

**Dr. Tóth László**

**A tehetséggondozás és kutatás  
története**

**Debrecen, 2013**

*Lektorálta:*

Dr. Balogh László

*A sorozat eddig megjelent kötetei:*

Dr. Balogh László (2011):  
A tanulási stratégiák fejlesztésének pszichológiai alapjai

Dr. Tóth László (2011):  
Képességstruktúrák és iskolai teljesítmény

Turmezeyné dr. Heller Erika (2011):  
A tehetséggondozás lehetőségei a kooperatív tanulásban

Harmatiné dr. Olajos Tímea (2011):  
Tehetség és szocio-emocionális fejlődés

Dr. Balogh László (2012):  
Komplex tehetségfejlesztő programok

Harmatiné dr. Olajos Tímea (2012)  
Tehetség, alulteljesítés és tanulási zavar

© Dr. Tóth László, 2013

ISBN 978-615-5212-08-6

Didakt Kiadó, Debrecen, 2013

*Felelős kiadó:*

Didakt Kiadó ügyvezetője

*Nyomdai munkák:*

Center-Print Nyomda Kft., Debrecen

## Tartalom

Előszó .....	5
<b>1. Tehetséggondozás a régmúltban .....</b>	<b>7</b>
Az ókori Kína .....	7
Görögország .....	11
Róma, középkor, reneszánsz, reformáció .....	15
A török palotaiskola .....	15
Amerikai kolóniák .....	16
<b>2. A tehetség tudományos kutatásának kezdetei a XIX. században .....</b>	<b>19</b>
Galton munkássága .....	19
Az eugénika koncepciója .....	21
A szociáldarwinizmus .....	23
Lombroso és követői .....	24
<b>3. A tehetség mint intellektuális képesség .....</b>	<b>26</b>
Az intelligenciavizsgálatok története .....	26
Az intelligenciastruktúra kutatásának története .....	37
Terman longitudinális kutatása .....	43
Hollingworth, Leta A. S. ....	48
Piaget, J. ....	50
<b>4. A tehetségfejlesztési mozgalom története az Egyesült Államokban .....</b>	<b>53</b>
Termantól a Marland-jelentésig .....	53
A kormány szerepvállalásának alakulása a Marland-jelentés után .....	56
A Tehetségügyi Hivatal szövetségi szerepének megváltozása .....	57
Állami erőfeszítések a tehetségesek oktatásáért .....	58
A helyi szintű oktatás szerepe a tehetségprogramok életre hívásában .....	59
A tehetségesek oktatásának helyzete a 80-as években .....	60
A tehetségesek oktatásának tendenciái .....	62
Nemzeti jelentések az iskolai oktatás színvonaláról és ezek ajánlásai a tehetségesek oktatása számára .....	64
Szakértők a jelentésekről .....	68
A tehetségesek oktatásának mai problémái .....	70
Amiben a tehetségesek oktatásának képviselői hisznek .....	72
A legújabb fejlemények .....	73
<b>5. A tehetséggondozás története más országokban .....</b>	<b>75</b>
Németország .....	75
Izrael .....	80
Dél-Afrika .....	84
Mauritius .....	86

<b>6. A kreativitás és kutatása</b> .....	91
A kreativitás .....	91
Kreativitáskutatás és –fejlesztés .....	94
Példák a „csomagok és programok” periódusából .....	96
Kreativitásteszték.....	101
A kreativitás mérése napjainkban .....	102
<b>7. A tehetséggondozás története Magyarországon</b> .....	105
A kezdetek .....	105
A magyar tehetségvédelmi mozgalom első szakasza a századfordulótól 1931-ig .....	109
A magyar tehetségvédelmi mozgalom második szakasza, 1935–1948 .....	124
A magyar tehetségvédelmi mozgalom harmadik szakasza, 1948–1989.....	128
A magyar tehetségvédelmi mozgalom negyedik szakasza, 1989–2006 .....	130
A Magyar Tehetséggondozó Társaság története .....	130
A Láthatatlan Kollégium.....	136
A debreceni tehetségműhely.....	137
<b>8. Fejlemények a 2010-es évtized közepétől</b> .....	159
A 2006-os Kormányhatározat.....	159
A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács.....	160
A Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége .....	164
Tehetségpontok .....	167
Nemzeti Tehetség Program .....	168
Tehetségprogram 2012-re .....	169
<b>9. Kitekintés</b> .....	170
Felhasznált irodalom.....	173

## Előszó

Ma, amikor hazánkban a Géniusz program jóvoltából országos, sőt határon átívelő mozgalommá vált a tehetségfejlesztés ügye, amikor tehetségpontok százai jöttek létre, időszerű egy kicsit megállni, és visszatekinteni a múltra, hogyan volt a tehetségfejlesztés ügye régen, hogyan változott a tehetségekhez való viszonyulás az elmúlt évszázadok alatt a kezdetektől napjainkig.

