tehetségeket. Ez a civil szervezet és az adott iskola kapcsolatépítő programjának lesz a része. Tehát a civil szervezet a tehetséggondozásban szerepet vállaló intézményekben indítja meg a szakemberképzést, akik tanácsadói szerepet is betölthetnek majd.

Talentum Programozóműhely Tehetségpont – Kassa

(http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-121-001-163)

A Talentum Cassoviensis Alapítvány 2007 szeptemberében alakult, hogy segítse a kassai magyar közösség megmaradását. A diákok kibontakozása érdekében támogatást nyújtottak több képzőművészeti kiállítás megrendezéséhez, néptánc- és gyermekszínjátszó csoport felkészüléséhez és fellépéséhez.

2011-ben alakult meg a Talentum Programozóműhely, ahol a gyerekek NXT és EV3 Lego robotok építésével és programozásával foglalkoznak. A programozóműhely célja, hogy a matematika és programozás iránt érdeklődő diákoknak lehetőséget adjanak a csapatmunkára és a kreatív, alkotó tevékenységre. Munkatársaik folyamatosan képzik magukat különböző továbbképzéseken, valamint az SZMPSZ tehetséggondozással foglalkozó képzésein. Szakmai segítséget kapnak a kassai Šafárik Természettudományi Egyetem Informatika Tanszékének oktatóitól is (UPJŠ), akik gyakran eszközöket is kölcsönöznek a csoportnak a versenyekre való felkészüléshez.

Kodály Zoltán Alapiskola Tehetségpont – Dunaszerdahely

(http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-110-000-136)

A dunaszerdahelyi Kodály Zoltán Alapiskola Akkreditált Kiváló Tehetségponttal rendelkezik. Az iskola kiemelten foglalkozik a tehetséges diákokkal, művészeti, sport- és zenetagozatos osztályaikban emelt óraszámban fejlesztik a tehetséges diákokat. Országos és nemzetközi szintű versenyeken kitűnő eredményeket érnek el.

A hatókör Dunaszerdahely és környéke. A város a szlovákiai magyar szellemi élet egyik központja, a város oktatási intézményei az ország legszínvonalasabb intézményei közé tartoznak, a városban több szlovákiai és magyarországi egyetem folytat kihelyezett egyetemi, illetve főiskolai képzést. Az iskola munkatársai jó kapcsolatot építettek ki a helyi múzeumokkal és polgári társulásokkal, valamint a városban élő festő- és szobrászművészekkel is.

A Tehetségpont a Csallóköz és a Mátyusföld iskoláinak tehetséges diákjaival is kíván foglalkozni. Az általuk szervezett versenyek és kiállítások előtt a tehetségükről számot adó diákokat mentorok – elismert képzőművészek, illusztrátorok – segítségével felkészítésben részesítik.

Mentor TT – Felvidéki Tehetségsegítő Tanács – Galánta

(http://tehetseg.hu/tehetsegsegito-tanacs/tt-780-001-914)

A Felvidéki Tehetségsegítő Tanács elsősorban magyarországi ösztönzésnek és támogatásnak köszönhetően összefogta a tehetséghálózatban regisztrált tehetségpontok működését a Felvidéken.

A tanács célja, hogy a felnövekvő tehetséges generációt támogassa a fejlődésben, biztosítsa számukra a lehetőségeket és a kapcsolati hálózatot, mindezt konferenciák, szakmai versenyek, szakmai napok szervezésével, pályázatok lebonyolításával.

Kiemelkedő tehetséggondozó munka természetesen nemcsak a regisztrált tehetségpontokban, hanem egyéb fontos intézményekben is zajlik. Ezek közül az alábbiakat érdemes mindenképpen kiemelni:

Pozsonyi Magyar Szakkollégium – Pozsony

(https://www.szakkollegium.sk/mi-a-szakkolegium.html)

Küldetésük egy olyan fiatal magyar értelmiség támogatása, amelynek tagjai elmélyült szakmai ismeretekre tesznek szert. Képzésük célja, hogy az egyetemi oktatást kiegészítve elősegítsék a társadalomtudományi és közgazdaságtudományi felkészültséget. Olyan, mindenki számára érdekes programokat állítanak össze, melyek során másutt nem elsajátítható készségekkel ruházzák fel tagjaikat.

Értéknek tartják az innovatív gondolkodást, a társadalmi érzékenységet és a vállalkozó szellemet. Közösségük nagy figyelmet fordít arra, hogy tagjaik a világot értő, felelős értelmiségivé váljanak, ezért képzési rendszerükben fontos szerepet kapnak az aktuális közéleti témák is.

Kapcsolatépítést és szakmai képzést, nyelvtanulást, igény esetén lakhatást és szociális ösztöndíjat ajánlanak a felvételizőnek. A felvételi során a jelentkezőnek először írásbeli, majd szóbeli vizsgát kell tennie, és amennyiben sikeres volt a felvételi, be is költözhet a szakkollégium épületébe. A szakkollégium nyelve magyar, valamint az előadások és a kurzusok is magyar nyelven zajlanak.

A szakkollégiumba felvételt nyerhet minden pozsonyi egyetemen tanuló első- vagy másodéves BA- vagy Bsc-képzésben részt vevő, 25 év alatti hallgató. 10-15 hallgatót vesznek fel évente. Egy szakkollégista akkor végez sikeresen, ha minden félévben elvégezte a kollégiumi kurzusokat, részt vett a Felvidéki Tudományos Diákköri Konferencián és megszerezte az alapdiplomáját. A sikeres végzősök oklevelet kapnak.

Dunaszerdahelyi Sportgimnázium – Dunaszerdahely

(http://www.sportgimi.sk/mult-es-jelen)

A Dunaszerdahelyi Sportgimnázium 2005. november 30-án kapta meg alapítólevelét. Az iskola Szlovákia egyedüli magyar tannyelvű sportgimnáziuma, amely lehetőséget ad a magyar ajkú ifjú sportolóknak tehetségük kibontakoztatására. Az általános gimnáziumi képzés mellett a tanulók sportáguknak megfelelő speciális edzésben részesülnek, és továbbra is klubjuk színeiben versenyezhetnek.

TANDEM n.o. – Komárom

(https://www.tandemno.sk/hu/rolunk)

A szervezet által nyújtott közhasznú tevékenységet az oktatási szolgáltatások, az önismereti tréningek, a szervezetfejlesztés és a karrier-tanácsadás jelentik. Számtalan programot szerveznek, például oktatási kurzusokat, tréningeket, képzéseket, szemináriumokat, előadásokat, vitákat, találkozókat, kiállításokat. Küldetésük a szellemi és kulturális értékek megteremtése, fejlesztése, védelme, megújulása és közvetítése. Különböző információs, kutatási és tanácsadási szolgáltatásokat is nyújtanak az ifjúság életének gazdagítása céljából. Önfejlesztő és pályaorientációs projektjeik is vannak, valamint tehetséggondozó ösztöndíjakat is odaítélnek.

Szövetség a Közös Célokért

(http://szakc.sk/)

Az alapszabálya értelmében a szövetség tevékenységének tárgya a közös érdekek képviselete és védelme, közös feladataik teljesítése és a magyar nemzet közösségének támogatását célzó közös kérdések megoldása, elsősorban a kultúra védelme és fejlesztése, a művelődés támogatása, a tehetséges fiatalok és a gyengébb szociális helyzetű családból származó fiatalok támogatása, a társadalom intézményes fejlődésének támogatása, a természeti feltételek és kulturális értékek megőrzése, a környezet védelme és fejlesztése.

Diákhálózat

(http://www.diakhalozat.sk/)

A Diákhálózat (DH) a felvidéki magyar egyetemisták országos szervezete. Tagszervezetei révén három országban, Csehországban, Magyarországon és Szlovákiában minden olyan egyetemi városban jelen van, ahol jelentősebb létszámú szlovákiai magyar fiatal tanul. Mint ernyőszervezetnek az a célja, hogy a helyi klubokat összefogja, és országos, valamint országokon átívelő szinten a felvidéki magyar egyetemisták érdekeit védje, kulturális életüket megszervezze.

Kezdeményező szerepet vállalnak a társadalmi élet számos területén, melynek során számottevő közösség- és készségfejlesztő programot szerveznek. Céljaik közé tartozik olyan rendezvények életre hívása, amelyeken egyszerre lehet feltöltődni testi és szellemi energiákkal. Az egyetemistákat érintő szakmai projekteken túl a felvidéki magyarság más – elsősorban középiskolás – csoportjait is igyekeznek megszólítani.

4.2.1.2. Ukrajnai helyzetkép

4.2.1.2.1. Az ukrajnai oktatási rendszer jellegzetességei a tehetséggondozás tekintetében

Ukrajna (Україна) Magyarországtól észak-keletre terül el, és a két ország mintegy 133 km közös határvonallal kapcsolódik egymáshoz. Ukrajna területe 603 628 km², vagyis nagyobb, mint Magyarország összes szomszédjáé együttvéve. Lakosainak száma a 2018 augusztusi népszámlálás alapján 42 248 129 fő. Magyarok mindössze egy megyében, a Magyarországgal határos, az egész ország területének csupán 2%-át kitevő Kárpátalján élnek. A 2001-es népszámlálás szerint 48 923 200 fő volt Ukrajna lakossága, míg Kárpátalja lakossága 1 264 000 fő. Ahogy a számok is mutatják, az elmúlt évtizedekben jelentős elvándorlás zajlott.

Az ukrajnai oktatás alapját az 1996-ban meghozott Ukrajnai Oktatási Törvény szabályozza. Az oktatási rendszer az alábbi elemekből tevődik össze:

- *Iskoláskor előtti nevelés:* Bölcsődék az 1–3 évesek számára, óvodák a 4-5 évesek számára.
- *Alsó tagozat:* 1–4. osztály (beiskolázási korhatár 6 év).
- *Felső tagozat* vagy hivatalos nevén nem teljes középiskola: 5–9. osztály, a 9. osztály végén a tanulók 3 alaptantárgyból vizsgáznak, és ezzel megszerzik az általános képzést igazoló okiratot, az általános iskolai végzettséget.
- *Középiskola*, 10–11. osztály: Felvételizni nem kell, sőt mindenki számára kötelező, amennyiben tanulmányait nem szakiskolában vagy szakközépiskolában folytatja.
- *Szakmunkásképzők* (az általános iskola után): A felvétel általában beiratkozás vagy beszélgetés alapján történik. Szakmától függően 1–3 éves felkészítés után a legszélesebb rétegek számára ad alapfokú szakképesítéseket, de nem zárul érettségivel.
- *Szakközépiskolák* (szintén az általános iskolák után): Ide általában felvételi vizsgák alapján kerülhetnek be a diákok, ahol a 3-4 éves képzési idő alatt a legkülönbözőbb szakképesítést és érettségit szerezhetnek.
- *Technikumok* (az általános vagy középiskolára épülő intézmény): Felvételi vizsgák alapján beiskolázó, szakmát és érettségi diplomát adó középfokú intézmény, ahol a képzési idő általános iskola után 4-5 év, középiskola (érettségi után) 2-3 év.
- *Főiskolák:* Érettségizett tanulók szakirányú képesítését biztosító, 4 éves képzési idejű oktatási intézmények, melyek sikeres elvégzése után a hallgatók diplomát szerezhetnek.
- *Egyetemek*: Érettségizett tanulók tudományos és szakirányú képzését biztosító oktatási intézmények, melyekben a képzési idő 5-6 év.
- *Aspirantúra* (az egyetemeken működő doktori iskola): 3 éves képzési idő és a disszertáció megvédése után kandidátusi fokozatot nyújt. (vö. Zakon Ukrajini Pro Oszvitu, 1996, 15.)

Az iskola előtti nevelés a családi nevelést, valamint a különböző intézményi (bölcsődei, óvodai, magán) nevelést jelenti. A törvény nem teszi kötelezővé az iskola előtti intézményes óvodai felkészítést (ZAKON UKRAJINI PRO OSZVITU, 1996, 16.).

A közoktatás, a felsőoktatás és részben a szakképzés (ez utóbbi az ágazati minisztériumokhoz is tartozik) Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának irányítása alatt működik.

Az iskolán kívüli képzést biztosító intézményekhez a sportiskolák, művészeti iskolák különböző típusai tartoznak, ahol az oktatás önkéntes alapon az oktatási időn túl folyik (ZAKON UKRAJINI PRO OSZVITU, 1996, 19.).

Az Ukrajnában zajló oktatás sok mindenben eltér a Magyarországon megszokott oktatási rendszertől. Az általános és középiskolákban 1–12 pontos rendszer működik. A rendszer önmagában nem is lenne különös, a furcsaság abban rejlik, hogy az elemi iskolában az 2. osztály második felétől osztályoznak 1–12 pontos rendszert alkalmazva, és ez elkíséri a diákokat teljes egészében az érettségiig. Az érettségiző diákok pontokban kapják meg az érettségi eredményeket, melyeket átszámítanak az 1–12 rendszerbe és az alapján állítják ki az érettségi bizonyítványukat. A felsőoktatási intézményekben az 1–5-ös rendszerhez térnek vissza az Ukrajnában tanulók.

Az ukrajnai érettségi rendszer nagyban befolyásolja a nemzetiségek továbbtanulását. Ukrajna felsőoktatási törvénye ugyanis kimondja, hogy csak és kizárólag abban az esetben lehetséges ukrajnai felsőoktatási intézménybe felvételt nyerni, amennyiben a jelentkező a felsőfokú érettségin elérte a minimális pontszámot *ukrán nyelv és irodalomból*. Ukrajnában a diákoknak három tárgyból kötelező érettségizniük: ukrán nyelv és irodalomból, valamint Ukrajna történelméből vagy matematikából. A választható tárgyak a következők: Ukrajna történelme, matematika, biológia, földrajz, kémia, fizika, angol nyelv, német nyelv, francia nyelv, spanyol nyelv (az idegen nyelvek közül csak egyet lehet választani).

Az ukrán állam az iskolán kívüli tehetséggondozásra vonatkozó szabályozással, törvényekkel nem igazán rendelkezik. Az egyes ukrajnai régiók törvényi rendelkezés nélkül, egyedül hoztak létre több olyan tehetséggondozó programot, melyek felkarolják a fiatalokat. OROSZ ILDIKÓ (2001) összegyűjtötte az ide vonatkozó 1992–1994-es törvényi előírásokat. A kivonat szövegében 7 szó vonatkozik a tehetségekre. Fontosnak tartják a tehetségek korai felismerését és kibontakoztatását. Módot ugyan nem adnak rá, de említik tehetséggondozó iskolák létrehozását is, melyeknek jelentős szerepet szánnak. Ugyanígy a felsőoktatásban is támogatandónak tartják a tehetségek felkarolását.

Több kiemelt tehetséggondozó program, szervezet tevékenysége is figyelemre érdemes Ukrajnában. A Завтра.UA (Holnap Alapítvány) vagy a széles körben Pinchukfundnak nevezett alapítvány tevékenysége egész Ukrajnára kiterjed. Alapítója Viktor Mihajlovics Pincsuk vállalkozó, volt parlamenti képviselő, aki saját tőkéjéből hozta létre ezt az alapítványt, amely egyetemekkel együttműködve nagyon sok területen munkálkodik. Főleg a tehetséges diákokat karolja föl és lehetőségeket biztosít számukra a továbbtanuláshoz, a fejlődéshez és az érvényesüléshez. Az alapítvány fő küldetése, hogy minél több fiatal maradjon a hazájában és próbáljon meg ott érvényesülni. 2500 tehetséges ukrán egyetemi hallgatót támogat, és számtalan programot szervez nekik. Az Arconic Foundation a műszaki oktatást, technikai fejlődést elősegítő ösztöndíjrendszer főleg egyetemisták részére. Leonyid Kucsma volt miniszterelnök hozta létre az Україна – (Ukrajna) Alapítványt 2004-ben, melynek legfontosabb célkitűzései közt szerepel a tehetséges diákok támogatása és különböző lehetőségek biztosítása számukra. A Повір у себе (Bízz Önmagadban) tehetséggondozó program az egyetem előtt álló diákok számára jött létre, a diákok ösztönzése érdekében. Projektjeikben mentorokat neveznek ki a diákok segítésére, emellett évről évre pályázatokat, ösztöndíjakat írnak ki. A kijevi STEPS Center Európai Tehetségpont stratégiai politikai elemzésre és alapvető (alap) alkalmazott és összehasonlító kutatásokra szakosodott. A különböző állami ösztöndíjakkal főleg az egyetemistákat és a PhD-hallgatókat támogatják.

4.2.1.2.2. A tehetséggondozás jellemzői a magyarok lakta területeken

Kárpátalja geopolitikai értelemben véve a Felvidék folytatása (Északkelet-Felvidék). Elnevezése az első világháború végén alakult ki. Az elmúlt két évszázadban Kárpátalja az egyik legtöbbször „gazdát cserélt" magyarok lakta területté vált, így a leghányatottabb sorsúakként is említhetjük a határon túli magyar közösségek közül. 1920-ban Csehszlovákiához csatolták 1939-ig, 1945-ben pedig a Szovjetunióhoz. Ukrajna függetlenedésekor nem is volt kérdés, hogy Kárpátalja Ukrajna része marad-e. Ezzel a kárpátaljai magyarság helyzete nem sokat javult, sőt sokszor az ukrán nemzeti öntudat kialakulásának, az ukrán politikai belharcoknak és az egyre mélyülő szegénységnek is szenvedő alanyai lettek. 2014-ben Oroszország annektálta a Krím-félszigetet, azóta Ukrajna gyakorlatilag hadban áll Oroszországgal, és a fegyveres harcok időről időre fellángolnak Kelet-Ukrajnában. A fentiek hatására az ottani magyarok fogyása nagyon felgyorsult.

Megyei lebontás szerint Kárpátalja népessége 1 257 016 fő, amely 98,1 fő/km² népsűrűségnek felel meg. A terület központja Ungvár. Közigazgatásilag 13 járásra oszlik. Kárpátalján 11 város található, melyből öt (Ungvár, Munkács, Huszt, Beregszász és Csap) megyei alárendeltségű státusszal rendelkezik, tehát a járásokkal azonos hierarchiai szinten helyezkedik el.

Kárpátalja etnikai összetétele változatos képet mutat. A legnagyobb arányban az ukránok képviseltetik magukat, 80,5% (1 010 127 fő), de a magyarok aránya is jelentős 12,1% (151 516 fő). Nagyobb számban élnek még románok (32 152 fő), oroszok (30 993 fő) és cigányok (14 004 fő) is – a 2001-es népszámlálás alapján.

A Summa – 2017 kutatócsapat, amely a magyar nemzetiségűek számát mérte föl Kárpátalja egész területén, megállapította, hogy az egyéb megyékhez hasonlóan Kárpátalján is erőteljes a népesség csökkenése. A kutatócsapat tagjainak, vagyis a Magyar Tudományos Akadémia Földrajztudományi Intézete, a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a Nemzetpolitikai Kutatóintézet munkatársainak eredményei azt mutatják, hogy 2017-ben átlagban 125 000 fő vallotta magát magyarnak, és további 5-6000 roma nemzetiségű ukrán állampolgár is magyar nemzetiségűnek jelölte magát. Tehát az elmúlt évtizedekben 21 000 fővel, 13,7%-kal csökkent a magyar nemzetiségűek száma Kárpátalján. A kutatás kimutatta, hogy a kárpátaljaiak számára a két legfontosabb célország Magyarország és Csehország (vö. SUMMA, 2017).

„Ha megvizsgáljuk az 1868 és 2017 között született és a kiadványokban idézett jogszabályokat, kitűnik, hogy a mai Kárpátalja területén – bármely államhoz tartozott is ez a régió – egészen 2017. szeptember 5-ig biztosítva volt az anyanyelven való oktatás joga. [...] Kijev annak ellenére ragaszkodik az anyanyelvi oktatás jogát korlátozó 7. cikkelyhez, hogy Ukrajna Alkotmányának 22. cikkelye a következőképpen fogalmaz a már megszerzett jogokkal kapcsolatban: »Az alkotmányos jogok és szabadságjogok garantáltak és nem eltörölhetők. Új törvények elfogadásakor vagy a hatályos törvények módosítása során nem szabad szűkíteni a meglévő jogok és szabadságjogok tartalmát és hatályát«" (GÁL, 2018). A fentiekből kiderül, hogy Ukrajnában igencsak hagy maga után kívánnivalót a kisebbségek oktatására vonatkozó jogi háttér.

A kárpátaljai magyar vagy magyarul is tanító óvodák pontos számáról nem sikerült adatot találni, de fontos anyaországi segítséggel több óvodát működtet a református egyház, és a Kárpát-medencei óvodafejlesztési programnak köszönhetően közel 30 kárpátaljai óvoda újult meg az utóbbi években.

Az ukrán oktatás teljes egészében az állami oktatási és nevelési intézményekre épül. Kárpátalján jelenleg 8 magyar líceum és 3 gimnázium működik. 6 líceum egyházi fenntartású: református líceum van Nagyberegen, Nagydobronyban, Péterfalván és Técsőn, illetve a Karácsfalvai Sztojka Sándor Görög Katolikus Líceumot és a Munkácsi Római Katolikus Szent István Líceumot sorolhatjuk még ide. A Makkosjánosi Mezőgazdasági Líceum és a Beregszászi Szolgáltatóipari Líceum állami fenntartású. A 3 gimnázium: a Beregszászi Bethlen Gábor Magyar Gimnázium, az Ungvári Drugeth

Gimnázium és az Ungvári Magyar Tannyelvű Elemi Iskola és Gimnázium. Ezenkívül a Kárpátaljai Magyar Művelődési Intézet mintegy 36 bölcsődét, óvodát, 2 elemi iskolát, 40 általános iskolát, 5 oktatási-nevelési központot sorol fel a honlapján.

Középfokú szakoktatás (szakmunkásképző, technikum (I–II. akkreditációs fok) összességében 14 intézményben folyt, 8399 hallgatóval. Ezek közül 4 intézményben működnek magyar csoportok, illetve részlegesen a Munkácsi Tanítóképzőben, a Munkácsi Mezőgazdasági Technikum makkosjánosi kihelyezett tagozatán, a Beregszászi Felcserképzőben és az Ungvári Közművelődési Szakiskolában. A 14 intézmény közül 1 nem állami: a Jakuba nevét viselő Dolhai Közgazdasági Koledzs. A megyében összesen 19 szakközépiskola működik 11 600 tanulóval.

Kárpátalján 4 felsőoktatási intézmény működik (III–IV. akkreditációs fok): az Ungvári Nemzeti Egyetem, az Ungvári Állami Informatikai, Közgazdasági és Jogi Főiskola, a Munkácsi Technológiai Főiskola és a Beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (korábban Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola).

A 2015/2016-os tanévben a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola nappali tagozatos hallgatóinak száma 556, a levelezősöké 194 fő volt. A nem akkreditált képzésekben 343 fő vett részt. Így ebben a tanévben összesen 1093 diákja volt az intézménynek. A 2016/2017-es tanévben a főiskola nappali tagozatos hallgatóinak száma 629, a levelezősöké 176 fő volt. A nem akkreditált képzésekben 269 személy vett részt. Így a folyó tanévben 1074 hallgatóval számolt az intézmény. A 2017/2018-as tanévben a diákok száma 1210: 728-an nappali tagozatos, 210-en pedig levelező tagozatos diákok. A nem akkreditált képzésekben részt vevő személyek száma 272. A felvételi szabályoknak megfelelően a folyó tanévben 84 személyt vettek fel 2. évfolyamra. A főiskola diákjai közül 158-an fejeztek be ukrán tannyelvű iskolát Kárpátalján, Csernyivci, Zsitomir, Lemberg, Hmelnick és Vinnyica megyékben. A jelentős tanárhiány miatt az oktatási osztályok kérésére 47 nappali tagozatos diák engedélyt kapott a szabad óralátogatásra annak érdekében, hogy biztosítsák az oktatási folyamatot a megye középiskoláiban.

4.2.1.2.3. Példaértékű tehetségpontok bemutatása

Kárpátalján szinte minden tehetséggondozó projekt a főiskolán keresztül fut. A Matehetsz tehetségtérképén jelenleg három aktív tehetségpont és két tehetségtanács található.

„GENIUS" Jótékonysági Alapítvány – Beregszász

(http://genius-ja.uz.ua/; http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-150-003-856)

Kárpátaljai viszonylatban a tehetséggondozás terén a legnagyobb előrelépést a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola tette. A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetséggel karöltve 2011-ben létrehozta a GENIUS Jótékonysági Alapítványt, amely többek között az esélyegyenlőség jegyében végez széles körű tehetséggondozást, fejlesztést, valamint tehetségkutatást Kárpátalja magyar anyanyelvű iskolásai, egyetemi, főiskolai hallgatói, fiatal kutatói között.

„Célunk a tehetségsegítő programok integrált rendszerének létrehozása, egyenlő hozzáférés biztosítása a tehetségsegítés területén, a tehetséges fiatalok társadalmi felelősségének növelése, a tehetségsegítő személyek és szervezetek munkájának megbecsülése és hogy minél több lehetőséget kínáljunk a tehetséges tanulók, hallgatók, kutatók ismereteinek, készségeinek a képzési anyagon túllépő kiszélesítésére, valamint értelmes fiatalok, a kárpátaljai magyar értelmiségi réteg kinevelése, s hogy összefogjuk a tehetséggondozás iránt elkötelezett pedagógusokat, közös gondolkodásra, munkára ösztönözzük azokat" – olvasható a bemutatkozójuk a *Tehetség.hu* portálon.

Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tehetségpont – Beregszász

(http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-140-000-410)

A szervezet tevékenységével igyekszik a Kárpátalján működő összes magyar tannyelvű iskolában népszerűsíteni és elősegíteni a tehetséggondozás modern formáit, évek óta próbálja e fontos ügy mellé állítani az általános és középiskolai tanárokat és diákokat.

Beregszászi Bethlen Gábor Magyar Gimnázium – Beregszász

(http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-150-004-154)

A Beregszászi Bethlen Gábor Magyar Gimnázium akkreditált kiváló tehetségpontot működtet. „Gimnáziumunk 1991-es megalakulása óta foglalkozunk a tehetségek felfedezésével és a tehetséggondozással. Fontos feladatunknak tekintjük, hogy tanintézményünk összegyűjtse nemcsak Beregszász és a Beregvidék, hanem egész Kárpátalja tehetséges fiataljait, és megfelelő képzést biztosítson számukra" – fogalmazták meg küldetésüket a tehetségpontjuk regisztrációja alkalmával. Szakkörök, táborok, versenyek, különböző programok szervezésével próbálják segíteni a tehetségek fejlődését.

A térségben a tehetségtanácsok szerepét a Kárpátaljai Tehetségsegítő Tanács és a Kárpátaljai Felsőoktatási Tehetséggondozó Tanács igyekszik betölteni némi átfedéssel (http://tehetseg.hu/tehetsegsegito-tanacs/tt-881-000-133).

A fent említett tehetségsegítő szerveződések igyekeznek lefedni az egész kárpátaljai régió magyar érintettségű tehetséggondozó tevékenységét, de természetesen számos más intézményben, szervezetben is folynak tehetségsegítő aktivitások önállóan is.

Munkácsi II. Rákóczi Ferenc Középiskola – Munkács

(http://www.karpataljalap.net/?q=2010/08/13/munkacsi-magyar-iskola)

Az iskola patinás épülete a híres város központjában található. A tanintézet 1880-ban nyitotta meg kapuit, Magyar Királyi Elemi Fiúiskola néven. Azóta számtalan változáson ment keresztül a történelem viharainak köszönhetően. 1992-ben felvették a Munkácsi II. Rákóczi Ferenc Középiskola nevet, és a név és a hagyományok színvonalának megfelelő intézményt kezdtek kiépíteni.

„Filológiai szakirányú oktatást folytatunk, emelt óraszámban tanítjuk a magyar nyelvet és irodalmat, az ukrán nyelvet és irodalmat, a németet, valamint az angolt. S a mi iskolánk volt a város első tanintézete, mely helyet adott a hitoktatásnak, órák után református és római katolikus hittanfoglalkozásokat tartunk a kijelölt osztályokban. […] A 2009/2010-es tanév végén 23 érettségiző búcsúzott el alma materétől, szeptemberben pedig – úgy néz ki – két első osztályt indítunk, eddig 42 gyermeket írattak be szüleik az oktatási intézménybe, s ez a szám szeptemberig csak növekedhet. A kilencedik osztály elvégzése után, jó alapokra szert téve, diákjaink egy része a szakirányú képzést választja, s a helybeli technikumokban, szakiskolákban, az Erdélyi Béla nevét viselő Ungvári Művészeti College-ban, a kárpátaljai egyházi líceumokban, valamint a Munkácsi Állami Egyetem Humán-Pedagógiai College falai között folytatják tanulmányaikat. A 11. osztályunk végzősei pedig főleg a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán és az Ungvári Nemzeti Egyetemen szereznek diplomát, de többen is valamelyik kijevi vagy lembergi felsőoktatási intézményben tanulnak tovább, és vannak, akik az anyaországi egyetemeken, főiskolákon végzik tanulmányaikat" – mutatta be az oktatási intézményt Schink István iskolaigazgató 2010-ben.

Pro Agricultura Carpatika Alapítvány – Beregszász

(http://kmf.uz.ua/hu/a-pro-agricultura-carpatika-alapitvany-hallgatoi-osztondijat-hirdet/)

Az Alapítvány nem egy kifejezetten tehetséggondozásért létrehozott szervezet, de szívükön viselik a magyar ajkú diákok továbbtanulásának támogatását. Évről évre egyre több ösztöndíjprogramot hirdetnek, melyek segítségével több fiatal tud érvényesülni. E szervezet is magyarországi támogatásokból tartja fent tevékenységét.

Aknaszlatinai Bolyai János Középiskola – Aknaszlatina

(http://abjki.klasna.com/ru/site/fooldal.html)

Szlatina környéke már a római korban is lakott volt, sólelőhelye miatt mindig is fontos szerepet játszott a történelem során, viszont ma már nem működnek a sóbányák, és a gyógyturizmus hozta fellendülés is egy csapásra megszűnt. 2001-ben a statisztikai könyvek szerint már csupán 4000 magyar lakta, mára jó, ha a fele megmaradt. A Tisza felső folyásának eme gyöngyszeme mégis virul a Máramarosszigettel szembeni oldalon. Megtartó ereje – mint annyi más szórványtelepülésnek – a templom és az iskola. Ma már főleg az iskola, amely méretétől, körülményeitől, lehetőségeitől függetlenül példaértékű oktatási intézménye a Kárpát-medencének. Akarattal, hittel és összefogással 150 gyerek, másfél tucatnyi tanár és egy mindenre elszánt ember irányítása alatt csodát műveltek. Iskolacsodát! Méltók névadójuk örökségéhez.

Léteznek továbbá egyházi tehetséggondozók is, többnyire szociális vonatkozásban támogatják a tehetséges diákokat, ilyenek a következők: *Munkácsi Szent István Líceum, Beregszászi Római Katolikus Egyházközösség, Ungvári Római Katolikus Szent György Egyházközösség, Szent Márton Karitász*.

A kárpátaljai diákok is előszeretettel méretik meg magukat a különböző magyarországi és Kárpát-medencei versenyeken, pályázatokon, de saját versenyeik, szemléik is vannak. (Sütő Kálmán és Kecskés Béla Szavalóverseny, Kárpátaljai Magyar Folklórfesztivál, Munkácsy Mihály Alkotótábor, Margittai Antal Biológiavetélkedő, Drávai Gizella Nyelvhasználati Verseny, Geőcze Zoárd Matematikaverseny, Természetrajz-vetélkedő, Szedlák Ferenc Matematika Emlékverseny, Szent-Györgyi Albert Kémiavetélkedő, Karádi László Helyesírási Verseny stb.)

4.2.1.3. Romániai helyzetkép

Románia területe 237 500 km², a Romániához csatolt magyarországi terület összesen 103 093 km², mely jelentősen nagyobb, mint Magyarország megmaradt területe. Ennek függvényében is érdemes vizsgálni és értékelni az oktatási rendszert, ezen belül a tehetséggondozás eredményeit, lehetőségeit. Románia népessége a 2011-es népszámlálás adatai szerint 16 869 816 fő, ebből 1 237 746 személy vallotta magát magyarnak.

A *romániai oktatási rendszer* két alapvető formája a közoktatás és az egyetemi oktatás, mindkettőt a bukaresti Nemzeti Oktatási Minisztérium felügyeli.

A modern kori román oktatási rendszert 1989 utántól számíthatjuk. Gyökeres változásokat foganatosítottak, de többször is politikai instabilitás jellemezte az országot (1990 és 2014 között 19 oktatási miniszter regnált), így az oktatási reformok sem sikerülhettek maradéktalanul, és gyakoriak voltak a félbemaradt változtatások. 2011-ben hozták meg a jelenleg is érvényben levő Nemzeti oktatási törvényt (LEGEA EDUCATIEI NATIONALE. LEGEA NR. 1/2011), mely azóta már több módosítást is elszenvedett, de alapjában véve stabilan szabályozza az oktatási rendszer minden területét.

Az oktatási rendszer működését több jogszabály is meghatározza az oktatási törvény mellett. Az Oktatószemélyzet statútuma rögzíti a pedagógusok jogait és kötelezettségeit, a Tanulók statútuma pedig a diákokét. Továbbá minden intézménynek megvan a maga belső rendszabályzata. Ezek

a törvények már azonos elveken működnek, mint az Európai Unió bármelyik országának megfelelő törvények, de persze különbségek is akadnak bőven.

A Nemzeti oktatási törvény 151 oldalas dokumentum, mintegy 63 000 szót tartalmaz, melyekben a tehetségekre, tehetséggondozásra mindössze 16 utal (keresőszavak: talentat, excelenta). A törvény egyik legfontosabb rendelkezése az, hogy az oktatásügy finanszírozására az évi bruttó hazai termék 6%-át kell fordítani. Ez viszonylag magasnak számít a térségben. Az állam biztosítja az alapfinanszírozást az összes, a felsőoktatás előtti állami, magán és felekezeti oktatási intézményekbe bevont óvodás és tanuló részére, az egy óvodásra/tanulóra megállapított fejkvóta határain belül. A felsőoktatás előtti állami intézmények működését pedig a helyi közigazgatás hatóságai biztosítják. Ez a rendszer a következő elemekből épül fel:

- bölcsőde – 0–3 év között – nem kötelező;
- óvoda – 3 éves kortól – kiscsoport, középső csoport és nagycsoport – nem kötelező;
- elemi oktatás – 6 éves kortól – előkészítő osztály, 1–4. osztály – kötelező;
- alsó középfokú oktatás (románul gimnaziu) – 5–8. osztály – kötelező;
- felső középfokú oktatás – a 9. és a 10. osztály kötelező 18 éves korig;
- líceum (románul liceu): létezik különböző szakokkal;
- szakoktatás – 9–11. osztály.

Léteznek intézmények, amelyek csak az elemi szinttel rendelkeznek, olyanok, melyekben az elemi és az alsó középfokú oktatási szint van meg, olyanok, amelyekben ezekhez hozzáadódik a felső középfokú oktatási szint is, végül olyanok is, melyekben a 9.-től a 12/13. osztályig működnek. Ez utóbbi két kategória románul általában a liceu szót használja elnevezésében, amely megfelelője egyes magyar tannyelvű intézmények nevében a „líceum" szó, másokéban pedig a „gimnázium". Azok az elméleti líceumok, amelyek megfelelnek bizonyos minőségi kritériumoknak, megkaphatják a colegiu naţional (szó szerint „nemzeti kollégium", magyar megfelelője „főgimnázium") címet a liceu elnevezés helyett, egyéb líceumok pedig a colegium „kollégium" címet. Amennyiben már nem felelnek meg a kritériumoknak, a minisztérium visszavonhatja ezeket a címeket. Míg a korábbi kormányok elve a decentralizáció volt, az utóbbi években folyamatosan figyelhetők meg a centralizációs törekvések. Ezek az intézkedések különösen a létszám alatti kisebbségi osztályok fenntartásában okoznak nehézségeket. A minisztériumi rendeleteket a megyei tanfelügyelőségek hajtatják végre, melyeknek nemcsak adminisztratív, de szakmai ellenőrző feladataik is vannak. Működésüket külön szabályzat írja elő. Romániában van állami és magánoktatás. Ez utóbbi elenyésző számban, többnyire alapítványi vagy egyházi fenntartású iskolákat jelent. Az állam nem vesz részt a magániskolák fenntartásában: sem a tanárok bérét, sem az ingatlan fenntartási költségeit nem vállalja fel. Ebbe a kategóriába tartoznak a felekezeti iskolák is. Ezért a legtöbb felekezeti iskola úgy döntött, állami intézmény kíván lenni, teológia szakos (és emellett más szakos) osztályokkal is, ezzel lemondtak autonómiájukról. Ennek ellenére az egyházi iskolák tanszemélyzetének külön egyházi jóváhagyásra van szüksége ahhoz, hogy ezekben az oktatási intézményekben dolgozzon, de a jóváhagyást nem az iskola, hanem a különböző egyházi szervezetek adják. Léteznek állami és magán alternatív felsőoktatás előtti tanintézmények is, illetve hagyományos intézmények keretei között működő ilyen csoportok/osztályok, mint például a Freinet-, a Montessori- vagy a Waldorf-pedagógia alapján működők. Ezeket is állami szerv értékeli, engedélyezi és akkreditálja.