Mint a cím is jelzi, ez a könyv nem csupán a tehetséggondozás történetéről szól, hanem azoknak a kutatásoknak a történetéről is, amelyek révén a tehetséggondozás, tehetségfejlesztés tudományos diszciplínává vált, és bevonult a pszichológia és a pedagógia tudományának, valamint a tanítás gyakorlatának körébe. Ennél fogva az olvasó kutatástörténeti fejtegetésekkel is találkozhat, melyek azonban – a szerző (0. kép) ezt megígéri – érthető formában kerülnek közreadásra.



0. kép. A szerző

Talán meglepi az olvasót, hogy a magyar mellett külföldi, nagyrészt amerikai történeti vonatkozásokkal is szolgál a könyv, de ezek bemutatása nélkül nem lenne teljes a krónika. Tehetséggondozás és –kutatás ugyanis nem csak Magyarországon folyt, más országok is felismerték a tehetségben rejlő értéket, és ki-ki a maga módján – olykor több, máskor kevesebb figyelmet szentelve – igyekezett a tehetségesek mellé állni.

Amint az egy történettel foglalkozó könyvhöz illik, ez a könyv is kronológiai sorrendben halad, vagyis a kezdetektől veszi szemügyre a tehetséggondozás problémakörét, és a jelen korral végződik, bemutatva, hogy napjainkra hová fejlődött a tehetséggondozás ügye. Látni fogjuk, hogy a tehetséggondozásban történetileg hullámhegyek és hullámvölgyek követik egymást akár egy országon, például Magyarországon belül is. Teljesen más a helyzet Magyarországon ma, mint fél évszázaddal ezelőtt, amikor a politika a tehetségügyet nemhogy mellőzte, hanem a három T jegyében (Támogatás, Tűrés, Tiltás) – Harsányi István kifejezésével élve – búvópatak sorsra kényszerítette.

A politika azonban nem csak hazánkban befolyásolta a tehetségügyet. Látni fogjuk, hogy egy nálunk jóval nagyobb és fejlettebb ország, az Egyesült Államok, de más országok történetében is a tehetségesekhez való hozzáállás nem volt mentes a politikától, jóllehet a tudósok, a terület avatott szakemberei igyekeztek magukat függetleníteni a politikától, és a korrekt kutatások megállapításait tekintették irányadónak.

Hogyan is volt egykor? Miért volt úgy, ahogy volt? Mi változott? Mitől változott? – Íme néhány kérdés, amelyeket érdemes nagyító alá venni, amikor a tehetségügy történetét át akarjuk gondolni. És miért ne akarnánk át-gondolni, hiszen a ma számára tanulságos a múlt, tanulságos az, amit egy-koron a tehetségesek érdekében elkövettek. Tanulságos azért, mert a múlt-ból építkezik a jelen és a jövő, a múltból érthetjük meg és tudjuk helyére tenni azt, amit a tehetséggondozás jelenének nevezünk.

Kiknek szól ez a könyv? Elsősorban pedagógusoknak, olyan pedagógu-soknak, akik tehetséges gyermekekkel foglalkoznak, vagy szeretnének fog-lalkozni; szülőknek, akiket tehetséges gyermekkel, gyermekekkel áldott meg a sors; oktatáspolitikával foglalkozóknak, akik támpontokat keresnek a tehetségügyet érintő döntésekhez; és mindazoknak, akiket egyszerűen csak érdekel, mi történt a századok során a tehetségesekkel, hogyan viszonyult hozzájuk az adott kor oktatáspolitikája, és hogyan csapódott le ez az iskolai oktatásban.

Remélhetőleg a könyvben olvasottak hozzájárulnak ahhoz a közkeletű, ámde téves hiedelem szétesztéséhez, miszerint a tehetségesekkel nem kell foglalkozni, mert a tehetség utat tör magának. Jó lenne, ha így lenne, de nem így van. A tehetségesek ugyanúgy sajátos nevelési igényűek, mint akiket SNI névvel illet az oktatási törvény, csak éppen másfajta foglalkoztatásra van szükségük. Hogy hogyan történt ez a régmúlttól napjainkig, erről szól ez a könyv.

*A szerző*

## 1. Tehetséggondozás a régmúltban

Kalandozásunkat a tehetséggondozás terén az ókori Kínával kezdjük, majd beszélünk a görögökről, a rómaiakról és a középkorról. Bármennyire is meglepő az olvasó számára, hogy az időben ennyire visszamegyünk, de ami igaz az igaz: a tehetséggondozás bölcsőjének az ókori Kína tekinthető.

### Az ókori Kína

Mint Harsányi István (1994) írja, az ókori Kínában igen nagy gondot fordítottak a tehetséges gyermekekre, közülük is az úgynevezett „csodagyerekekre”, akiket nagy tiszteletben részesítettek. Ősrégi idők óta a császárok és a központi, valamint a helyi kormány vezető tisztségviselői, hivatalnokai a tehetséges embereket *a nemzeti boldogulás legfőbb értékeinek* tartották. Ezért körültekintően igyekeztek őket *felfedezni*, és úgy *gondoskodni* kiművelésükről, hogy az állam és a társadalom számára nagy személyiségekké válhassanak.

Kínában már jóval az iskolai, közoktatási vizsgáztatási rendszer kialakulása előtt szinte az egész birodalom területén felkutatták a kiemelkedő tehetségű gyermekeket. A helyi társadalmi tekintélyek kötelessége volt, hogy felküldjék őket a császári udvarba megismerésük és megjutalmazásuk céljából. Olykor még a szüleiket is megtisztelték azzal, hogy beidéztek őket. A fokozatosan kialakuló közoktatási, vizsgáztatási rendszer keretében speciális bizottságok voltak, amelyek elé csak a kiemelkedő tehetségeknek felismert gyermekek kerülhettek vizsgára. Azok a fiatalok, akik sikeresen kiállták ezt a vizsgát, vagy ösztöndíjat kaptak, hogy a legkiválóbb nemzeti intézetekben magasabb szinten tanulhassanak tovább, vagy nyomban magas polcra kerültek az udvarnál. Ez a gyakorlat körülbelül egy ezredévig tartott.

Tanulságos dolog utána nézni, hogy a kínaiak általában milyen ismertetőjegyek alapján mondták ki egy-egy gyerekre, hogy tehetséges, ami aztán megnyitotta előtte a társadalmi előrehaladás minden ajtaját.

Az egyik fő kritériumnak számított a *koraérettség*, amit a vele született tehetség megnyilvánulásának tekintettek. Nagyon értékelték a szembetűnő képességet arra, hogy olyan dolgokat is meg tudnak csinálni, *amire kortársaik vagy az átlagos felnőttek sem képesek*. Ugyanígy döntőnek számított *az irodalmi tehetség, a versköltés és az „esszéírás”*. Sok nagy emberről szólnak feljegyzések, amelyek tanúsítják, hogy ezzel a képességével indult el

pályáján, s köteteket töltenek meg gyermekkorukban írt verseik és tanulmányaik.

A tehetségek felkutatása során különösen nagy jelentőséget tulajdonítottak az *érzékszervek kitűnő minőségére*. Legtöbbre a látás és a hallás élességét becsülték. Hasonlóan fontos szerepet játszott az *írásban és olvasásban* elért jártasság magas foka. Kínai „lángelmék” életrajzaiban gyakran fordulnak elő ilyen megjegyzések: tíz sort el tud olvasni egy tekintetre. Mai szóhasználattal azt mondanánk, hogy alkalmazni tudja a fejlett „gyorsolvasás” módszerét. A *jó emlékezetet* is biztos tehetségjelző tulajdonságnak tartották. Az életrajzokban erre utalnak az ilyen kitételek: sohasem felejtette el azt, amit egyszer megtanult; vagy: egy passzust egyetlen olvasásra el tud mondani. Például egy 14 éves fiúról följegyezték, hogy egy ezer betűből álló fejezetet meg tudott tanulni egy olvasással, tízezret hétszeri olvasással.

A kínai tehetség-megállapítás azonban nem a szűkebb értelmi, szellemi határok között mozgott. Igen nagyra becsülték a *kézügyességet, a mechanikai érzéket* is.

Az ókori kínaiak legnagyobb bölcse, *Konfuciusz* (i. e. 552–479) is sokat foglalkozott a tehetség kérdésével, s ennek valódi filozófiai rendszerbe foglalása is tőle származik. A tehetségesnek mondható embereket ő így osztályozta:

- tompák, akik úgy jutnak tudáshoz, hogy nagy erőfeszítéssel győzik le a nehézségeket,
- közepesek, akik főleg tanulás révén jutnak a tudás birtokába,
- intelligensek, akik a tudás képességével születnek,
- a csodálatos képességűek, akik tízezer más embert is legyőznek.

Még mindig az ókori Kínában vagyunk. Figyelemre méltó könyvet írt – úgy 1700 évvel ezelőtt – *Liu Shao*. Ebben a talentum alapjainak és érésének alábbi fajtáit különbözteti meg:

- nagyon korán brilliáns tehetséget mutató koraérettek;
- olyan tehetségek, akiknek az intelligenciája nagyon későn jelentkezett, de a későbbi időkben teljes kapacitásúra fejlődött ki;
- csodagyerekek voltak, és kivételes értékű felnőttek lettek.