Az állami oktatási intézmények épületeit az önkormányzatok tartják fenn, a tantestület és a személyzet fizetését a minisztérium a tanfelügyelőségeken keresztül finanszírozza. Fejkvóta-finanszírozás van, és a romániai iskolák 90%-a nem fér bele a költségvetésbe, a költségvetés kiegészítése pedig szigorú feltételekhez van kötve. A tanítandó tantárgyakat országos kerettantervek írják elő. Ezekben a kötelező oktatási szinteken 80% az aránya a kötelező tantárgyaknak, a nem kötelező líceumi szinten pedig 70%. A többit a tanintézmények határozhatják meg a tanulók és szüleik

kérése, valamint az intézmény lehetőségeinek alapján. Lehet szó kötelező tantárgy kiterjesztéséről vagy elmélyítéséről, a szinthez képest új tantárgyról, amely más szinten kötelező tantárgyként létezik, vagy egészen új tantárgyról, például olyanról, amely több műveltségi területet fog át, például Mozgóképkultúra és filmtörténet vagy Irodalom és művészetek. Mivel a 9. és a 10. osztály kötelező, de a felső középfokú oktatásban működnek, a 8. osztály tanulóit szét kell osztani. Ezt egy informatikai rendszer teszi a szükséges adatok begyűjtése nyomán. A tanulóknak több líceumot és tagozatot/szakot, illetve szakiskolát kell megjelölniük a kívánságaik sorrendjében, majd országos felmérésen vesznek részt, és annak eredményéből, valamint az 5–8. osztályokban elért évi általános átlagaikból kiszámított felvételi átlag függvényében juthatnak be a megjelölt intézmények egyikébe. A speciális szakmai szakágazatba való bejutás elsősorban képességmegállapító vizsga sikeres eredményétől függ, és azután alkalmazzák rájuk is a többi tanulóra érvényes módszertant.

Az egyetemi oktatásba való felvételnek az érettségi diploma az elsődleges feltétele. Ezenkívül az egyetemi karok szabják meg, hogy még milyen feltételeket kell teljesíteni, attól függően, hogy hány ingyenes és hány tandíjas helyük van, valamint hogy van-e túljelentkezés vagy nincs. Vannak olyanok, amelyek csak versenyvizsgát tartanak, és olyanok is, amelyek csak a líceum éveiben elért osztályzati átlagok, az érettségin elért osztályzatok vagy ezek átlagából számítják ki a felvételi átlagot, de olyanok is, amelyek versenyvizsgát tartanak, és ennek átlagából, valamint egyes előző adatokból vagy mindegyikükből számítják ki a felvételi átlagot.

Az egyetemi oktatás szintjei általában a bolognai folyamat keretrendszerébe illeszkednek:

- alapképzés (bachelor) – 3-4 év;
- mesterképzés (master) – 1-2 év;
- doktori képzés (PhD) – többnyire legalább 3 év.

Ezen felül az egyetemeknek vannak egyetem utáni szakirányú továbbképző programjaik, valamint doktorátus utáni kutatási programjaik. A felsőfokú oktatási rendszerben is vannak magán és felekezeti intézmények, amelyeket állami szerv ideiglenesen engedélyez, akkreditál és időszakonként értékel, meghosszabbítva ideiglenes engedélyüket vagy akkreditációjukat, illetve megvonva ezeket. Az akkreditált intézményeket az állam támogathatja, ha megfelelnek bizonyos követelményeknek. Ami a felsőoktatás minőségét illeti, a 2018-as évre szóló nemzetközi QS University Rankings rangsorolásában négy romániai egyetem szerepel. Számításba vettek 4388 intézményt, melyek közül 959-et vettek be a rangsorolásba, ezek között pedig a Bukaresti Egyetem a 701–750-es sávban helyezkedik el, a többi 3 pedig a 801–1000-es sávban. Ennek az oktatási szintnek az egyik visszássága a magánegyetemek 1989 utáni elburjánzása, ami az oktatás minőségének a romlásával járt. Engedélyezésük nem volt elég körültekintő, és valóságos „diplomagyárak" lettek, legalábbis 2011-ig. Az akkori oktatási törvényben látszik, hogy célul tűzték ki visszaszorításukat, de a számuk nem sokat csökkent. 2011-ben összesen 108 állami és magán felsőoktatási intézmény volt, 2015-ben pedig 101. A megszűnt 7 magánintézmény volt. 2015-re 45 ilyen magánintézmény maradt meg. Megemlíthető még az egyre több megszerezett doktori cím, amelyek közül sokról kiderül, hogy nincs komoly tudományos háttere, mivel silány minőségű vagy éppen plagizált disszertációval érték el. Időről időre plágiumbotrányok is kirobbannak ezekkel kapcsolatban. Felnőttek is különféle tanúsítható, nem formális és informális tanulásban vehetnek részt. Ilyenek a mindenféle továbbképzések és átképzések, például a pedagógusoknak nem kötelező ún. 2. fokozat, majd 1. fokozat megszerzése, amely törvényszerűen fizetésemeléssel jár, és elősegíti a szakmai előmenetelüket.

Jelen pillanatban Romániában intézményesített lehetőségek, kitaposott utak a tehetséggondozás számára valójában nincsenek. Van ugyan egy „kiváló osztályok" (centre de excelenta) nevű

oktatási program, ennek szabályzata (http://www.monitoruljuridic.ro/act/metodologie-din-7-octombrie-2011-de-organizare-si-functionare-a-centrelor-de-excelenta-emitent-ministerul-educatiei-cercetarii-tineretului-si-sportului-132612.html – 1800 szavából 41 excelenta találat) azonban szinte egyáltalán nem gondol a magyar oktatásra, s ezen belül a szórványoktatás állandó létszámhiányos helyzetére. Kiváló osztályokat hoznak létre a megyei szinten működő tehetséggondozó központokban, amelyek a tanfelügyelőségeknek vannak alárendelve, többnyire délutáni és szombati tevékenységekkel speciálisan szelektált diákok számára. Ilyen központok csak a megyeszékhelyeken vannak, és a vidéki diákok nincsenek ugyan kitiltva a foglalkozásokról, de utazásukat maguknak kell megoldaniuk. A tehetséggondozó központokban olyan tanárok dolgoznak, akik évekre visszamenőleg kiváló versenyfelkészítői eredményeket tudnak felmutatni. Magyar nyelv és irodalom kiváló osztály nincs.

Tehetséggondozás folyik az úgynevezett *Gyermekpalotákban (Palatul Copiilor)* is, mely intézmények szintén a megyeszékhelyeken, esetleg a nagyobb városokban működnek a tanfelügyelőségeknek alárendelve, állami fenntartásúak, és olyan iskolán kívüli, délutáni és szombati tevékenységeket folytatnak, mint pl. a különböző szakkörök: rajz, festészet, carting, ének, néptánc, szobrászat, mechanika, ornitológia, agyagozás stb. Ezek a tevékenységek a gyermekek számára ingyenesek. Rengeteg szakkörrel működnek, de – különösen a szórványvidéken – magyar pedagógusok nélkül. A kommunikáció nyelve természetesen legtöbb esetben a román. Egy pozitív példával tudunk szolgálni, a *sepsiszentgyörgyi Gyermekek Palotája* regisztrált tehetségponttal (http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-151-001-531).

Minden megyében működik egy-két állami támogatású sportklub, amely élsportolók felkészítését vállalja fel. A diákok hagyományos, nappali tagozatos iskolákba járnak, délután, hétvégén vannak edzéseik. Minden nagyobb városban vannak sportiskolák vagy sportosztályok, ahol az egyes osztályokba azonos sportágat űző diákok járnak, és speciális órarenddel rendelkeznek. A kommunikáció nyelve itt is a román.

Sok tantárgyból lehet anyagi támogatást szerezni a nemzetközi versenyekre felkészítő táborok szervezésére, de szintén kisebbségi lehetőségek nélkül. Van ugyan lehetőség választott tantárgyként működtetni a színjátszó és nyelvművelő kört, azonban a válság okozta megszorítások, a kis létszámú osztályok alulfinanszírozottsága miatt éppen ezekről mond le elsőként egy iskola vezetősége.

A tehetséggondozást Románia főképp a tantárgyversenyek lebonyolításában látja. Rengeteg a különböző képességet, tehetséget, tudást mérő verseny, az úgynevezett *olimpia*, melynek számos államilag elismert nemzetközi, országos és regionális válfaja van. Ezek megszervezése rendkívül nagy elismerésnek örvend, hatalmas állami finanszírozást élvez, valamint a diákok és a tanárok számára is további anyagi előnyöket jelent. Ezek lebonyolítása a minisztérium speciális szabályzatai alapján, a tanfelügyelőségek szervezésében zajlik. Ennek köszönhetően kialakult egy kiváló tanulóréteg. Ezt tanúsítják a nemzetközi versenyeken évről évre elért eredmények. 2015-ben például 60 tanuló nyert arany-, ezüst- és bronzérmeket a matematika-, informatika-, kémia-, biológia-, fizika-, csillagászat/asztrofizika-, földrajz- és nyelvészeti versenyeken (vö. NICOLESCU, 2015). Ez arra vall, hogy a különös képességű tanulókkal való foglalkozás megfelelően magas szintű. Azonban nagy gond az, hogy az írástudatlanság alacsony aránya már nem elégséges a 21. században, és hogy a diákok többségének az eredményei nem felelnek meg az elvárásoknak. A romániai oktatási rendszer általános eredményessége gyakorlatilag nem javult az utóbbi 17 évben, és igen nagy szélsőségek jellemzik. Erről tanúskodnak a PISA-mérések eredményei is. 2003-ban Románia nem vett részt a felmérésben. 2006-ban az eredmény sokkal alulmaradt a 2000-eshez képest, majd 2009-ben jobb lett, 2012-ben érte el az eddigi legjobbat, de 2015-re kissé visszaesett. A 2015-ös eredményt összehasonlítva a 2000-essel az derül ki, hogy természettudományokban visszaesés történt, matematikában és olvasásban pedig csak csekély a javulás. Mindenesetre Románia eredménye

mindegyik felmérésen a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet tagországai eredményének az átlaga alatt volt. 2015-ben a 48. helyen állt 70 ország között.

Nagy különbségek vannak a tanintézmények között, amit jól mutatnak az érettségi eredményei, de ugyanezek a rendszer kijátszhatóságára is utalnak. Dâmbovița megyében például 30 líceum van. Ezek közül 2016-ban 13 intézményben volt 50% fölötti az érettségin sikeres diákok aránya. Az első helyen álló líceumban ez az arány 97,40% volt, az utolsó helyen állóban pedig 5,26%. Ugyanabban az évben az öt Brăilában működő líceumból az egyikben ez az arány 100% volt, egy másikban pedig 0%.

4.2.1.3.1. A tehetséggondozás jellemzői a magyarok lakta területeken

Romániában mintegy 1,2 millió főt számlál a magyar ajkú lakosság, vagyis az összlakosság mintegy 6,5%-át. Csak 2017-ben több mint 120 ezerrel, megközelítőleg egy Nagybánya méretű város lakosságával csökkent Románia össznépessége. 1990-ben még 23 185 000 lakosa volt, ráadásul napjainkban egyes becslések szerint több mint 4 millió román állampolgár él és dolgozik Európa-szerte. Ez a gazdasági típusú migráció folyamatosan növekvő tendenciát mutat, és főleg a demográfiai értelemben vett aktív lakosságot érinti. Az 1992-es népszámlálás adatai szerint a romániai magyarság 1 millió 620 ezer magyar nemzetiségű lakost számlált az ország területének egészén. Közülük mintegy 1 millió 600 ezren a tágabb értelemben vett Erdélyben élnek. A tágabb értelemben vett Erdély alatt a Bánság és a Körös- és Máramaros-vidéki vagy partiumi megyéket is értjük. A 2002-es népszámlálási adatok szerint több mint 200 000 magyarral csökkent Románia lakosainak száma az 1992-es adatokhoz képest. 2011-re további bő 200 000 magyar veszett el. Székelyföldön volt a legkisebb a magyarok számának csökkenése (6,6%), ugyanakkor a Bánságban 28,4% és Dél-Erdélyben 27,1% volt a fogyatkozás. A szórványban viszont majdnem egyharmaddal apadt a magyarok száma. A romániai magyarság tekintetében el lehet mondani, hogy mára már megállt a születések számának csökkenése a közösségen belül, de korántsem rózsás a helyzet, a lakosság elöregedése és a fiatalok elvándorlása itt is rányomja a bélyegét a magyar oktatási rendszer fejlődésére.

A nemzeti kisebbségek nyelvein való tanulás és tanítás az oktatási rendszer minden szintjén létezik. A felsőoktatási szinteken önálló állami, magán vagy felekezeti tanintézményekben, valamint román nyelvű tagozattal is rendelkezőkben, külön tagozatban működik. Temesváron például önállóak a magyar, a német és a szerb tannyelvű líceumoknak nevezettek, az előkészítőtől a 12.-ig terjedő osztályokkal, és egyéb intézményekben is vannak magyar és német tagozatok.

Találunk példát néhány pozitív diszkrimináció jellegű elemre is a kisebbségekre nézve. Az egyik anyagi elem az, hogy a kisebbségi tanulók után nagyobb fejkvóta jár, mint a többségiek után. Egy másik rendelkezés szerint, amennyiben a gyerekeknek nincs lehetőségük anyanyelven tanulni a lakóhelyükön, az államnak kötelessége az ingázás költségeit megtéríteni vagy biztosítani az ingyenes bentlakást. Ezenkívül a kisebbségi oktatási intézmények önállóan szerveződhetnek, azaz jogi személlyé válhatnak még akkor is, ha ehhez nincs meg a megfelelő számú diákjuk. Külön ilyen elemek vonatkoznak a roma kisebbségre. Például a 9. osztályba jutás módszertana előírja a roma tanulók számára külön helyek fenntartását, hogy ne kelljen versenyezniük a többi tanulóval.

A kisebbségi tannyelvű oktatásban a román nyelven kívül mindegyik tantárgyat a kisebbségi nyelven tanítják, beleértve Románia földrajzát és történelmét is, azzal a megjegyzéssel, hogy a helységneveket és a román személyneveket románul is tanítani kell. A kisebbségi nyelveken történő szakképzésben román nyelven is kötelező a szak terminológiáját tanítani. A kisebbségi tannyelvű iskolákban az anyanyelv és irodalom, valamint a kisebbség történelme és hagyományai tantárgyakat is tanítják. Ezek részei az országos kerettanterveknek, és az országos felméréseket, valamint az érettségit is beleértve az anyanyelv és irodalom még egy vizsgatárgyat képez a román tannyelvű oktatáshoz képest. Ezért a kisebbségi tannyelvű osztályokban a megengedett óraszám kivételesen

túlléphető. Vannak olyan iskolák is, amelyek román tannyelvűek ugyan, de a szülők kérésére bevezethető a többi tantárgy mellett az anyanyelv és irodalom, valamint a kisebbség történelme és hagyományai. A kisebbségeknek joguk van az osztályaik számával arányos képviseletre a vegyes tanintézmények és a tanfelügyelőségek vezetésében. Az ilyen intézmények egyik aligazgatóját a kisebbség adja.

A kisebbség nyelvének ismerete kötelező a kisebbségi diákokat oktatóknak, kivéve a román nyelvet tanítóknak. A román nyelvet a kisebbségek sajátos tanterv és tankönyvek szerint tanulhatják. A magyar nyelven tanulók számára ezeket a 2017/2018-as tanévben vezettek be. A kisebbségi tanintézményekben és tagozatokon belül, valamint a szülőkkel való kommunikációban a kisebbségi nyelv is használható. A 9. osztályba történő felvételi felmérésen a tanulók azt a nyelvet használhatják, amelyen addig tanultak, akkor is, ha más tannyelvű iskolában akarják folytatni.

Az oktatási minisztériumban 1 magyar államtitkár, 3 kabinet- és osztályvezető, valamint a Romániai Minőségbiztosítási Hatóságnál 2 magyar ajkú vezető van funkcióban. Magyar tanfelügyelőség 18 megyében működik, 73 tanfelügyelővel, 11 helyettessel és 62 szakfelügyelővel.

Magyar nyelvű oktatás 18 megyében, összesen 1696 tanintézményben működik. Krassó-Szörény megyében csak óvodai oktatás van, Bákó megyében pedig csak 8. osztállyal bezárólag létezik magyar nyelvű oktatás. Maros és Hargita megyékben 330, Kovászna megyében 256 magyar tanintézményt tartanak nyilván, de Szatmár, Kolozs és Szilágy megyékben is 100 fölötti intézményi számról beszélhetünk.

Önálló magyar oktatási intézményből – a megyei tanfelügyeleti adatok szerint – összesen 215 működik 17 megyében. Szám szerint: Hargitában 96, Kovásznában 36, Marosban 19, Biharban 13, Kolozsban 10, Aradban és Szilágyságban 9-9, Fehérben, Beszterce-Naszódban és Máramaroson 3-3, Brassóban 2, valamint 1-1 Temes, Szeben, Hunyad és Bukarest megyékben.

A romániai oktatási minisztérium adatai szerint a magyar tagozatok didaktikai normáinak száma a 2017/2018-as tanévben összesen 12 848 volt. A 2013-as adatokhoz képest ez 282-vel csökkent, viszont a 2016-oshoz képest 117-tel növekedett. 2016-ban Romániában 208 566 pedagógus dolgozott, ebből körülbelül 6% volt a magyar pedagógus. A szakképzett magyar pedagógusok hiánya valamivel 5% alatt van. Legnagyobb hiány a képzőművészeti nevelés és a technológiai oktatás esetében van. A tanítók esetében szinte minimális a hiány, de óvodapedagógusokból és testnevelőkből is bőven akad kínálat a munkaerőpiacon. A 2018-as címzetes versenyvizsgázók közül 1287 magyarul vizsgázó pedagógus dolgozata kapott értékelést. A címzetes állásra jogosultak (7-es feletti jegy) százalékaránya 53,59% lett, amely 6,19%-kal jobb, mint az országos átlag.

A 2017/2018-as tanévben 159 255 diák tanult magyar nyelven. Ez a szám a romániai összdiákság 5,14%-a. Ez a szám az előző tanévhez képest 3311 tanulóval kevesebb, ami valamivel több, mint 2%-os csökkenést jelent. Összehasonlításképp a Romániában tanuló diákok összlétszámának csökkenése évente 1% körüli értéket mutat.

A magyar tanulók 60%-a a tömbmegyékben tanul. Legtöbben Hargitában, mintegy 44 000-en. Marosban és Kovásznában jóval 20 000 felett, de 10 000 feletti a diáklétszám Biharban, Szatmárban és Kolozsban is. A magyarul tanuló diákok teljes létszámát tekintve, szintekre lebontva érdekes adatokat kapunk. Mindegyig osztályba körülbelül 10 000 diák jut. Nyolcadikból kilencedik osztályba iratkozva viszont minden évben eltűnik egy 1500 főnyi tömeg.

A magyar líceumi (gimnáziumi) osztályok száma a 2017/2018-as tanévben 1012 volt, 72-vel kevesebb, mint az előző tanévben. Ez összesen 26 288 diákok jelent, azaz 1351 diákkal kevesebbet. A szakiskolák tekintetében viszont enyhe növekedés tapasztalható: 14 osztállyal és 89 diákkal erősödve. A 2017/2018-as tanévben 270 osztályban 6158 diák tanult, tehát majdnem 23 tanuló osztályonként. Ebben a tanévben 331 osztályt létszám alatt nyitottak meg, ami kevesebb, mint 10 diákot jelent osztályonként.

A nyolcadik osztályosok értékelésében az országos átlagtól évről évre 5-6%-os lemaradást mutatnak a magyar diákok eredményei. Az érettségi eredmények ugyanebben az összehasonlításban 8,87%-os lemaradást jelentettek a 2018-as érettségi vizsgák esetében. Ez az eredménytelenség szintén a román nyelv és irodalom gyengébb eredményeinek köszönhető.

A romániai magyar gimnáziumok oktatási minősége többféle értékmutatók alapján is rangsorolható (versenyeredmények, bekerülési eredmények, érettségi eredmények, továbbtanulási mutatók). Számos ilyen lista készül, sokszor országos szintű összehasonlításban is, amely többé-kevésbé valós képet festhet. Több forrás a marosvásárhelyi Bolyai Farkas Elméleti Líceumot (http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-100-002-652) jelöli a legjobb magyar iskolaként, ez a köztudatban is megállja a helyét. A Bolyai rendszeresen benne van a román top 100 iskolában, de például a szintén marosvásárhelyi vegyes tannyelvű Unirea Főgimnázium olykor előtte van. Jól rangsorolják a sepsiszentgyörgyi Székely Mikó Kollégiumot (http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-150-003-768) is. Érdekesség, hogy ez Erdély legkeresettebb magyar tannyelvű középiskolája a kilencedik osztályba történő felvételi eredményei szerint. A kolozsvári János Zsigmond Unitárius Kollégium (http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-100-000-924) szintén stabilan a top 200-as mezőnyben szerepel, sőt az érettségi eredményei alapján a legsikeresebbnek mondhatják magukat, akár országos szinten is kiemelkedők. Ugyanígy említést érdemel az ugyancsak kolozsvári Báthory István Elméleti Líceum, a nagyváradi Ady Endre Gimnázium, http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-100-000-924), a Nagykárolyi Elméleti Líceum, a szatmárnémeti Kölcsey Ferenc Főgimnázium, a csíkszeredai Márton Áron Elméleti Líceum (http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-170-000-936), a székelyudvarhelyi Tamási Áron Elméleti Líceum (http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-190-000-866), vagy akár a baczkamadarasi Kis Gergely Református Kollégium, de a felsorolást sokáig lehetne még folytatni, és minden bizonnyal sok említésre méltó intézmény ki is maradna.

Fontos megemlíteni a magyar tannyelvű művészeti iskolákat is, úgymint: Sigismund Toduță Zeneiskola Kolozsvárott, a Plugor Sándor Művészeti Líceum és az Osonó Színházműhely Sepsiszentgyörgyön (http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-121-001-978), a Hargita Megyei Művészeti Népiskola, a Nagy István Művészeti Líceum Csíkszeredán vagy a Nagyváradi Művészeti Líceum (magyar és román tagozat) stb.

Külön említést érdemel a Szentegyházi Gyermekfilharmónia, de rengeteg néptánccsoport, táncház is működik Erdély-szerte.

A romániai magyar tehetséggondozás lehetőségeit és gátjait jól jellemzi a tény, hogy nagy területen, viszonylag szétszóródva él a magyarság, és a legtöbb helyen nemzedékenként akad ugyan 2-3 kiemelkedően tehetséges diák: ügyes mesemondó, néptáncos, szavaló, „színpadi jelenség”, helyesíró, fogalmazó, érzékeny lelkű, megszállott olvasó, jó ízlésű számítógépes grafikus, rajztehetség stb., ez viszont túl kevés ahhoz, hogy afféle elitosztályt (zenei tagozat, művészeti osztály, drámaosztály) lehessen létrehozni számukra. Ugyanakkor ahhoz túl sokan vannak, hogy szemet lehessen hunyni létezésük fölött, minek következtében észrevétlenül beolvadnak a középszerbe. Viszont túl sokfélék ahhoz, hogy hasonló képességüket, tehetségüket csoportosan lehessen fejleszteni.

A romániai magyar közoktatásnak megvannak a saját, jól bejáratott versenyei (Tudek, különböző olimpiák), de ugyanakkor a tehetséges diákok előszeretettel megmérettetik magukat a magyarországi vagy a Kárpát-medencei szintű versenyeken is (Tudok, Innovációs Verseny, Nemzetközi Magyar Matematikaverseny, Gordiusz stb.).

Romániában több egyetemen van magyar nyelvű képzés. Ezek mind akkreditáltak:

3 állami egyetemen vannak magyar nyelvű képzések is a román vagy más nyelvű képzések mellett: a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetemen, a Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszeré-

szeti Egyetemen és a Marosvásárhelyi Művészeti Egyetemen. 1 magyar tannyelvű felekezeti egyetem is van, a kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet, melyet kis mértékben a román állam is támogat. Ezeken kívül 2 akkreditált magyar tannyelvű magánegyetem is működik, melyeket a román állam egyelőre nem támogat: a kolozsvári, marosvásárhelyi és csíkszeredai karokkal is rendelkező Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem és a Nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem. Különböző jogi környezettel működik még több magyarországi egyetem kihelyezett tagozata is.

A fenti állami egyetemek az oktatási törvény szerint multikulturális jellegűek, tehát azokon kötelező magyar nyelvű tagozatokat indítani. Ugyanakkor a romániai magyarság körében vannak fenntartások a rendszer jogi hátterének elégséges voltával kapcsolatban, olyan értelemben, hogy nem jöhetett létre önálló állami magyar egyetem, és hogy az állam nem vesz részt a magyar magánegyetemek finanszírozásában.

4.2.1.3.2. Példaértékű tehetségpontok bemutatása

Románia területén mintegy félszáz regisztrált tehetségpont működik. Többen átestek a tehetségpont-minősítési eljáráson is. A hálózatosodást a nagy területek, a szétszórtság, az információhiány nehezíti. A legtöbb tehetségpontot Kolozsvárott (9) és Sepsiszentgyörgyben (8) regisztrálták. Két tehetségtanács is segít a tehetségsegítő munka koordinálásban, az Erdélyi TT és a Székelyföldi TT.

János Zsigmond Unitárius Kollégium Gyöngyhalászat Tehetségpontja – Kolozsvár

(http://www.janoszsigmond.ro)

Nemcsak, hogy Akkreditált Kiváló Tehetségpont, de az egyik leginkább példamutató tehetségpont is a hálózatban. „A János Zsigmond Unitárius Kollégium Erdély egyik legrégibb és megújulásra mindig kész tanintézete. Az iskola padjaiban a neves személyeken kívül nemzedékek sora kapta meg azt az erkölcsi alapot és tudásanyagot, amelyet kamatoztatott az egyéni és közösségi életben. Most olyan diákok tanulnak a Múzsák és Erények otthonának falai között, akik hisznek abban, hogy a világban nemcsak a felhalmozott tudás jelent felbecsülhetetlen értéket, hanem a lelki-szellemi épség és az erkölcsös magatartás is. Korszerű tudás, keresztény erkölcs, vidám, barátságos közösség" – vallják magukról a honlapjukon. És ezt bárki megtapasztalhatja, amikor meglátogatja őket. Szervezőkészségük, kitartásuk párját ritkítja, és élnek is ezekkel az adottságokkal, akkor is, ha a hagyományos kerékpártúrájukat vagy Földes László Hobó ki tudja hányadik kolozsvári előadását szervezik, de minden tehetségüket megcsillantják akkor is, amikor az udvarukat átvarázsolják a maturandusok kastélykertjévé.

Nyilas Misi Tehetségtámogató Egyesület, Kolozsvár

(http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-100-000-100)

A Nyilas Misi Tehetségtámogató Egyesület az egyik első romániai tehetségpont, kolozsvári székhellyel, de áldásos munkájuk Románia minden magyarok lakta részén érezhető. Ösztöndíjrendszerük hosszú távú, nyomon követéses tehetségsegítő programokkal segíti a hátrányos helyzetű erdélyi magyar diákok ezreit.

Vályi Gyula Matematikai Társaság – Marosvásárhely

(http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-111-001-715)

A Vályi Gyula Matematikai Társaság nem csak Akkreditált Kiváló Tehetségpont minősítéssel rendelkező tehetségpont, mivel egy igen nemes és fontos célt is kitűzött a zászlajára: a matematikus utánpótlás nevelését. A marosvásárhelyi gimnáziumi matematikatanároknak már húsz évvel ezelőtt

szívügyük volt az önkéntes tehetséggondozás és a neves elődöknek kijáró tiszteletadás. Ezért alapították meg 1994-ben a Vályi Gyula Matematikai Társaságot. A társaság névadója a város egyik legnagyobb tudós szülötte, a légcsavar matematikai elméletének megalapozója. Elsődleges céljuk az 5–8. osztályos tanulók tehetséggondozása és ezzel párhuzamosan Vályi Gyula életének és tevékenységének népszerűsítése. Matematikai tehetséggondozó tevékenységük országosan ismert. Húsz év alatt a társaság több mint 4200 köri órán és matematikatáborban irányította a tehetséges tanulók tevékenységét. Több tucatnyi versenyt szerveztek már, melyeken erdélyi és az anyaországból érkezett gyerekek vettek részt. A „Vályi-körös" diákok jó eredményekkel vesznek részt a különféle versenyeken, és sikeresek a továbbtanulás terén is. Hálózatban gondolkodnak, kapcsolatrendszerük gazdag, több mint 70 intézménnyel működnek együtt, és mindig nyitottak újabb kapcsolatok létesítésére. Önkéntes segítőik országosan elismert szaktekintélyek.

Benedek Elek Tehetségpont – Sepsiszentgyörgy

(http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-110-003-634)

Az óvodák között is szép számmal akadnak kiváló tehetségműhelyek, mi most a sepsiszentgyörgyi Benedek Elek Akkreditált Kiváló Tehetségpontot emelnénk ki. A gyermekek képességeit tehetségterületenként gazdagítják, minden tevékenységüket a mese szövi át – nem hiába, a név kötelez. Pedagógusaik képzésére külön hangsúlyt fektetnek. Mindenképp említést érdemel a rajzversenyük, ami igen nagy népszerűségnek örvend szűkebb és tágabb pátriájukban is. A legtehetségesebb növendékeiket a helyi művészeti iskolába irányítják. Kiterjedt kapcsolathálójukat az iskolák is megirigyelhetik.

Osonó Színházműhely Tehetségpont – Sepsiszentgyörgy

(http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-121-001-978)

Az Osonó Színházműhely Tehetségpont egyedülálló alternatív színház-népszerűsítő, a drámapedagógia eszközeivel operáló tehetségműhely. „Az egyesület az egyetemes színházi kultúra és a művészettel való oktatás, nevelés fejlesztésének céljából jött létre. Szerteágazó működésével Sepsiszentgyörgy és Kovászna megye jelentős kulturális és tehetségápoló eseményeinek ad otthont. Ezenkívül tevékenységet fejt ki Erdély, Románia és Magyarország területén is, s mindemellett nemzetközi projektek részeseként is dolgozik. Koordinálja és összefogja mindazokat a tevékenységeket, amelyek az Osonó Színházműhelyben, a Plugor Sándor Művészeti Líceum drámatagozatán, illetve a Művészeti Népiskola színész és rendező osztályaiban történnek. Színházi előadások, képzések, táborok, fesztiválok, találkozók, szakmai eszmecserék, oktatási és kulturális programok létrehozását tekinti fő feladatának. Olyan egyedülálló és innovatív kulturális és tehetségápoló tevékenységeket valósít meg, amelyre nincs más példa sem Sepsiszentgyörgyön, sem a távolabbi környezetben. Az Osonó Színházműhely a Bolyongó Színházi Egyesület keretén belül működik, egy olyan független alternatív színház, amely szellemi műhelyként teret ad a fiatal alkotók kortárs színházi kísérleteinek. A létrejövő előadásokon túl a társulat oktatási és szociális projekteket hoz létre fiatalok és felnőttek számára annak érdekében, hogy felelős emberként keressék meg helyüket a társadalomban."

Bartók Béla Elméleti Líceum – Temesvár

(http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-180-000-104)

A Bartók Béla Elméleti Líceum és a Bartók Béla Alapítvány a bánsági magyarság Akkreditált Kiváló Tehetségpontja. Az iskola Temesvárott, a Józsefvárosban, a plébániatemplom közvetlen szomszédságában működik 1932 óta. Az 1989-es decemberi fordulat eredményeképpen 1990-ben újraalakult

az önálló magyar iskola Bartók Béla Elméleti Líceum néven. A tehetségpontja összefogja a Temes megye magyar nyelvű intézményeiben (16) folyó tehetséggondozó tevékenységeket. Keresi azokat az anyanyelvű tehetséggondozási lehetőségeket, amelyek a szórványlét, a szórványoktatás sajátosságaira is tekintettel vannak. Ugyanakkor folytatja a hagyományos tehetséggondozó programokat: versenyfelkészítés, tudományos diákkörök, TDK-k szervezése Iskolanapok alkalmával, TUDOK-programokba való bekapcsolódás. Fő filozófiája a hálózatban működés, számos romániai, magyarországi és vajdasági élő kapcsolata van.

A tehetségpontokon túl is létezik még számtalan említésre méltó, tehetségek felkutatásával, fejlesztésével foglalkozó intézmény, szervezet vagy kisebb-nagyobb csoportosulás. A teljesség igénye nélkül néhány követendő példa közülük is:

Medáliák Társasága – Nagybánya

(http://iskolapeldak.blogspot.com/2017/04/utkereses-tehetseggondozasban-medaliak.html)

A Kőrösi Csoma Sándor anyanyelvi vetélkedőre való felkészülés során vált világossá, milyen jól működik a vegyes korosztályos munka, ahol a pedagógus csupán egy a társaság tagjai közül. Ez a tapasztalat adta az ötletet a Medáliák Társaság létrehozásához.

Irodalmi diáklap, közös utazások, kirándulások, fellépések, táborozások. Irodalmi színpad, karitatív akciók, könyvgyűjtés, versenyfelkészülés, versenyszervezés. Csipetnyi akarat felhőtlen jókedvvel és a tenni vágyás derűjével vegyítve. Ez a sikerük receptje.

Szentegyházi Gyermekfilharmónia – Szentegyháza

(http://www.fili.hu/hu)

A 140 fős együttest székely ruhás gyermekkórus és amatőr fúvós- és vonószenekar alkotja. A Gyermekfilharmónia rendszeresen szerepel Erdély kis- és nagyvárosaiban, mostanra már több mint 1000 fellépés áll mögöttük. Az 1990-es első anyaországi kiszállásuk óta évente kétszer, nyáron és télen külföldi, főleg anyaországbeli hangversenykörútra is utaznak. Ezeken a turnékon a gyermekek útinaplót vezetnek. A tagoknak van saját jelvényük, nyakkendőjük és egyenruhájuk is.

Hargita Megyei Művészeti Népiskola – Csíkszereda

(www.nepiskola.ro)

A 40 éves hagyománnyal rendelkező Hargita Megyei Művészeti Népiskola a tanügyi rendszer keretein kívül nyújt művészeti oktatást gyerekeknek, felnőtteknek, kezdőknek és haladóknak. Központja ugyan Csíkszeredában van, de kihelyezett szakjai működnek több településen is. Több mint 21 szakirányban kínálnak képzéseket, amelyekből 10 hangszeres szak, a többi tánc-, képző-, és iparművészeti.

Sigismund Toduță Zeneiskola – Kolozsvár

(http://cmst.ro/hu/)

„Hasonlítottál már össze fiatal fát öreg fával? A fiatal fa törzse törékeny, lombkoronája szerteágazó, üde zöld, tetszetős. Az öreg fa nem biztos, hogy szép, törzse korhadozhat, ágai lehetnek göcsörtösek, de gyökere százfelé ágazik, mélyen kapaszkodik, onnan táplálja aszályos időben is a terebélyes lombkoronát. A mi iskolánk olyan, mintha egyszerre lenne öreg és fiatal. Fából nem, de iskolából létezik ilyen” – jellemzi intézményét Kállay-Miklós Tünde, a kolozsvári S. Toduță Zenei

Főgimnázium magyar tagozatért felelős igazgatóhelyettese. A líceumban 300 magyar diák tanul; ebből 25 előkészítős, a többi osztály létszáma 19-től 29-ig terjed.

4.2.1.4. Szerbiai helyzetkép

4.2.1.4.1. A szerbiai oktatási rendszer jellegzetességei a tehetséggondozás tekintetében

Szerbia alapterülete 88 361 km², a 2011-es népszámlálás adatai alapján a lakosok száma 7 186 862 volt, 311 139-cel kevesebb, mint a korábbi összeírás idején. Szerbia az állami oktatásra 2006-ban a GDP 2,4%-át fordította, ami messze alulmarad az OECD-államok 2005-ben mért 5,55%-os átlagától (vö. RÁC, 2008).

Az ország oktatási rendszerének felépítését és működését több törvény is szabályozza. A szerbiai oktatási rendszer az iskoláskor előtti intézményekből, az általános iskolákból (1–8. osztály), a középiskolákból (3 vagy 4 év) és a felsőoktatásból áll:

- Iskola előtti nevelés – választható, nincs időtartami korlátozás, 6 hónaptól 6 éves korig.
- Iskola-előkészítő program – kötelező, 1 éves időtartam, 6-7 éves korban.
- Alapfokú oktatás: osztálytanítás – alsó tagozat (1–4. osztály) és tantárgyi oktatás – felső tagozat (5–8. osztály) – kötelező, 8 éves időtartam.
- Középfokú oktatás – 3 vagy 4 éves időtartam, választható.
- Középiskola utáni oktatás, főiskolai jellegű szakképzés (Više škole) – 3 éves időtartam.
- Felsőoktatás – alapképzés (bachelor), 3 vagy 4 éves időtartam.
- Felsőoktatás – mesterképzés, 1 vagy 2 éves időtartam.
- Felsőoktatás – PhD-képzés, 3 éves időtartam.

A közoktatásban 1-től 5-ig terjedő skálán értékelik a tanulók teljesítményét, míg a felsőoktatásban az 5-től 10-ig terjedő skálát alkalmazzák. Az általános iskola végén a tanulók központilag meghatározott feladatokból álló záróvizsgát tesznek több tantárgyból, ennek az eredménye alapján léphetnek át a következő szintre, a középiskolába (a tehetséggondozó iskolákba, tagozatokba még egy speciális, külön felvételi vizsgát is le kell tenniük a diákoknak).

A 4 éves középiskolák végén a tanulók érettségi vizsgát tehetnek, ez nem központi, az intézmények maguk határozzák meg a követelményeket (ez a felsőoktatásba pályázók számára kötelező). A szakiskola végén a tanulók szakvizsgát tesznek. A felsőoktatásba való bekerüléshez felvételi vizsgát kell tenni. A felvételi nem központi, a felsőoktatási intézmények szervezik, és a felvételi tárgyakat is azok határozzák meg. A vizsga lehet írásbeli és/vagy szóbeli. A felvételi 60 pontos, ezt kiegészítik a középiskolai eredmények átlagából számított pontszámmal, ez maximum 40 pont lehet. Az érettségi eredménye nem számít bele a felvételi pontszámba.

A szerbiai oktatási rendszert igen jól elkülöníthető és nem egészséges egyensúlyban lévő szélsőségek jellemzik, amelyek igen meghatározóak a tehetségek fejlődése szempontjából is. Szerbiának, ahogyan a volt szocialista országok többségének, fontos a kiemelkedő eredmények hirdetése a külföld felé, ugyanakkor az ország belső életének uralására törekedő propagandagépezet működtetéséhez is elengedhetetlen. A világ ma Szerbiát elsősorban a sporttehetségek eredményeinek köszönhetően ismeri és csodálja. Ezt a dicsőséget leginkább a labdajátékok és a küzdősportok képviselői vívták ki. Ugyanígy számos tehetséges művész, zenész, tudós is öregbíti Szerbia és a szerbek hírnevét a nagyvilágban. Nem ritkaság az sem, hogy fiataljaik figyelemre méltó eredményeket mutatnak fel évről évre a nemzetközi tudományos diákolimpiákon. A szerb koponya nem véletlenül áll az agyelszívó országok célkeresztjében. A tudósok közül egyértelműen Nikola Tesla az ikon, akit nem mellesleg a horvátok is magukénak vallanak. Éppen ezért Szerbia és a szerbek

említésénél érdemes szem előtt tartani a tényt, hogy lakóterületük kiterjed a Balkán-félsziget volt jugoszláv térségének szinte egészére, aminek következtében a keveredésük a szomszéd népekkel igencsak bonyolítja a helyzetet. Ráadásul kirajzásuk a nyugati világba igen erőteljes volt a második világháború utáni időszakban, és ez napjainkban talán még inkább jellemző. Ez nagyban köszönhető az 1990-es évek balkáni háborúinak és az azt követő elszegényedésnek is, amely folyamat még a mai napig sem jutott el a mélypontig.

A szerbiai oktatási rendszer elsősorban és szinte teljes egészében az állami intézményrendszerre épül és azon alapszik. Ezen intézmények fenntartója szinte minden esetben az állam, egy tucatnyi önkormányzati fenntartásról lehet csak tudni. Szerbiában nem jellemző az egyházi iskola, egyetlen ilyenről tudunk, az is Szabadkán van, a Paulinum Püspökségi Klasszikus Gimnázium és Kollégium. A magániskolák száma sem túl magas, 58 magániskola működik, ebből 28 Belgrádban, 13 pedig Újvidéken.

A szerbiai iskolai rendszer furcsasága, jellegzetessége, hogy az épülethiány vagy a gazdaságosság miatt két váltásban folyik az oktatás, délelőtt a tagozatok egyik fele, délután pedig a másik foglalja el az iskolát, ily módon akár egy épületben több különböző intézmény is működhet párhuzamosan. Havonta, negyedévente vagy félévente váltást cserélnek a tagozatok, illetve intézmények. Ez a munkarend eleve lehetetlenné teszi a tanórán kívüli foglalkozásokat, egyszerűen nincs mikor és hol gazdagító programokat beiktatni.

A középiskolák esetében az utazó diákok miatt a szombati programok is szinte kizártak. Jól példázza mindezt a zentai iskolaépületek kálváriája. A Zentai Gimnázium épülete, melyben a gimnáziumon kívül helyet kap az önálló Egészségügyi és a Közgazdasági Középiskola is, több mint 1000 diáknak ad otthont. Egy épület, három iskola, három igazgató. Ennek ellenkező példája a Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium és Kollégium, melynek diákjai legalább 5-6 különálló épület között rohangálhatnak naponta több kilométert. A zeneiskola is két épületben dolgozik, csakúgy, mint a kertészeti főiskola, amely viszont a Bolyaival osztozik a főépületén. A zentai általános iskolák épületeinél látszólag kicsit tisztább a helyzet, 5 iskolai tagintézmény (ebből 3 tiszta magyar oktatási nyelvű), 5 településen, 7 épületben dolgozik, melyet egy 8., különálló épületből irányítanak. Ha a kedves olvasó elveszítette volna a fonalat, akkor összegzem a helyzetet: sok épület, egy intézmény, egy igazgató. A helyi óvodahálózat is hasonlóan működik. Zentán, a Tisza mente tradicionális oktatási fővárosában az egy épület, egy intézmény, egy vezetés elve teljességgel ismeretlen. És ez nem csak helyi specifikum.

A szerb nyelv a tehetséggondozást mint szót az angolhoz hasonlóan aposztrofálja, a megajándékozottság fogalmával írja le. Használatban van a talentum szerb megfelelője, a talenat is. Gyakran mint különleges bánásmódot igénylő területet vagy személyt jelöl. A korábban említett szerbiai törvények szövegeit elemezve a fenti keresőszavakat használtuk. Előfordulásuk gyakorisága a téma fontosságára, szabályozottságára utalhat.

Szerbia alkotmánya 66 oldalas. Csupán egyetlen egy esetben tesz említést a tehetségekről, akik számára az egyetemi oktatás ingyenesen biztosított kell, hogy legyen, amennyiben anyagi helyzetük kedvezőtlen.

Az oktatási és nevelési rendszer alapjairól szóló törvény 126 oldalnyi terjedelmében 5 alkalommal említi a kulcsszavakat. A legfontosabb dolog, ami ennek kapcsán kiderül, hogy többféle állami támogatásban, ösztöndíjban is részesülhetnek a kivételes képességű tanulók. Az állami ösztöndíjak mellett egyébként számos más támogatási forma is gyakori Szerbiában. Általában az önkormányzatok hirdetnek meg különböző ösztöndíjakat lehetőségeikhez mérten. Leggyakrabban a sportolók, olimpiai reménységek kapnak ilyen támogatásokat. A 19. szakasz előrevetíti a szerbiai tehetséggondozó intézmények létét, melyekkel a későbbiekben részletesebben fogunk foglalkozni.

Az alapfokú oktatásról és nevelésről szóló törvény 57 oldalas dokumentum, mindössze háromszor utal a tehetséggondozásra, amely a zenei és balettoktatás tehetséggondozására vonatkozik.

A 47 oldalas középiskolai oktatásról és nevelésről szóló törvény már 4 alkalommal rendelkezik a tehetségekről. Két figyelemre méltó, új momentum kerül elő benne. Az egyik minden oktatási intézmény fejlesztési tervével, a másik nagyon-nagyon lényeges szakasz pedig a speciális, tehetséggondozó intézmények, tagozatok létével és az azokba való beiratkozás feltételeivel foglalkozik.

A középiskolába való beiratkozás alig 15 oldalas szabályzatának 9 teljes szakasza vonatkozik a tehetséggondozó intézmények és tagozatok rendszerébe való bekerülés feltételeire (a keresőszavak 28 alkalommal fordultak elő). Ez már igen nagy szám, és a szabályzat valóban részletes képet fest a szerbiai tehetséggondozó rendszer komolyságáról. Ezzel már jó példával szolgálhatnak a legtöbb ország iskolarendszere számára. E szabályzat szigorú felvételi követelményrendszere ágyazza meg a lehetőséget az ország kifejezetten tehetséggondozó intézményei és tagozatai számára, köztük a magyar tagozattal is rendelkező újvidéki Bogdan Šuput művészeti iskolának, valamint a szabadkai és zentai, kizárólag magyar tannyelvű tehetséggondozó gimnáziumoknak, a Kosztolányi Dezső Tehetséggondozó Gimnáziumnak és a Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium és Kollégiumnak, melyeket Vajdaság Autonóm Tartomány Képviselőháza alapított 2003-ban.

A középiskolai tanulók és a felsőoktatási hallgatók jóléti ellátásáról szóló törvény 57 oldalon keresztül taglalja a kollégiumi intézményi rendszer szabályait. Összesen 11 alkalommal esik szó a tehetségekkel zajló munka körülményeiről, legtöbb esetben a különböző ösztöndíjak feltételei kapcsán. A művészeti oktatással kapcsolatban is megjelenik a tehetség szó, valamint megfogalmazódik egy szervezet megalapításának a terve, Tehetséges Hallgatók és Tanulók Tudományos és Művészeti Munkájának és Foglalkoztatásának Fejlesztését Ösztönző Köztársasági Közösség névvel, amelynek tényleges létrejöttéről nem találtunk információt. Ez a törvény teszi lehetővé a zentai Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium és Kollégium számára az egész napos oktatási formát. Egyébként nagyon ritka a zárt internátusi rendszer, alig tucatnyi példa van rá az országban, a nagyobb városokban általában gyűjtőkollégiumokat találunk.

A felsőoktatási törvényben sem felülreprezentált a tehetséggondozás szabályozása, a 81 oldalon két esetben esik szó róla. Az egyik szöveghely „a tehetséges egyetemistákkal való foglalkozás" támogatását latolgatja, a másik viszont az előadót állítja a középpontba, kiemelve, hogy neki is tehetségesnek kell lennie.

Nagyon fontos továbbá az *Oktatásfejlesztési Stratégia Szerbiában 2020* című dokumentum, amelynek immár fő vesszőparipája a tehetséggondozás lett. A 20 oldalas stratégia két teljes oldala ezt a témát taglalja, a keresőszavaink legalább 30-szor fordulnak elő benne. A fő feladatnak a modern oktatási tervek kidolgozását tartja, amelyben a konkrét tehetséggondozási tevékenységek mellett külön felhívja a felhasználók figyelmét a beválogatás és a tanácsadás fontosságára is. Az iskolások mellett hangsúlyozza a tehetséges egyetemi hallgatók bevonását. A stratégia emellett szerteágazó tehetséggondozó programok sokaságát szándékozik beindítani, elsősorban a legnevesebb matematikai és nyelvi tehetséggondozó gimnáziumok, valamint a Petnicai Kutatóállomás és a Tudománynépszerűsítő Központ közreműködésével.

A törvényerejű rendelkezések elemzésének sorát *A középiskolába való beiratkozás szabályzata* című dokumentummal zárjuk. Igaz, hogy ez a dokumentum a felsoroltak közül a legkisebb rangú, de a szerbiai tehetséggondozás legerősebb fegyverzetére, a tehetséggondozó iskolák hálózatára, illetve azok működésére mutat rá. A 2017-es kiadvány 143 oldalas, és közel 100 alkalommal tűnnek fel benne a keresett kulcsszavak. Szinte kivétel nélkül a tehetséggondozó iskolákat és tagozatokat érintő témákat ecsetelik, a szabad helyek számával és a bekerülési követelményekkel, illetve a különleges bánásmódot igénylő tanulók jogait, lehetőségeit, kötelezettségeit határozzák meg.

Mindezek alapján megállapítható, hogy a szerbiai törvényi háttér az oktatás esetében modern, igyekszik közeledni az Európai Unió elvárásaihoz. Az előírások, szabályzatok gyakorlati megvalósulása viszont teljesen más kérdés, többek között azért is, mert az ellenőrző rendszer szinte egyáltalán nem működik, azaz nem is létezik a valóságban.

Istraživačka stanica Petnica – Petnicai Kutatóállomás

(https://pi.petnica.rs/)

A Petnicai Kutatóállomás az ország fővárosától mintegy 150 km-re nyugatra található, hegyvidéki, festői környezetben – a legközelebbi település 7 km-re fekszik tőle. A tudományok igazi fellegvára, fogalom Szerbiában. Egyet jelent a tudománnyal, a tehetséggel, a fejlődéssel. Az olyan büszke diák előtt, aki „petnicásnak" mondhatja magát, különleges ajtók nyílhatnak meg. A Petnicába bejutni dicsőség, minden tehetséges gyermek álma. A Petnicai Kutatóállomást több mint 30 éve alapították lelkes egyetemi tanárok. A kutatóállomás célja a tehetséges diákok nem formális oktatása. Minden szerbiai diák pályázhat a táboraikba. A beválogatási rendszer többlépcsős, bonyolult. Az épület számos előadóteremből, laboratóriumból, hatalmas könyvtárból, 170 férőhelyes kollégiumból, 350 ülőhelyes étteremből áll. A központban sportpályák és úszómedence is található az aktív pihenés kiszolgálása céljából. Évente mintegy 2000 gyerek fordul meg a kutatóállomáson a körülbelül 150 program, szeminárium, műhely valamelyikén. Ez idáig több mint 3500 ilyen tevékenységet tartottak, amelyen több mint 50 000 diák vett részt. E diákok közül nagyon sokan tudósként, kutatóként dolgoznak a világ minden táján. Talán a legfontosabb programjaikat a táborok jelentik. Ezeket egész évben, 4, 6, 10 sőt 15 napos turnusokban szervezik a természettudományok, a humán tudományok vagy interdiszciplináris területek valamelyikén. Igyekeznek olyan hiánypótló területeket érinteni, amelyeket a közoktatási programok nem tudnak felölelni (orvostudomány, geológia, régészet, nyelvészet, elektronika, antropológia, grafikai dizájn stb.). Aki elkezdett és sikeresen abszolvált egy projektet, akár vissza is hívhatják, hogy folytassa ugyanezt egy magasabb színvonalon. Több mint 800 személy, professzor, mentor, szakember, aktivista segíti a programok megvalósulását. Jelenleg 21 ilyen tábor fut.

Fő feladatuknak és tevékenységüknek tekintik:

- felismerni és támogatni a tehetségeket, főképp a legfejletlenebb régiókban,
- lehetőséget nyújtani a kutatási terveik megvalósításához,
- támogatást nyújtani a fiatal tanároknak, oktatóknak az oktatási terveik, projektjeik megvalósításában,
- lehetőséget nyújtani a különböző iskolákból, intézményekből, kutatási területekről érkező fiataloknak, hogy megtanuljanak együttműködni és megértsék egymást.

Mindezt egyedi, nem szokványos módszerekkel, a szabadságvágyra, a tudásvágyra, a kreativitásra, a vitakultúrára, a kommunikációs készségek fejlesztésére, a kritikai gondolkodásmódra, az eltökéltségre építve próbálják elérni. Petnicában nincsenek osztályzatok, diplomák, kitüntetések, szokványos tanár–tanítvány viszonyok és kényszerítő eszközök. Csak a belülről fakadó motiváció számít. Ez a kezdeményezés a világ bármely országában példaértékű lehet.

Centar za promociju nauke – Tudománynépszerűsítő Központ – Belgrád

(http://www.cpn.rs/?lang=en)

A Tudománynépszerűsítő Központ egy állami fenntartású intézet, melynek célja a tudomány népszerűsítése. A Szerb Köztársaság Törvény a tudományos munkáról (A Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönye, 18/10) elnevezésű jogi aktusának köszönhetően került megalapításra 2010-ben. A központ sokkal több, mint egy mindennapi intézmény. Része annak a stratégiai programnak, amely

Szerbia sokoldalú gazdasági fejlesztését hivatott segíteni. Jelszava az innováció. Tudománynépszerűsítő fesztiválokat, road show-kat, rendezvényeket, kutatók éjszakáit és egyéb előadásokat szerveznek Belgrádban és országszerte. Több mint 30 főállású munkatársa és megannyi önkéntes segíti e programok megvalósítását. Legnagyobb eseményük az évente megrendezésre kerülő, egyhetes belgrádi Tudományok Fesztiválja. Egész évben járja az országot a Tudomány Kamionja. Tucatnyi vidéki városban is működtetnek Tudós Klubokat. Kiadói tevékenységük is jelentős, folyóiratuk van, tudományos könyveket adnak ki és közel 300 tudományos rövidfilmet jelentettek meg.

Matematička gimnazija – Matematikai Gimnázium – Belgrád

(https://www.mg.edu.rs/en/)

A szerbiai tehetséggondozó iskolák hálózata az ország legelitebb iskolájának tapasztalatai alapján épült fel. Ez az iskola a belgrádi Matematikai Gimnázium. Speciális tanterve van, amelyben a szaktantárgyakat emelt óraszámmal tanítják. 1966-ban alapították. Hazájában a tehetséges tanulók faiskolájának is nevezik. Számtalan tudós, híres ember alapozta itt meg tanulmányait. A tipikus versenyistálló vitrinjeiben ez idáig 480 darab arany-, ezüst- és bronzérem hirdeti a nemzetközi tudományos diákolimpiákon elért sikereket. Sokáig két ingyenes és egy fizetős, gyengébb felvételi eredménnyel is elérhető tagozata volt évfolyamonként. A tanárok nagy része egyetemen is aktívan oktató professzorokból verbuválódott. Tantervüket jól jellemzi, hogy a növendékek 5 matematikai tantárgyat tanulhatnak, heti 8-10 órában, valamint a fizika emelt óraszámmal van jelen, illetve a két informatikai tantárgy is összesen heti 8 órát jelent. E szaktantárgyakat tanító tanárok heti ledolgozandó óraszáma mindössze 12. Egy-egy osztályba maximum 20 gyerek iratkozhat be. Az informatikai tantárgyaknál további csoportbontást is alkalmaznak. A még itt is kiemelkedő diákok külön foglalkozásokban részesülnek. Az iskolába való bekerülés egy nagyon nehéz matematikai feladatsort magában foglaló felvételi keretein belül történik. Nem ritka a 4-5-szörös túljelentkezés. Jelenleg mintegy 500 tanulója van. A Szerbiában ritkaságnak számító 6 osztályos gimnáziummal is rendelkezik. Kizárólag matematikai tagozataik vannak. Természetesen olykor magyar ajkú diákjaik is vannak.

A 2000-es évek elején megnyílt az út más elitgimnáziumok számára is, hogy egy-egy osztályt indítsanak a belgrádi Matematikai Gimnázium programjával: Újvidék, Nis, Ivanjica, Valjevo, Uzsice, Kraljevo, Kragujevac, Zenta. Ez utóbbi 2003-ban, Természettudományi-matematikai Tehetséggondozó Gimnázium néven csatlakozott a társasághoz, magyar tannyelvvel. Már az első tanév folyamán, a kollégium elkészültével felvette a Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium és Kollégium nevet – az intézménnyel a következő fejezetekben fogunk részletesen foglalkozni. Az említett iskolák szinte mindegyike Különleges Nemzeti Fontosságú vagy/és Tartományi Jelentőségű Intézmény címet is visel. Ez az idők folyamán több-kevesebb többlettámogatást is jelentett az állami költségvetési forrásokból. Az iskolák többsége általános gimnázium egy-két tehetséggondozó szakkal.

A speciális matematikai programon kívül létezik még hasonló program fizikából (Nis, Zimony, Újvidék) és informatikából is. Ez utóbbiból eddig mindössze 9 iskolában működött ilyen tagozat. 2017-ben viszont az Oktatásügyi, Tudományügyi és Technológiafejlesztési Minisztérium atombombaszerű reformot álmodott meg az informatikai, számítástechnikai oktatás terén, a gazdaság igényeinek kiszolgálása céljából. Minden valamirevaló gimnázium lehetőséget kapott egy informatikai tehetséggondozó szak nyitására. A program 8 informatikai tantárgyat lát el heti 10-14 órában, heti 5 matematika órával és 4 óra fizikával. Mindezt 20 diákkal működő osztályokban, ahol a szaktantárgyak esetén további csoportbontásra is sor kerülhet. 2017-ben a felvételi rendszer még csődöt mondott, túl szigorúra sikeredett (556 jelentkezőből 280-nak sikerült csupán). 2018-ban 1300 diák tett sikeres felvételit, így összesen 66 informatikai tagozat nyílt országszerte. A magyar nyelven oktató intézmények közül végül csak a zentai Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium és Kollégiumban indult el az új szak.

Nyelvi, filológiai tehetséggondozó iskola, tagozat 10 helyen működik az országban. Ezen intézmények sorában kapott helyet a szabadkai Kosztolányi Dezső Tehetséggondozó Gimnázium. A legnevesebb ilyen típusú iskolája Szerbiának a Karlócai Gimnázium, amelyet 1792-ben alapítottak a szerbek a Magyar Királyság területén. Kifejezetten filológiai gimnázium, több szakkal. A felvételi e gimnáziumok, illetve tagozatok számára is külön időben, külön eljárás szerint, emelt szinten történik.

A zenei tehetségterület fejlesztésére állami zeneiskolai hálózatot hoztak létre Szerbiában. Általános zeneiskolák szinte minden városban, középiskolai zeneiskolák pedig minden nagyobb oktatási központban vannak (összesen 31). Ezek párhuzamos iskolák is, tehát a gyerekek közben „rendes" iskolába is járnak. A magyar nyelvű zenei oktatás szempontjából legjelentősebb a 150 éves Szabadkai Zeneiskola, mely általános és középfokú, magyar és szerb nyelven is oktat. A zeneiskolák programja minden szempontból kielégíti a tehetségpontok hálózatának regisztrációs követelményeit. Van beválogatás, tehetséggondozás, egyéni fejlesztés, tanácsadás, hálózatban működnek és nyitottak. A legtehetségesebb diákok egy szintet léphetnek és bekerülhetnek Szerbia egyik legkiemeltebb tehetséggondozó intézményébe, a közép-szerbiai Zenei Tehetségek Iskolájába, vagy felvételt nyerhetnek valamely zeneművészeti egyetemre, akadémiára.

Škola za muzičke talente – Zenei Tehetségek Iskolája – Ćuprija

(http://www.talenti.edu.rs/)

1973-ban alapították azzal a szándékkal, hogy a különleges zenei tehetséggel megáldott gyerekek méltó körülmények között fejlődhessenek. Ez a kiemelkedő intézmény a moszkvai Központi Zeneiskola és a londoni Yehudi Menuhin School mintájára épült fel. A kizárólag vonós szakokon mintegy 70 6–18 éves tehetség tanul Szerbia minden részéről, sőt Horvátországból is érkeznek növendékek. Fő együttműködő partnerük a Belgrádi Egyetem Zeneművészeti Kara, és értelemszerűen az ott oktató professzorok az iskola fő tanárai is. Az általános és középiskolai alapok és az egyénre szabott művészeti képzés mellett – az iskola gazdag koncerttevékenységének köszönhetően – a gyerekek rengeteg fellépési lehetőséget is kapnak. Eredményeikről legfőképp a sok száz végzett tanulójuk hazai és külföldi művészeti karrierje tanúskodik.

A tánc és a balett ifjú tehetségígéretei szintén „különleges bánásmódban" részesülhetnek a kemény felvételi eljárás után. Az országban három intézmény biztosítja ezeket a különleges feltételeket, három szakon: modern, klasszikus és néptánc.

Az alapfokú művészeti iskolák fogalma Szerbiában ismeretlen. Tehetséggondozó képzőművészeti középiskolák viszont léteznek, kiváló programokkal. Grafikus, képzőművészeti technikus, enteriőr-, textil- vagy csomagolástervező lehet a térbeli-vizuális területen tehetséges gyerekből, aki mindezt Szerbia 9 városában tanulhatja. A magyar ajkú diákok szempontjából az újvidéki Bogdan Šuput Dizájner Iskola grafikusi szakja és a zentai Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium és Kollégium képzőművészeti technikusi szakja lehet érdekes.

Végül, de nem utolsósorban érdemes kitérni a szerbiai oktatási rendszer tehetségsegítő programjának egy sajátos aspektusára, a sportgimnáziumokra vagy sporttagozatoka, amelyek egy-egy elismertebb gimnázium keretein belül működnek. Sajnálatos módon itt, a fentiekkel ellentétben, nincs tehetségazonosítás, nincs különleges fejlesztés és szinte nincs semmi a heti két tornaórán és a szokásos iskolai versenyeken kívül. A bekerülés feltétele az általános iskolai tanulmányi eredmény és az aktív sportolói igazolvány. A tanterv egy az egyben megegyezik az általános gimnáziumi tantervvel. A törvényhozó csupán kijelenti, hogy „a sportiskola/sporttagozat lehetővé teszi a sportoló számára, hogy a sportklubjában sportolhasson". Magyar szemszögből nézve ez a téma igen fájdalmas. A szabadkai Kosztolányi és a zentai Bolyai Tehetséggondozó Gimnáziumoknak is volt sporttagozatuk, amelyeket mindkét esetben az iskola vezetése szüntetett meg.

Még egy áldásos munkát kifejtő szervezetet érdemes megemlíteni, amikor a szerbiai tehetséggondozásról beszélünk, ez pedig a világ sok országában működő MENSA. Jugoszlávia épp a végnapjait élte, amikor a MENSA betette a lábát, aztán az ország széthullásával ez a szervezet is feldarabolódott. 2007-ben kapta meg mai arculatát, *Mensa Serbia* néven. Több mint 1000 tagja van, számos tehetséggondozással, tudománynépszerűsítéssel foglalkozó programot szerveznek.

A szerbiai oktatási rendszer hatékonyságát és balkáni jellegét is jól tükrözik a PISA-eredmények. 2012-ben a szerbiai diákok a legtöbb kompetenciában jóval a magyarországi eredmények alatt teljesítettek, de megelőzték Romániát, Bulgáriát és több szomszédos országot. A 2015-ös felmérést egy technikai jellegű malőr miatt megúszták, de a 2018-as mérésekre nagy erőkkel készülnek.

4.2.1.4.2. A tehetséggondozás jellemzői a magyarok lakta területeken

Szerbia északi tartománya, a Vajdaság Autonóm Tartomány területe 21 506 km², a 2011. évi népszámlálási adatok szerint 1 931 889 fő volt a lakosok száma, és ebből 253 899 fő vallotta magát magyarnak, a vajdasági lakosság 13%-a. A tartomány lakossága hozzávetőlegesen 100 000 fővel csökkent az előző, 2002-ben tartott népszámlálási adatokhoz képest (KOCSIS ET AL., 2015).

Egyesek a Vajdaság szinonimájaként használják a Délvidék kifejezést, de fontos megjegyezni, hogy ez utóbbi a történelmi Magyarország azon déli területeire vonatkozik (Horvátország kivételével), amelyeket 1918-ban a Szerb–Horvát–Szlovén Királysághoz, 1944-ben pedig Jugoszláviához csatoltak, míg a ma Bácskából, Bánságból, illetve Bánátból és Szerémségből álló Vajdaság neve a történelmi Magyarország déli területén élő szerbség 19. századi autonómiatörekvéseivel hozható kapcsolatba (A. SAJTI, 2008).

A tartomány etnikai összetétele és arányai komoly változásokon mentek keresztül az elmúlt közel száz év alatt. A második világháború után az addigi, közel egyharmadot kitevő német lakosság szinte megszűnt, helyettük viszont folyamatosan vagy betelepítési hullámokban különböző délszláv népek települtek le a Vajdaság területén.

A Vajdaság papíron egy teljesen autonóm tartomány Szerbián belül. Gyakorlatban mindent a mindenkori belgrádi hatalmi többség irányít. A Vajdaságnak saját parlamentje, azaz képviselőháza van, de egyre csökkennek a jogkörei és a költségvetési eszközei. Érdekesség a témánk szempontjából, hogy az oktatási tárcát tradicionálisan, már évtizedek óta magyar ajkú személy irányítja. A szerbiai oktatási rendszer sajátja az is, hogy a különböző nemzetiségeknek nem feltétlenül vannak saját iskoláik (persze erre is akad példa, pl. a középiskolák tekintetében a Bolyai és a Kosztolányi), hanem úgynevezett vegyes tannyelvű iskolák a jellemzők. Így például az Óbecsei Gimnázium esetében 3 szerb (természettudományi-matematikai, társadalomtudományi-nyelvi, informatikai tehetséggondozó tagozat) és egy magyar általános gimnáziumi osztály működik évfolyamonként.

A vajdasági magyar oktatás és ezen belül a tehetséggondozás fejlődését nem az oktatás színvonala, hanem leginkább a drasztikus és egyre csak növekvő fogyás akadályozza. A legtehetségesebbek eddig is jórészt elmentek, főként Magyarországra. Viszont egyre többen még messzebb keresik a boldogulásukat – ennek mértékére csak becslések vannak. A tehetséggondozás elé háruló, rendszerbeli gondokat és problémákat orvosolandó sajnos az élet hozza magával a kegyetlen megoldást. A döbbenetes mértékkel fogyó diáklétszám (mely nem csak a magyar lakosság esetében érhető tetten) lehetővé teszi a csak délelőtti oktatást az iskolákban, kisebb lett az osztálylétszám, jobban oda lehet figyelni az egyénre, több tér marad az egyéni fejlesztésre. A fogyás következtében rengeteg osztály csupán kegyelemből marad meg, akár 4-5 tanulóval is. A harmincas osztálylétszám ma már ritkaság. 15 fő alatt csak különleges engedéllyel indulhatnak osztályok, sokszor 3-4 diákkal. Sajnos ez az adat nem csak a magyar falvakra jellemző, nincs több diák az iskolapadokban osztályonként Zombor, Nagykikinda, Nagybecskerek vagy akár Újvidék esetében sem. A létszám-

csökkenés folyamatos, évközben is sokan kiiratkoznak, ugyanis a családjuk külföldre költözik, ráadásul sok helyen már az óvodások számából jól látszik, hogy még az első osztály elindításához sem lesz elég gyermek. Megbecsülni sem lehet azon diákok számát, akik különböző okokból kifolyólag szerb nyelven tanulnak.

„A nemzeti közösségek kollektív jogait a szerbiai alkotmány garantálja az egyenlőség elérése és az identitás megőrzése céljából. A kisebbségek kollektív jogai közé tartozik az érdekképviselet és az önszerveződés lehetősége, többek között az oktatás területén. A gyakorlatban ezek a jogosítványok biztosítják a nemzeti kisebbségek számára az anyanyelvű oktatáshoz való jogot, illetve esélyt adnak a nemzeti kisebbségek képviselőinek, hogy az őket is érintő oktatási döntésekben részt vegyenek.

Bár az anyanyelvű oktatás garantálva van, a törvényhozók nem szabtak meg olyan intézkedéseket, amelyekkel ez minden esetben megvalósítható lenne, illetve a nemzeti kisebbségek nyelvén folyó oktatás fejlesztésének lehetősége sem olvasható ki egyértelműen a jogi keretrendszerből." (Šabić 2017, 108.)

A vajdasági magyarság számára a legjelentősebb ilyen érdekvédelmi szerv a Magyar Nemzeti Tanács (MNT) kellene, hogy legyen. Papíron jól is néz ez ki, de a gyakorlatban ez már nem minden esetben ilyen egyértelmű.

Így például említést érdemel az MNT *Oktatásfejlesztési Stratégia 2016–2020* című dokumentuma, mely kiválóan elemzi a témát, a 68 oldalból 4 oldal, 3 fejezetben csak a tehetséggondozásról szól, összesen 62-szer említve a tehetség szót. A stratégia követi a tehetségek életpályáját egy retrospektív leírás keretében, továbbá számtalan tervvel, feladattal áll elő, és elemzi a tehetségpont-hálózatot is.

Jelen írás a stratégia időszakának kb. felénél íródik, és a tervezett feladatok megvalósításából kevés látszik. Ellenben sokkoló a fiatalok elvándorlásának mértéke, mely a már említett okok mellett pont a kontraszelekciót erősíti, emellett pedig az egysíkú, kirekesztő politikai magatartás is sokakat elüldöz.

A Vajdaság területén a 2016/2017-es tanévben 121 általános iskolában összesen 13 440 magyar ajkú diák tanult. A 2014/2015-ös tanévben még 14 308 tanulót számlálhattunk, 2011/2012-ben pedig 15 575-öt. A számok magukért beszélnek, 2135 gyerek tűnt el 6 iskolaév alatt.

A középiskolások száma is folyamatosan csökken. A 2015/2016-os tanévben összesen 508 középiskolát tartottak számon Szerbiában (A Szerb Köztársaság Statisztikai Évkönyve, 2017, 103.), ebből a nemzeti kisebbségek nyelvén is (kétnyelvű) oktató középiskolák száma összesen 52 volt.

Vajdaság középiskoláiban 38 helyen működött legalább egy magyar osztály, melyekben 5501 tanuló tanulhatott magyarul a Magyar Nemzeti Tanács által összegyűjtött adatok alapján. A 2014/2015-ös tanévben 6202, a 2011/2012-es tanévben pedig 6766, tehát 5 év alatt 1265 gyerekkel lett kevesebb a rendszerben.

A Vajdaságban Újvidék egyetemi város mellett Szabadka a második számú felsőoktatási központ. Újvidéken, az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén, Szabadkán pedig az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán tanulhatnak magyar nyelven a hallgatók.

A vajdasági magyar tehetséges diákok több síkon is összemérhetik tudásukat. A szerbiai síkon iskolai, községi, körzeti, vajdasági és országos szinten tehetik meg ezt. Számos magyarországi és Kárpát-medencei verseny is elérhető számukra. Ezenkívül van bőven saját tradicionális versenyük is, mint például a Középiskolások Művészeti Vetélkedője (KMV), a Szarvas Gábor Nyelvművelő Verseny vagy a Fekete Mihály Matematika Verseny.

Magyarországon a külföldi állampolgárságú hallgatók 7,6%-át tették ki a szerbiai származású magyar hallgatók, akik elsősorban a Délvidék, a Tisza mente többségében magyarok lakta községeiből érkeztek. Ha figyelembe vesszük, hogy az Újvidéki Egyetemen (állami karokon és főiskolákon) összesen 3152 hallgató tanult, megállapíthatjuk, hogy 2010-ben a mintegy 4500–4700 fős teljes magyar hallgatói kontingens 30–35%-a tanult Magyarországon (NEMZETI ERŐFORRÁS MINISZTÉRIUM, 2011).

„Szerbiában (illetve korábban Jugoszláviában, Szerbia és Montenegróban) a magyar népesség magyarországi taníttatási stratégiája jelentősen eltér(t) a többi Magyarországgal szomszédos országétól, ami elsősorban a délszláv háborúk következménye. Bár a vajdasági magyarok tanulmányi célú migrációja már az 1980-as években megjelent, számottevővé csak 1991-től, a délszláv polgárháború kitörésétől vált [...], később, a délszláv polgárháború után átmenetileg visszaesett számuk és arányuk, de az 1999-es koszovói válság (NATO-bombázások) idején ismét jelentősen megnőtt a Magyarországon tanuló vajdasági fiatalok száma." (TAKÁCS ET AL., 2013, 81.)

4.2.1.4.3. Példaértékű tehetségpontok bemutatása

A Vajdaságban máig mintegy 30 tehetségpontot regisztráltak. Sajnos jó, ha ma kétharmaduk aktívan működik. A legtöbb regisztráció Zentához (10) és Szabadkához (8) kötődik. Fontos megemlíteni a Vajdasági Tehetségsegítő Tanács (http://tehetseg.hu/tehetsegsegito-tanacs/tt-770-001-856) létét is, hiszen ernyőszervezet szerepet tölt be a régióban.

Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium és Kollégium – Zenta

(http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-120-000-458)

A zentai Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium és Kollégium Tehetségpontja a térség és a Kárpát-medence egyik legelső tehetségpontja. Tudatos, tervszerű tehetségsegítő munkáját a Bolyai Farkas Alapítvány a Magyarul Tanuló Tehetségekért Tehetségpontjával karöltve kezdte el. Az iskolai TP a saját diákjait, az alapítványi TP az általános iskolák és más tehetséggondozó középiskolák tehetségígéreteit igyekezett támogatni. Ez utóbbi a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács és a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek (Matehetsz) alapító tagja is. Ugyan 2015 után tevékenységét szép lassan leépítette, szerepe a vajdasági tehetséghálózat kiépítésében elévülhetetlen. A gimnáziumi tehetségpont alappillére a matematikai-logikai és a térbeli-vizuális tehetségterületeken nyugszik, de szinte minden tehetségterületen tud gazdagító tevékenységet felmutatni. 6 éven keresztül a sportban tehetséges gyerekekkel is foglalkozott. Látványos, gyors sikereit három dolog szerencsés összjátékának köszönheti. Felvételi rendszere, tanterve a már említett szerbiai, központi támogatású tehetséggondozó program része, ennek köszönhetően meg tudja szólítani a Vajdaság legtehetségesebb diákjait. Saját kollégiummal, bentlakással rendelkezik, időt és teret nyerve a gazdagító programoknak. Kiemelt intézményként támogatási rendszere is motiváló a pedagógusok számára. Gondozottjaik nem csak a matematikai és képzőművészeti témájú versenyeken aratnak sikereket, és nem is állnak meg Szerbia határainál.

Majsai Úti Általános Iskola Talentárium Tehetségpont – Szabadka

(http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-120-002-164)

A történelem viharai ezt az iskolát is elérték, megtépázták, de életerőssé nevelték, hogy aztán 2000-ben, a miloševići hatalom bukása után ismét felvegye a Majsai Úti Általános Iskola nevet. Jelenleg mintegy 670 diákkal, 32 tagozaton, szerb és magyar nyelven folyik az oktatás, csakúgy, mint a tehetséggondozás. Szakkörökön és emelt szintű órákon, valamint versenyfelkészítőkön történik mindez. Az iskolában egyénre szabott fejlesztés és a tanulási nehézséggel küzdő diákokkal

való foglalkozás is folyik. A foglalkozásokat felkészült tanárok és az iskola pszichológusa vezetik. Szerbiában szinte egyedülálló iskolarádiót működtetnek. Legnagyobb eredményeiket a különböző sportágak területein jegyzik. Mondani sem kell, Akkreditált Kiváló Tehetségpont minősítésük is van.

Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskola Magyarkanizsa Tehetségpont – Magyarkanizsa

(http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-100-003-796)

Egy összevont, nagy oktatási intézmény több mint 1000 diákkal. Magyarkanizsán két tagintézménnyel, a Zmaj- és az Ady-épületben, valamint Martonoson, Adorjánon és Velebiten. A tehetségpont komplex tehetséggondozó programot kíván nyújtani a beválasztottjainak, de fő motorjuk a logikai-matematikai tehetségterületen szárnyaló RoboLabor műhely, melynek lényege egy programozást érintő módszertani, illetve robothardver és -szoftver fejlesztésében megnyilvánuló, teljesítményre ösztönző gazdagító program. Kapcsolati hálójuk kiterjedt, aktív szervezői, látogatói a vajdasági tehetséggondozó rendezvényeknek.

Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium – Újvidék

(http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-190-000-130)

A VMFK Tehetségpont klasszikus egyetemi szakkollégiumi tevékenységet folytat a Vajdaság területén, de a hatása a Kárpát-medencében is mérhető, hiszen vajdasági fiatalok tanulhatnak és tanulnak is sokfelé, és sokan hazajönnek a szervezet éves diákköri konferenciájára. Ugyanígy több magyarországi és határon túli fiatal is jelen van ezen a színvonalas rendezvényen, a Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencián. Legfontosabb programjuk is egyben a VMTDK és a hozzá szervesen kapcsolódó tutoriális, egyéni képzési program. Kiadói tevékenységük sem elhanyagolandó, nagyon komoly, igényes kiadványok gondozói. Legfontosabb rendszeres kiadványuk a VMTDK többnyelvű rezümékötete. A VMTDK szinte minden tehetségterületet felölel, a legeredményesebb hallgatókat nemcsak ösztöndíjban, tutoriális egyéni képzésben, hanem komoly díjakban is részesítik. Kapcsolati hálójuk már csak a fentiekből kifolyólag is igen kiterjedt, szerteágazó. Ilyen komoly mozgalmat és rendezvényt nem lehet állandó, együttműködő partnerek nélkül végezni. És kell hozzá persze egy lelkes csapat, végtelenül elszánt és elkötelezett vezetőkkel. Mindez egy újvidéki magban adva van, és nem véletlen az Akkreditált Kiváló Tehetségpont minősítésük sem.

PéHáDész Tehetségpont – Szabadka

(http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-170-004-204)

A PéHáDész Tehetségpontot a Vajdasági Magyar Doktoranduszok és Kutatók Szervezete hívta életre. Már elnevezésük is előrevetíti a tehetséggondozás iránti elhivatottságot, de egyben kötelezi is őket. Természetükből adódóan nem egy tipikus tehetségpont, de nem kétséges, hogy munkájuk minden elemében valamilyen formában kapcsolódnak a tehetség témaköréhez vagy a tehetségsegítés folyamatához. Programjaik palettája hihetetlenül színes, általában nem folyamatosak, mint egy iskolában, de sokszor egymásra épülők. Vannak tradicionális programjaik, vannak egy-egy projekt köré csoportosulók, és akadnak szép számban valamely szűkebb tehetségterületet felölelők is. Számos kiadványuk jelenik meg, akad konferenciakötet, tanulmánykötet vagy valamely kutatást bemutató kötet. Egyik kötetük például a tagjaik nyomon követését tűzte ki célul, és a fiatal vajdasági kutatók egy értékes, közhasznú adatbázisát hozták létre. Rendezvényeik tárháza is igen gazdag. Workshopokat, konferenciákat, képzéseket, előadásokat szerveznek. Ezek sokszor nemcsak a doktoranduszoknak és a kutatóknak szólnak, hanem az egyetemistáknak, a középiskolásoknak és

másoknak is. Nagy hangsúlyt fektetnek az utánpótlás biztosítására. Kapcsolatrendszerük igen szerteágazó, kiterjedt. Szoros együttműködést ápolnak a különböző doktoranduszszervezetekkel, az egyetemekkel, szakmai szervezetekkel is Kárpát-medencei szinten. Akkreditált Kiváló Tehetségpont minősítés birtokosai.

ÚMT Tehetségpont – Újvidék

(http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-151-001-867)

Az Újvidéki Magyar Tanszék tehetségpontja, Akkreditált Kiváló Tehetségpont. Lelkes szakembereik a magyar nyelv vajdasági megmaradásának őrzői és biztosítékai – munkájuk így nem kis felelősséggel jár. Ennek tudatában nyúlnak a tehetséggondozás eszköztárához. Számos tehetséggondozó műhelyt éltetnek, kulcsszereplői a minden évben megrendezendő, legnagyobb vajdasági tudományos diákköri konferenciának, a VMTDK-nak. Kiterjedt kapcsolati hálójuknak köszönhetően rengeteg személyes ismeretségük van a Kárpát-medence minden részében. Ezt jól kamatoztatják, ellenszélben is. Rendezvényeik színesek, az egyetemi mindennapok részei, egy olyan 300 000 fős szerb nagyvárosban, ahol a Magyar Tanszék a maga 60-70 hallgatójával csak egy piciny magyar sziget a nagy szláv tengerben.

4.2.1.5. Egyéb országok tehetséggondozási tapasztalatai a magyar nyelvű oktatás tekintetében

4.2.1.5.1. Horvátországi helyzetkép

A Horvát Köztársaság (Republika Hrvatska) Magyarország déli szomszédja, a Balkán-félsziget nyugati részén terül el. Területe 56 594 km², lakosainak száma a 2011-es népszámlálási adatok szerint4 284 889 fő. Ebből a magyarok becsült száma alig 15-20 000.

1991-ben a Horvát Köztársaság kilépett a Jugoszláv Föderációból, kikiáltotta függetlenségét, és ezzel együtt hamarosan megkezdődtek a fegyveres harcok, melyek csak 1995-ben értek véget. A magyarság a horvátok mellett fogott fegyvert, önként vagy kényszerűségből. A Horvátországi Magyarok Szövetségének adatai szerint 1992 szeptemberében Baranyából a magyarok több mint a fele, kb. 12 ezer fő kényszerült idegenbe, ebből 7 ezer a Magyarországra menekültek száma, akik többségében fiatalok és hadköteles férfiak. Eszék – a magyarság kulturális-gazdasági központja – és Vinkovci frontvárosokká váltak. Ma a magyarság megmaradásának az sem kedvez, hogy Kelet-Szlavónia Horvátország gazdaságilag legfejletlenebb része. Az Európai Unióhoz történt csatlakozással egy időben Horvátországból jelentős mértékű gazdasági kivándorlás indult el nyugatra, amely különösen az elvándorló fiatalok óriási aránya miatt vált aggasztóvá.

A horvát iskolarendszer

A horvátországi oktatási rendszert kiválóan áttekinti M. Császár Zsuzsa (2006) és Kovačević Andrea (2017). A horvátországi oktatás néhány sajátos vonást örökölt a szocialista jugoszláv rendszerből, de szerkezete 1991 után teljes átalakuláson ment keresztül. A hatalmi elitben történt váltás és a megindult demokratizálódási folyamat ellenére még mindig erős centralizáció jellemzi az országot és annak közigazgatási rendszerét. Az iskolarendszer is hagyományosan átpolitizált, és a reformok ellenére még mindig felülről vezérelt, bár az utóbbi években már tetten érhető a decentralizálásra való törekvés is. Az oktatás területén különösen érezhető a változás, a nyitás, az európai folyamatok „begyűrűzése", a közoktatási reformoktól kezdve a felsőoktatás átalakításáig. A közoktatás átalakításának egyik kulcseleme a lexikális, ismeretjellegű tudás helyett a kompetenciaalapú tudás központba állítása, az ezzel együtt járó tananyag- és óraszámcsökkentés.

A 2009-ben kidolgozott Horvát Képesítési Keretrendszer (HKO), majd 2010-ben a Horvát Nemzeti Alaptanterv (NOK) szabta meg az irányt. Ez a szisztematikus változások kiindulópontjává vált a középiskolai, általános iskolai és óvodai oktatás és nevelés terén. Középpontjában a tanulók oktatási-nevelési ciklusonként elért tanulmányi teljesítménye áll, valamint a kulcsfontosságú tanulói kompetenciák fejlesztésére irányuló tantárgyközi témák leírásait és céljait is tartalmazza.

Az óvodai nevelés 3 éves kortól iskoláskorig fókuszál a gyermekek felügyeletére, gondozására és képzésére.

A kötelező érvényű 8 évfolyamos általános iskolai oktatás két részből épül fel: az 1–4. osztályban a képzés egy tanárhoz, tanítóhoz kapcsolódik, majd ezt követően specializálódnak az osztályok a tantárgyakat oktató tanárokkal az ötödik osztálytól nyolcadikig. Az általános iskolai képzés teret és lehetőséget biztosít mind a tanulási nehézségekkel küzdő, mind a speciális nevelést igénylőknek, mind a művészeti nevelésnek. Az intézmények nagy része a helyi önkormányzati egységek fenntartásában működik, viszonylag kevés a magánkezdeményezés, a magánszemélyek vagy alapítványok által fenntartott iskolák aránya minimális (1,5%), továbbá az itt tanuló diákok száma is alacsony.

Horvátország felsőoktatási rendszere a közvélemény szerint is jobban működik, mint a közoktatás. 7 nagy egyetemen zajlik az egyetemi képzés: Zágrábban, Rijekában, Splitben, Zárában, Dubrovnikban, Eszéken és Pulán. Ezeken kívül több főiskola (13) és a fenti egyetemek egyes fakultásai – önálló karokként (85) – működnek Horvátország nagyvárosaiban.

Az állami kezdeményezések mellett ezen a szinten is megjelent a magánszféra 6 felsőfokú oktatási intézmény alapításával. Az új horvát állam már a kezdetektől nagy hangsúlyt kívánt fektetni a felsőoktatás színvonalára és mennyiségére, hiszen a régió országainál jóval alacsonyabbak voltak az iskolázottsági mutatók az országban. Az intézkedések gyors eredményekhez vezettek.

A Horvát Nemzeti Alaptanterv 296 oldala 46 tehetségszót tartalmaz (tálentum, megajándékozottság). A 2010-ben meghozott alaptanterv a tehetséggondozásnak még csak az alapjait rakta le, nem sok foganatja volt, ezért 2014-ben újabb kiegészítéseket eszközöltek, és az eredmények már magukért beszéltek. Óriási hangsúlyt kezdtek fektetni a tanárok ilyen irányú továbbképzésére, aktívabban kapcsolódtak be az európai tehetséggondozó vérkeringésbe. Számos konferenciát, rendezvényt szerveztek a témában. A képzéseket már az ECHA-val együttműködve szervezték meg, és egy sor európai tehetségpontot regisztráltak. Közülük mutatunk be néhányat.

Centar za poticanje darovitosti, Rijeka – Tehetségösztönző Központ – Fiume

(http://czpd.hr)

Fő küldetésük a közösség oktatása és érzékenyítése, hogy tagjai felfigyeljenek a köztük élő tehetséges egyénekre, felismerjék azok fontosságát. Ugyanígy lényegesnek tartják megvilágítani azokat az eszközöket, stratégiákat, tevékenységeket, melyek elengedhetetlenek a tehetségek fejlődéséhez. Ennek érdekében különböző kampányokat szerveznek vitaestek, kerekasztal-beszélgetések, tribünök, szakmai találkozók, műhelyek, képzések, különböző tájékoztatási eszközök segítségével. Meggyőződésük, hogy az a közösség, amely megbecsüli a különbözőséget, a tehetséget, és minden lehetőséget megragad a kibontakozásuk biztosítására, a saját fejlődését segíti elő.

Zagrebačka XV. gimnazija – Zágrábi XV. Gimnázium – Zágráb

(www.mioc.hr/wp/)

A XV. Gimnázium az egyik legjobb hírű horvátországi természettudományi-matematikai profilú gimnázium. 1964-ben alapították azzal a céllal, hogy ott összegyűjtsék az ország legkiválóbb matematikusait. Az akkori Jugoszláviában óriási presztízsnek számított teljesíteni a nehéz felvételit

matematikából. Ennek köszönhetően az iskola egyre csak fejlődött és egyre népszerűbb lett. 1977-ben egyetlen rendelettel beszüntettek minden gimnáziumot Jugoszláviában, azonban ez az intézmény egy ravasz csellel megúszta. Matematikai-informatikai Oktatási Központra (rövidítve: MIOC, ma is így becézik a diákok) változtatták meg a nevüket, de a programjuk érintetlen maradt. Napjainkban is a régi hagyományok medrében haladnak, megmaradtak elit reálgimnáziumnak, de már az európai normatívák szerint működnek. Ma mintegy 40 osztályban 1100 diák tanul korszerűen felszerelt termekben. 39 speciális tanterem, 26 kabinet és 3 nagy laboratórium áll rendelkezésükre. A gimnáziumban ma is magas szintű oktatás folyik, tudatos, jól megtervezett tehetséggondozó program szerint. Céljuk, hogy diákjaik ne csak a nemzetközi diákolimpiákon, hanem az életben is sikeresek legyenek.

Udruga "Vjetar u leđa" – Radionica darovite iskrice – Hátszél Egyesület – Tehetségszikrák Műhely – Zágráb

(http://www.darovitadjeca.hr/courses/iskrice)

A Hátszél Egyesület 2012-ben jött létre egy maroknyi szakember elszántságának köszönhetően, akik saját szaktudásuk, tapasztalatuk, egyéni kvalitásaik segítségével szeretnének az egyénnek (legyen szó gyerekről, fiatalról, felnőttről) hátszelet biztosítani az egyéni fejlődéséhez és minőségi élete megteremtéséhez. Mindehhez műhelyeket szerveznek, egyéni tanácsadási lehetőséget, vagy akár pszichoterápiát is biztosítanak „felfedezettjeiknek". Egyik első programjuk a Szikrácskák címet viselte, melynek keretében a különlegesen tehetséges gyerekeket próbálták megszólítani, akikkel képzett pszichológusok és szakemberek foglalkoztak. Ehhez a programhoz megkaptak mindenféle háttérsegítséget az Oktatási és Sport Minisztériumtól, sőt az államelnöktől is.

Mladi nadareni matematičari „Marin Getaldić" – „Marin Getaldić" Fiatal Tehetséges Matematikusok Egyesülete

(http://mnm.hr/)

Az egyesület az V. és a XV. zágrábi gimnáziumok matematikatehetségeinek szakköri műhelyéből nőtte ki magát 2008-ban. Az ezzel foglalkozó egyetemi hallgatók meglátása az volt, hogy a tehetséges gimnazisták egyesült erővel, közös stratégiával sikeresebbek lehetnek.

Küldetésük az, hogy új felfogással, innovatív ötletekkel, különböző barátkozási lehetőségekkel gazdagítsák a kis tehetségek felkészülését. Céljaik közt szerepel, hogy a fiatalok körében népszerűsítsék a matematikát, felhívják a figyelmet a matematikai műveltség fontosságára, hogy modern oktatási eszközöket, metódusokat alkalmazzanak a matematikaoktatás területén, hogy a fiatalok megismerjék egymást és hálózatokba szerveződjenek, csakúgy, mint a hasonszőrű szervezetek ország- és világszerte.

CENTAR „BISTRIĆ" – Bisric Tehetségsegítő Központ – Zágráb

(http://www.bistric.info/)

Európai Tehetségpont. 1995-ben alapították, így az egyik legrégebbi nem intézményi keretek között működő tehetséggondozó szervezet Horvátországban. Vezetőjük az első ECHA-diplomával rendelkező szakember az országban. Küldetésük, hogy közvetlen szakmai segítséget és támogatást nyújtsanak a tehetséges gyerekeknek, szüleiknek és oktatóiknak. Ennek érdekében szakmai továbbképzéseket, műhelyeket, egyénre szabott fejlesztési programokat szerveznek.

„Klikeraj" – Üveggolyó Egyesület – Eszék

(https://klikeraj.hr/)

A szervezetet pszichológusok és oktatók alkotják abból a célból, hogy inspiráló környezetet teremtsenek az iskoláskor előtti és iskoláskorú tehetségek számára. A gyermekek kognitív képességeinek fejlesztését tűzték ki fő célul. Mindezt tudományos-kutatási, oktatási, gyakorlati alkalmazási és tanácsadói programok sokaságával kívánják elérni.

Znanstveno edukacijski centar Višnjan – Tudományos Oktatási Központ – Višnjan

(http://en.sci.hr)

Tudománynépszerűsítő tevékenységüket számos kutatóintézet segíti, többek között a višnjani Csillagvizsgáló és az Asztronómiai Társaság. Főleg tudományos előadásokkal, távcsöves égboltvizsgálatokkal gazdagítják a tehetséges fiatalok világképének fejlődését. Minden korosztállyal szívesen foglalkoznak – az egyetemistákat is beleértve. Nem kizárólag az azonosított tehetségekkel törődnek, sokszor fogadnak különböző fogyatékkal élő gyermekcsoportokat is. A társaság 53 férőhelyes kollégiummal is rendelkezik, és az egyik általános iskola tantermeit is használhatják tudományos diáktáboraik lebonyolításakor. A gyerekek mellé mentorokat rendelnek, és egyéni projekteken dolgozhatnak.

A horvátországi oktatás és tehetséggondozás magyar vonatkozásai

A mintegy 20 000 fős magyarság 70%-a Nyugat- és Kelet-Szlavóniában, Eszék környékén, az úgynevezett Drávaszögben lakik. E területeken kívül a magyarság csak Zágrábban és környékén, valamint a tengermentén van jelen, igaz statisztikailag csekély számban. Ezen a vidéken régebben sem volt sokkal rózsásabb a helyzet. 1910-ben 106 ezer (4,1%), 1921-ben 70 ezer (2,7%) volt a horvátországi magyarok száma.

Az 1990-es új horvát alkotmány szerint Horvátország „a horvát nép nemzeti állama és az őshonos: szerb, cseh, szlovák, olasz, magyar, zsidó, német, osztrák, ukrán, ruszin és más nemzeti kisebbségek állampolgársággal rendelkező tagjainak állama, akiknek szavatolt az egyenjogúsága a horvát nemzetiségű állampolgárokkal, valamint nemzeti jogaik megvalósulása az ENSZ és a szabad világ országainak demokratikus elveivel összhangban.” A Horvát Állam több nemzetiségi törvénnyel is rendezte a kisebbségi, nemzetiségi iskolák státusát. Gyakorlatilag az óvodától a középiskoláig lehetővé vált az anyanyelven folyó képzés. Az intézkedés legfőbb erényei közé tartozik a pozitív diszkrimináció, ugyanis a nemzeti kisebbség nyelvén folyó oktatást a horvátnál kisebb létszámú csoport, tagozat részére is lehet szervezni. A fent idézett passzusok különös jelentőségét a horvát–szerb háború utáni helyzet adja, hiszen a többi nemzetiség elfogadása részben alacsony aránya és a történelmileg kialakult jó viszony miatt alig okoz nehézséget. Kisebbségi oktatási szakértők szerint is elég jól működő rendszere alakult ki a nemzetiségi oktatásnak, amely három szinten és változatban működik:

Az „A” modell szerint a teljes oktatás a kisebbség nyelvén történik, de emellett kötelező a horvát nyelv és irodalom tantárgy oktatása is.

A „B” modell szerint a természettudományos tárgyak oktatása horvátul, míg a társadalomtudományhoz kapcsolódóké a kisebbség nyelvén zajlik, emellett a horvát nyelv és irodalom tantárgy oktatása kötelező.

A „C” modell szerint a teljes oktatás horvát nyelven, de heti 2–5 óra az adott kisebbség nyelvén zajlik, célja a kisebbségi kultúra megismertetése és az anyanyelvápolás.

Az adott kisebbség települési arányától, illetve az iskola vonzáskörzetében élő kisebbségek számától és a szülők igényeitől függ, hogy az adott intézményben melyik modellt alkalmazzák. Nem egy esetben az iskola igazgatójának jóindulata is szükséges az oktatás beindításához és zavartalan működéséhez. Természetesen az oktatásügy centralizált jellegéből adódóan meghatározó

a minisztérium szerepe is, azaz támogatja-e pénzügyileg az adott iskolában valamelyik modell alkalmazását.

A magyar nyelvű iskolarendszer 1918 előtt sem volt túl fejlett Horvátországban. Középiskolai oktatás nem is volt. Az a kevés – jómódú polgári családokból származó – magyar diák, akinek sikerült leérettségiznie a szerb/horvát tannyelvű gimnáziumokban, az impériumváltás után eleinte külföldi; magyar, osztrák és német egyetemekre iratkozott be. A horvátországi magyarság nagy része eredendően szórványban élt, asszimilációja már az első világháború előtt is erőteljes volt. A Julián Egyesület, a MÁV és a reformátusok 1914-ben még 82 iskolában folytattak magyar nyelvű oktatást mintegy 12 ezer tanulóval. A második világháború befejezésétől az 1970-es évekig még bő ezernyi diák tanulhatott magyarul. Ez a szám az 1980-as évek végére 700 alá csökkent, és mindössze 14-15 iskolára korlátozódott. A szórványban anyanyelvápoló tanfolyamokat az 1967/1968-as tanévtől kezdtek szervezni az időközben megszűnt anyanyelvi oktatás pótlására. 25-30 iskolában heti 2-3 órában folyt a magyar nyelv és kultúra (hagyományok, dalok, táncok) tanítása 1000 körüli tanulólétszámmal (vö. ARDAY, 1994).

Ma mindösszesen 1100 diák tanul magyar nyelven. 4 magyar iskolájuk van mintegy 400 tanulóval Laskón, Kórógyon, Vörösmarton és Eszéken, valamint további 12 településen az iskolában anyanyelvápolás folyik (pl. Újbezda, Csúza, Darázs, Seps, Kiskőszeg, Pélmonostor, Dárda, Bellye, Szentlászló vagy Gradina és a Zágrábi Ivan Gundulić Általános Iskola). Horvátországban magyar nyelvű középiskola az eszéki Magyar Oktatási és Művelődési Központ keretein belül működik, ahol a diákok gimnáziumban, vendéglátóipari, szállodai és bolti eladói szakközépiskolában folytathatják tanulmányaikat.

Ezekből az adatokból jól látható, hogy Horvátországban jelenleg tényleges magyar tehetséggondozásról nem beszélhetünk, már nincs meg hozzá a kritikus tömeg. Viszont a kis osztálylétszám lehetővé teszi az egyéni fejlesztést, a több figyelem jobb eredményeket hozhat ki a gyerekekből. A horvátországi és a magyarországi pozitív diszkrimináció lehetőségeiből is előnyt kovácsolhatnak.

4.2.1.5.2. Szlovéniai helyzetkép

A Szlovén Köztársaság (Republika Slovenija) Közép-Európa déli részén, az Alpok lábánál terül el, Magyarország dél-nyugati legkisebb szomszédja, alig 100 kilométeres közös határszakasszal. Területe 20 273 km², lakosainak száma 2 062 874 fő (2015), melyet a térségben ritkaságnak számító enyhe növekedés jellemez. Az ország lakosságának 11%-a nem szlovén nemzetiségű, 10%-a különböző délszláv népcsoportok aránya, akik Szlovénia Jugoszláviában töltött ideje alatt költöztek ide, mint a legfejlettebb szövetségi államba. A maradék 1%-on pedig az alkotmányban őshonosnak tekintett olasz és magyar nemzetiségűek osztoznak. Szlovénia 1991-ben szakadt el Jugoszláviától, és 2004-ben csatlakozott az Európai Unióhoz.

A szlovén oktatási rendszer tradicionálisan fejlett, az Osztrák–Magyar Monarchia alapjain nyugszik, mára az európai értékek mértékadó képviselője lett. Az iskoláskor előtti oktatási-nevelési formák nem kötelezőek, de 6 alap tehetségterület fejlesztésére fókuszálnak. Az általános iskola 9 évfolyamos, 3 hároméves szakaszra tagolódik, és a gyerekek 5 és fél, 6 éves korban kezdik el. A középiskolai képzés két irányban folyik: egyrészt az egyetemi képzést megalapozó gimnáziumokra, másrészt a kétkezi munkára való felkészülést segítő szakiskolákra épül.

A szlovén oktatáspolitika érdekessége, hogy 2005-től két külön minisztérium is felelős az oktatásügyért: az alap- és középfokú közoktatásért az Oktatási és Sportminisztérium, míg a felsőoktatásért a Felsőoktatás, Tudomány és Technológiai Minisztérium felel. Az oktatásra 2009-ben a GDP 5,7%-át fordították.

Jugoszlávia felbomlása óta a felsőoktatási rendszer is jelentős változásokon ment keresztül. A jelenleg érvényes jogi szabályozás alapja az 1993-ban elfogadott Felsőoktatási törvény, mely azóta

is számos ponton változott, legutoljára 2009-ben. A bővítések lehetővé tették a felsőoktatás modernizálását, a társadalmi igényekhez történő igazodást, a bolognai rendszer bevezetését, az európai minőségbiztosítási rendszer átvételét, valamint az Egységes Felsőoktatási és Kutatási Térségre vonatkozó közösségi ajánlásokat és kezdeményezéseket.

Átfogó országos ösztöndíjrendszerük van, mely ötféle konstrukciót tartalmaz. Az állami ösztöndíjakkal igyekeznek biztosítani az esélyegyenlőséget; a Zois-ösztöndíjak a hallgatók motiválására, az egyéni fejlesztési tervek megvalósítására, valamint a tehetséges külföldi diákok szlovéniai tanulmányainak támogatására szolgálnak; a humánerőforrás-fejlesztési ösztöndíjak elsősorban a munkaadókat célozzák meg. A külföldön élő szlovén állampolgárok számára is létrehoztak támogatási formákat, az Ad futura-programok pedig a nemzetközi mobilitást segítik.

Szlovénia a tehetséggondozás iránt egyik leginkább elkötelezett rendszerváltó ország. Több mint két évtizede indult el az a szlovén tehetségazonosító és tehetséggondozó program, amely egy négyéves kísérleti időszak után országossá bővült. Fantasztikus beválogató rendszert alakítottak ki, az azonosított tehetségekkel a személyre szabott egyéni fejlesztési terv alapján szisztematikusan dolgoznak. Mindenféle modern eszközt bevetnek a tehetségek motiváltsági szintjének fenntartásához.

„Az Általános és Középiskolai koncepció a képzési formák rendkívül rugalmas alkalmazására teremt lehetőséget. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a tehetséges gyerekek nagyon korán átléphetik iskolájuk kapuját, más intézményekkel, külsős szakemberekkel dolgozhatnak együtt. A két koncepció ugyanakkor gondosan ügyel arra is, hogy a tanulókat ne terheljék túl, érzelmi és intellektuális fejlődésük harmonikus legyen. Szlovénia kiváló példa arra, hogy egy mérsékelt anyagi lehetőségekkel, de komoly akarással rendelkező volt szocialista ország miképpen képes megteremteni az anyagi és személyi feltételeit a 8 és 19 év közötti korcsoportok teljes populációt érintő mérésének, valamint tehetséggondozásának. A rendszer természetesen még gyermekbetegségekkel küzd, de ezeken remélhetőleg hamarosan túljut. […] A költségvetésnek és a magánszférának növelnie kell a tehetséggondozásra fordított forrásokat" – állapítja meg Cseh Anna (2011, 224–225.) a *Tehetségazonosító és tehetséggondozó program Szlovéniában* című tanulmányának összegzésében, mely a Géniusz Könyvek *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, I. Jó gyakorlatok az Európai Unión belül és kívül, I.* kötetében jelent meg. A tanulmányban részletes leírás olvasható a szlovéniai tehetségmodellről.

Cseh Anna a szlovén jó gyakorlatokról is ír. Nagyon tanulságos bemutatását olvashatjuk **a Rodicai Általános Iskola** és a **maribori Prva Gimnazija (Első Gimnázium)** tehetséggondozó munkájának *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, II. Jó gyakorlatok az Európai Unión belül és kívül, II.* kötetében. http://tehetseg.hu/sites/default/files/27_kotet_net2.pdf

Szlovénia aktívan bekapcsolódott az európai tehetséggondozás vérkeringésébe, jó pár Európai Tehetségpontot is alapítottak, közülük emelünk ki néhány érdekes kezdeményezést:

Slovenska znanstvena fundacija (SZF) – Szlovén Tudományos Alapítvány – Ljubljana

(http://www.u-szf.si/)

Az alapítvány fő célja a tudomány népszerűsítése. Szellemi és anyagi támogatást igyekeznek nyújtani azoknak a fiataloknak, akik már a tanulmányaik során bizonyították rátermettségüket tudományos kutatásokban. Igyekeznek szorosabb összeköttetést teremteni az intézményi és a civil tehetséggondozó szervezetek között, a vállalkozói réteget is bekapcsolva. Fontos dolognak tartják a kapcsolattartást és az együttműködést a szlovén kutatók között is, dolgozzanak otthon vagy bárhol a nagyvilágban.

Center za psihodiagnostična sredstva, d.o.o. – Pszichodiagnosztikai Központ Kft. – Ljubljana

(http://center-pds.si)

Működésük gyökerei az 1960-as évekig nyúlnak vissza, amikor is pszichológusok egy csoportja képességfelméréseket fejlesztett. 1977-ben hozták létre a pszichodiagnosztikai eszközök fejlesztésére szakosított központot. 1998-tól magáncégként üzemelnek, megtartva az addigi bel- és külföldi szakemberekkel folytatott együttműködéseiket. Tagjai a Nemzetközi Teszt Bizottságnak (ITC – International Test Commission) és a tekintélyes európai ETPG kiadónak (European Test Publisher Group). Évente 2-3 új tesztet fejlesztenek, és számtalan publikációjuk jelenik meg a témában. Szolgáltatásaikat pszichológusok, pedagógusok, tanácsadók, intézmények veszik igénybe. A tehetségazonosítás a legkedveltebb fejlesztési területük.

Gimnaziji Bežigrad – Bezigradi Gimnázium – Ljubljana

(http://www.gimb.org/)

Nagymúltú gimnázium, 1908-ban német gimnáziumként alapították és az első világháborúig a szlovén csak választható tantárgyként szerepelt a tantervükben. Később reálgimnáziumként működött. Ma az általános gimnáziumi programon kívül sportgimnáziumként, nemzetközi érettségi központként és nemzetközi iskolaként is működnek. Európai Tehetségpontként külön hangsúlyt fektetnek az oktatás minőségének folyamatos emelésére, a kreativitás ösztönzésére és a tehetséges gyerekek fejlesztésére.

e-Hišo – e-Hiso, Nova Gorica

(https://www.e-hisa.si)

2008-ban alapította Luka Manojlovic magánvállalkozó. Önkéntesek segítségével foglalkoznak az iskoláskor előtti és az iskoláskorú tehetségekkel. Fő céljuk, hogy az iskolai elméleti oktatást összekössék gyakorlati tudást nyújtó programokkal. Ennek érdekében számos tudomány-népszerűsítő fesztivált, műhelyt, előadásokat, kísérleteket szerveznek. Egyik legnépszerűbb programjuk keretében a robotikaműhelyben fejlesztik a gyerekek kreativitását és innovációs készségeit.

A szlovéniai oktatás és tehetséggondozás magyar vonatkozásai

Muravidék (Prekmurje) területe: 940 km², 1920 előtt két vármegye, Vas és Zala vármegyék része volt. A muravidéki magyarság a szlovéniai magyarság szűkebb területi megnevezése. A muravidéki magyar tömb a szlovén–magyar határ mentén húzódik Őrihodostól Pincéig, kb. 50 km hosszú és 3–15 km széles sávban. A muravidéki magyarság többsége mindössze 31 településen él, ezeket a településeket hivatalosan „kétnyelvű településeknek" nevezik. Emellett néhány nagyvárosban magyar szórvány is található (Muraszombat, Ljubljana, Maribor). A muravidéki magyarságot két részre oszthatjuk. Az egyik csoport a „goricskói magyarság", őrségi magyarság, ide 8 település tartozik. A második csoportba a „Lendva-vidéki magyarság" sorolható (23 település).

1920 előtt 20-25 000 magyar élhetett Muravidéken. Az 1991. évi népszámlálás szerint Szlovéniában 8499 magyar élt, ebből 7636 fő a Muravidéken. A 2002. évi szlovén népszámlálás idején a magyarság lélekszáma mindössze 6243 fő volt, ebből 5430 magyar élt a Muravidéken, vagyis a Murától a szlovén–magyar határig húzódó területen. Jelenleg a magyarok lélekszáma a Muravidéken közel 4000 főre becsülhető. Jóindulatú becslések 6000 főt is említenek, de esetükben a becslés is nagyon nehéz feladat, hiszen a magyarok több mint fele vegyes házasságban él, mást jelent számukra az anyanyelv, és megint mást az identitástudat (vö. Gyémánt és Katona, 2014).

A szlovén alkotmány biztosítja a szabad anyanyelvhasználatot, a 61. szakasz a „nemzeti hovatartozás szabad kifejezéséről", a 64. szakasz „az őshonos olasz és magyar nemzeti kisebbség külön jogairól" rendelkezik. A kisebbségi többletjogrendszeren alapuló nemzetiségi politikának megfelelően a magyar és az olasz kisebbségi közösség az oktatás, a kultúra, a tájékoztatás területén, valamint az anyaországgal történő kapcsolattartás terén külön lehetőségekkel rendelkezik, amelyeket az állam anyagilag is támogat. Az alkotmány kimondja, hogy az országgyűlésbe minden választáskor az olasz és a magyar közösség egy-egy képviselőjét be kell választani. Az olasz és magyar nemzetiségű szlovén állampolgárok két szavazati lehetőséggel rendelkeznek: szavazhatnak pártokra, de egyúttal megválaszthatják nemzeti kisebbségük képviselőjét is.

Ebből a pozitív jogi, politikai, kulturális, oktatási diszkriminációból fakadóan elmondható, hogy minden határon túli területet beleértve a legtöbb jogot a magyarok Szlovéniában élvezik, de sajnos ez sovány vigasz, ugyanis a népességi adatok így is folyamatos csökkenést mutatnak.

Az iskoláskor előtti nevelő-oktató intézményekben a kétnyelvű területeken a munka a kétnyelvű oktatásra való előkészítés jegyében zajlik. A gyermekek száma 400-500 körül mozog. Muravidék vegyesen lakott területén jelenleg 4 központi kétnyelvű általános iskola működik. Középszinten a muravidéki középiskolákban csak az 1981-es új iskolareformmal nyílt lehetőség magyar oktatásra egy szakirányú oktatás bevezetésével Lendván, egy kétnyelvű intézetben. Muravidék más említett középiskoláiban ugyanakkor csupán fakultatív formában vált lehetővé a magyar nyelvi képzés. Itt jelenleg évente 40-45 középiskolás látogatja a magyar nyelvi órákat. A lendvai középiskolában jelenleg a gimnáziumi, közgazdasági és kereskedelmi tagozatokon 351 tanuló tanulja anyanyelvként vagy környezetnyelvként a magyar nyelvet és irodalmat, illetve hungarisztikát. A magyar szakos pedagógusképzés a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék megalapításával, szintén 1981-ben indult meg Mariborban (vö. BENCE, 1996).

4.2.1.5.3 Ausztriai helyzetkép

Az Osztrák Köztársaság (Ausztria, Österreich) közép-európai szövetségi állam, Magyarország keleti szomszédja. Lakosainak száma 8 572 895 fő (2014), területe 83 879 km². Ausztria 1995 óta az ENSZ és az Európai Unió tagja.

Az osztrák oktatási rendszer

Ausztriában az oktatási rendszert a kormány szigorúan szabályozza, ezért mind az iskolatípusok, mind pedig a tantervek országszerte egységesek. A 3–6 év közötti gyermekek nagy többsége óvodába jár. Minden 6 és 15 év közötti gyermek iskolaköteles. Az iskolai rendszer elemei a következők:

- Általános iskola – Volksschule (1–4. osztályig általános iskola alsó tagozat, 6–10 éves korig).
- Kötelező iskola felsőbb osztálya – Hauptschule (5–8. osztályig általános iskola felső tagozat, illetve középiskolai alsó tagozat, 10–14 éves korig).
- Felsőbb oktatási iskola – (gimnázium/szakközépiskola/technikum – AHS/BHS-BMS/Polytechnische Schule) (14–18/19 éves korig). Az AHS egy 4 éves alsó és egy 4 éves felső tagozatra oszlik, amely végén érettségi vizsgát (Matura) tesznek a diákok. A belépés feltétele az általános iskola negyedik évének sikeres befejezése kiváló eredménnyel. Az AHS alsó tagozatának három fajtája létezik: a gimnázium, amelyben az idegen nyelvek kapják a főszerepet; a reálgimnázium, ahol a természettudományokra és a matematikára fektetik a hangsúlyt; és a közgazdasági reálgimnázium, ahol a közgazdaságtan és a társadalomtudományok állnak a középpontban. A BHS-BMS a magasabb és a középszintű szakiskolákat jelöli, a technikum pedig technikusi iskolákat jelent, amit szakmunkásképzők követhetnek.

- A felsőfokú oktatási intézményeknek 4 típusa különböztethető meg Ausztriában (egyetem, vallási főiskola, művészeti főiskola és szakfőiskola).

Az osztrák tehetséggondozás

Az osztrák tehetséggondozás messze földön híressé teszi az országot. Tradicionálisan nagy hangsúlyt, erőt és energiát fektetnek a tehetségek felkutatására és fejlesztésére. Az individualizációra vagy szeparációra a gyerekeknek a következő választási lehetőségeik vannak Ausztriában:

„A Forgóajtó modell (Drehtür Modell), mely lehetővé teszi bizonyos tantárgyakból az »átforgást« felsőbb osztályokba – pl. Gymnasium Sacre Coeur, Wien;

- a tanmenetbe, órarendbe szabadon beépíthető »üres«, tehát bármely tantárgyra vagy a tehetséggondozás egyéb területére felhasználható iskolai órák (Freigegenstände);
- a tanórán való részvétel alóli felmentés (Fernbleiben vom Unterricht) – akár egy egész nap is lehet, amennyiben a tanuló a felszabaduló időt (egyéni vagy csoportos) továbbképzésre fordítja;
- vegyes, több korosztályt is tartalmazó osztályok (Mehrstufen Klassen) – pl. Öffentliche Volksschule St. Elisabeth Wienben." (NAGY ÉS LENHARDTNÉ ZSILAVECZ, 2011, 47.)

A tehetséggondozás elsődleges helyszíne Ausztriában is az iskola, a tehetséggondozással kapcsolatos kérdések nagy részét azonban az iskolarendszeren kívül oldják meg, számtalan alternatívát kínálva az érintetteknek.

„Ausztriában a tehetséggondozás 3 szinten szerveződik. Az első, legmagasabb szint az Osztrák Oktatásügyi és Kulturális Minisztérium (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/BMUKK/) szintje, a második szint a Tehetségfejlesztés és Kutatás Osztrák Központja (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung /ÖZBF/), a harmadik szint pedig a Tartományi Önkormányzatok (Landes Staatsrat) tehetséggondozással foglalkozó szövetségi koordinációs pontjai. A minisztérium és a központ országos szinten, míg a koordinációs pontok regionális szinten tevékenykednek." (NAGY ÉS LENHARDTNÉ ZSILAVECZ, 2011, 43–44.)