Liu Shao a tehetségre utaló tulajdonságokat 12 csoportba osztja. Szerinte mind a 12 kategória emberei alkalmasak arra, hogy a kormányzatban, a vezetésben bizonyos pozíciókat töltsenek be. Szempontjai közül különösen figyelemre méltók a következők:

- morális erő,
- irányítási, vezetési képesség
- tapintat,
- megfelelő bánásmód a dolgokkal és az emberekkel,

- irodalmi képességek,
- az elméleti kérdésekben való jártasság,
- kiemelkedés a fizikai erőben és a bátorságban,
- az ékesszólásban kiválóság.

A tehetséges emberek Kínában nagyobb elismerést, lehetőségeket és jutalmakat kaptak a kormányzattól és a társadalomtól, mint a hasonlóképpen más országokban. Közvetlenül is jelentkezhettek az udvar vizsgáira. Sikeres vizsga után állást vagy ösztöndíjat kaptak. Az igazán tehetségesek már egészen fiatalon, akár 11-12 éves korukban is magas posztra juthattak. Ugyanakkor a kínaiak az öregeket is tisztelték, főleg tapasztalataik miatt. Aligha volt még egy ország a világtörténelemben, amely annyit törődött volna a tehetségesekkel, mint az ókori Kína, s biztosra vehetjük, hogy tartós nagyságához a tehetségek gondozása is jócskán hozzájárult (Harsányi, 1994).

Ebben a szinte meseszerű történetben azonban van egy törés, amelyet a politikai vezetésben bekövetkező változás okozott a XIV. század végén és a XV. század elején. A XIV. századig a kínai technológia egyértelműen felülmúlta a nyugatot például a textiliparban, a hajóépítésben, az időmérésben, a nyomtatásban, a robbanóanyagok készítéséhez szükséges kémiai összetevők kifejlesztésében, a gyógyszerek vagy a növényvédő szerek készítésében. Tény, hogy ezeket az előnyöket a nyugat sokáig nem tudta behozni. Fejlettek voltak a művészi ábrázolás technikái is. Mi volt ennek az oka? Az, hogy a kínaiak az ókortól kezdve nyilvános megbecsülésben részesítették a tehetségeseket, olyan légkört teremtettek, amely kedvezett a kreatív produktívitásnak (Mokyr, 1990).

A XIV. század végén azonban a Ming dinasztia hatalomra kerülésével megszűnt a technológiai fejlesztés és a művészet támogatása, a hangsúly a közvetlen gazdasági igények kielégítésére tevődött át. A rezsím nem a technológiai újításokat, hanem a múlt utánzását szorgalmazta. Leállították az alfabetikus írásmód kidolgozását is azon a címen, hogy a régi ideogramokkal minden tökéletesen kifejezhető, a képzőművészek ezek cizellálásán munkálkodjanak, az irodalmi kiválóságokat pedig egyszerűen elnyomták. Egyfelől tehát volt a kultúrpolitika állóvize, másfelől, a nép részéről pedig a kiválóságra szomjúhozás, amely segített abban, hogy időnként egy-egy ragyogó elme áttörje a politika által állított blokádot. Ezzel a politikával magyarázható, hogy Kínának a nyugattal szembeni előnye szinte minden területen megtört a Ming dinasztia idején (Tannenbaum, 1993).

A tehetségesek hagyományos megbecsülése átkerült az újkori Kínába is. *Sun Yat-sen* (1863–1925) a tehetségek értékelésében Confucius tanítványa. Szerinte az emberek már születésükkor sem egyformák rátermettség, képes-

ségek dolgában. Nincs tehát igazuk azoknak, akik – a demokrácia nevében – elutasítják a tehetségesek különleges nevelésének szükségességét. Szerinte a demokrácia szellemének megfelelően biztosítani kell azt, hogy *mindenki a képességeinek megfelelő kiképzésben, tanulásban részesülhessen. A nevelésbeli egyenlősdi antidemokratikus, mert nem teszi lehetővé a tehetségesek képességeinek kibontakozását.*

Sun Yat-sen egyik művében az embereket intelligenciájuk szerint hét csoportra osztotta:

- bölcsek,
- felsőbbrendű (superior) emberek,
- zsenik,
- okos emberek,
- átlagemberek,
- közepesek,
- tökfek, alsóbbrendű emberek.