NAGY TAMÁS ÉS LENHARDTNÉ ZSILAVECZ CSILLA (2011) a témát bővebben feldolgozza a *Jó gyakorlatok az osztrák tehetséggondozásban* című tanulmányában, mely a Géniusz Könyvek *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, I. Jó gyakorlatok az Európai Unión belül és kívül, I.* kötetében jelent meg. A tanulmányban részletes elemzésre kerül egy egyedülálló, fantasztikus jó gyakorlat modellje is, a **Platon Jugendforum**, mely fontos állomása az osztrák tehetséggondozás fejlődésének. Bár csak 2004 óta működik, mégis nagy nemzetközi hírnévre tett szert. „A Platon Jugendforum – Platon Ifjúsági Fórum – nyári, egyhetes nemzetközi tábor Salzburg közelében, az ECHA–Österreich és a Salzburgi Egyetem Neveléstudományi Tanszékének közös szervezésében (WEYRINGER, 2009). Szerepe és célja egyrészről, hogy 50 tehetséges, Európa bármely országából származó 15–19 év közötti középiskolás diák Európa sokféleségét megismerje, és megtapasztalja azt, hogy a különbségek ellenére lehet hasonlóságokat, azonosságokat találni, másrészről pedig az, hogy európai polgári öntudatuk fejlesztéséhez segítséget kapjanak." (NAGY, LENHARDTNÉ ZSILAVECZ, 2011, 50.) A szerzők a Platon Ifjúsági Fórum magyarországi megvalósíthatósági lehetőségeit is ecsetelik, beleillesztve azt a már meglévő tehetséggondozó rendszerbe.

Ausztriáról a tehetséggondozás terén elmondhatjuk, hogy világszínvonalon művelik, és az elsők között fektették le a tudományos alapjait is, amit szinte párhuzamosan a gyakorlatban is rendszerszintűvé emeltek. Ennek tükrében nem meglepő, hogy az Európai Tehetséghálózat térképét is szépen gazdagítják szervezeteik. Közülük mutatunk be néhányat dióhéjban.

Pro Talent Steiermark – Graz

(http://www.pro-talent-stmk.at)

A klub a Megyei Iskolai Tanács megbízásából jött létre. Alapítója Christina Bauer lett, aki a Steiermark előző képviselője volt. Ő szervezte az első stájerországi tehetséggondozó tanfolyamot, amelynek célja a különböző területen tehetséges gyerek és fiatalok fejlődésének elősegítése volt. A képzés részeként megrendezésre került egy ünnepi projekthét, amelyet azóta is minden évben megismételnek.

Landesschulrates Salzburg – Tehetségfejlesztés Salzburgban

(http://www.lsr-sbg.gv.at/)

A salzburgi tehetséggondozó szervezetek együttműködnek több helyi tehetséggondozóval, iskolával, intézménnyel és pszichológusokkal a gyerekek támogatása érdekében. Ebben az együttműködésben Ausztria-szerte vannak partnereik. Szeretnének segíteni a fiataloknak, hogy kibontakoztathassák a tehetségüket és elérhessék a céljaikat. Ezért speciális tanfolyamokat szerveznek, különböző területeken.

Sir Karl Popper Schule – Sir Karl Popper Iskola – Bécs

(https://www.popperschule.at/)

A Sir Karl Popper iskola fontos része a Wiedner Gimnáziumnak, Bécs 4. kerületében. Ez egy különleges, kísérleti jellegű tehetséggondozó iskola a különleges képességű gyerekek számára. Az itt tanuló diákok komoly felvételi folyamaton estek át. Az iskola irányt mutat a diákoknak, hogy kamatoztathassák a bennük rejlő potenciálokat. A Sir Karl Popper Iskola hagyományos tehetséggondozási módszereket használ egy fontos újítással: nyitottság a diákok különböző, speciális tehetségeire. Ez az újítás segít a gyerekeknek, hogy saját pályájukat követhessék.

talentify.me – Tulln an der Donau – Bécs

(https://www.talentify.me/)

A talentify.me egy nonprofit projekt. Célja, hogy egy olyan fenntartható online platformot hozzon létre, amely segíti a fiatalok kiteljesedését, függetlenül a szülők társadalmi vagy pénzügyi hátterétől. Olyan idősebb diákokat vonnak be, akik a fiatalabbaknak segíthetnek a tanulásban. Fókuszukban a kreativitás fejlesztése áll. A fiatalok változatos workshopokon, képzéseken vehetnek részt, valamint egyéb bónuszokat is kaphatnak különböző cégektől.

Az ausztriai oktatás és tehetséggondozás magyar vonatkozásai

A mai Ausztria területén 6 hivatalosan is elismert népcsoport él, köztük a burgenlandi és bécsi magyarok. A burgerlandi magyarok 1910-ben még 26 225-en voltak, számuk ma 6000 főre becsült. Bécsben is jelentős magyar közösség él. A magyarság valódi létszámát azonban Ausztriában szinte lehetetlen meghatározni, hiszen a gazdasági jólét reményében egyre több munkavállaló és letelepedő érkezik, nemcsak a magyarországi, hanem a Kárpát-medencei magyarok közül is.

A kisebbségi jogok érvényesítésében jelentős előrelépést az 1976-os népcsoporttörvény (Volksgruppengesetz) hozott, amely egy kerettörvény, és leginkább általános megfogalmazásokat tartalmaz; a konkrét rendeletek kidolgozását a szövetségi vagy tartományi kormányra hagyja. Az osztrák kisebbségpolitika jellemzője, hogy országos, tartományi és önkormányzati szinten nem egységes, a tartományok között jelentősebb különbségek tapasztalhatók. A törvény hiányossága,

hogy az oktatásüggyel nem foglalkozik. A gyakorlatban történő megvalósítása ellentmondásos, mert a rendeletek bizonyos népcsoportokra vonatkoznak, másokat pedig meg sem említenek.

Az ide vonatkozó törvény egyik legfontosabb intézkedésében kimondja, hogy a kisebbségek az újonnan megalakuló népcsoporttanácsokon keresztül tudják érdekeiket érvényesíteni. (Az 1979-ben megalakult magyar népcsoporttanács ma már 16 főt delegálhat, amelyből 8 szervezeti és 8 egyházi, illetve politikai.) A törvény rendelkezik a népcsoportok támogatásáról, a földrajzi elnevezésekről, a nyelvhasználatról a közhivatalokban.

A német mellett a magyar nyelvet a felsőpulyai, az alsóőri és az őriszigeti óvodákban alkalmazzák. Az említett óvodákban a magyar nyelvű foglalkozásokra legalább heti 6 órát biztosítanak.

Burgenlandban nincsen olyan elemi iskola, ahol kizárólag magyarul történne az oktatás. Van 2 kétnyelvű alsó iskola, az alsóőri és az őriszigeti elemi iskola. Ezenfelül viszont léteznek elemik, ahol a magyar nyelvet választott tantárgyként tanulhatják a gyerekek heti három órában. Kb. 30 iskolában közel 2000 diák tanul pillanatnyilag magyarul (vö. SZOTÁK, 2003).

A Bécsi Magyar Iskola a magyar népcsoport délutáni, illetve hétvégi iskolája és óvodája. Az iskola fenntartója az Ausztriai Magyar Egyesületek és Szervezetek Központi Szövetsége. A Felsőőri Kétnyelvű Szövetségi Gimnáziumban is van magyar oktatás, de több Burgenland területén működő szakközépiskola is kínál magyarul tanulási lehetőséget.

Mindenképp említést érdemel a Bécsi Egyetem Európai és Összehasonlító Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet Finnugor Tanszéke, amely Ausztriában egyedüliként végez egyetemi szintű magyar filológiai képzést. Magyar tolmács- és fordítóképzés a Bécsi Egyetem Fordítástudományi Központjában és a Grazi Egyetem Alkalmazott és Elméleti Fordítástudományi Intézetében folyik.

Ausztria egyetemein a legszerényebb becslések szerint is több mint 2000 magyar hallgató tanul. Létszámuk évről évre nő. Bécs közelsége, a tradicionális kötődések, az oktatás- és az életszínvonal, valamint a kínálkozó minőségi munkalehetőségek csábító vonzerővel bírnak a Kárpát-medence magyar anyanyelvű fiataljai számára. Ha a magyar tehetséggondozás kérdéséről beszélünk, a választ rá a fentiek tükrében meg is kapjuk az osztrák egyetemi élet berkeiből. A „bécsi egyetemistának lenni" érzés dicsősége ma sem fakóbb, mint évszázadokkal ezelőtt. Az MDE-VUS, a Magyar Diákok Egyesülete (Verein Ungarischer Studierender) az ő számukra igyekszik háttértámogatást, programokat, lehetőségeket nyújtani.

4.2.2. *Tapasztalatok egyéb országokból*

Témánk szempontjából egyre inkább lényegessé válik a külföldön tanulás jelensége, problematikája, a tehetséggondozás helyzetének elemzése a Kárpát-medencén kívül is, még akkor is, ha nem magyarul folyik a tehetséggondozás. Indokoltságát jól mutatja, hogy valószínűleg csak Angliában több magyar egyetemi hallgató tanul, mint a Vajdaságban összesen. A külföldi egyetemeken való tanulás nem újdonság, folyamatosan megfigyelhető volt a magyar kultúrtörténetben, de a tendenciákat figyelve a folyamat további erősödésével kell számolnunk. A nyelvi és egyéb korlátok egyre inkább elhárulnak, a kapcsolattartás a szülőkkel az okos készülékeknek köszönhetően gyakran jobb, mint amikor a gyerekszoba és a konyha között kellett (volna) kommunikálni. „Minden tizedik középiskolás külföldön képzeli el a jövőjét az SOS Gyermekfalvak kutatása szerint, de a budapesti és nagyvárosi gimnáziumok igazgatói rendre ennél is döbbenetesebb tendenciákról beszélnek: az elitintézmények végzős diákjainak harmada-fele készül más országban továbbtanulni. A fiatalok nagyrésze nyugat-európai, esetleg amerikai egyetemekre szeretne bejutni, de nagyon kevés pontos adat van a már országhatáron kívül levőkről. Magyarország ugyanis nem vezet statisztikát a máshol egyetemre járókról, és a középiskoláknak is csak egy része követi öregdiákjai útját. Biztos információk csupán az Egyesült Királyságból és az USA-ból vannak, ezek az országok központi adatbázisokban vezetik, mely országból hányan tanulnak náluk." (Tízezer magyar diák tanul külföldön,

2017) 2017 júliusában egy ország kapta fel a fejét a zseniálisan teljesítő, szegedi radnótis zseniosztály érettségin elért rekorderedménye kapcsán. A közvélemény viszont ekkor szembesülhetett azzal a folyamatosan növekvő trenddel, hogy a legtehetségesebb gyerekeink több mint harmada külföldön, a világ legjobb egyetemein folytatja tanulmányait.

A magyar oktatási rendszer színvonalának egyik fontos fokmérője lehet a felvételi eredményesség a világ egyik legjobb egyeteme, a Cambridge-i Egyetem felvételijén, ahol az elmúlt években a magyarok kiérdemelték a dobogó legfelső fokát a 27,2%-os felvételi arányuk alapján (vö. Undergraduate Admission Statistics 2017 cycle, 2018).

Az Engame Akadémia 2017 áprilisában közzétett kimutatásában átfogó képet ad a külföldi egyetemeken tanuló magyar diákok helyzetéről a 2017. január és március közötti időszakban (Engame Akadémia, 2017). A megkérdezettek több mint 40%-a haza szeretne térni, viszont közel 30%-uk nem tervezi a hazaköltözést. A megkérdezettek közül legtöbben a külföldi diploma értéke, a hazai felsőoktatás színvonala, illetve a hazai politikai környezet és a képzések szemlélete miatt választották a külföldi továbbtanulást. Nem csupán kalandvágy, ambíció vagy a külső befolyás hatása ez: sokak számára a külföldi diploma jelenti az egyetlen belátható utat karrierterveik megvalósításához és a jobb megélhetéshez. A diákok nagy része elégedett a külföldi egyetemi élettel, a képzések színvonalával és a kint kialakult kapcsolati hálóval. Összesítésben az egyetlen negatívként megjelölt tényező a hazától, családtól való távolság volt.

A külföldi diploma mindenképpen egyfajta szabadságot ad, szélesebb lehetőségeket, melyek közé a hazatérés is hozzátartozik. A magas rangú képzés és a külföldi tapasztalat könnyen elősegítheti a diplomások magyarországi elhelyezkedését is, akár felgyorsítva az itthon végigjárható karrierútvonalakat. A külföldi egyetemek és munkaadók a készségeket (ún. transferable skills) részesítik előnyben a konkrét szakterületekkel szemben, nagyobb mobilitást és rugalmasságot engedve meg a diákoknak és fiatal munkakezdőknek.

Az Egyesült Királyság több vezető egyetemén működnek magyar diáktársaságok (ún. Hungarian Society). Ezek tulajdonképpen kulturális fórumokként működnek, lehetővé téve az egyetem magyar diákközösségének összefogását és segítését. E közösségek egyben a magyar kultúra másokkal való megismertetésével, illetve szakmai kapcsolatépítéssel is foglalkoznak.

A **Cambridge University Hungarian Societyt** még 1957-ben alapították a forradalom után kivándorolt magyar diákok, de valójában csak 1994-ben indult virágzásnak. Az **Oxford Hungarian Societyt** 1987-ben Soros-ösztöndíjas magyar diákok alapították.

A **UCL Hungarian Society** 2014-ben jött létre, és már e pár év alatt az Egyesült Királyság legnagyobb magyar diákközösségévé nőtte ki magát. A 2016/17-es tanévben mintegy 60 új magyar hallgató kezdi meg tanulmányait egyetemükön, kb. 180 főre gyarapítva a magyar diákok számát.

A **Brit Öregdiákok Magyar Szövetsége (The Hungarian Association of British Alumni-HABA)** nonprofit szervezet, mely 1995 óta áll nyitva az egykori Brit ösztöndíj tulajdonosai, valamint az oktatás, tudomány vagy a művészet terén jártas szakemberek előtt.

A **Külföldön Tanuló Magyar Egyetemisták Egyesülete** (KÜMA) 2013 óta szakkollégiumot működtet Londonban a Hungarian Cultural Centre-rel, melynek más országokra való kiterjesztése most is folyamatban van.

A Milestone Intézet Tehetségpont – Budapest

(http://tehetseg.hu/tehetsegpont/tp-111-001-885; https://milestone-institute.org)

Igaz, hogy Budapesten működő szervezet, de küldetésének tekinti a tehetséges magyar diákok felkutatását, segítését, külföldi tanulmányi pályán való elindítását, valamint hazahozatalát is. Az alapítás utáni 8. évben a Milestone Intézet dinamikus és sokszínű közösséggel rendelkezik, amely

a 4 évfolyamos programjukon tanuló 325 diákból, valamint a világ 100 legjobb egyetemén tanuló 568 öregdiákból és 104 tanárból áll. Diákjaik 123 középiskolából érkeznek hozzájuk az ország különböző részeiből, sőt néhányan Ausztriából, Szlovákiából vagy éppen Szerbiából. 2016-ban 107 végzősük közül 21 diákot vettek fel Oxfordba és Cambridge-be, 2017-ben már 33-at.

New Generation London – Londoni Új Nemzedék Központ

(https://www.facebook.com/pg/newgenerationlondon/about/?ref=page_internal)

Projektjük tehetséggondozással foglalkozik, melyet Magyarországon és az Egyesült Királyságban valósítanak meg. Fő céljuk egyetemisták és pályakezdők támogatása személyes és szakmai fejlődésük terén. Tehetségfejlesztés, karrierfejlesztés, kapcsolatépítés, tájékoztatás tekintetében kívánnak segítséget nyújtani a fiatal tehetségeknek.

Valószínűleg London a második legnagyobb magyar város, méretére csak becslések utalhatnak, de a legszerényebbek is 200 000 fölé teszik magyar lakosainak számát. Így nem véletlen, hogy az Emberi Erőforrások Minisztériuma 2016. évi forrásaiból támogatott pályázatainak legnagyobb összegét, 160 millió forintot a „Londonban a magyar tehetségekért" című pályázati projekt nyerte el.

Balassi Intézet – Külgazdasági és Külügyminisztérium

(http://www.balassiintezet.hu/hu/)

Az intézményhálózat a határon túli magyar kultúra magyarországi és az egyetemes magyar kultúra külföldi bemutatásáért felel. Az egységes és egyetemes magyar kultúrát terjeszti és népszerűsíti a nagyvilágban, úgy, hogy ezzel párhuzamosan segíti a külföldön vagy határon kívül létező magyar hagyományok és kultúra megismertetését Magyarországon. Sikeres kutatói és tehetséggondozó szakkollégiumot működtetett a határon túli magyar fiatalok részére. A Balassi Intézet számos külföldi központjában is szervez tehetséggondozó programokat és támogat tehetséges fiatalokat a legkülönfélébb módokon.

A határon túli magyarság számára Magyarország is külföldi kivándorlási célnak számít oktatási, tehetséggondozási szempontokból kifolyólag is. Nagyon sok magyarországi szervezet nyújt segítséget számukra az oktatás és a szülőföldön maradás tekintetében is. Közülük emelünk ki néhányat.

Collegium Talentum

(http://www.collegiumtalentum.com/index.php/szervezet/kuldetes)

A program kiterjesztése – a nemzetstratégiai célok mellett – a határon túli magyar nyelvű felsőoktatási intézmények és tagozatok oktatói és kutatói utánpótlás igényének kielégítését is segíti, a magyar tudományos és társadalmi elitréteg erősítésével. A magyar állam által fenntartott program.

Mathias Corvinus Collegium (MCC)

(http://fit.mcc.hu/)

Fiataltehetség-programként indult 2018-ban. A szakkollégium célja a tanulmányaikat a felsőoktatásban végző külhoni, magyar nemzetiségű hallgatók magas színvonalú szakmai képzése szakkollégiumi keretek között, elősegítendő a szülőföldön maradást, illetve a visszatérést a szülőföldre.

Irodalom

A horvátok kimondták: rendkívüli állapot van a kivándorlás miatt (2018). *Hvg.hu*, 2018. ápr. 17. https://hvg.hu/vilag/20180417_A_horvatok_kimondtak_rendkivuli_allapot_van_a_kivandorlas_miatt. A letöltés ideje: 2018. szept. 6.

A lakosság nemzeti összetétele (2014) http://delszlovakia.sk/2014/09/25/a-lakossag-nemzetisegi-osszetetele/. A letöltés ideje: 2018. szept. 15.

A Magyar Nemzeti Tanács oktatásfejlesztési stratégiája 2016–2020. http://www.mnt.org.rs/sites/default/files/attachments/oktatasi_strategia.pdf. A letöltés ideje: 2018. szept. 15.

Arday Lajos (1994). *Fejezetek a horvátországi magyarok történetéből*. Budapest: TLA Közép-Európa Intézet.

Bence Lajos (1996). *A szlovéniai magyarság*. http://www.prominoritate.hu/folyoiratok/1996/ProMino96-3-05-Bence.pdf. A letöltés ideje: 2018. szept. 4.

Cseh Anna (2011). Tehetségazonosító és tehetséggondozó program Szlovéniában. In Gordon Győri János (szerk.), *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, I. Jó gyakorlatok az Európai Unión belül és kívül, I.* Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 209–228.

Endgame Akadémia (2017). *Az Endgame Akadémia kutatása a külföldön tanuló magyar diákok karrierterveiről és hazaköltözési hajlandóságáról*. https://www.engame.hu/documents/Engame-Akademia_ReturnKutatas_2017.pdf. A letöltés ideje: 2018. szept. 4.

Fedinec Csilla, Vehes Mikola (2010). *Kárpátalja 1919–2009 – történelem, politika, kultúra*. Budapest: Agumentum Kiadó–MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete.

Gál Adél (2018). *Az anyanyelvi oktatás joga nálunk és más nemzeteknél*. http://www.karpatalja.ma/karpatalja/oktatas/az-anyanyelvi-oktatas-joga-nalunk-es-mas-nemzeteknel/. A letöltés ideje: 2018. okt. 31.

Gyémánt Richárd, Katona Tamás (2014). *Demográfia*. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_547_Demografia/ch14s07.html. A letöltés ideje: 2018. szept. 4.

Kocsis Károly, Tátrai Patrik, Agárdi Norbert, Balizs Dániel, Kovács Anikó (2015). A Kárpát–Pannon-térség változó etnikai arculata a 15. század végétől a 21. század elejéig. Térképmagyarázó. In Kocsis Károly-Tátrai Patrik (szerk.), *A Kárpát–Pannon-térség változó etnikai arculata*. Budapest: MTA CSFK Földrajztudományi Intézet.

Kovačević Andrea (2017). Horvátország közoktatási rendszere és a történelemtanítás. *Történelemtanítás,* 8(3–4), 1–15.

M. Császár Zsuzsa (2006). Horvátország oktatási rendszerének sajátosságai. *Balkán Füzetek,* 4(4), 99–112.

Nagy Tamás, Lenhardtné Zsilavecz Csilla (2011). Jó gyakorlat az osztrák tehetséggondozásban: a Platon Jugendforum tehetséggondozó program modelljének és gyakorlatának bemutatása. In Gordon Győri János (szerk.), *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, I. Jó gyakorlatok az Európai Unión belül és kívül, I.* Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 39–74.

Nicolescu, I. (2015): *Bilanț ul olimpicilor români. Câte medalii au câș tigat elevii români la olimpiadele internaț ionale din vara aceasta*. https://adevarul.ro/educatie/scoala/bilantul-olimpicilor-romani-medalii-castigat-elevii-romani-olimpiadele-internationale-vara-aceasta-1_55bb9ae1f5eaafab2c216503/index.html. A letöltés ideje: 2018. szept. 15.

Orosz Ildikó (2001). *A nemzeti kisebbségi oktatást meghatározó törvények és rendeletek Ukrajnában*. http://www.hhrf.org/kmtf/docu/tanulmany/oroszildiko/oktatasitorvenyek.htm

Orosz Ildikó: A magyar nyelvű oktatás Kárpátalján. http://mek.niif.hu/01900/01946/html/index.htm.

Paksi Adrienn, Gordon Győri János (2016). Szlovák kezdeményezések a tehetséges fiatalok fejlesztése érdekében: A LEAF Academy tehetséggondozó programja közép-kelet-európai fiatalok számára. In Gordon Győri János (szerk.), *A tehetséggondozás világa. 15 ország jó gyakorlata a tehetséggondozásban*. Budapest: Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet, 97–106.

Rác Lívia (2008). A szerbiai oktatási rendszer finanszírozása és néhány kisebbségi vonatkozása. *Regio,* 19(2), 188–209.

Šabić Norbert (2017). A Szerbiában élő nemzeti kisebbségek oktatáspolitikai jellemzői. In Ördögh Tibor (szerk.), *Variációk autonómiára*. Szabadka: Vajdasági Magyar Doktoranduszok és Kutatók Szervezete, 105–129.

SUMMA 2017. http://bgazrt.hu/npki/kutatasok_en/summa_2017_en/. A letöltés ideje: 2018. szept. 15.

Szlovákiai Magyar Adatbank – A (cseh)szlovákiai magyarok lexikona Csehszlovákia megalakulásától napjainkig. http://adatbank.sk/lexikon/demografiai-valtozasok/. A letöltés ideje: 2018. szept. 15.

Szoták Szilvia (2003). Az ausztriai kisebbségek nyelvi jogai – különös tekintettel a magyar kisebbségre. In Nádor Orsolya, Szarka László (szerk.), *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Közép-Kelet-Európában*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 204–219.

Tízezer magyar diák tanul külföldön (2017). *Népszava,* febr. 16. https://nepszava.hu/1120835_tizezer-magyar-diak-tanul-kulfoldon. A letöltés ideje: 2018. szept. 4.

Undergraduate Admission Statistics 2017 cycle (2018). University of Cambridge. https://www.undergraduate.study.cam.ac.uk/sites/www.undergraduate.study.cam.ac.uk/files/publications/ug_admissions_statistics_2017_cycle_2.pdf. A letöltés ideje: 2018. szept. 4.

Vass Ágnes (2013). A kisebbségi nyelvhasználat helyzete Szlovákiában. *Létünk,* különszám, 72–91.

Gordon Győri János

4.3. Tehetségprogramok: nemzetközi tendenciák a tehetségnevelésben

Kulcsszavak: tehetségkomplexum,
tehetségpedagógiai programok,
egyéb tehetségpedagógiai fejlesztő tevékenységek,
tehetséges gyerek paradigma,
tehetség fejlődés-folyamatelvű paradigmája,
tehetség mint összetett differenciációs folyamat paradigmája

4.3.1. *Elméleti alapok*

4.3.1.1. Tehetségmodellek és tehetségkomplexum

Az olyanféle egyszerű vonáselvű tehetségmodellek, mint például Renzulli modellje (1986) vagy a tehetségesség mivoltát pusztán a magas intelligenciaszinttel azonosító megközelítések (TERMAN, 1925) legalább két alapvető jellemzőjükben különböznek a komplex, rendszerszemléletű tehetségmodellektől, mint amilyenek például GAGNÈ (2017), CSÍKSZENTMIHÁLYI (1988) vagy ZIEGLER modelljei (ZIEGLER ÉS STOEGER, 2017). Egyrészt a vonáselvű modellek statikusak, míg a rendszerszemléletűek dinamikus jelenségként képesek megragadni a tehetséget. Másrészt, míg az előbbiek csak a tehetségesnek tekintett személyek egyes jellemzőire koncentrálnak, addig az utóbbiak – még ha más-más módokon is, de – jellemzően egy hármas összefüggésrendszerben ragadják meg a tehetség jelenségét:

- egy személy a maga képesség-, tudás- és indítékrendszerével,
- e személy fejlődésének és fejlesztésének, illetve kibontakozásának és produktumai létrehozásának folyamatelemei,
- a társas és a társadalmi környezet hatásjellemzői.

E három aspektust együtt, a maguk állandóan változó dinamikus zajlásában, valamint folyamatosan változó dinamikus kölcsönhatásukban, co-konstrukciós folyamatukban *tehetségkomplexumnak* nevezhetjük. Ez a rendszerszemlélet rávilágít arra és lehetővé teszi azt, hogy a tehetséget ne csupán egy egyén jellemzőjének tekintsük, mint valami minden mástól izolált tulajdonságot vagy tulajdonsághalmazt, hanem egy egész sor, különféle szinteken és módokon zajló folyamat összjátékából adódó komplexumot. Ebben az értelemben, amikor tehetségről beszélünk, még akkor is, amikor egy tehetséges személyről beszélünk, valójában az adott személy személyes jellemzőiről, kibontakozásának és produktumokat létrehozó aktivitásának folyamatairól, az őt körülvevő társas és társadalmi környezet értékeiről, ezek intézményesült formáiról és működésrendszereiről mint egymást átható kölcsönhatásokban működő dinamikus komplexumról szólunk. A tehetség tehát nem egy személy, hanem egy rendszer, ahogy azt az imént említett modellek sugallják, még akkor is, ha természetesen ebben kitüntetetten fontos szerepet játszanak – különösen pedagógiai szempontokból – azok a személyek, akiket tehetségesnek tekintünk.

A tehetségesnek tekintett személyek közös jellemzője, hogy olyan produktumok létrehozására tartják őket képesnek, illetve olyan produktumokat hoztak már létre életük valamely szakaszában/szakaszaiban, amelyeket a társas és/vagy a társadalmi környezet az értékrendje szerint legalább időlegesen az átlagtól minőségileg pozitív irányban jelentősen deviálónak tekint.

Társas környezet alatt az egyént körülvevő szűkebb szociális közösségeket értjük, mint például a családot, az iskolai társakat és tanárokat, edzőket, fejlesztő szakembereket, a nyelvi/kulturális/etnikai/vallási közösséget, melynek tagjaival általában személyes, informális kapcsolatban is áll az egyén. A társadalom olyan szélesebb gazdasági, jogi stb. egység, amellyel, illetve amelynek egyes tagjaival, közvetlenül nem vagy csak magasan szabályozott intézményi viszonyrendszereken keresztül tud kapcsolatba kerülni egy személy. Ezek az entitások egyben a tehetségkomplexum egyes szintjei vagy rétegei is: maga a tehetséges személy a rendszeregész mikroszintjét, a társas környezet a mezoszintet, a társadalmi környezet pedig a makroszintet alkotja. Mindazonáltal az egyes szintek nem feltétlenül különülnek el egymástól teljes mértékben. Például az iskola mint intézmény, mint az oktatási rendszer valamely eleme inkább a makroszinthez tartozik; ugyanakkor az iskolatársak, a tanárok például, mint említettük, inkább a mezoszinthez sorolhatók.

Minthogy újszülöttként vagy csecsemőként a kultúra jeleinek és jelentéseinek ismerete miatt sem képes senki kulturálisan releváns produktumok létrehozására, a magas teljesítményeket létrehozó személyek – még az úgynevezett csodagyerekek is (Redford, 1990) – mindig valamilyen összetett fejlődésfolyamaton mennek keresztül, mire eljutnak odáig, hogy különlegesen értékes produktumo(ka)t hoznak létre. E komplex alakulásfolyamatban számos összetevő együttesen játszik szerepet. Ezek között mind a tehetséges személy benső (endogén), mind pedig a hozzá képest külső (exogén) környezet hatáselemei megtalálhatók (Gagnè, 2017; Csikszentmihalyi, 1988; Ziegler és Stoeger, 2017), pontosabban ezek interakciói.

Az egyéni fejlődésfolyamat során gyerekek fizikai, mentális és szociális fejlődésének egyes mozzanatai is biológiailag irányítottan, önvezérlő, spontán módon bomlanak ki, még ha nem teljesen függetlenül is a külső környezeti hatásoktól. Más fejlődési mozzanatok azonban a biológiai alapoktól nem függetleníthetően, mégis alapvetően a társas környezet intencióin nyugszanak, és bizonyos elemeikben intézményesítetten, az egyének kibontakozását módszeresen befolyásoló humán tevékenységek hatására következnek be. Ilyen fejlesztő behatás a pedagógiai tevékenység. A pedagógiai tevékenység annak a reményében zajló, tudatosan tervezett és magasan strukturált humán aktivitás, hogy általa a fejlődés egyébként spontán is zajló folyamatait hatékonyabbá, az egyén és szociális környezete számára teljesebbé, kiegyensúlyozottabbá, kölcsönösen értékteremtőbbé lehet tenni, mint ahogy az a maga spontán folyamataiban egyébként zajlana.

A pedagógiai tevékenység a mai világban történeti, társadalomfejlődési és számos más ok miatt elsősorban formalizált, intézményesített keretek között, oktatási rendszerekbe szerveződve zajlik – noha ebben a fejezetben is szó lesz majd még más típusokról is. Bár az oktatásnak már több ezer évvel ezelőtt is finoman szofisztikált szervezeti formái voltak ismeretesek például Indiában, Kínában, Egyiptomban, a 17–18. század előtt az oktatási intézmények, illetve tevékenységformák soha nem alkottak a társadalmak egészét átfogó, szisztematikus rendszereket. A tömegoktatás annak korai megjelenését követően nagyjából a 18. században, de még inkább a 19. század elején vált általánossá a nyugat-európai nemzetállamokban, s terjedt el később a világ más pontjain is. Mindazonáltal történetileg e folyamat eredményeként jelent meg a tehetségpedagógiának számos olyan kérdése, amely a mai világban az oktatási szakemberek, az oktatáspolitikusok számára éppen olyan fontos és bonyolult lehetőségeket és kihívásokat jelent mind a családok, szülők, illetve az egész társadalom számára. Mert bár a tehetséges gyerekek képzésének eddigre már hosszú története volt, de ez a történet korábban egészen másként alakult, mint ekkortól kezdve. Korábban leginkább vagy a privilegizált társadalmi csoportokban felnövekvő gyerekek számára nyílt lehető-

ség a kivételesen magas színvonalú képzésre, vagy a szegényebb családokból származó olyan gyerekek esetében, akik a nagy társadalmi alrendszerek működtetése érdekében kimagasló képességeik miatt bevonhatók voltak az egyházi, katonai vagy vezető hivatalnoki képzésbe. A mai társadalmi követelményekhez képest azonban sokszor nagyon esetleges volt, hogy kik is lehettek azok a tehetséges gyerekek, akiket ilyen vagy olyan véletlennek, szerencsének – származásuknak vagy egy éles szemű jóakarójuknak – köszönhetően mint tehetségeket felfedeztek, és bevontak az oktatásba, illetve támogatták, hogy az oktatásban minél magasabb képzési szintekre jutva minél elitebb színvonalú tudáshoz juthassanak.

Sok más mélyreható dilemma mellett a mai oktatásügyek egyik nagy dilemmája az, hogy vajon optimalizálni tudja-e a tömegoktatás rendszere a potenciálisan vagy manifeszt módon tehetséges tanulók azonosításának feladatait, illetve e tanulók fejlesztési igényeit, s hogy egyáltalán: lehet-e egyedül a tömegoktatás feladata az, hogy maximális képességeik szerint fejlessze ezeket a tanulókat. A fejezet későbbi részeiben megpróbálunk válaszolni ezekre a dilemmákra; de előbb még fontos meghatározni, mit is értünk azon a fogalmon, hogy *tehetségpedagógiai program*.

4.3.1.2. Tehetségpedagógiai programok és ezek feltáró kutatása

4.3.1.2.1. Tehetségpedagógiai programok és egyéb fejlesztő tevékenységek

Abraham Tannenbaum (1983) és James Borland (1989) nyomán Francois Gagnè (2017) módszeresen elkülöníti egymástól a tehetséges gyermekek számára kidolgozott programokat, valamint a különböző szintű és jellegű egyéb fejlesztő tevékenységeket a tehetségpedagógia terén. A program fogalma mindhárom szerző esetében a hosszú távra megtervezett, sok részelemből álló, átfogó tehetségpedagógiai beavatkozás-rendszereket fedi le, amelyek tehetségpedagógiai értelemben gondosan szinkronizált fejlesztőelemek logikus láncolatának sorából épülnek föl. Így a program jellegű pedagógiai beavatkozás-rendszerek egyes részelemei a tanulók fejlődésfolyamatának egész sor minőségi változásán keresztül alkalmazhatók, nem csak egy adott pontján. Ugyanakkor az egyéb tehetségpedagógiai fejlesztő tevékenységek körébe a rövid távú és/vagy fragmentált, bizonyos tekintetben ötletszerű tehetségpedagógiai tevékenységek tartoznak. Gagnè ezeket a fejlesztési formákat az angol nyelvű tanulmányaiban *provisionnek* nevezi. Feltételezhetjük róluk, hogy ezek is hasznosan működhetnek a tehetséges tanulók képzésében, de jellemzően nem kapcsolódnak egymáshoz szervesen és logikusan, a részfejlesztések nem alkotnak hosszabb távú, szinkronizált, integrált tehetségnevelési rendszereket. Jellegzetes tehetségprogramnak tekinthető tehát például az Arany János Program (Balogh, 2004), amely olyan pedagógiai beavatkozás, amely a tehetséges, hátrányos helyzetű tanulók fejlődésének szélesebb életkori periódusát öleli fel, számos egymással magas szinten szinkronizált részelemből épül fel, és a tehetséges tanulók fejlődésének széles spektrumát fedi le, az akadémikus fejlesztéstől kezdődően például a szociális készségek vagy éppen a tanulók megküzdési készségeinek fejlesztéséig. Jellegzetesen egyéb típusú tehetségpedagógiai fejlesztő tevékenység pedig mondjuk egy 5 foglalkozásból álló akadémikus iskolai minikurzus a csillagászat terén, amelyet példának okáért egy középiskola hirdet meg a fizika és/vagy földrajz tantárgyban tehetséget mutató tanulói számára.

Minden tehetségpedagógiai program fejlesztőmódszerek egész sorát alkalmazza. A módszer egy-egy tevékenységelem pedagógiai technikája; ezért némiképp félrevezetők a hétköznapi nyelvben meghonosodott Suzuki-módszer vagy Kodály-módszer megnevezések (minthogy ezek inkább pedagógiai programok – noha kétségtelenül olyan programok, amelyek speciális képzési technikákat, vagyis speciális pedagógiai módszereket alkalmaznak a fiatalok fejlesztése érdekében). Másrészt érdemes megjegyezni, hogy a tehetségpedagógiai programok során alkalmazott módszerek nem kis részét az oktatás egyéb területein is alkalmazzák. Jellegzetesen ilyen például a projekt-

módszer. Ezért ezeket érdemes inkább tehetségpedagógiában is alkalmazott módszereknek nevezni, és a tehetségpedagógiai módszerek megnevezést csak az olyan metódusok esetében használni, amelyeket kizárólag a tehetséges tanulók pedagógiai fejlesztésében alkalmaznak. Mivel a tehetségpedagógiai programok komplex fejlesztési rendszerek, általában keverednek bennük a tehetségpedagógiában is alkalmazott fejlesztőmódszerek a csak tehetséges tanulók fejlesztése során alkalmazott módszerekkel.

4.3.1.2.2. Tehetségpedagógiai programok feltáró kutatása

David Dai több könyvében (Dai, 2010; Dai és Chen, 2014) is amellett érvel, hogy a tehetségpedagógiai módszerek feltáró kutatása magas szintű, paradigmatikus alapokon nyugvó szisztematikusságot igényel. Ennek egyik vonatkozása az, hogy a kutató el tudja helyezni a programot a tehetségkutatások valamely paradigmájában. Dai három ilyen nagy paradigmát különböztet meg, nevezetesen a tehetséges gyerek paradigmáját, a tehetség fejlődés-folyamatelvű paradigmáját, illetve a tehetség mint összetett differenciációs folyamat paradigmáját (ennek leírását lásd a fejezetben később). Másrészt Dai amellett érvel, hogy az adott paradigmában való elhelyezésen túlmenően a programfeltáró kutatásoknak választ kell adniuk arra a kérdésre is, hogy egy-egy program esetében *Kik?, Mit?, Miért?, Hogyan?* és *Milyen eredménnyel?* alkottak meg és folytatnak. Dai amellett érvel, hogy ezen szempontok nélkül a programok leírása mozaikos és kontextus nélküli marad.