Mind a hét kategória emberét intelligenciájának megfelelően kell nevelni. Csak így tudjuk megkülönböztetni az igazi egyenlőséget a hamis egyenlőségtől. Ha különbözőképpen neveljük a különféle intelligenciájú egyéneket azért, hogy biztosítsuk teljes kifejlődésüket, s ha mindegyükre olyan társadalmi funkciót bízunk, amely összhangban van teljesítményükkel, ami olyan nevelésből ered, amely a leginkább megfelel sajátos intelligenciájuknak, akkor *az igazi egyenlőség elvét követjük.* Ha viszont az említett csoportok valamennyi tagjának egyazon nevelést biztosítjuk, majd pedig azt kívánjuk tőlük, hogy ugyanazt a társadalmi felelősséget vállalják, nem véve tekintetbe különbségeiket, akkor csak *a hamis egyenlőség* hívei vagyunk.

Bizonyos demokratikus országokban – folytatja okfejtését Sun Yat-sen – többé-kevésbé a hamis egyenlőség elve uralkodik. A nem egyforma intelligenciájú embereket egyformán nevelik – a lincolni egyenlőség elvéből kiindulva –, s az intelligenseket nem különböztetik meg a butáktól. Ugyanazt az anyagot tanítják nekik, egyazon sztenderdek alapján minősítik, s ugyanolyan társadalmi és politikai funkcióra jelölik ki őket. Ilyen esetben a tehetséges fiatalok nincsenek ösztönözve arra, hogy magasabb teljesítményt érjenek el. Sőt, olykor szinte haboznak kimutatni saját legjobb képességeiket. Ha a ki-ki számára legmegfelelőbb nevelést követeli valaki, azt diszkriminatívnak, demokráciaellenesnek bélyegzik. Így az ideál a középszerűség marad, s nem érvényesülhet a kiválóság. Az úgynevezett ekvalitarianizmus – Konfuciusznak és Sun Yat-sennek köszönhetően – eltűnt Kínából, s újabb nevelési rendszerük is az igazi egyenlőség elvére épül. Ez a rendszer minden egyén számára egyforma lehetőséget, „esélyegyenlőséget” biztosít ah-

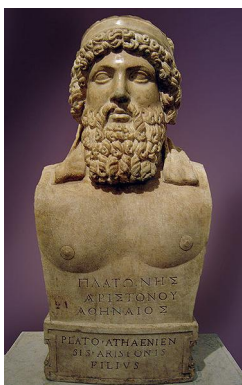
hoz, hogy intelligenciájának, képességeinek megfelelő mértékben tanulhas-  
son, fejlődhessen. A tehetséges gyermekeknek éppen úgy, mint a múltban,  
ma is megfelelő elismerést biztosítanak, és törődnek velük ma is, mint évez-  
redek óta, a nemzeti reménység és gazdagság hordozóinak tekintik, s ennek  
megfelelően nevelik is őket.

## **Görögország**

Az ókori Görögországban *Platón* (i. e. 427–347) volt az a filozófus, aki az  
„arisztokratikus” nevelés elvét hirdette. Szerinte az állam vezetését a leg-  
jobb (arisztosz = legjobb) szellemi képességekkel rendelkező és megfelelő-  
en kiművelt emberekre kell bízni. Nevelési eszménye tehát az *elitnevelés*  
volt. Ő volt az első, aki a diákok csoportokba való sorolását háromszintes  
közoktatás keretei között képzelte el. Ezzel a besorolással az „aranyat érő  
szívvel és értelemmel bíró embereket” kívánta elkülöníteni, hogy olyan  
képzést és nevelést kapjanak, amelyek révén a legmagasabb szintű állami –  
királyi, uralkodói, vagy vezető tisztviselői – funkciók betöltésére is alkal-  
massá válnak. Megfelelő nevelés nélkül ugyanis a legokosabb diák sem len-  
ne képes az állam polgárait szolgálni.

Szerinte az istenek első kötelességként rótták az uralkodókra, a vezetők-  
re azt, hogy minden újszülöttet alaposan megvizsgáltassanak, majd állandó-  
an figyelemmel kísértessék életútjukat. Állapítsák meg, hogy miféle „ne-  
mesfém” játszott közre lelkük kialakításában: az arany, az ezüst vagy a  
bronz. Aztán ki kellett válogatni közülük az összes „arany” gyermeket, akár  
„arany” szülőktől származtak, akár – ami olykor megtörténik – „ezüst” vagy  
éppen „bronz” szülőktől.

A platóni háromszintes közoktatás közös elemi iskolát, szelektív felvé-  
telű középiskolát, és még szelektívebb felvételi állami egyetemet foglalt  
magába. Az elemi szinten a tananyag az irodalomra, a zenére és az állam-  
polgári nevelésre terjedt ki. A középfokú oktatás a matematika, a szám-  
tan, a sík- és térmértan, a csillagászat és az összhangzattan tanulmányozásán ke-  
resztül katonai és polgári foglalkozásokra készített fel. A felsőoktatásban 5  
évet kellett „dialektikus” tanulással eltölteni, majd a tehetségesek számára,  
akiket az ideális állam vezetőinek szemeltek ki, 15 év gyakorlati tapasztalat-  
szerzés következett. Őket elsődlegesen katonai vezetőknek képezték ki,  
majd később külső hadviselésre és belső rendőrségi munkára alkalmazták.  
Néhány kiválasztottat, a legtehetségesebbeket a szintén 15 évnyi szigorú  
intellektuális képzés a filozófusi életre készítette fel. Platón ideális állama a  
király-filozófusaitól, illetve a filozófus-királyaitól függött.



1. kép. Platón

Platón köztársasága a férfiak és a nők oktatását egyaránt kötelezővé tette. Ez a gondolat a maga idejében forradalminak számított. A nőknek a lélek és a test fejlesztéséhez ugyanolyan lehetőségek álltak a rendelkezésére, sőt a harc művészetére is kiképezték őket. Ha egy nő jó képességekkel rendelkezett, a legmagasabb közszolgálatban is ugyanolyan jogokkal rendelkezett, mint a férfiak. Minden foglalkozás nyitott volt a számára, noha – érthetően – fizikailag gyengébb volt. A férfiról azt gondolták, hogy eredendően méltóságra és vitézségre termett, a nőről pedig azt, hogy fegyelmezettségre és mértékletességre.

Hogy a nevelési rendszeren belül miként képzelte el Platón a tehetségek oktatását, arra főként az a vita a bizonyíték, amit a köztársaságban a matematika szerepéről folytattak. Platón úgy vélte, hogy valamennyi tanuló be kellene vezetni a matematika rejtelmeibe, mert – mint fejtegette – ez az a tárgy, amely a leginkább hatással van a tanuló mentális erőire, élesíti az elméjét és segít lekötni a figyelmét. Ugyanakkor a magasabb matematikában való jártasságot már csak azon keveseknél ítélte szükségesnek, akiket jövőendőbeli uralkodóknak szemeltek ki. Ezeknek a tehetséges diákoknak viszont rendszeres alaposággal és precizitással kellett volna foglalkozni a magasabb matematikával. E felsőfokú stúdiumra a diákok akkor találtak alkalmasnak, ha bizonyosságot adtak arról, hogy az egyes tananyag-területek közötti általános összefüggéseket felfogták. Ha a diák mind a gyakorlati, mind az elméleti jellegű összefüggéseket megértette, 30 éves korában felvehette minden lehetséges tudományok legmagasztosabbikát és legtökéletesebbikét – a filozófiát.

Platón az ideális államot úgy képzelte el, hogy az „arany” embereket kiművelik, s aztán szabad kezet adnak nekik arra, hogy újraformálják a társadalmat. Az államélet zavartalan működése érdekében a tehetség mértéke szerint három osztályba sorolta az embereket. A szellem legjobbjai (arisztokratái) a filozófusok, az államélet irányítói, az utánuk következők az örök, vagyis a katonák, míg a legkevésbé tehetségesek alkotják a kézművesek, földművesek osztályát. Mindenki azt a munkát végzi, amelyre képességeinél, tehetségénél fogva a legalkalmasabb. E három társadalmi osztály háromféle lelket és háromféle nevelési célt feltételez (1. táblázat).

A kiválasztás Platón szerinti kritériumai nagyon tanulságosak. Feltétlenül előnyben kell részesíteni a *legállhatatosabb, legbátrabb, a legjobb megjelenésű személyeket*. Az első csoportba azokat kell kiválogatni, akikben

*mohó tanulásvágy* ég, könnyen tanulnak. Jó emlékezőtehetséget kell megkívnani tőlük, és makacs étvágyat mindenfajta kemény munkára. A nemesfém – az „arany” embereket – mértéktartás, bátorság, magas szellemiség és másfajta erények tekintetében lehet megkülönböztetni a közönségesektől. Platón szerint, ha ilyen hosszú távú gyakorlásra, felkészülésre tudunk találni embereket, akik minden szempontból, testileg és szellemileg egészségesek, semmi kétség, biztosítani tudjuk világunk és intézményei biztonságát.

*1. táblázat. Platón nevelési rendszerének alapjai*

<i>Lélekfajták</i>	<i>Nevelési cél</i>	<i>Társadalmi osztály</i>
értelmes	bölcsesség	filozófusok
vágyó	bátorság	katonák
érző	mértékletesség	munkások

Mint látjuk, Platón sok vonatkozásban máig érvényes elmélete szerint a legfontosabb társadalmi funkciók betöltésekor egyformán figyelembe kell venni *a vele született tehetséget és a nevelés által kialakított személyiség-tulajdonságokat*.