Mindazonáltal fejezetünk további részeiben megfelelő kutatási háttér és terjedelmi okok miatt mi nem vállalkozhatunk a Dai által megkövetelt szisztematikusságára. Ehelyett először röviden bemutatunk néhány tehetségpedagógiai programot a nemzetközi jó gyakorlatokból (az egyes programleírások nagymértékben Gordon Győri János három korábbi szerkesztett kötetének megfelelő fejezeteire épülnek; Gordon Győri, 2011; 2012; 2016), majd az egyes programok rövid leírását követően, összefoglalásképp néhány, a mai tehetségprogramokat jellemző általános tendenciát mutatunk be.

4.3.2. *Tehetségprogramok a tehetségpedagógia nemzetközi gyakorlatából: néhány ország példája*

4.3.2.1. Kína

A kínai tehetséggondozás kérdése azért is különösen érdekes, mert az ország politikai ideológiájában és társadalomépítési gyakorlatában is jelentős szerepet játszik az egyenlőség elve (Dai, 2010). A társadalmiegyenlőség-elv mint fogalom természetesen erősen elnagyolt, hiszen ennek számos ideológiai és gyakorlati változata létezett a múltban és létezik a jelenben is. Tehetségpedagógiai értelemben mindenesetre érdemes elkülöníteni az abszolút és a relatív egyenlőséget. Míg az abszolút egyenlőségelv az azonosság elvét követi – mindenkit pontosan ugyanaz a bánásmód illet meg a társadalomban és így az oktatásügyben is, akárcsak mondjuk a büntetőjogban az azonos fajta kriminális cselekedetek esetében –, addig a relatív egyenlőségelv a mindenkinek saját relatív helyzete szerint kiegyenlített egyenlőséget hirdeti, vagyis a méltányos, az egyén körülményeihez, illetőleg a képességeihez és teljesítményeihez mért egyenlőséget. Ez utóbbi nem zárja ki – sőt támogatja is – például azt, hogy a valamely területen kiemelkedően teljesítő tanulók az optimális fejlődésük érdekében az oktatásügyben más, speciális lehetőségeket is választhassanak, mint az átlagosan vagy az alatt teljesítő társaik. Miközben mindkét megközelítésnek vannak előnyei és hátrányai a társadalomépítésben és az oktatásügyben egyaránt, egy fontos vonatkozásban bizonyosan megegyeznek, nevezetesen abban, hogy mindkét értelmezésmód a társadalmi és egyéni igazságosság nevében fogalmazza meg a saját álláspontját.

A politikai/ideológiai egyenlőségelvet hirdető társadalmak állandóan visszatérő vitatémája, hogy az egyenlőség annak abszolút vagy relatív változatában értelmezendő-e a társadalmi élet különféle szegmenseiben, így például az oktatásügyben. Általában az figyelhető meg, hogy amikor – például egy pénzügyi krízis esetén – gazdasági, politikai, (hadi) technológiai vagy egyéb meghatározó érdekei szempontjából sorsdöntő helyzetbe kerül egy azonosságelvű társadalom, akkor annak vezetői hajlanak arra, hogy a relatív egyenlőségelv elvére váltsanak át, és efelé irányítsák a társadalmat is. Éppen ez volt megfigyelhető Finnország esetében a tehetséggondozás terén az ország gazdasági krízishelyzetében a 2000-es évek környékén – az addig a társadalmi igazságosság és harmónia nevében mereven elutasított tehetségpedagógiát akkor annak támogatása váltotta fel –, és hasonló folyamatok voltak megfigyelhetők Kínában is az elmúlt néhány évtized során, a Mao nevével fémjelzett politikai korszak lezárulása (1976) óta (Dai, Steenbergen-Hu és Yang, 2016).

Már 1978-tól, vagyis alig 1-2 évvel Mao Ce-Tung halálát követően, a megfelelő jogi és gyakorlati környezet megteremtése után a kínai tehetséggondozás egyik kedvelt formája lett a korai egyetemkezdés, ami a tehetséges tanulók akcelerációjának egyik változata. Ahogy Liu és Zhang (2011) megállapítja, ezt a képzési formát a természettudományok terén tehetséges tanulók fejlesztése és mielőbbi gazdaságba csatlakoztatása céljából a technikai/gazdasági fejlődés minél gyorsabbá tétele érdekében hozták létre The Special Class for the Gifted Young néven Kína vezető technikai egyetemén, angol megnevezéssel: University of Science and Technology of China. A jelen sorok írásakor éppen 40 éves programba egy háromlépéses szelekciós folyamat eredményeként évente 40-50 fő kiemelkedő teljesítményt nyújtó 14–16 éves tanulót vonnak be. Első lépésben kiválogatják azokat a fiatalokat, akik a felvételi vizsgán fiatal koruk ellenére az országos eredmény legfelső 3%-ába tartozó eredményt érnek el. Ők ezek után egy újabb írásbeli vizsgát tesznek, amelyben a kreatív problémamagoldó képességüket is mérik. Akik ezen a szűrőn is túljutnak, egy egyhetes táborozáson vesznek részt, amelynek során a programban oktató professzorok képzik őket matematikából, fizikából és angol nyelvből. A képzés végén mérésekkel ellenőrzik, ki mennyire hatékonyan volt fejleszthető, s a program szakértői ezek alapján hozzák meg a végső döntést arról, hogy mely tanulók kerülhetnek be a programba.

Bár a nyomtatásban elérhető tanulmányok nem említik, e harmadik szelekciós lépésnek még egy fontos funkciója van. Egy munkájában Southern és Jones (2004) a tehetséges tanulók akcelerációjának 20 féle változatát mutatja be, és érvel amellett, milyen előnyei vannak ennek a képzési formának. Ezzel együtt fontos kutatási eredmények láttak napvilágot annak megcáfolására, hogy e képzési forma fő veszélyei a gyerekek szociális és érzelmi éretlenségéből fakadó kockázatok lennének. Mégis, a kínai tehetségakcelerációs program első évtizedének némely kudarca éppen abból fakadt, hogy a pusztán intellektuális képességeik és teljesítményük alapján a programba beválasztott tanulók egy része fejlődéslélektani okokból nem tudott az egyetemi környezetbe beilleszkedni, minthogy érzelmi érettségükben, szociális készségeikben nem tartottak ott, mint egyetemista társaik. Ennek kiküszöbölésére egyrészt az egyhetes táborozás során a tanulók szociális érettségének jellemzőit is megfigyelik és a végső döntésnél figyelembe veszik a szakemberek, másrészt a kollégiumi szállásukon egy külön részlegben helyezik el mai napig is az akcelerációs programban részt vevő fiatal tehetségeket.

Az egyetemi képzésbe bekerült középiskolás korú fiatalok képzése is néhány figyelemre méltó vonással rendelkezik. Ezek a diákok ugyanis egy olyan előjoggal rendelkeztek a program kezdete óta, amellyel évtizedeken keresztül sehol Kínában a többi egyetemista nem. Szemben a többséggel, akik csak konkrét képzési szakokra jelentkezhettek a középiskolai tanulmányaik végeztével, a tehetségprogramban részt vevő tehetségeknek a képzésük első évei során nem kellett specializálódniuk, csak a mesterképzés szintjén. Ugyancsak említésre méltó jellemzője a képzésüknek, hogy az akcelerált tehetségek mellett az egyetemi képzésük során mindvégig mentorok állnak, akik a fiatal

egyetemistákra fordított személyes törődéssel e tehetségek integrációját és a programban való bent maradását segítik elő tanácsadó és „osztályfőnök" kollégájukkal együttműködve. A fiatal tehetségeket tehát egy kisebb szakértői team kíséri egyetemista életútjuk alatt, szociális, érzelmi, praktikus és egyéb támogatásokat nyújtva nekik.

4.3.2.2. Kazahsztán és Észtország

A volt Szovjetuniót egy sor kettősség jellemezte a tehetséges személyek társadalmi kezelése terén. Egyrészt a szocialista ország élen járó volt a különleges képességű személyek pszichológiai jellemzőinek kutatása és a tehetségfejlesztés terén, másrészt tíz- és százezerszámra pusztította el a tehetséges személyeket (is) a sztálini börtönökben és lágerekben. Ugyancsak: a hatalmas ország a története során egyrészt óriási számban tudott utat nyitni a hátrányos helyzetből érkező tehetségek számára, egyfajta társadalmi egyenlőséget és igazságosságot biztosítva ezáltal, másrészt kutatási adatokból tudjuk, hogy az akadémikusan elit tehetséggondozási programokban aránytalanul magas számban voltak jelen a társadalom akkori vezető rétegeinek – politikusoknak, tudósoknak, magas rangú katonáknak és más privilegizált társadalmi csoportokhoz tartozó személyeknek – a gyermekei (Szegal, 1988).

Mint arról számos dokumentum tanúskodik, a hruscsovi enyhülés időszakától kezdve a Szovjetunióban a természettudományos tehetségek azonosításának és fejlesztésének zászlóshajójaként működtek a speciális matematikai, informatikai és hasonló tehetségiskolák (Marushina és McGee, 2015). Noha ezek 1962/1963-as megindulását 1958-tól kezdve sokéves politikai és társadalmi vita előzte meg, amelynek középpontjában éppen az oktatási egyenlőség és igazságosság elvének kérdése állt (Dunstan, 1975), Hruscsov döntésével a szovjet tehetségiskolák nagymértékben hozzájárultak a Sztálint követő időszak új technológiai vezető rétegének kineveléséhez.

A Szovjetunió szétesését követően az egyes tagországoknak egyrészt módjuk volt a szovjet tehetséggondozás hagyományait követni, hiszen ez gazdag alapot biztosított a továbblépéshez is, másrészt módjuk nyílt olyan új utakat keresni a tehetségnevelés terén, amilyenekre a szocialista idők során, a szovjet birodalom kevés önállósággal rendelkező tagjaiként nem volt lehetőségük. A különféle országok különféle utakat választottak ezen a téren.

Kazahsztán számára a hagyományos lehetőségek folytatása mellett fontos volt egy új technikai-gazdasági réteg gyors kinevelése, részben a volt Szovjetunió meghatározó államától, az utód Oroszországtól való minél gyorsabb távolodás, függetlenedés érdekében. Ezért követve a szovjet tehetséggondozás hagyományait, de immár önálló nemzeti alapokra helyezve, a saját nemzeti célok elérése érdekében többféle tehetséggondozó iskolarendszert hoztak létre, amelyek közül kiemelkedő jelentőségű a Nazarbajev elnökről elnevezett tehetségiskolák hálózata. A Nazarbajev-iskolák erősen szelektív akadémikus középiskolák, amelyekben kiváló képességű tanárok oktatják a gyerekeket. Bár az iskolák elsősorban természettudományos tehetségek nevelésére koncentrálnak, a nyelvi és társadalomtudományi területek is fontosak. A soknemzetiségű, de kazah és orosz etnikai dominanciájú Kazahsztánban a társadalmi harmónia, az igazságosság, ugyanakkor a kulturális önazonosságok támogatása miatt is állandó oktatásügyi kérdés az oktatás nyelvének kérdése. E problémakör megoldása érdekében az ország egy nemzetközileg is szokatlanul merész és kreatív megoldást választott a kötelező iskolázás – tehát nem csak a tehetséggondozás – terén: a háromnyelvű oktatást. Ennek lényege az, hogy a tanulók egyes tantárgyakat kötelezően kazahul, másokat oroszul, míg megint másokat angolul tanulnak az iskolákban. Míg az első két nyelvi terület körébe a nemzeti kulturális érdekeltségű tantárgyak tartoznak elsősorban (irodalom, történelem, földrajz stb.), addig az angol nyelven zajló oktatás a természettudományos tantárgyakat fedi le, ezzel is elősegítve azt, hogy az ország következő generációi problémamentesen tudjanak kapcsolódni a

globalizált technológiai világ vezető gazdaságaihoz, miközben megőrzik nemzeti nyelvi identitásukat is. A Nazarbajev-iskolák deklarált célja a jövőbeni kazah nemzeti értelmiség és vezető réteg gyors kinevelése, amely szoros együttműködésben, ugyanakkor versenytársaként is képes működni a világ fejlett nyugati és kelet-ázsiai társadalmainak, gazdaságainak.

A Nazarbajev-iskoláknak két további fontos funkciója is van. Egyrészt ezek az oktatási intézmények biztosítják a 2010-ben megnyílt, nemzetközi szinteken is jegyzett Nazarbajev Egyetem legfőbb hallgatói utánpótlását. Ezt az egyetemet kifejezetten annak érdekében hozták létre, hogy az ország legalább egy nemzetközileg is versenyképes felsőoktatási intézménnyel is rendelkezzen, amely egyrészt bekapcsolja az országot a nemzetközi felsőoktatás és tudományos kutatás élvonalának vérkeringésébe, másrészt mintát ad az ország összes többi egyetemének, egyben versenyhelyzetbe is hozva őket az oktatás minőségének terén. Vagyis az elemi oktatást követően a Nazarbajev elnökről elnevezett akadémikus középiskolák rendszere, majd az ehhez szorosan kapcsolódó Nazarbajev Egyetem egyfajta vertikális, szelektív és akadémikus értelemben elitista tehetséggondozási rendszert alkot a kazah oktatásügyön belül. Másrészt a Nazarbajev-iskolák és az egyetem integrált rendszere szolgál a kazah oktatásügy reform-erőfeszítéseinek mintaadó intézményeiként. Az önállóvá vált kazah oktatásügyön belül a tehetségnevelés deklarált módon a teljes kazah oktatásügyi reform motorja és zászlóshajója egyben (YAKAVETS, 2014). Az ezekben az oktatási intézményekben kiérlelődő pedagógiai tapasztalatokat kívánják – persze mindenütt a helyi, intézményi viszonyokhoz, lehetőségekhez adaptálva – elterjeszteni Kazahsztán-szerte az oktatásügyben, ezzel fejlesztve a kazah oktatásügy egészének minőségét.

Egy másik utódállam, Észtország egészen más utat választott. Itt inkább egy horizontális és demokratikus, egyes elemeiben a tehetségesek önszelekciójára építő rendszert hoztak létre, az úgynevezett hobbiiskolák rendszerét (GORDON GYŐRI, 2018). Ezek az állami törvények által létrehozott és törvényi szabályozással működtetett nem formális oktatási programok, illetve intézmények a formális, főáramú oktatás kiegészítő formáiként működnek, lehetőséget biztosítva a fiatalok számára arra, hogy érdeklődésük bizonyos területein szisztematikusan fejlesszék magukat. Noha a hobbiiskolának nevezett rendszer nem deklaráltan tehetséggondozó céllal született meg, kiválóan alkalmas a tehetségek azonosítására és fejlesztésére is, hiszen szabadidejükben elsősorban azok a gyerekek választják ezeket a kiegészítő oktatási formákat, illetve ezeknek bizonyos tematikus területeit, akik különösen érdeklődők, elhivatottak, motiváltak abban, hogy az adott területen az iskolai lehetőségeket meghaladóan fejlesszék magukat.

4.3.2.3. Izrael és Ausztria

Ismerve az oktatás kiemelt értékét és történelmi szerepét a zsidó kultúrában, joggal feltételezhetjük, hogy a tehetséggondozás fontos szerepet játszik a mai Izraelben is. Ez valóban így van, noha – éppen az előzőek fényében meglepő módon – Izrael egyáltalán nem excellál a nemzetközi oktatásügyi felmérésekben, a tehetségpedagógia terén számos érdekes és figyelemre méltó kezdeményezésük van (GORDON GYŐRI, FRANK ÉS KOVÁCS, 2011).

Az egyik figyelemre méltó izraeli tehetségprogram a virtuális tehetséggondozó iskolák rendszere. A távolsági tanulás, az internet, a digitális technológia alkalmazása a pedagógiában immár több évtizedes hagyományra megy vissza, lényegében az informatika, illetve később az internet, különösen pedig az interaktív internetes alkalmazások megjelenése óta. Az is hamar világossá vált a pedagógiai szakértők számára, hogy a digitális technológia kiválóan alkalmas a speciális tanulói csoportok, illetve egyének, közöttük a tehetséges tanulók fejlesztésére, s e csoporton belül is korábban ismeretlen lehetőségeket tud biztosítani a különféle okok miatt hátrányokat szenvedő tehetséges tanulók fejlesztése terén. Például e technológiák által a városi-nagyvárosi társaikkal egyenlő esélyekkel bevonhatók a tehetségpedagógiai fejlesztésekbe a vidéki, fejletlen közlekedési

infrastruktúrával rendelkező településeken élő tanulók, lányok vagy mozgássérültek, és még számos más speciális tehetséges tanulói csoport.

A digitális technológiára építő tehetségfejlesztés egyik lehetősége az úgynevezett virtuális iskolák létrehozása. A virtuális iskolák technikai és kurrikuláris, valamint módszertani különbségeik alapján többféle csoportba oszthatók. Vannak például olyan virtuális iskolák, amelyekben minden tanuló egyéni program és haladás szerint tanul, és bármikor igénybe veheti az iskola szolgáltatásait, de vannak olyan virtuális iskolák is, amelyekben osztályközösséget alkotnak a programba belépő tanulók, akik szinkron módon, azonos időben lépnek be a virtuális oktatási térbe, és ott kvázi osztálykeretek között, egyszerre tanulnak, kommunikálnak egymással és a tanárral, földrajzilag bárhol legyenek is. A virtuális iskolák rugalmassága abban is megnyilvánul, hogy képzési programjuk bármilyen mélységben speciálissá tehető, hiszen még ha egy-egy speciális akadémiai témában valamely országon belül csak nagyon kevés érdeklődő fiatal tehetség lelhető is fel alkalmasint, nemzetközileg biztos, hogy legalább egy osztálynyi tehetséges és érdeklődő tanuló összeverbuválható az adott témára. Így például speciális témák köré virtuális tehetséggondozó nemzetközi iskolák vagy osztályok hozhatók létre a természettudományos vagy éppen a művészeti fejlesztés terén is. Ugyancsak nagy előnye a virtuális iskolai fejlesztésnek, hogy ha a témakör, az érdeklődés és a képességek, teljesítmények alapján létrehoznak egy csoport tanulóból egy virtuális osztályt, abban a tanulók különféle életkori közösségekből kerülhetnek ki, anélkül, hogy például évfolyamugrással akcelerálniuk kellene – mint ahogy az offline, valós iskolákban kell tenniük adott esetben. Érdemes még megjegyezni, hogy a virtuális iskolák különböznek egymástól a tekintetben is, hogy a tanulók csak digitális tananyagokkal találkoznak-e a képzés során, vagy az online képzési folyamatban valós tanár is jelen van-e, illetve hogy az online tanulási folyamatok közötti időkben a tanulóknak módjuk van-e offline, valós térben is találkozniuk egymással és a tanárokkal, például az utóbbiakkal a tanulók még hatékonyabb fejlődését elősegítő személyes kommunikációk érdekében.

Noha Izraelben már az 1990-es években is alkalmaztak digitális képzési technológiákat a tehetségpedagógiában, az első virtuális tehetségiskolát 2002-ben indította meg az Izraeli Oktatási Minisztérium Tehetségpedagógia osztálya (Rachmel et al., 2005; Rachmel, 2010; Zlotaryova, 2016). Az izraeli tehetséggondozó középiskolák rendszere 2012-től bontakozott ki az Oktatási Minisztérium, a Center for Education Technology és a Trump Foundation közös kezdeményezésére, minthogy ezt megelőzően észlelték azt az izraeli oktatásügyi szakemberek, hogy csökken a tanulói érdeklődés a speciális matematikai és fizika osztályok iránt; a virtuális oktatási intézményrendszert többek között e tendencia megállítása, illetve ellensúlyozása érdekében hozták létre. A magas szintű képzési programok összeállításához, lefolytatásához a legmagasabb szakmai színvonalon dolgozó pedagógusokat tudták bevonni, akik így tulajdonképpen szám- és időbeli limit nélkül tudták és tudják mai napig is országszerte fejleszteni a tehetséges tanulókat, noha egyébként nem minden valós – offline – speciális osztályba jutott volna belőlük, mint ahogy a valós iskolák többségében a matematikában vagy fizikában tehetséges tanulók létszáma sem lenne elegendő külön, speciális osztályok létrehozására. Ugyanakkor ezek a tanárok kizárólag a virtuális térben találkoznak a tehetséges tanulókkal, offline találkozások, konzultációk nem képezik részét ennek a programnak.

A virtuális középiskolai órák megszervezése rugalmasságot, illetve megfelelő technikai felszereltséget igényel azoktól a valós iskoláktól, amelyekbe a tanulók egyébként járnak. A matematika vagy fizika specializációjú órák ugyanis a hagyományos tanítási időben zajlanak, hetente 6 alkalommal. A virtuális képzés időpontjában ezek a tanulók a saját iskolájukban tartózkodnak egy olyan helyiségben, ahol egy asztali gép vagy laptop segítségével kapcsolódni tudnak a virtuális iskolához, és ott a 20-25 virtuális iskolai osztálytársukkal és a tanárral a virtuális térben kommunikálni is tudnak egymással, anélkül hogy az offline térben más tanulókat ezzel zavarnának. (Amennyiben

egy iskola több tanulója jár ugyanabba a virtuális tehetséggondozó osztályba, akkor ők egy térben is elhelyezkedhetnek a számítógépeik előtt a saját valós iskolájukban.) Mindazonáltal e technikai és logisztikai nehézségek nem akadályozták Izraelben e tehetségpedagógiai program gyors elterjedését: míg 2012-ben még csak 21 iskola vett részt a programban, 2015-ben országszerte már több mint 120 iskola tehetséges diákjai vettek részt a virtuális középiskolai tehetséggondozó programokban. Az összesen mintegy 800 tanuló ebben az évben 17 speciális matematikai, illetve 19 speciális fizika tantárgyi képzési csoportra bontva képződött a virtuális iskolában. A virtuális tanítási térben zajló órákon való interaktív részvételen túlmenően a tanulók házi feladatokat, projekteket készítenek el, tudásmérő teszteket töltenek ki és nyújtanak be az oktatójuknak a tanév során; ezekről részletes és szakmailag magas szintű értékeléseket kapnak az tanáraiktól. A virtuális iskola egyik különleges jellemzője, hogy mivel minden kommunikáció és cselekvés virtuális felületen zajlik, az órák megőrizhetők, más időpontokban és más tanulói csoportok és/vagy oktatók által is visszanézhetők, utólag is elemezhetők, megvitathatók, továbbfejleszthetők.

Noha a virtuális tehetséggondozó középiskolai program tanulói offline nem találkoznak az oktatóikkal, azért 2–4 fős csoportokban heti online megbeszélést folytatnak a mentoraikkal, akik egyébként többnyire a képzésüket éppen MSc- vagy doktori fokozaton végző egyetemi hallgatók.

Izrael egy másik, nemzetközileg is meglehetősen egyedi képzési programját az Israel Arts and Science Academy valósítja meg (Dai, 2010; David, 2017; Frank és Gordon Győri, 2012). Az intézmény a némiképp megtévesztő elnevezésével szemben legfeljebb minőségét, nem pedig jellegét tekintve „akadémia": ez ugyanis egy felső középiskola, vagyis 16–18/19 éves tanulókat képző iskola. Tehetségpedagógiai programjuk specialitása azonban már pontosabban kifejeződik az intézményi megnevezésben: az iskolában a tudományos és művészeti tehetségek együttnevelése zajlik.

Bár a két képzési irányvonal bizonyos mértékig elkülönül egymástól az intézményen belül, tehetséggondozási szempontból éppen az ugyanakkor megvalósuló integrációjuk az, ami érdekesebb jellemző. Ugyanis az iskolában az akadémikus tehetségeknek módjuk van arra, hogy a művészetek terén is kiemelt képzésben részesülve fejlesszék magukat, s ugyanígy fordítva, a zenében, táncban, képzőművészetben, színjátszásban tehetséges tanulóknak is módjuk van arra, hogy akadémikusan magas szintű képzés segítségével fejlődjenek. Ez azért fontos, mert közismert és világszerte megfigyelhető jellemzője a tehetségpedagógiai programoknak, hogy az akadémikus orientációjú tehetségiskolák némiképp háttérbe szorítják a művészeti nevelést, míg a művészeti képzőintézményekben az akadémikus képzés nem eléggé erős. Ez a képzési integráció azért is fontos, mert lehetőséget ad a tehetséges tanulóknak a területváltásra – a tudományos területekről a művészetiek valamelyikére vagy fordítva –, valamint azért is, mert ez a program ideális azoknak a tanulóknak, akik több, egymástól jelentősen eltérő területen tehetségesek: a művészetek és a tudományok területén egyaránt. Ez a képzési program tehát megóvja őket a korai specializáció választáshelyzeteinek nehézségeitől, illetve negatív konzekvenciáitól – mármint, hogy a korai specializáció esetében a másik képességterület fejlődése elgyengül –, illetőleg támogatja a többterületi tehetségek kiegyensúlyozott, vagyis optimális fejlődését. Mindazonáltal az iskola tudományos szekciója elsősorban a humán és társadalomtudományi területekre fókuszál, kevésbé a természettudományokra.

Hasonló logika mentén működik Ausztriában a Mozart School is, azzal a különbséggel, hogy itt már a felvételi szelekció lényeges eleme az is, hogy a leendő tanulók bebizonyítsák, mind művészeti/zenei, mind pedig akadémikus téren képesek a kiemelkedő teljesítményre. Ebben a programban elvárt teljesítmény, hogy a hangszeres vagy a zene más területein kiemelten fejlesztett tanulók a képzésük végén nemzetközi érettségit is képesek legyenek letenni, aminek eredményeként a világ bármely kiemelkedő egyetemén folytathatják a tanulmányaikat, amennyiben nem a művészeti képzést választják a felsőoktatásban (Halász és Gordon Győri, 2016).

4.3.2.4. Amerikai Egyesült Államok

Az Amerikai Egyesült Államok talán legjelentősebb tehetségazonosítási programja mintegy 3 évnyi előkészítés után, 1971-ben indult útjára. A Korai Matematikai Tehetségek Kutatási Programja (SMPY, Study of Mathematically Precocious Youth) munkálatait dr. Julian Stanley, a Johns Hopkins University pszichológiaprofesszora indította el egy longitudinálisra tervezett tehetségkutatásként. A kutatási programba eleinte olyan, a matematikában tehetséges tanulókat vontak be, akik 13-14 évesen az egyetemi felvételi szűréshez alkalmazott matematikai SAT-feladatok megoldásában a végzős (17/19 éves) középiskolások teljesítményének legfelső tartományához hasonló eredményt értek el – vagyis a teljesítményük a náluk 3–5 évvel idősebb tanulók legkiválóbbjainak teljesítményével volt összemérhető. Noha a kutatásba való bekerülés kritériumaiba Julian Stanleyék néhány évvel később a verbális képességmérő teszt eredményeit is bevonták, a kutatás irányvonala továbbra is elsősorban a matematikában tehetséges tanulók fejlődésének vizsgálata maradt, illetve részben a matematikában és nyelvi készségekben egyaránt kiemelkedő tanulók fejlődésének kutatása lett.

Noha az SMPY longitudinális kutatás – Stanley 2005-ben bekövetkezett halála óta immár a sokadik tanulói generációval – mai napig is zajlik, az egyetem tehetségközpontja által irányított program tevékenységköre jelentősen kibővült. A legjelentősebb változás az volt, hogy a kutatási program mellé már 1972-ben tehetségpedagógiai programot is indítottak, látván, hogy az általuk azonosított tanulók sokkal gyorsabban tudnának haladni matematikában, mint ahogy arra a szokásos tanulási környezetben módjuk van (Stanley, 1996). Eleinte tehát a gyorsítás és mélyítés különféle formáival próbálkoztak.

Végül is a gyakorlati tehetségprogram legjelentősebb eleme a nyári tehetséggondozó táborok rendszere lett. Ennek első, korai változatával 1979-ben kísérleteztek Stanleyék, majd 1980-tól ez a tehetségfejlesztési forma állandósult része lett a programnak. Az eleinte matematikára és természettudományokra fókuszáló táboroknak ma már vannak társadalom- és humántudományi, illetve művészeti megfelelői is, bár a táborok többsége továbbra is a matematika és természettudomány teréről kerül ki. A Stanley-féle tehetségtáborok hatása szinte felmérhetetlen. Alig néhány évvel a megindításukat követően már egy sor más amerikai egyetem is átvette ezt a modellt, amerikai és nemzetközi diákokat egyaránt képezve ezekben a táborokban. Később Julian Stanleyék külföldi tehetségeket is meghívtak nyári táboraikba, miközben a világ számos országában próbálkoztak a Stanley-féle tehetségazonosítási és fejlesztési program adaptált átvételével, így például Németországban (Gordon Győri és Nagy, 2012), Kínában, Angliában, Írországban, Spanyolországban, Mexikóban és máshol (Brody, 2009).

A tehetséggondozó nyári táborok a tehetséges tanulókat mind az akadémikus területeken való fejlődésükben segítik, mind pedig a szociális tapasztalataik bővítésében és fejlesztésében, ami különösen hasznosnak bizonyul a hátrányos helyzetű tehetségek esetében. Ugyanakkor ezek a nem formális extrakurrikuláris tehetségpedagógiai tevékenységek hozzájárulnak ahhoz is, hogy a tanulók akár egész életre szóló baráti és szakmai hálózatokat építsenek ki a magukhoz hasonló életkorú és tehetségű fiatalok körében.

Bár meglepő módon nem találtunk erre vonatkozó konkrét kutatási adatot, de az intellektuális tehetségeket fejlesztő tehetségprogramok fontos háttérintézményei lehetnek a különösen szelektív, specializált amerikai tehetséggondozó középiskolák; vagyis joggal gondolható, hogy ezekből az iskolákból kerülnek ki a legnagyobb számban a Julian Stanley-féle vagy ahhoz hasonló tehetségprogramba a tanulók. Ilyen erősen szelektív, specializált tehetségiskola az Egyesült Államokban például a Bronx High School, amelyet 1938-ban alapítottak, elsősorban a matematikában és természettudományos területeken tehetséges tanulók számára. Az iskola közel 3000 fős tanulói közösségébe mintegy 20-szoros túljelentkezésből válogatják ki az évente felvehető körülbelül 900 diákot. Az iskola oktatási programjának sikerét jelzi, hogy az évtizedek során 8 olyan tanulója is

volt, akik később Nobel-díjat kaptak. A 4 éves középiskola képzési programjának egyik jellemzője az, hogy a tanulók kiemelkedően sok elektív kurzus kínálatából választhatnak maguknak a képzés során: 2018-ban például 35 úgynevezett AP-kurzusból és még további 9 olyan AP-extrakurzusból, amelynek felvétele már valamely korábbi AP-kurzus elvégzésének feltételéhez volt kötve. (AZ AP 1955 óta egyfajta emelt szintű tantárgyi képzés rendszere az Amerikai Egyesült Államok középiskoláiban. Az amerikai középiskolák 24 tantárgyi területén hivatalosan összesen 38-féle AP-kurzus létezik az USA-ban, ami azt jelenti, hogy a Bronx High School mindössze 3-féle kurzust nem hirdet meg ezek közül. Mindehhez érdemes tudni, hogy a nem magániskolák mintegy 30%-a nem is indít AP-kurzusokat.) Mindezt szakkörök és hasonló jellegű egyéb foglalkozások tucatjai egészítik ki, valamint a tanulók önálló kutatási programjai és hasonlók.

4.3.2.5. Törökország

Mint a világ más országaiban is, az Oszmán Birodalomban, majd a világi Törökországban is számos formája alakult ki a tehetségazonosításnak és tehetségfejlesztésnek: speciális osztályok, iskolák, délutáni és hétvégi programok, a tehetséges tanulókat az egyetemi képzéssel összekapcsoló tehetségpedagógiai programok ugyancsak nagy számban voltak jelen a 20. században Törökországban. Azonban mint a legtöbb országban, a formális oktatáson belüli tehetségképzések és az azon kívüli extrakurrikuláris fejlesztések párhuzamosan zajlottak – és többnyire zajlanak a mai napig is – Törökország-szerte, nem kapcsolódtak össze egymással, és így véletlenszerű maradt, hogy melyik mennyiben erősíti (vagy akár gyöngíti) a másik képzési terület hatásait. A 2000-es évek elejétől ezen az állapoton kívántak változtatni az Anadolu Egyetem munkatársai, Sak professzor vezetésével.

Az általuk kidolgozott Nevelési Programok Tehetséges Diákoknak (EPTS, Education Programs for Talented Students) ugyanis úgy épül fel, hogy minden pontján illeszkedik a gyerekek iskolai tananyagához, miközben az 5–8. osztályosoknak tartott hétvégi és nyári programjaik ahhoz képest gazdagító és gyorsító jellegű fejlesztést kínálnak a tehetséges tanulók fejlesztésében a matematika és a természettudományok terén (valamint nagy hangsúlyt helyez a személyiségfejlesztésre is). Az iskolai tanulmányok és az EPTS harmonizációja azért oldható meg, mert az extrakurrikuláris programban részt vevő tanulók általában speciális természettudományos tehetségfejlesztő iskolák vagy tagozatos osztályok tanulói, akik gyorsabban elvégzik a tananyagot, mint nem tagozatos társaik, és így a tanév során felszabaduló időben az EPTS-t végzik el. Így tulajdonképpen a tanulók egy nem formális képzési programon is részt vesznek a formális oktatási rendszer keretei között.

Az EPTS fontos jellemzője, hogy tanárképzési tréning is tartozik hozzá (ami nem tipikus a nem formális, extrakurrikuláris tehetségprogramok esetében), valamint hogy a szülőket is képzik: szemináriumokat és egyéb programokat szerveznek a tehetséges gyerekek nevelése és hasonló témakörökben.

Miközben a program során mindenekelőtt a tanulók akadémikus ismeretrendszerét gazdagítják, minden egyes tudáselem esetében három komponens fejlesztését tartják szem előtt: a gyerekek analitikus gondolkodását, kreativitását, illetve praktikus képességeit fejlesztik (ez utóbbi esetben azt, hogy megszerzett új tudásukat és képességeiket hogyan tudják gyakorlati helyzetekben alkalmazni).

Ez az összefoglaló nagymértékben támaszkodik a következő publikációra: Gordon Győri János (2016). Gazdagítással ötvözött gyorsítás: Egy innovatív tehetséggondozó program Törökországban. In Gordon Győri J. (szerk.), *A tehetséggondozás világa: 15 ország jó gyakorlata a tehetséggondozásban*. Budapest: CSINI, 105–113. E közlemény elkészítésében pótolhatatlan segítséget nyújtott prof. dr. Ugur Sak, a törökországi Anadolu University professzora, a jelen fejezetben is bemutatott program kidolgozója és szakmai vezetője.

4.3.3. *Összegzés. Visszatérő témák és tendenciák a tehetséggondozás nemzetközi gyakorlatában*

Fejezetünknek ebben a részében a tehetséggondozásnak néhány olyan jellemzőjével foglalkozunk, amelyek a mai tehetségpedagógiát jellemzik. Némelyik jelenség esetében vissza tudunk majd utalni az általunk ismertetett programokra is, mivel azonban terjedelmi okokból ezeket is csak egészen vázlatosan tudtuk bemutatni, más programok sokaságáról pedig nem is volt módunk szólni, e fejezetrészben egy sor olyan jelenséget is megemlítünk, amelyekkel az előzőekben még csak utalásszerűen sem tudtunk foglalkozni.

(1) A tehetségpedagógiai erőfeszítések mögött mindig meghatározó jelentőségű tehetségkoncepciók állnak. Ezek olykor explicite is megfogalmazódnak, gyakran azonban implicitek maradnak. Még ha explicit tehetségkoncepcióra épít is egy program, a gyakorlati kivitelezhetőség, a mindennapi élet realitásai miatt ezek a koncepciók sokszor eklektikusak, a programok fejlesztőit, gyakorlati kivitelezőit pedig számos laikus, implicit nézet (STERNBERG, 1993) is befolyásolja, amelyek az életük során véletlenszerűen begyűjtött és nem szisztematikusan rendezett tapasztalataikból fakadnak. Mindezzel együtt a gondosan kidolgozott elméleti alapokra épített programok is működhetnek alacsony hatásfokon, és a laikus elméleteken nyugvók is lehetnek hatékonyak – de ez persze fordítva is igaz.

(2) A maga meghatározó munkáiban DAVID DAI (2015) 3 alapvető tehetségpedagógiai paradigmát ír le, amelyek kialakulásukat tekintve történetileg követték egymást, de a mai tehetségpedagógia világában szinkron, illetve kevert módon is jelen vannak.

   (a) A tehetséges gyerek paradigma *(gifted child paradigm)* a tehetséget a tehetséges személy inherens, statikus vonásaiból összeálló jellemzőnek tekinti, a tehetségpedagógiai erőfeszítéseket pedig e képességek kibontakoztatásának szolgálatában mint speciális pedagógiai lehetőségeket biztosító programokat gondolja el. Mivel a tehetséget mint egy személy benső abszolútumát tételezi, ezt lényege szerint területfüggetlen, általános jellemzőnek látja, amely lényegét tekintve akár egyetlen elem – például az intelligencia – alapján is megragadható, és bármilyen irányban fejleszthető. A paradigma logikája szerint a tehetségesség, mint olyan, a maga dekontextualizált mivoltában azonosítható és jól prediktálható.

   (b) A tehetség fejlődés-folyamatelvű paradigmája *(talent development paradigm)* a tehetséget sokkal inkább egy speciális fejlődésfolyamat rendszerében konceptualizálja, amelynek lényege az, hogy a különféle jól fejleszthető képességkomponensekkel rendelkező személy bizonyos tudásterületre fordítva aktualizálja és optimalizálja a fejlődési lehetőségeit. Mivel a tehetségterület a maga speciális komponenseivel, fejlődési és társadalmi lehetőségeiben nagymértékben befolyásolja a fejlődésfolyamat lezajlását, ezért e paradigma látásmódja szerint a tehetség területkötött, és tipikusan egyetlen kulturális területre fókuszáló, mivel még egyetlen területen is kivételes erőfeszítések szükségesek a fejlődésfolyamat végigviteléhez és az adott területen való kimagasló teljesítmények megvalósításához. A paradigma logikája szerint a tehetségkibontakozás tulajdonképpen a szakértővé válás folyamata *(expert development),* és jól azonosítható, hogy ki hol tart éppen ebben a folyamatban, a terület fejlődésigényeinek megfelelően – a legtehetségesebbek életkorilag nyilván a legelőrébb tartanak a szakértővé válásban.