Összességében Platón a tehetséget olyan képességnek tartotta, aminek a révén az egyén gyorsabban halad előre a tudás megszerzésében, és jobban átlátja a dolgokat. Ugyanezt a felfogást vallotta egyébként Szókratész is.

Mindeddig Platón elképzeléséről írtunk, de mi volt a helyzet a valóságban? Mi jellemezte az igazi görög kultúrát?

Görögországban államilag finanszírozott oktatás nem volt, bármennyire is szorgalmazta ezt Platón. Ehelyett magánemberek nyitottak iskolákat 6–14 éves vagy idősebb fiúk számára – ha a tandíjat meg tudták fizetni. (A lányok otthon tanultak, anyjuk vagy nővérük tanította őket szöni, fonni, hímezni, énekelni, táncolni és valamilyen hangszeren játszani.) A fiúk tanulása három részből tevődött össze: írás (ideértve a számtant és az olvasást is), zene és testnevelés. Arisztotelész idejében ehhez jött még a rajzolás és a festés. Mindenkinek kellett lanton játszani, és nagy hangsúlyt fektettek a zeneszerzésre és a versírásra. Idegen nyelvek tanulása egyáltalán nem szerepelt a tantervben, viszont az anyanyelv helyes használatára nevelést igen fontosnak tekintették. A tanterv központi eleme a testnevelés volt, különösen a birkózás, az úszás, az íjászat és a parittyázás. 16 éves korukra a fiúk kiválóan tudtak futni, ugrani, birkózni, vadászni, szekeret hajtani, dárdát hajtani, egyszóval birtokába kerültek minden olyan készségnek, amelyek a katonai

szolgálathoz szükségesek. Amikor 18 éves korukban katonák lettek, megtanították őket a demokratikus vezetés alapjaira, tanulniuk kellett irodalmat, zenét, geometriát és retorikát, miközben a két éves szolgálati idő alatt védeniük kellett a várost.

A magasabb szintű tanuláshoz Arisztotelész – akit a maga korában filozófusnak, természettudósnak és államférfinak tartottak – megalapította a Líceumot, egy fontos tanulási központot, hogy rivalizáljon az Akadémiával és Szókratész Iskolájával. Mindhárom intézmény komoly versenyben állt egymással mindaddig, amíg el nem kezdték kidolgozni a maguk sajátos profilját. Szókratész Iskolája a retorikára koncentrált, a Líceum a természettudományra, az Akadémia pedig a matematikára, a metafizikára és a politikára. A Líceumban Arisztotelész a legkülönbözőbb feladatokkal látta el diákjait: tanulmányozzák a barbárok szokásait, a görög városállamok szerkezetét, a görög csapatok győzelmeinek történetét, az állatok szerveit és szokásait, a növények jellemzőit és elterjedtségét, a természettudomány és a filozófia történetét stb.

Az athéni polgárok – különösen a jómódú arisztokraták – tehát olyan oktatást tudtak biztosítani fiaiknak, amely viszonylag közel állt a Platón-féle, az ún. „ezüst” embereknek szánt gazdagító oktatáshoz, valamint az ún. „arany” embereknek, illetve filozófus-királyoknak szánt legmagasabb szintű oktatáshoz. Platón úgy gondolta, hogy köztársaságának polgárait úgy kell képezni, hogy a képességeik teljes mértékben kibontakozzanak. Ktartott emellett, hogy azokat a fiatalokat, akik különböző próbák alapján szokatlanul értelmesnek bizonyulnak, el kell különíteni az átlagos értelmi képességűektől, és speciális oktatásban kell őket részesíteni. Ez a speciális oktatási program megkövetelné, hogy a legmagasabb szintű tudásra tegyenek szert természettudományban, filozófiában és metafizikában. Aztán a legkiválóbbakat kiemelnék: ők lennének azok, akik az állam vezetőjeként szóba jöhetnének. Platón meg volt győződve arról, hogy a görög demokrácia csak addig marad fenn, amíg képes arra, hogy a legértelmesebb embereket – a jövő vezetőit – kiválogassa, és ezek számára a legszínvonalasabb oktatást nyújtsa (Tannenbaum, 1993).