   (c) Végül a tehetség mint összetett differenciációs folyamat paradigma *(differentiation paradigm)* a tehetséget nem egy személy benső entitásain nyugvó jellemzőnek, hanem az egyén és részben maga által is folyamatosan teremtett és alakított környezete folyamatosan zajló közös konstrukciójának, lényegében egy állandó egyén–környezet interakciónak látja. Mivel ez egy sok belső és külső tényezőn és ezek állandóan változó, speciális kapcsolatrendszerén nyugvó dinamikus folyamat, a tehetséget nehezen azonosíthatónak

és ugyancsak nehezen prediktálhatónak látja, ezért számos tanuló számára igyekszik a lehető legtöbb és legkülönfélébb lehetőséget biztosítani a lehető leghosszabb időn keresztül abban a hitben, hogy mindezen interaktív folyamatok eredményeként megjelenhetnek a tehetséges teljesítmények.

Míg a legelső paradigma jellegzetesen ritkaságelvű és elitista a tehetség jelenségének felfogásában, a harmadik paradigma demokratikus és szélesen kiterjedő lehetőségként fogja fel azt. A fejlődés-folyamatelven nyugvó paradigma átmenetet képez a kettő között. Az első paradigma jó alapot biztosít például a korai akadémikus tehetségszelekciókon nyugvó akadémikus értelemben elitiskolai képzések számára, mint amilyen a példáink között a Bronx High School programja. A második paradigma a speciális, tudásterület-kötött tehetségfejlesztő programok elméleti alapjait biztosítja, a harmadik paradigma a kései szelekciós, sokféle komplex lehetőséget sokaknak biztosító programokat alapozza meg szemléletileg.

(3) Minthogy valóban csak vázlatosan tudtunk néhány programot bemutatni a fejezetünkben, nem tudtunk kitérni a jelenlegi tehetségpedagógia alapvető dilemmakomplexumára, amelynek a fő elemei:

(a) különleges minőségű, kiváló oktatás biztosítása a tehetségesek számára *(excellence),*
(b) az egyenlőség elvének *(equality)* megtartásával, sőt megerősítésével,
(c) ugyanakkor a hátrányos helyzetben lévők esélyegyenlősége érdekében a méltányosság *(equity)* minél teljesebb körű kiépítésével is,
(d) maximális lehetőségeket nyújtva az egyén számára *(optimal individual development),*
(e) megnyitva az utat a leszakadó társadalmi csoportok részére *(optimal social development),*
(f) megerősítve az egyéneket és társas környezetüket *(resiliance),*
(g) a lehető legoptimálisabb helyi és össztársadalmi (nemzeti) fejlődés érdekében is *(optimal development of the local area, the nation and society),*
(h) az oktatás és a munkavégzés globalizált világában *(globalized world of education and economy),*
(i) felelős állampolgárokká nevelve a jövő társadalmi vezető szerepeit betöltő személyeket és csoportokat *(responsible global citizenship development),*
(j) akik képesek harmonizálni saját társas, nemzeti/társadalmi és globális világbeli céljaikat *(harmony),*
(k) s mindezt a fenntartható és felelős fejlődéssel összhangba hozni *(sustanability),*
(l) egy igazságosabb és méltóbb jelen és jövő érdekében *(fair and just life in the present and the future)*.

Bár az olvasónak úgy tűnhet, hogy ez a felsorolás nem más, mint egy ideális és idealizált lista a tehetséggondozásról, valójában ezek a mai társadalmak olyan dilemmái, amelyekre valamennyi tehetséggondozó program kénytelen explicit vagy implicit válaszokat adni. Csak némelyiket érintve a fenti listából: nem ismerünk olyan tehetségpedagógiai fejlesztőprogramot, amely valamilyen módon ne próbálná legalábbis tekintetbe venni, hogyan lehet méltányosabb és igazságosabb tehetségpedagógiai környezetet létrehozni a tehetséggondozásban például annak érdekében, hogy nem a társadalom hatalmi, privilegizált elitjeihez tartozó, hanem például az

- alacsonyabb szocioökonómiai státusú,
- és/vagy diszfunkcionális családokban nevelkedő,
- nem nagyvárosi,
- fizikai vagy mentális sérültségekkel együtt élő,
- nyelvi/kulturális/vallási kisebbségekhez vagy

- hátrányokat szenvedő nemhez vagy szexuális irányultságú csoportokhoz tartozó

tehetséges fiatalok, a kétszeresen kivételes tanulók (Foley-Nicpon és Kim, 2018; Harmatiné, Pataky és K. Nagy, 2014) ugyanolyan esélyekkel kerüljenek be a tehetségpedagógiai programokba és élvezhessék annak fejlesztő hatásait, mint a társaik. Noha megesik, hogy egy programban elutasítják ezeket a dilemmákat, és nem foglalkoznak velük, de egyrészt ez is egyfajta válasz ezekre a dilemmákra, másrészt általában nem az összeset utasítják el, hanem legalább némelyikre igyekeznek mégis megoldásokat keresni, harmadrészt pedig – természetesen – az a mintázat, ahogy a fenti és további hasonló dilemmákra egy programban megpróbálnak vagy nem próbálnak megoldásokat találni, jól kifejezi azt a politikai és társadalmi ideológiarendszert, amelyen az adott program építkezik. Mindenesetre általában még a forprofit tehetséggondozó programokban is megpróbálnak anyagi támogatórendszereket fenntartani annak érdekében, hogy a kevésbé jómódú, de tehetséges tanulók is bejuthassanak az adott fejlesztőprogramba, vagy például igyekeznek a lányok, más anyanyelvűek stb. arányát és létszámát is emelni a tehetségazonosításban, majd a tehetségképzésekben magukban is, mint ahogy azt például a Julian Stanley-programban is teszik. Ugyancsak fontos, hogy a mai tehetségprogramok egész sorában szisztematikusan törekszenek arra, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek megküzdési képességeit és versengési képességét is fejlesszék, növeljék, minthogy ezek megerősítése nélkül nagyon nehéz az egyéni és szociális csoportbeli hátrányok leküzdése a magas teljesítmények létrehozása által, minthogy maguk a magas teljesítmények nagyon nehezen jöhetnének létre e képességek megfelelő kidolgozottsága nélkül.

Mindazonáltal érdemes felfigyelni egyben arra is, hogy mindaz, amiről most szóltunk, egy olyan meritokratikus (vagyis az egyéni teljesítmény elvére, nem pedig a szociális háttér, az öröklött társadalmi pozíciók meghatározó mivoltára építő) felfogásrendszert tükröz, amely meglepő módon nagyon gyakran még olyan társadalmak vagy közösségek tehetségpedagógiai programjaiban is meghatározó módon van jelen, amely társadalmak vagy közösségek egyébként különféle ideológiai alapokon elutasítják az egyenlőségelvű, meritokratikus társadalmi igazságosságelveket hirdető elgondolásokat. Ez a tény feltűnő különbség a tömegoktatás előtti és utáni tehetséggondozásban. Hiszen érdemes például áttanulmányozni azoknak a magyar tehetségeknek a sorsát, akikről kézikönyvünk *1. fejezete* szól. Egyikük sem azért került bele valamiféle tehetségfejlesztő programba, mert az őket felkarolók a társadalmi igazságosság, a méltányos egyenlőség vagy hasonló ideológiák nevében tették ezt a múltban, hanem leginkább azért, mert ezek a személyek, intézmények (pl. az egyház) egyszerűen csak úgy gondolták, hogy egy tehetséges személy jó hasznára lehet a társadalomnak.

De az iménti – (a) ponttól (l) pontig tartó felsorolás – még egy fontos tanulságot hordoz a tehetségprogramok szempontjából. Nevezetesen azt, hogy ma már mennyire érthetetlenül és elfogadhatatlanul *szűk* perspektívájúak azok a programok, amelyek a tehetségfejlesztést kizárólag a tehetségterületre szorítkozó tudásfejlesztésként gondolják és folytatják a gyakorlatban. A matematikában, sportban, zenében tehetséges gyereket messze nem elegendő csak a matematikában, sportban, zenében fejleszteni, még ha ez olyannyira kézenfekvőnek látszik is, nem ritkán azért, mert a fejlesztő szakemberek maguk olyan sokszor érzik azt, hogy ők csak ahhoz az adott tudásterülethez és annak a fejlesztéséhez értenek, máshoz nem. A mai világban nem tud érvényesen működni egy olyan tehetségprogram, amely az adott terület tudás- és képességrendszerének fejlesztésével együtt nem fejleszti a tehetséges gyerekek társadalmi megértését, azt, hogy a tevékenységük, teljesítményük milyen dilemmák társas környezetében bontakozik ki és hat, hogy milyen felelősségekkel rendelkeznek ők maguk saját kibontakozásuk és ennek társadalmi hatásai mentén, milyen módokon tehetnek önmaguk fejlődésén és eredményeik elérésén túl a szakmai és társadalmi közösségek fejlődéséért, milyen módokon értelmezzék és gyakorolják az önmenedzselést a maguk és a környezetük egymással harmóniában álló fejlesztésének érdekében, mit tehetnek a maguk

tudásterületén és ahhoz kapcsolódóan, illetve azon túl is a társadalmi igazságosság fejlesztése érdekében – és még sok-sok minden más.

(4) Mindettől nem független egy másik tehetségpedagógiai paradigmapár, amely a különféle tehetségprogramok közötti különbségként jól megfigyelhető: a tehetségfejlesztés, illetőleg a humánerőforrás-paradigma. Míg a tehetségfejlesztés paradigma elsősorban az egyén érdekeit tartja szem előtt, és mindenekelőtt az individuális fejlődésigények szerint konceptualizálja és folytatja a gyakorlatban is a tehetségfejlesztést, addig a humánerőforrás-paradigma az egyéni képességek optimális, maximális fejlesztését a társadalmi/gazdasági közjó célrendszerében látja és szervezi meg. Noha a kettő valójában nem poláris és egymást kizáró ellentéte egymásnak, egyes tehetségprogramok mégis így tételezik ezt, s megfigyelhetők hosszú távon működő kulturális mintázatok, világképi hatásrendszerek is ezen a téren: míg a kelet-ázsiai, más eszmehatások mellett konfuciánus ideológiai elemeken is épülő társadalmak hajlanak arra, hogy a tehetségfejlesztést a humánerőforrás-paradigmában helyezzék el, addig az euro-amerikai régióban inkább a tehetségfejlesztés paradigma dominál.

(5) Az előző pontban megfogalmazottak, de mindenekelőtt a tehetségpedagógia elmúlt másfél évszázadának elért számos elméleti és gyakorlati fejleménye is egyértelművé teszi, hogy a tehetségpedagógiának – annak egyes, univerzálisan azonosítható vonásai mellett – számos társadalmi, kulturális determinánsa van. A tehetség eredetéről és mibenlétéről, a tehetséges személyek fejlődéséről és fejleszthetőségéről, a fejlődés/fejlesztés érdekében alkalmazandó eszközökről, a tehetség kibontakozásáról, a tehetséggondozás érdekében elérendő célokról, a tehetség hasznosításáról számos, egymástól akár jelentős mértékben különböző felfogás létezett a múltban, és létezik a jelenben is (és mindezek nyilván tovább alakulnak majd a jövőben is) egy-egy társadalom, közösség, egyén történelmének, kulturális jellemzőinek, gazdasági helyzetének, alakulásfolyamatainak, mintázatainak is köszönhetően. Különböző ideológiai és értékvilágokban, különféle konkrét társadalmi, politikai, gazdasági helyzetekben különféle felfogásmódok alakulnak ki a fentiekről is, és ebből következően különfélék a fejlesztés gyakorlati elemei is.

(6) A tehetségpedagógia egy következő fontos jellemzője a mai társadalmakban, hogy a tehetségfejlesztés az oktatás (tanítás-tanulás) egy olyan társadalmi terében zajlik, amelyben a formális tömegoktatás rendszere éppúgy jelen van, mint a nemformális oktatási lehetőségek, illetőleg az egyének informális, spontán fejlődésének folyamatai. A tehetségpedagógiai programok egyik nehézsége sok esetben éppen az, hogy ezt a teret, e tér különféle elemeinek kapcsolat- és hatásrendszerét hogyan is értelmezzék, hogyan rendezzék el, illetve hogyan viszonyuljanak hozzá, vagy inkább mellőzzék az egészet. Minthogy ez egy nagyon bonyolult és állandó dinamikában változó rendszer, a tehetségprogramok szignifikáns része arra hajlik, hogy ne vegyenek tudomást a többi szegmensekről: a formális tehetségpedagógiai programok a nem formálisakról, és fordítva. Nemzetközileg is nagyon ritka az olyan nemformális tehetségpedagógiai program, mint a tanulmányunkban bemutatott török EPTS, amelyet tudatosan úgy építettek ki, hogy illeszkedjen a formális oktatás tartalmaihoz és fejlesztési menetéhez, a gyorsabban tanuló, tehetséges diákok esetében a formális oktatás kiegészítő programjaként.
A formális, tömegoktatási rendszerek gyakran nagyon nehezen tudják meghúzni a határvonalakat, hogy anyagi, idői, tudásfejlesztési és egyéb okok miatt a fejlődés mely pontjáig tudják egy tanuló fejlesztését vállalni bizonyos területen, és mikortól nem. Ez a bizonytalanság többek között abból fakad, hogy a nemzetállami formális tömegoktatási rendszerek kialakulása óta az oktatásügy irányítóiban ott található az az elképzelés, hogy tulajdonképpen minden fejlesztésért, e fejlesztések harmonizációjáért és hasonlókért csak az állam felelős, hiszen az ő érdeke mindez, illetve neki van jogi, anyagi, szakmai tudásbeli módja egyenlő lehetőségeket

biztosítani mindenkinek. Az pedig ugyancsak szakmai kötelessége, hogy minden tanulót maximálisan fejlesszen. Mindeközben azonban a nemformális – gyakran profitorientált – oktatás a 20. század során már olyan szélesen és változatosan épült ki a társadalmakban, hogy ma már nem az az igazi kérdés, hogy hogyan tudja a formális tömegoktatás a tehetséges tanulók speciális fejlesztését maximálisan ellátni, hanem hogy hogyan tud ebben a leghatékonyabban kollaborálni a nem formális oktatási lehetőségekkel. (Amelyek egyébként önmagukban általában ugyancsak nem képesek a tehetséges gyerekek teljes körű és optimális fejlesztésére.)

Mindezek és további, itt nem részletezhető szakmai megfontolások alapján ma már sokkal inkább érdemesnek látszik a tehetséges tanulók fejlődését és fejlesztését olyan komplex mátrixokban végiggondolni, amelyek egyszerre tartalmazzák a gyerek életkori, általános fejlődési és szakmai fejlettségi (professzionalizációs) szintjét mint vertikális tényezőket, valamint azt, hogy egy-egy életkori és szakmai fejlettségi szakaszban a gyereket milyen párhuzamos formális és nemformális fejlesztési formákba érdemes bevonni egy időben. A gyerekek életkora, általános fejlődési szintje, illetve szakmai fejlettségi szintje ugyan mind eltérhet egymástól (és persze az általánostól is jócskán), vagyis lehet egymáshoz képest aszinkron, mégis, a pedagógiai programok kiválasztásában érdemes ezt egy komplex mutatóként – vagy úgy is – kezelni. Így ilyesféle rendszerek mentén konceptualizálható hosszú távra a tehetséges tanulók fejlesztése:

4.3.1. táblázat. Az életkori/általános fejlődési/professzionalizációs komplexum vertikális és a formális/nemformális fejlesztés horizontális rendszere például egy mozgás, táncok iránt érdeklődő gyerek/fiatal fiktív példája esetében

	A komplexum aktuális állapota	Formális oktatási fejlesztőprogramok	Nem formális fejlesztőprogramok
Az életkori/általános fejlődési/professzionalizációs komplexum 1. fázisa	óvodáskor, jó mozgásfejlődés, professzionális ismeretek hiánya	(a) formális fejlesztőprogram	a) nemformális fejlesztőprogram óvodai különóra hasonló érdeklődésű óvodai gyerekekkel együtt heti 2x
Az életkori/általános fejlődési/professzionalizációs komplexum 2. fázisa	kisiskolás kor, az átlagot meghaladó kinesztetikus fejlődési ütem, a táncmozgás-kultúra alapismerete	(b) formális fejlesztőprogram heti 1x néptáncóra az általános iskolai kötelező kurrikulumba beépítve	(b) nemformális fejlesztőprogram balettórák a kerületi balettiskolában heti 3x órák egy magán-tánctanárnál heti 2x
Az életkori/általános fejlődési/professzionalizációs komplexum 3. fázisa	középiskolás kor, a kinesztetikus fejlődés ritka fejlettségi szintje és fejlődésüteme, magas szintű balettismeretek:	(c) formális fejlesztőprogram kettős iskolázás: akadémikus középiskola + specializált táncművészeti középiskola	(c) nemformális fejlesztőprogram a klasszikus balett és a modern táncművészet elemeit ötvözve fejleszteni tudó magántanár heti 2x szakmai versenyek művészeti előadások heti rendszerességgel
Az életkori/általános fejlődési/professzionalizációs komplexum 4. fázisa	fiatal felnőttkor, a táncmozgás magas szinten képzett szakértőkre jellemző, ritka minőségű fejlődésalakulása, speciális, magas szintű balett- és modern táncismeretek	(d) formális fejlesztőprogram felsőfokú táncképzés a megfelelő főiskola vagy egyetem keretében	(d) nemformális fejlesztőprogram egy vezető táncegyüttes trénerével magánórák heti 2x személyi művészeti edzővel tréningek heti 2x hazai és nemzetközi fellépések hetente legalább 3x

Mivel a fenti csak egy hipotetikus, fiktív, nem pedig valós esetet bemutató összefoglaló, a táblázatban ismertetettek esetében nem fontos megállapítani, hogy mennyire vág egybe BLOOM (BLOOM ÉS SOSNIAK, 1985) vagy mások tehetségkibontakozási kutatásainak eredményeivel, hanem csak arra érdemes figyelni, hogy minden életkori/fejlődési/professzionalizációs komplexum esetében a formális és a nemformális képzés más és más mintázatai a megfelelők, míg az egész táblázat egy

adott fejlődési és a hozzá kapcsolódó fejlesztési mintázatát adja ki. A fejlesztés vertikális metszetében az egyre magasabb professzionális fejlesztési szintek jelennek meg, míg horizontálisan mindenütt a formális és a nemformális fejlesztések különféle kombinációja, hol az egyik, hol a másik dominanciájával vagy éppen a kettő kiegyenlített jelenlétével.

Egy olyan mentornak, fejlesztő szakembernek, aki egy tehetséges fiatal fejlődéséért felelős, fontos tisztában lennie nemcsak e rendszer vertikális és horizontális dimenzióival, és nemcsak azzal, hogy a fejlődés és fejlesztés egy adott pontján, illetve fázisában milyen horizontális fejlesztések jönnek szóba a formális és a nemformális képzés világában, hanem azzal is, hogy mely fejlesztési forma milyen financiális erőfeszítéseket igényel, és ha ezekkel a család vagy maga a tehetséges személy nem rendelkezik, ezek milyen források segítségével válhatnak mégis csak fedezhetővé. A tehetséges fiatalok fejlődésében mutatkozó minőségi különbségek ugyanis alkalmasint nem a tehetséges gyerekek képesség- vagy motivációbeli különbségeiből fakadnak, és nem is feltétlenül a formális oktatás minőségi különbségeiből, vagy a gyakorlás és hasonlók másságából, hanem abból, hogy kinek milyen anyagi lehetőségei vannak a formális és nemformális oktatás ötvözésével kialakítható optimális fejlődésre.

(7) Ugyancsak fontos tendencia napjaink tehetségpedagógiai programjaiban az az erőfeszítés, hogy a szülőket, a családokat is bevonják a tehetségfejlesztés tevékenységkörébe. Mint ahogy az például a SMPY tehetséggondozási programjai esetében is megfigyelhető, a programokba bevont tehetséges tanulók szüleinek is különféle, speciálisan nekik szóló lehetőségeket kínálnak fel, például szülői kurzust a tehetséges gyerekek neveléséről, a tehetséges gyerekek esetében megfigyelhető családi dinamikákról és hasonlókról, illetve megfelelő szakmai jártasság esetén akár a szülők maguk is részt vehetnek a gyerekek fejlesztésében, együtt kísérletezhetnek velük és hasonlók. Ugyanakkor ezek a technikák – mármint a szülők bevonása a tehetségprogramok bizonyos aktivitási köreibe – a hátrányos helyzetű családok esetében különösen fontosak, hiszen ezeknek a családoknak az esetében a szülők gyakran azért nem engedik el a gyermekeiket a tehetségprogramokba, mert nem tudják, nem ismerik, mikről szólnak ezek a programok, hogyan zajlanak a fejlesztések, kik és miként foglalkoznak a gyermekeikkel stb.

(8) Mint a kazah példa esetében is jól megfigyelhető volt, a tehetséggondozási programok gyakran az oktatási reformok élvonalában helyezkednek el, illetve egy-egy nemzeti oktatásügy zászlóshajóiként működnek. Ennek a jelenségnek a logikája könnyen megérthető, hiszen a tehetséges tanulók pedagógiája olyanféle továbblépést, magasabb szintekre való jutást igényel az oktatási rendszerekben, amely a többi tanuló képzésében alkalmazott módszerek magas szintű fejlesztését igényli, illetve új, a korábbiaknál hatékonyabb módszerek kidolgozását. A „pedagógiai élcsapat" öntudat, illetve a pedagógiai fejlesztések élvonalában való tevékenység pozitív önképe fontos jellemzője ezeknek a programoknak, illetve a benne részt vevőknek, nemcsak a tanárokat, hanem a tanulókat és családjaikat is beleértve. Sokszor éppen ez az, ami miatt a szülők ilyen képzéseket választanak a gyerekeiknek: úgy vélik, hogy a tehetségpedagógiai programok minőségileg jobbak, mint az átlagosak, és ez kedvező lehet a gyermekük fejlődése szempontjából – már amennyiben a gyerekük valóban megfelel a tehetségprogramokba való bekerülés és bennmaradás kritériumainak, feltételeinek.

A tehetségprogramok pedagógiai fejlesztő szerepének megerősödéséhez az utóbbi évtizedekben nagymértékben hozzájárultak az oktatási és munkaerőpiaci globalizációs folyamatok. Ugyanis ma már nem elegendő, hogy egy tehetségpedagógiai fejlesztőprogram erőfeszítéseinek köszönhetően a fiatalok lokális vagy nemzeti szinten kimagasló eredmények elérésére legyenek képesek: a gazdasági, technológiai és más verseny globális szinteken is zajlik. Így a tehetségprogramok ki- és átalakításának egyik fő motiváló faktora az arra vonatkozó megoldások keresése lett, hogy miként

lehet nemzetközileg is kiemelkedően eredményessé tenni egy-egy programot, illetve hogy a globális oktatási és piaci igényeknek is eleget tenni tudó tehetségpedagógiai programok miként tudják ugyanilyen hasznosan a lokális és nemzeti fejlesztési igényeket is kielégíteni.

Akárhogy is, a tehetség a 21. századra a modern társadalmak legfontosabb, legértékesebb kérdéseinek egyike lett. Nem véletlen, hogy a közgazdaságtanban a tehetségekért zajló háborúról beszélnek, és a világ nagy kutató cégei évek óta globális tehetségindexeket állítanak össze, mint amilyen például a *Global Talent Index* (INSEAD, 2018). Ezzel együtt mára általánosan elterjedt vélemény lett, hogy a tehetség spontán fejlődésének várható eredményeit minőségben és mennyiségben egyaránt jócskán felülmúlhatjuk megfelelő pedagógiai eljárások segítségével. Így a tehetségek optimális kibontakoztatása, vagyis a minél megfelelőbb tehetségprogramok kialakítása is alapvető kérdés a mai világban.

Irodalom

Balogh László (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Dr_Balogh_konyvek/Iskolai_tehetseggondozas.pdf.

Borland, J. H. (1989). *Planning and implementing programs for the gifted*. New York: Teachers College Press.

Bloom, B. S., Sosniak, L. A. (Eds) (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantien Books.

Brody, L. E. (2009). The Johns Hopkins Talent Search Model for identifying and developing exceptional mathematical and verbal abilities. In Shavinina, L.V. (Ed.), *International handbook of gidtedness*. Dordrecht: Springer, 909–1016.

Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture and person: A systems view of creativity. In Sternberg, R. (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 325–339.

Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. New York: Teachers College Press.

Dai, D. Y., Chen, F. (2015), *Paradigms of gifted education: A guide to theory-based practice-focused research*. Waco: Prufrock Press.

Dai, D. Y., Sneetbergen-Hu, Yang, Y. (2016). Gifted education in mainland China: How it serves a national interest and where it falls short. In Dai, D.Y., Kuo, C. C. (Eds), *Gifted education in Asia: Problems and prospects*. Charlotte: Information Age Publishing, 51–76.

David, H. (2017). Gifted education in the Middle East. In Pfeiffer, S. I. (Ed.), *APA handbook of giftedness and talent*. Washington: American Psychological Association, 113–130.

Dunstan, J. (1975). An educational experiment: Soviet mathematics and physics boarding schools. *Soviet Studies,* 543–573.

Foley-Nicpon, M., Kim, J. Y. C. (2018). Identifying and providing evidence-based services for twice-exceptional students. In Pfeiffer, S. I. (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, Research, and best practices, 2. ed.* Cham: Springer, 349–361.

Frank Andrea, Gordon Győri János (2012). Szabadság és kreativitás: A The Israel Center for Excellence through Education szervezet programjai. In Gordon Győri J. (szerk.), *A tehetséggondozás horizontja: Jó gyakorlatok az Európai Unión belül és kívül II*. Budapest: Matehetsz, 53–78. http://tehetseg.hu/konyv/tehetseggondozas-nemzetkozi-horizontja-ii

Gagnè, F. (2017). Academic talent development: theory and best practices. In Pfeiffer, S. I. (Ed.), *APA handbook of giftedness and talent*. Washington: American Psychological Association, 163–183.

Gordon Győri János (szerk.) (2011). *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja: Jó gyakorlatok az Európai Unión belül és kívül I.* Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/17_kotet_net_color.pdf

Gordon Győri János (szerk.) (2012). *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja: Jó gyakorlatok az Európai Unión belül és kívül II.* Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/konyv/tehetseggondozas-nemzetkozi-horizontja-ii

Gordon Győri János (2016). Gazdagítással ötvözött gyorsítás: Egy innovatív tehetséggondozó program Törökországban. In Gordon Győri J. (szerk.), *A tehetséggondozás világa: 15 ország jó gyakorlata a tehetséggondozásban.* Budapest: CSINI, 105–113.

Gordon Győri János (szerk.) (2016). *A tehetséggondozás világa: 15 ország jó gyakorlata a tehetséggondozásban*. Budapest: CSINI.

Gordon Győri János (2018). *Hobbiiskolák Észtországban: Az extrakurrikuláris gazdagító oktatás figyelemre méltó új formája*. Kézirat.

Gordon Győri János, Frank Andrea, Kovács Bernadett (2011). Tehetséggondozó központok Izraelben. In Gordon Győri János (szerk.), *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja: Jó gyakorlatok az Európai Unión belül és kívül I.* Budapest: Matehetsz, 97–120. http://tehetseg.hu/sites/default/files/17_kotet_net_color.pdf.

Gordon Győri János, Nagy Tamás (2012). Nyári tehetséggondozó tábor: A Német Diákakadémia tehetséggondozó programja. In Gordon Győri János (szerk.), *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja: Jó gyakorlatok az Európai Unión belül és kívül II.* Budapest: Matehetsz, 101–130. http://tehetseg.hu/konyv/tehetseggondozas-nemzetkozi-horizontja-ii

Halász Mariann, Gordon Győri János (2016). Intellektuális kiválóság és művészi szenvedély: A bécsi Ama deus International School tehetséggondozó programja. In Gordon Győri János (szerk.), *A tehetséggondozás világa: 15 ország jó gyakorlata a tehetséggondozásban.* Budapest: CSINI, 117–126.

Lanvin, B., Evans. P. (Eds) (2018). *The Global Talent Competitiveness Index 2018: Diversity for competitiveness.* Fontainebleau: INSEAD, https://www.insead.edu/sites/default/files/assets/dept/globalindices/docs/GTCI-2018-report.pdf

Liu, X., Zhang, X. (2011). Early college programs and elite colleges: Accountability and legitimacy. *Modern University Education,* 131(5), 8–15.

Marushina, A., McGee, D. (2015). Russian mathematics schools. In Vogeli, B. (Ed.), *Special secondary schools for the mathmatically talented: An international panorama.* New Jersey: World Scientific, 31–47.

Harmatiné Olajos Tímea, Pataky Nóra, K. Nagy Emese (szerk.) (2014). *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása.* Budapest: Matehetsz. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_30_net.pdf.

Rachmel, S. (2010). The new policy for promoting education for outstanding and gifted students in Israel. In Csermely, P. Korlevic, K., Sulyok, K. (Eds), *Science education: Models and networking of student research training under 21.* Amsterdam: IOS Press, 130–139.

Rachmel, S., Zorman, R., Ben-Yehuda, T., Stossel, Z. (2005). Science education for gifted students in Israel via distance learning. In Csermely, P., Korcsmaros, T., Lederman, P. (Eds), *Science education: Best practices of research training for students under 21.* Amsterdam: IOS Press, 37–46.

Radford, J. (1990). *Child prodigies and exceptional early achievers*. New York: Harvester Wheatsheaf.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Eds), *Conceptions of giftedness* New York: Cambridge University Press, 53–92.

Southern, W. T., Jones, E. D. (2004). Types of acceleration: Dimensions and issues. In Colangelo, N., Assouline, S. G., Gross, M. U. M. (Eds), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students, Volume 2*. Iowa: University of Iowa, 18.

Stanley, J. C. (1996). In the beginning: The Study of Mathematically Precocious Youth. In Bembow, C. P., Lubinski, D. (Eds), *Intellectual talent: Psychometric and social issues*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 225–235.

Sternberg R. J. (1993). The concept of giftedness: A pentagonal implicit theory: In Bock, G. R., Ackrill, K. (Eds), *The origins and development of high ability*. New York: Wiley, 5–21.

Szegál B. (1989). A tehetséges gyermekek a Szovjetunióban: Elméletek, felfogások, álláspontok, kutatás és gyakorlat. In Ranschburg Jenő (szerk.), *Tehetséggondozás az iskolában*. Budapest: Tankönyvkiadó, 283–312.

Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.

Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. 1. The mentaL and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford: Stanford University Press, https://archive.org/stream/geneticstudiesof009044mbp/geneticstudiesof009044mbp_djvu.txt.

Yakavets, N. (2014). Reforming society through education for gifted children: The case of Kazakstan. Reserach Papers in Education. http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2013.825311 Letöltés ideje: 2016. január 20.

Ziegler, A., Stoeger, H. (2017). Systemic gifted education: A theoretical introduction. *Gifted Child Quarterly,* 61(3), 183–193.

Zolotaryova, O.V. (2016). Periodization of forming Israeli system of work with gifted children and youth. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика,* 1, 41–51. http://oaji.net/articles/2016/690-1468592742.pdf.

A kötet szerzői

Bajor Péter

Bajor Péter a Matehetsz ügyvezető elnöke, projektmenedzsere. Magyar–történelem szakos tanár, mentálhigiénés és szervezetfejlesztő szakember, tréner. Pályakezdő tanári éveit (1991–1998) követően egy kiadói kft. ügyvezetője volt, majd hat évig (2002–2008) az Akadémiai Kiadó szerkesztőségi igazgatója. 2009 nyarától dolgozik a Matehetsz projektmenedzsereként (Magyar Géniusz Program, Tehetséghidak Program, Tehetségek Magyarországa Program), valamint pedagógus-továbbképzések oktatójaként. Szakmai és menedzseri tevékenysége mellett rendezvények előadójaként, médiakommunikációs közreműködőként is meghatározó szerepet tölt be a Nemzeti Tehetség Program népszerűsítésében, megvalósításában.

Dr. Balogh László

Dr. Balogh László, a pszichológiatudomány kandidátusa. 1970-től napjainkig a Kossuth Lajos Tudományegyetem, mai nevén Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézetének oktatója, ahol éveken át töltött be tanszékvezetői és igazgatói beosztást, 1998–2001-ig a Bölcsészettudományi Kar dékánja volt. Az elmúlt három évtizedben kutatási területeiben kiemelt szerepet kapott a tehetséggondozás, ezen belül is foglalkozott az iskolai tehetséggondozás kritikus pontjaival, a komplex tehetségfejlesztéssel és az egyéni tehetségfejlesztő programokkal, valamint kutatásai középpontjában állt a tanárképzés pszichológiai alapozása is. Közel harminc önálló kötete és kétszáznál több tanulmánya jelent meg itthon és külföldön. Több hazai (minisztériumi, MTA) és nemzetközi szakmai szervezetben (éveken át a European Council for High Abilityben, ECHA) volt vezető, illetve tag. A civil szférában is évtizedek óta vállal szerepet, jelenleg a magyar Tehetséggondozó Társaság és a Matehetsz elnöke.

Bohdaneczky Lászlóné dr.

Bohdaneczky Lászlóné dr. a debreceni KLTE Természettudományi Karán végzett kémia–fizika szakos középiskolai tanár, természettudományi doktor. Munkahelyei: a debreceni Fazekas Mihály Gimnázium, majd kémia vezetőtanár a DE Kossuth Gyakorló Gimnáziumában. Megyei kémia szaktanácsadó, tanárképzések vezetője, módszertani segédanyagok készítője. Kiváló tehetséggondozó, diákjai országos versenyek díjazottjai. Tudományos tevékenysége: munkatárs a DE Szerves Kémiai Intézetében, majd tanári ösztöndíjas a MTA Atommagkutató Intézetében. Kutatási területe a flavonoidok szerkezetvizsgálata, valamint anyagok felületi vizsgálata. Jelenleg a Magyar Tehetséggondozó Társaság elnökségi tagja, a Matehetsz külső munkatársa, Rátz Tanár Úr életműdíjas, nyugalmazott tanár.

Dr. Dávid Imre

Dr. Dávid Imre PhD- és habilitációs címét a Debreceni Egyetemen szerezte. 1989 óta dolgozik folyamatosan az akkori Kossuth Lajos Tudományegyetemen és jogutódján, a Debreceni Egyetemen. Főbb szakterületei: tehetségfejlesztés, tehetséggondozás, pedagógusok mentálhigiénés jellemzői. Tanácsadói és tréneri tevékenységet végez a Matehetsz projektjeiben és az Arany János Tehetséggondozó Programban, valamint egyéb tehetségfejlesztő projektekben. Tréningeket, előadásokat tart és tanácsadói munkát végez egyetemisták, pedagógusok, gazdálkodó szervezetek számára. A European Council for High Ability (ECHA) tagja, a Magyar Tehetséggondozó Társaság Kelet-Magyarországi Tagozat elnöke, évekig a Tanárképzők Szövetsége Pszichológiai Szekciójának titkára volt, hosszú ideig vállalt vezetőségi tagságot az Országos Pszichológiai Kutatásetikai Bizottságban, valamint tagja a Pszichológiai Társaságnak is.

Dr. Dávid Mária

Dr. Dávid Mária (PhD) 10 évig az egri Nevelési Tanácsadó gyógypedagógusa, majd az egri Gyermekváros pszichológusa volt. 1991-től az Eszterházy Károly Egyetem oktatója, tanszékvezető főiskolai tanár. Pszichológus, tanácsadó szakpszichológus és coach, valamint oligofrénpedagógia–logopédia szakos gyógypedagógiai tanár. Fő kutatási területei: a tanulási hatékonyság fejlesztése, az önszabályozott tanulás alakíthatóságának kérdése. Kutatja az infokommunikációs technológiák képességekre gyakorolt hatását. Foglalkozik a koragyermekkori nevelés-fejlesztés témakörével. A tehetséggondozás területén főként a tehetségjegyek felismerése és a tehetségek mentorálása a szakterülete. A Magyar Tehetséggondozó Társaság Szakmai Tanácsadó Testületének tagja. A *Gyermeknevelés* című online tudományos folyóirat szerkesztőbizottságának tagja. 2009 és 2019 között a csecsemő és kisgyermeknevelő BA-képzés Országos Programfejlesztő Bizottságának szakmai vezetője volt.

Demarcsek Zsuzsa

Demarcsek Zsuzsa Bonis Bona- és Apáczai-díjas mesterpedagógus, a Népművészet Ifjú Mestere, Örökös Aranygyöngyös Táncos, háromszoros Ki mit tud?-győztes, a Vásárhelyi László Alapfokú Művészeti Iskola vezetője. 2019-ben a Magyar Tehetséggondozó Társaság *„Tehetségekért"* kitüntetésben részesítette. Óraadó tanárként és szakmai fejlesztőként dolgozott a Magyar Táncművészeti Egyetemen, továbbá vezeti a Korányi Frigyes Görögkatolikus Gimnázium drámatagozatát. A Magyar Művészetoktatásért Országos Szakmai Szervezet elnöke, az Első Nyíregyházi Lions Club és a TÉT-Tehetségsegítő Tanács alapító tagja, tehetségpont-vezető. A táncos és a koreográfus tehetségek azonosítása és gondozása területén folytatott kutatómunkát, amelyet a Tánc-Ok című tanulmánykötetben publikált. Szakterülete a néptánc mellett a drámapedagógia, a színpadi rendezés és koreografálás. Nagy figyelmet szentel a többszörösen különleges gyerekek fejlesztésének, a sérült és egészséges gyerekek integrált nevelésének.

Dudics Pál

Dudics Pál kémia–fizika–pedagógia szakos középiskolai tanár, fizikából gyakorlóiskolai vezetőtanár. Munkahelye 1973 és 2010 között a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma. Jelenleg nyugdíjas. Szakmai tevékenysége a tanításon kívül: 15 éven keresztül megyei szaktanácsadó volt, különböző fizikaversenyeken (Mikola, Hatvani, Dr. Szegedi Ervin) feladatkitűző és szervező tevékenységet végzett, több cikluson keresztül vezetőségi tagja, titkára az Eötvös Loránd Fizikai Társulat Megyei Csoportjának. Kiemelt témája a tehetséggondozás.

Dr. Fodor Szilvia

Dr. Fodor Szilvia pszichológus, a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetének adjunktusa. Fő kutatási területe a kiemelkedő teljesítmény és a tehetség, ezen belül a motiváció és a kreativitás pozitív pszichológiai megközelítése, valamint a tehetségazonosítás. Ezekben a témákban számos konferencia-előadás és publikáció kötődik a nevéhez. Az egyetemi oktatás és kutatás mellett több, a tehetséghez kötődő projektben vett részt, ezek közül kiemelkedő jelentőségű a Magyar Templeton Program (2015–2017), melyben szakmai vezető volt, ezen túl munkatársa a budapesti Európai Tehetségközpontnak, az ECHA Educational Board tagja, illetve a brüsszeli Jesuit European Social Centre vezetőképző programjának oktatója.

Fuszek Csilla

Fuszek Csilla a Budapesti Európai Tehetségközpont alapító igazgatója. Az egyetemi diploma megszerzése után közel 15 évig középiskolai tanárként dolgozik, 2000 óta érdeklődésének központjában a tehetséggondozás áll. 2001–2008 között az akkori Oktatási Minisztériumhoz tartozó, hátrányos helyzetű, tehetséges tanulók számára kidolgozott országos Arany János Tehetséggondozó Program programvezetője (2004 és 2007 között a többi országos Arany-program vezetése is hozzá tartozik). 2007-től 4 évig az országos jelentőségű Csányi Alapítvány ügyvezető igazgatója, ahol hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek tehetséggondozását célul tűző programok kifejlesztését és megvalósítását koordinálja. 2008–2017 között óraadó tanár az ELTE PPK-n. 2006-tól folyamatosan részt vesz a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács munkájában. 2010-től az NTT Magyar Tehetségsegítő Szerveztek Szövetségének alkalmazásában van. 2006 óta tagja az ECHA-nak (European Council of High Ability), 2014-től az ECHA Kvalifikációs Munkabizottságának titkára, 2015 szeptemberétől pedig az Európai Tehetségsegítő Hálózat koordinátora, titkára.

Dr. Fülöp Márta

Dr. Fülöp Márta az MTA doktora, korábban az MTA, jelenleg a Természettudományi Kutatóközpont Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézetének tudományos tanácsadója, a Társadalom és Kulturális Pszichológiai Csoport vezetője, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar egyetemi tanára. Legfontosabb kutatási területe a versengés pszichológiája A *Magyar Pszichológiai Szemle* főszerkesztője, a Magyar Pszichológiai Társaság Nemzetközi Titkára, az International Association for Cross-Cultural Psychology főtitkára, a Children's Identity and Citizenship: European Association Tudományos és Publikációs Titkára, a *Citizenship, Teaching, Learning* folyóirat társszerkesztője, a *European Psychology, az Intenational Perspectives in Psychology* és a *Journal of Social Science Education* szerkesztőbizottsági tagja. Volt Lindzey Fellow a Center for Advanced Study in Behavioural Sciencesban, Stanfordban, az Amerikai Egyesült Államokban. A Japán Alapítvány volt kutatói ösztöndíjasa a Tohoku Fukushi Egyetemen Japánban, vendégprofesszor a Kansai Egyetemen, Osakában, Japánban valamint a University of International Business and Economicson. Pekingben és a Higher School of Economics National University of Excellence-en, Moszkvában.

Fülöp Márta Marianna

Fülöp Márta Marianna mérnök-informatikus mérnök-tanár, tehetségfejlesztési szakértő, abszolvált PhD hallgató. Mesterpedagógus, vezető szaktanácsadó tehetség és HHH szakterületen, az Informatika-Számítástechnika Tanárok Egyesületének (ISZE) elnöke. Küldetésének tekinti az egyenlő esély biztosítását a tanulásban. Arra törekszik, hogy egyetemes tervezéssel, olyan infokommunikációs szempontból is akadálymenetes tanulási környezetet alakítson ki, amely minden diák számára lehetőséget ad az önszabályozó tanulásra, az egyéni tanulási utak kialakítására. Tehetséggondozó munkája az ISZE regionális hatókörű akkreditált kiváló Tehetségpontokhoz; a mentor tehetségsegítő tanács címet nyert tematikus ISZE Tehetségsegítő Tanácshoz kapcsolódik. Tehetségpedagógiai fejlesztéseket, újításokat tervező és végző Alulteljesítő Tehetségesekért Tanári Műhely alapítótagja, küldetésprogramjának kidolgozója. Az országos műhelyben 2009 óta tíz tehetséggondozást és felzárkózást egységben kezelő programot fejlesztett különleges tehetségek számára. Tantárgypedagógiai kutatásokban vett részt.

Gajda Attila

Gajda Attila a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács alapítótagja, kezdetektől a Matehetsz szakértője. Intézményvezetőként innovátori és iskolaéptői tehetségét Zentán, Tóthfaluban, Hódmezővásárhelyen és Mórahalmon is kamatoztatta. Vajdasági származásából és feladataiból fakadóan a határon túli oktatás és tehetséggondozás kiváló ismerője.

Gaul-Ács Ágnes

Gaul-Ács Ágnes az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. A Moholy-Nagy Vizuális Modulok – A 21. század képi nyelvének tanítása című MTA-ELTE szakmódszertani kutatás asszisztense. Az MTA–ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport tagja. Kutatási területe a vizuális tehetségek kvalitatív szemléletű vizsgálata. MA-diplomáját a Szegedi Tudományegyetemen szerezte vizuális és környezetkultúra tanára és pedagógiai értékelés és mérés tanára szakokon.

Dr. Győri János

Dr. Győri János (szerzői nevén: Gordon Győri János) az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézetének habilitált egyetemi docense. 1980-tól 8 évig a budapesti Móricz Zsigmond Gimnázium tanáraként, majd 30 évig az ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola magyar szakos vezetőtanáraként, illetve munkaközösség-vezetőjeként dolgozott. Doktori (PhD) fokozatát az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában nyerte el 2002-ben, *Tehetséges tanulók gondolkodásikészség-fejlesztése* témakörben. Egyetemi docensként, de iskolai praxisát is megtartva egyre intenzívebb kutató- és publikációs tevékenységet fejtett ki a neveléstudományok széles körében. Számos nemzetközileg is jegyzett kutatásának egyikeként munkatársaival együtt több mint két tucat ország 30 tehetséggondozási jó gyakorlatát tárta fel és elemezte, majd publikálta ezeket 3 kötetben angolul és magyarul. Számos nemzetközi és hazai szakmai társasági tagsága mellett 2009 és 2012 között a Magyar Olvasástársaság elnöki tisztét töltötte be.

Dr. Kárpáti Andrea

Dr. Kárpáti Andrea, az MTA doktora, a Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézetének egyetemi tanára, az MTA doktora, neveléstudományi kutató, művészettörténész. Az MTA–ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport és az UNESCO UNITWIN Multimédia az oktatásban kutatóhely vezetője, az Európai Vizuális Műveltség Hálózat kutatói közösség tagja. Az InSEA (International Society for Education through Art) nemzetközi művészetpedagógiai szövetség volt alelnöke, az EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction) volt vezetőségi tagja. Kutatási területei: a vizuális képességek fejlődésének vizsgálata (gyermekrajz és az ifjúsági szubkultúrák képi nyelve) hagyományos és digitális médiumokban, a vizuális tehetség felismerése és gondozása, kompetenciaalapú képességmérés.

Dr. Katz Sándor

Dr. Katz Sándor 1985-ben szerezte matematika egyetemi doktori címét. A bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnáziumban tanított. Tanítványai több mint 90 alkalommal szerepeltek országos és nemzetközi versenyeken az első 10 között. Kutatási területe a matematika tanításának módszertana és a matematika tehetséggondozás. Ezekben a témákban 30 cikke, 6 szakkönyve jelent meg, és száznál is több előadást tartott különféle szakmai rendezvényeken. 1988-tól a Tolna megyei középiskolák, 1995-től a magyarországi evangélikus iskolák, 2000-től az AJTP iskoláinak matematika-szaktanácsadója. 2005-től a Bolyai Társulat Oktatási Bizottságának alelnöke. Legfontosabb elismerései: Rácz Tanár Úr Életműdíj (2007), Tehetségek Szolgálatáért Életműdíj (2010), Beke Manó-díj I. fokozat (2017). Jelenleg nyugdíjas.

Dr. Kirsch Éva

Dr. Kirsch Éva a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziumának kutatótanári fokozatú matematika–fizika szakos tanára. 35 éve pedagógus, 30 éve vezetőtanár, 11 éve megyei szaktanácsadó. 1992-ben az MTA ATOMKI-ben végzett munkájával szerzett egyetemi doktori címet. Tudománytörténeti színdarabok szerzője és rendezője. Egyetemi kurzusokat is vezet tanárszakosoknak, illetve szakvizsgázóknak. Elismerései: Ericsson-díj, MOL a Tehetséggondozásért díj, fizikatanári Vándorplakett. Az Eötvös Loránd Fizikai Társulat Középiskolai Oktatási Szakcsoportjának titkára, részt vesz a Science on Stage Hungary szervezői tevékenységében.

Dr. Klein Sándor

Dr. Klein Sándor a pszichológiai tudományok doktora. 1966 és 1982 között a Budapesti Műszaki Egyetemen, 1982–1988-ig a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán tanított, 1988 óta a Pécsi Tudományegyetem oktatója. 1972–73-ban a kanadai Sherbrooke egyetemén a Dienes Zoltán által vezetett Centre de Recherches en Psychomatematique-ban végzett kutatómunkát (a játékos/tapasztalati matematikatanulás pszichológiai hatásait vizsgálta, teszteket fejlesztett). Főbb szakterületei: munkapszichológia (kiválasztás, fejlesztés), pedagógia, pszichológia (tanulóközpontú iskola, tapasztalati matematikatanulás, hatásvizsgálat). 2016 és 2018 között a World Council for Curriculum and Instruction alelnöke volt.

Dr. Kovács Kristóf

Dr. Kovács Kristóf a Szegedi Egyetemen szerzett pszichológusi diplomát, majd a Cambridge-i Egyetemen PhD-fokozatot. Ezt követően a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen és az Amszterdami Egyetemen volt posztdoktori ösztöndíjas. Fő érdeklődési területe a kognitív képességek egyéni különbségei, ötvözve a kognitív pszichológiát és a pszichometriát. Jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetemen dolgozik tudományos főmunkatársként, emellett a magyar és a nemzetközi Mensa felügyelő pszichológusa.

Dr. Kovács Szilvia

Dr. Kovács Szilvia irodalom- és kultúratudományból 2011-ben szerzett PhD-fokozatot. Magyar nyelv és irodalom szakos vezetőtanárként dolgozik a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma és Általános Iskolájában. A magyar nyelv és irodalom szakmódszertanát tanítja a Debreceni Egyetem hallgatóinak. Kutatási területe a modern magyar prózairodalom, az irodalomtudományos városkutatás, a kulturális emlékezet irodalmi összefüggései.

Dr. Olajos Tímea

Dr. Olajos Tímea (PhD) a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet Pedagógiai Pszichológiai tanszékének oktatója. Pszichológus, pszichológia szakos középiskolai tanár, családterapeuta, önismereti és személyiségfejlesztő tréner. 15 évnyi iskolapszichológusi, tanácsadói gyakorlatot követően 2006 óta egyetemi oktatóként a pszichológus-, illetve pedagógusképzésben tevékenykedik. Részt vesz pedagógus és pszichológus szakvizsgaprogramok tehetség moduljainak oktatásában mind a Debreceni Egyetemen, mind az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Érdeklődésének és publikációinak fókusza a tehetségesek sajátos személyiség- és fejlődési jellemzőinek köre.

Dr. Orosz Róbert

Dr. Orosz Róbert pszichológus, a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetének adjunktusa. Gyakorló pszichológusi munkáját holisztikus szemléletben végzi – jelenleg – a Debreceni Labdarúgó Akadémián, a debreceni Sportdiagnosztikai és Életmód Központban, illetve a Létezéspont pszichológiai műhelyben (www.letezespont.hu). Érdeklődésének középpontjában a tudat, tudatosság és éber figyelem *(mindfulness)* szerepe áll a lehetőségek kiteljesítésében. Filozófiája szerint a tehetséggondozás célja az öncélú teljesítmény és eredményorientáció helyett az egészséges, boldog, szeretetteljes életet elősegítő fejlődés támogatása.

Dr. Polonkai Mária

Dr. Polonkai Mária c. egyetemi docens, a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács elnöke, a Matehetsz, a MTT alelnöke. Egyetemi tanulmányait a Debreceni Egyetemen (Kossuth Lajos Tudományegyetemen) végezte, utána 6 évig a hajdúböszörményi Bocskai István Gimnáziumban tanított. 20 évig a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékén, majd a Pszichológiai Intézetben egyetemi oktatóként dolgozott, 2011-ig az Oktatási Hivatal Észak-alföldi Regionális Igazgatóság igazgatója volt. Kutatói és publikációs tevékenységét oktatáselméletből, tantervfejlesztésből, helyi tantervek készítéséből, tehetséggondozásból és gazdagító programok metodikai kérdéseinek vizsgálatából végezte.

Dr. Pölcz Ádám

Dr. Pölcz Ádám (PhD) az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának adjunktusa, jelenleg a Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszékének vezetője. 2010 és 2018 között a Magyar Nyelvi Szolgáltató Iroda, 2012 és 2017 között a Bolyai Műhely Alapítvány (BMA) irodavezetője volt. 2017-től a BMA kuratóriumának tagja. Kutatási területei: retorika, nyelvművelés, szemiotika, leíró nyelvészet. 2009 óta tagja a Magyar Nyelvstratégiai Kutatócsoportnak, 2015-től tiszteletbeli elnökségi tagja a Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társaságának. 2016 óta a Kárpát-medencei Kossuth-szónokversenyek fő szervezője, a szervezésért felelős Általános Retorikai Kutatócsoport egyik alapítója.

Revákné dr. Markóczi Ibolya

Revákné dr. Markóczi Ibolya a Debreceni Egyetem Természettudományi és Technológiai Karának egyetemi docense, a Biológia Szakmódszertani Csoport vezetőoktatója. 1986–2006 között középiskolai biológia–kémia szakos tanárként gimnáziumokban tanított. PhD-fokozatát 2003-ban szerezte a Debreceni Egyetem Pszichológia Doktori Programjában. Doktori disszertációjának témája a középiskolás tanulók természettudományos problémamegoldásának vizsgálata volt. 2014-ben habilitált a neveléstudományok terén. Kutatási témái közé tartozik a kisiskolások természettudományos gondolkodásának és problémamegoldásának vizsgálata, biológiai fogalmak tudásszerkezetének szóasszociációs módszerrel történő vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében, a felsőoktatásban tanuló hallgatók természettudományos kompetenciájának és azok tanítási-tanulási módszerekkel történő összefüggésének mérése.

Dr. Révész György

Dr. habil Révész György (PhD) címzetes egyetemi tanár. Általános iskolai tanár (PTF) és pszichológus (ELTE) végzettsége van. Főállásban a felsőoktatásban dolgozott több mint 40 évig (PTF, JPTE, PTE). Gyakorlati tapasztalatait elsősorban TDK-s hallgatók vezetésében szerezte, de dolgozott a Pécsi Gyermek Ideggondozóban, az SOS Élet Telefonszolgálatban is. Tagja a *Magyar Pszichológiai Szemle* Szerkesztő Bizottságának. Elnöke volt a Matehetsz Tehetséghidak Program Tudományos Tanácsadó Testületének. Számos hallgatója nyert különböző díjakat OTDK-konferenciákon, mely tevékenységért a Nemzeti Tehetségsegítő Tanácstól 2018-ban a Tehetségek Szolgálatáért Életműdíjat kapott.

Sarka Ferenc

Sarka Ferenc matematika–fizika–pedagógia szakos tanár a Miskolci Egyetem Btk. Tanárképző Intézet óraadója. Dolgozott általános és középiskolában, a gyermekvédelemben, a közigazgatásban. Betöltött pedagógusi, vezetőhelyettesi, igazgatói, főosztályvezetői, főelőadói munkaköröket. Szakterületei: tehetséggondozás, vezetéselmélet, kompetenciafejlesztés, pedagógus kompetenciák. Több hazai és nemzetközi kutatásban vett részt (polgári értékek, európai tudat; ifjúságkutatás; az oktatás területi és foglalkoztatási összefüggései; a szociális hátrányok csökkentésének lehetőségei; adaptív oktatás; a tehetséggondozás iskolai és iskolán kívüli formái). Közreműködött a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei tehetséggondozó-hálózati program kidolgozásában, működtetésében. Több hazai és nemzetközi tanácskozáson tartott előadást a tehetség felismerése és fejlesztése témában. 2003-tól a Magyar Tehetséggondozó Társaság alelnöke.

Dr. Tóth László

Dr. Tóth László, PhD- és habilitált doktor (pszichológia), végzettsége szerint pszichológus, gyógypedagógiai tanár és általános iskolai tanító. Közel 30 évig dolgozott a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetében, előbb adjunktusként, majd docensként. Utóbbi beosztásával párhuzamosan tanszékvezető és intézetigazgató-helyettes volt. Egyetemre kerülése előtt gyógypedagógiai tanárként dolgozott egy speciális iskolában. Kutatási területei: a törökszentmiklósi tehetséggondozó program pszichológiai hatásvizsgálata, a szövegértés fejlődésének pszichológiai sajátosságai, egy új kreativitásteszt kidolgozása. Tagja, illetve tagja volt a Magyar Pszichológiai Társaságnak, a Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének és a Tanárképzők Szövetségének. Szerkesztőségi titkára volt az *Alkalmazott Pszichológia* szakfolyóiratnak, nyugdíjba vonulása után szerkesztőségi titkára a Géniusz Műhely kiadványsorozatnak, és szerkesztőségi tagja a *Tehetség* szaklapnak. A szerző publikációs listája megtekinthető a DE Pszichológiai Intézet honlapján.

Turmezeyné dr. Heller Erika

Turmezeyné dr. Heller Erika pszichológiai tudományokból szerzett PhD-fokozatot, majd neveléstudományokból habilitált. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának egyetemi docense, korábban dékánhelyettese. Elsősorban a zenei neveléssel kapcsolatos tárgyakat oktatja. Emellett számos pedagógus-továbbképzési program kidolgozója, oktatója hazánkban és a határon túl. A Debreceni Egyetem tehetségfejlesztő szakvizsgaképzésében is közreműködik. Kutatási területe elsősorban a zenei képességek, a zenei tehetség témaköre, amelyben számos, mások által is sokat hivatkozott írást publikált, előadást tartott. A Magyar Tehetséggondozó Társaság tagja, a Zenetanárok Társasága vezetőségi tagja.

Dr. Zsolnai Anikó

Dr. Zsolnai Anikó (PhD) az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének egyetemi tanára. Ezt megelőzően a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Neveléselméleti Tanszékének, valamint az SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoportjának alapítója (2009) és vezetője volt. A European Network for Social and Emotional Competence (ENSEC) négytagú vezetőségének tagja (2018-tól), egyben a szervezet hazai képviselői feladatait is ellátja. 2016-tól az *International Journal of Emotional Education* folyóirat, 2019-től a European Educational Research Association gondozásában, a Springernél megjelenő könyvsorozat (Publications on transdisciplinary research in education) szerkesztőbizottsági tagja. Fő kutatási területe a szociális viselkedés és a szociális kompetencia összetevőinek, valamint a gyermekkori kötődések pedagógiai vonatkozásainak kutatása. E témában eddig hat könyvet, valamint számos tanulmányt írt magyar és angol nyelven.

Jegyzékek

Kulcsszavak, kifejezések listája

Az itt feltüntetett oldalszámok azokra a fejezetindító oldalakra mutatnak, ahol az adott szó, kifejezés mint kiemelt kulcsszó szerepel. Tehát nem kerül felsorolásra minden oldalszám, ahol az adott szó előfordul. Ugyanakkor lehetséges, hogy egy-egy szó vagy kifejezés több fejezetben is kiemelt kulcsszó, ilyenkor többször szerepel a felsorolásban.

absztrakciós képesség 366
adaptivitás 487
ADHD 186
adófelajánlás 676
aktometria 535
alkalmasságvizsgálat 535
állami–civil együttműködés 676
analógiás nyelvtanulás 401
anyanyelv-elsajátítás 401
anyanyelvi szocializáció 401
Arany János Kollégiumi – Szakközépiskolai (Szakiskolai) Program 666
Arany János Kollégiumi Program 666
Arany János Programok 666
Arany János Tehetséggondozó Program 666
Asperger-szindróma 186
aszinkron fejlődés 186
asszociatív gondolkodás 350
átfedő folyamatok elmélete 80
Ausztria 716
azonosítás 154
belső toborzás 535
beszéd- és ejtéshibák 401
beszéd- és értelemgyakorlatok 401
betanítás 535
Bonis Bona-díj 676
Bonis Bona-díj 690
Budapesti Európai Tehetségközpont 690
CHC-modell 80
coaching 535
Debreceni Egyetem 676
differenciáció 80
differenciálás szervezeti keretei 258
differenciált fejlesztés 258
digitális kompetencia 350
digitális kompetencia 502
divergens gondolkodás 366
ECHA 676
ECHA-diploma 661
EFOP 690
egzisztenciális intelligencia 547
egyéb tehetségpedagógiai fejlesztő tevékenységek 765
egyéni tehetségfejlesztő program 258
egyénre szabott tanítás-tanulás 502
egyetemes tervezés 502
életút-szemlélet 186
Emberi Erőforrások Minisztériuma 676
emelt óraszámú osztályok 318
emelt szintű osztályok 318
eredményesség 595
erős oldal 210
értékelő központ 535
értékelő/fejlesztő központ 535
érzelmi intelligencia 560
érzelmi kompetencia 560
esetleírás 95
Európai Tehetségsegítő Hálózat 690
faktoranalízis 80
fejlesztő központ 535
Felfedezettjeink 690
felnőtt modell karakterisztikumai 613
felsőoktatási tehetséggondozás 676
felvételi interjú 535
flexibilis intuíció 366
flow 487
fluid intelligencia 80
gazdagítás 237
gazdagítási eszköztár 237
gazdagítási modell 237
Genius Loci-díj 690
Géniusz Könyvek 690
gyenge oldalak 210
gyermek/tanuló megismerési módszerek 95
gyorsítás 251
gyorsítási feltételek 251
gyorsítási formák 251
gyorsítási irányelvek 251

győzelem-vesztés ... 167
hálózatosodás ... 710
hatásvizsgálat ... 595
hatékonyság ... 595
holisztikus szemlélet ... 474
Horvátország ... 716
improvviso ... 487
incentív ... 487
individualizált egyéni munka ... 350
informatikai kompetencia ... 502
integrált gondolkodás ... 366
intellektuális képesség ... 366
intelligencia ... 44
intelligenciaprofil ... 366
intenzitás ... 186
interprofesszionális együttműködés; esetmegbeszélés ... 635
intézményes zenei nevelés ... 416
intrinzik ... 487
irodalmi tehetség ... 381
iskola ... 154
képesség szerinti csoport ... 258
képességmérés ... 154
képességmérő teszt ... 429
képzés ... 661
kétnyelvűség ... 401
kinesztetika ... 487
kinetográfia ... 487
kisebbségi helyzet ... 716
kísérletezés ... 333
kiválasztás ... 535
kognitív ... 366
kompetencia ... 535
komplex látásmód ... 366
komplex programok a köznevelésben ... 651
komplex sporttehetség-gondozó programok 474
komplex tehetségfejlesztés ... 210
komplex tehetségprogram ... 676
konvergens gondolkodás ... 366
kooperatív tanulás ... 381
korai hatások az értelmi fejlődésben ... 613
koreográfia ... 487
koreutika ... 487
kortárs hatások ... 613
kölcsönhatások ... 716
kölcsönösségi modell ... 80
kreativitás ... 44
kreativitás ... 350
kreativitás ... 366
kreativitás ... 381
kreativitás ... 429
kristályos intelligencia ... 80
kulturális terület ... 305
kutatás ... 333
kutatásalapú ... 333
külhoni területek ... 716
lazító programok ... 210
Leadership Attitudes and Beliefs Scale ... 535
légkör-társas kapcsolatok ... 210
Magyar Géniusz Program ... 690
Magyar Tehetséggondozó Társaság ... 676
Magyar Templeton Program ... 690
Matehetsz ... 676
Matehetsz ... 690
matematika tábor ... 318
megfigyelés ... 333
mentális erő ... 167
mentor ... 635
mennyiségi gazdagítás ... 237
minőségi gazdagítás ... 237
modellek a differenciálásra ... 258
motiváció ... 44
MTMI-pályák ... 318
munkapszichológia ... 535
nem tantervi rendszerbe illeszkedő foglalkozások ... 651
Nemzeti Tehetség Program ... 676
Nemzeti Tehetségsegítő Tanács ... 690
Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum 676
NFTÖ ... 676
NTP-pályázat ... 676
NTP-pályázatok ... 690
nyelvérzék ... 401
nyelvi kreativitás ... 401
nyelvi ösztön ... 401
nyelvi tehetség ... 401
Nyugat-Európa ... 716
online keretrendszerek ... 502
otthon végzett kísérletezés ... 350
önszabályozó tanulás ... 502
pedagógiai tanácsadás ... 279
pedagógus ... 613
pedagógus továbbképzés ... 661
pozitív dezintegráció ... 186
pozitív sokféleség ... 80
problémaalapú és projektalapú tanulás ... 333
problémamegoldó képesség ... 366
procedurális ... 487

Programok, oktatási formák, melyek a tanulók/fiatalok „normál” tantervi nevelésén-oktatásán belül szerveződnek 651
propriocepció 487
pszichomotoros képesség..... 366
reflektivitás 487
rendszerszemlélet..... 487
Renzulli–Hartman-tehetségkutató skála 535
retorikai szituáció 401
reziliencia..... 167
Románia 716
segítő beszélgetés..... 279
speciális tehetségcsoportok 186
spirituális intelligencia 547
spirituális tehetség..... 547
sporttehetség 474
stresszkezelés 167
strukturált interjú 535
Student Leadership Practices Inventory 535
szakirányú továbbképzés 661
szakmai terület 305
szakvizsga..... 661
Szerbia 716
színpercepció (színérzékelés) 429
Szlovákia 716
Szlovénia 716
szociális készségek 560
szociális kompetencia 560
szociális/társas intelligencia 560
szociometria..... 535
szónoki feladatok 401
szülői szerepek 613
szülő–mentor–tutor együttműködés..... 613
TÁMOP 690
táncnotáció..... 487
tantárgyi beállítódás 350
tanterv..... 575
tantervkészítés alapelvei 575
tantervkészítő mátrix..... 575
tanulási zavar..... 186
tehetség fejlődés-folyamatelvű paradigmája 765
tehetség mint összetett differenciációs folyamat paradigmája..... 765
Tehetség nagykövet..... 690
tehetség 44
tehetség 154
tehetseg.hu 690
tehetségazonosítás..... 95
tehetségbarát társadalom 635
tehetségek fejlődésmodelljei..... 305
Tehetségek Magyarországa Program..... 690
Tehetségek Szolgálatáért díj 690
tehetséges gyerek paradigma 765
tehetséges tanulók támogatására irányuló programok 651
tehetséggondozás 716
tehetséggondozó tanterv..... 575
Tehetségház..... 690
Tehetséghidak Program 690
tehetségkomplexum..... 765
Tehetségközpont..... 710
tehetségmodellek..... 381
tehetségmodellek..... 575
tehetségpedagógia..... 305
tehetségpedagógiai programok..... 765
Tehetségpont 710
tehetségtámogató környezet..... 710
tehetség-tanácsadó 635
tehetségtanterv értékelése..... 575
tehetségvizsgálat..... 154
térszemlélet 429
terület 305
tevékenységek..... 651
toborzás 535
többnyelvűség 401
tréning..... 535
tudásterület 305
tudatállapot..... 547
tutor..... 635
Ukrajna 716
vallásosság 547
versengés 167
versengési attitűdök..... 167
verseny 167
virtuális valóság..... 350
vizuális kommunikáció 429
vizuális művészeti portfólió 429
Youth Platform (Fiatalok Platformja) 710
zenei képességek 416
zenei tehetség..... 416
zsűrizéses értékelés 429

Ábrajegyzék

2.1.1. ábra. A Blau–Duncan-féle (1967) AOLE-modell 45
2.1.2. ábra. Renzulli háromkörös tehetségmodellje 49
2.1.3. ábra. Kreativitás – latens gátlás – pszichopatológia 54
2.1.4. ábra. A kreativitás rendszerelmélete Csíkszentmihályi (1999) elméletében 54
2.1.5. ábra. Mönks tehetségmodellje 59
2.1.6. ábra. Tannenbaum csillagmodellje 60
2.1.7. ábra. Czeizel 2x4+1 modellje 61
2.1.8. ábra. Piirto piramismodellje 63
2.1.9. ábra. Gagnè megkülönböztető tehetségmodellje 66
2.1.10. ábra. Heller hatékony tanítási környezet modellje 67
2.1.11. ábra. Betts modelljének öt dimenziója 68
2.1.12. ábra. Az akciotóp modell összetevői 69
2.1.13. ábra. Egy adott tehetségterület fejlődési pályája 73
2.2.3.1. ábra. Az eredeti g-faktoros modell 83
2.2.3.2. ábra. A CHC-modell 85
2.2.3.3. ábra. A CHC-modell az átfedő folyamatok elméletével összhangba hozott változata 90
2.2.1.1. ábra. A gyermekek megismerésének hatása a pedagógiai tevékenységre 100
2.2.1.2. ábra. Tannenbaum modellje 101
2.2.2.1. ábra. A tehetségazonosítás szükségessége az elvárt képességek kiemelkedő és specifikus jellegének tükrében 160
2.4.1. ábra. A motivációs és akarati tényezők megkülönböztetése Gagnè tehetségmodelljében 215
2.5.1.1. ábra. A Betts-féle Autonóm tanuló modell 241
2.5.3.1. ábra. Ziegler akciotóp modellje 266
2.5.3.2. ábra. Heller hatékony tanítási környezet modellje 267
2.5.3.3. ábra. Balogh László (2019) folyamat-modellje a tehetségfejlesztés gyakorlatáról . 271
2.6.4.1. ábra. Tanulói ötleteken alapuló asszociáció (ötletroham) 356
2.6.5.1. ábra. A fizikatanulás és -tanítás jellemző folyamata 375
2.6.6.1. ábra. A kreativitás Urban-féle modellje 383
2.6.6.2. ábra. Képregény-adaptáció Tóth Krisztina Térkép című novellájához 390
2.6.6.3. ábra. A képregény szerkesztésének egyik állomása 391
2.6.6.4. ábra. A szappanopera egyik elkészült óriásplakátja 399
2.6.7.1. ábra. A retorika szituáció 402
2.6.7.2. ábra. A nyelvhasználat ábrázoló, leíró funkciója 405
2.6.7.3. ábra. A kétnyelvűség elsajátításának lehetséges szakaszai 412
2.6.8.1. ábra. A zenei ismeretek, képességek hierarchikus modellje 419
2.6.9.1. ábra. Tehetséges fiú ló ábrázolásai 4-12 éves koráig. Szirmay Zoltán rajzai. 1a: 4 éves korában, 1b: 8 éves korában, 3.: 12 éves korában. 431
2.6.9.2. ábra. Haptikus és lineáris típusú alkotó munkája. 2a: Plasztikus típusú alkotó. 10 éves fiú: Fekete nap. 2b: Lineáris típusú alkotó. 12 éves lány: Lovak. 433
2.6.9.3. ábra. Fiatalok homokanimációt készítenek. Szent István Általános Iskola és Gimnázium, Jászberény 435
2.6.9.4. ábra. Autista gyermek alkotása. Samadhi Rajakarunanayake festménye, 2012. 438
2.6.9.5. ábra. Építész hallgatónő térplasztikája egy, a nők téri képességeinek fejlesztését célzó kísérletből 440
2.6.9.6. ábra. Kreatív Gondolkodás Teszt A lapja 444

2.6.9.7. ábra. A TCT-teszt két megoldása: általános iskolás realista és egyetemista, absztrakt stílusban rajzoló fiatal képkiegészítése 446
2.6.9.8. ábra. A CDT teszt négy feladatának megoldásai 450
2.6.9.9. ábra. Nagy Cecília: Duna-torony. Pályamunka, Vizuális kultúra OKTV. Papír plasztika 455
2.6.9.10. ábra. Munkanapló portfólióból 456
2.6.9.11. ábra. Mintakeretes rajz 462
2.6.9.12. ábra. Közös házrajz 463
2.6.9.13. ábra. Gyermekmunka, Igazgyöngy Alapítvány 464
2.6.9.14. ábra. A GYIK Műhely SZÍN-JÁTÉK című módszertani kiadványának címlapja 465
2.6.9.15. ábra. Építménymakett – papírplasztika, a GYIK Műhelyben készült gyermekmunka 466
2.6.10.1. ábra. A sporttehetség-gondozás integratív szemlélete 476
2.6.12.1. ábra. A 21. századi kompetenciák fogalmi hálója 503
2.6.12.2. ábra. A digitális kompetencia dimenziói 504
2.6.12.3. ábra. A digitális kompetencia dimenziói és alkotóelemei az Instant DCA mérőeszközben 505
2.6.12.4. ábra. Az információs műveltség modellje alapján a szerző saját szerkesztésű ábrája 506
2.6.12.5. ábra. Digitális írástudás modell 507
2.6.12.6. ábra. Az IKT-műveltség komponenseinek időrendi és hozzájárulók szerinti változása, valamint tartalmi bővülése 508
2.6.12.7. ábra. A digitális intelligencia készségei 510
2.6.12.8. ábra. 21. századi készségek 512
2.6.12.9. ábra. A digitális kompetencia és a 21. századi készségek tájképe 514
2.6.12.10. ábra. Technológiai és mérnöki műveltségi keret az oktatás fejlődésének 2014-es, országos 515
2.6.12.11. ábra. A személyiség operációs rendszerének kulcskompetenciái 519
2.6.12.12. ábra. A webműveltség elemei 524
2.6.12.13. ábra. Közlekedés projekt gondolattérképe 529
2.6.13.1. ábra. A magas vezetői potenciállal rendelkezők (HIPOs) tulajdonságai 542
2.8.1. ábra. A jó minőségű oktatás feltételei 596
2.8.2. ábra. A fejlesztési programok/beavatkozások teljes életciklusa 603
3.2.1. ábra. A Nemzeti Tehetség Program prioritásaival, célrendszerével összefüggő programelemek a tehetségbarát társadalom kialakulásáért. 636

Táblázatjegyzék

2.1.1. táblázat. A kreativitás négy szintje Kaufman és Beghetto (2009) nyomán 53
2.1.2. táblázat. Öndeterminációs kontinuum: Az emberi motivációk típusai a szabályozási stílusok és az okság észlelt helyének szempontjaival 57
2.1.3. táblázat. Oktatási és tanulási tőke és definícióik 70
2.1.4. táblázat. A tehetséges gyerekek hatékony fejlesztésére szolgáló keretek 71
2.5.4.1. táblázat. Wiegersma (1989) modellje. A pályaorientációs szakemberek kompetencia-mátrixának kialakítása. A modellt kiegészítettük a tehetség-tanácsadási szintekkel és kompetenciákkal 289
2.6.3.1. táblázat. A természettudományos megismerés és gondolkodás összetevői 334
2.6.3.2. táblázat. A természettudományos tehetség összetevői életkor szerint 335
2.6.3.3. táblázat. Az IBL és PBL összehasonlítása 346
2.6.4.1. táblázat. A projekt terve 362
2.6.6.1. táblázat. Móricz Zsigmond Tragédia című novellájának elemzéséhez 393
2.6.6.2. táblázat. Móricz Zsigmond Judith és Eszter című novellájának elemzéséhez 394
2.6.7.1. táblázat. Az érvényben lévő kerettanterv céljai, elvi alapjai és kulcsfogalmai 408
2.6.7.2. táblázat. Néhány nyelvtanítási módszer 414
2.6.8.1. táblázat. A zenei képességek kétdimenziós modellje 418
2.6.9.1. táblázat. A magyar köz- és felsőoktatásban alkalmazott portfóliók 454
2.6.12.1. táblázat. Az UNESCO kommunikációs készség térképe 506
2.6.12.2. táblázat. NIE, 21. századi készségek és képességek 513
2.6.12.3. táblázat. A produktív gondolkodás elméleti modellje 520
2.6.12.4. táblázat. A problémamegoldás komplex kognitív modellje 521
2.6.12.5. táblázat. NCERL, 21. századi tanulás 523
2.7.1. táblázat. A helyi stratégia és a helyi taktika elemei 577
2.7.2. táblázat. Helyi tanterv készítése 577
2.7.3. táblázat. A tehetségesek tantervi modelljeinek összetevői 581
2.7.4. táblázat. Ember és természeti környezete című integrált tehetséggondozó program tartalom-előkészítő mátrixa 583
2.7.5. táblázat. Zeneművészet és vizuális kultúra című integrált tehetséggondozó program tartalom-előkészítő mátrixa 584
2.7.6. táblázat. A curriculum felépítése 585
3.1.1. táblázat. Matematikai és zenei fogalmak kölcsönhatásai 615
4.1.3.1. táblázat. Állampolgári felajánlások számának alakulása 2009 és 2019 között 680
4.3.1. táblázat. Az életkori/általános fejlődési/professzionalizációs komplexum vertikális és a formális/nemformális fejlesztés horizontális rendszere például egy mozgás, táncok iránt érdeklődő gyerek/fiatal fiktív példája esetében 781