Athén mellett a másik nagy városállam Spárta volt. A spártaiak azonban nem a felső osztálybeli fiúk magasabb szintű tanulását tartották fontosnak, hanem a hadviselésre való alkalmasságot. Ennek megfelelően tehetségesnek számított az, akinek jó érzéke volt a közelharchoz, a dárdadobáshoz, a futáshoz, ugráshoz – egyszóval minden olyan tevékenységhez, amelyeket a katonai szolgálat követel. Ezek a fiatalok szigorú kiképzést kaptak, hogy aztán a katonai szolgálatuk során meg tudják védeni Spártát a barbárok támadásaitól. A kulturális javak elsajátíttatását – az athéni fiatalok oktatásával

ellentétben – nem tartották fontosnak, csak a katonai védelemre való felkészítést, amiből az következik, hogy jobban féltek a barbár hordák lerohanásától, mint az athéniak, s attól érezték magukat biztonságban, hogy erős katonaságot tartottak fenn.

## **Róma, középkor, reneszánsz, reformáció**

A *rómaiak* különösen csodálták és értékelték a gyakorlati szervezői, politikai, erkölcsi kiválóságokat, a kitűnő szónokokat, a jogtudósokat, a hadmérnököket és a költőket. Általános szokás volt, hogy a társadalom kivételezett osztályának tagjai a legértelmesebb rabszolgáikat a legmagasabb fokon kitanították, majd felszabadították őket. Mint korunk emberei a futballistákat, ökölvívókat, a poegyüttesek vezetőit és másokat, ők úgy tisztelték a híres kocsihajtókat, a gladiátorokat, s kiképzésükre nagy gondot fordítottak.

A *keresztény középkorban*, főleg az egyházi hivatalokra, céltudatosan válogatták ki – akár a legszegényebb társadalmi réteg gyermekei közül is – a tehetségeket, s a legmagasabb szintig kitanították őket. Így lehetett Bakócz Tamásból, a jobbágygyermekből éppúgy, mint Szalkay Lászlóból, a mátészalkai varga fiából esztergomi érsek és királyi kancellár.

A *reformáció* idején a központi feladatok közé került a tehetséges fiatalok céltudatos kiművelése, tekintet nélkül származásukra. Bethlen Gábor és I. Rákóczi György erdélyi fejedelem és az utóbbi felesége, Lórántffy Zsuzsanna remek példája volt ennek a programnak. Bethlen Gáborról ezt olvashatjuk Szalárdi János Siralmas krónikájában: „...scholákat építtetni, a belgiumi, angliai akadémiákba tudós ifjakat nagy költséggel szakadatlanul feljáratni, a hazát tudós professzorokkal megékíteni fő gondja volt.” (A magyar tehetséggondozás történetéről e kötet más lapjain részletesen is szólunk.)

## **A török palotaiskola**

Történelmünk során közvetlenül és tartósan kapcsolatba kerültünk egy olyan birodalommal, amelynek nagyságát jórészt az aprólékosan átgondolt és megvalósított tehetségkiválogatás és kiképzés biztosította. Az oszmán-török birodalom volt ez, amelynek hatalmát a XIV–XVII. században jó néhány európai nép is megtapasztalhatta. A tehetséges fiatal fiúkat az egész birodalom területéről válogatták ki, nagyrészt a háborúban ejtett foglyok közül. Őket aztán olykor szinte kimerítően oktatási rendszer keretében készítették fel a rájuk váró feladatok elvégzésére. A legjobbakat 10–14 éves korukban bevitték a „palotaiskolába”, vagyis az udvarba. Az életkori me-

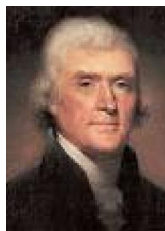
zöny a 8–20 éves korosztályokat fogta át. B. Miller 1941-ben átfogó könyvet írt *Mohamed palotaiskolája* címmel. Ebből tudjuk, hogy a jelölteket egy vizsgabizottság válogatta ki, olyanféle feladatokkal, amilyenek a mai intelligenciatesztek. Ugyanez a bizottság vizsgálta meg a jelöltek testi értékeit, ügyességét is, s a legerősebb és legjobb megjelenésű egyéneket a janicsártestületbe osztották be. A legokosabb tanulók apródok lettek, a többieket kézművessé, kertésszé nevelték valamelyik szultáni palotában. Majd újra kemény vizsgálatoknak vetették alá őket, s a legintelligensebbek a palotaiskolába kerültek. Egy XVIII. századi francia követ feljegyzése szerint „a törökök nagyon örülnek, ha találnak egy kivételes tehetségű embert. Mintha csak valamilyen értékes tárgyra bukkantak volna, és semmi munkát és erőfeszítést nem kíméltek, hogy kiműveljék őket, különösen, ha úgy látták, hogy alkalmasak a hadakozásra. A nyugat-európaiak szokása teljesen más. Mi ugyanis, ha találunk egy jó kutyát, sólymot vagy lovat, nagyon örülünk, és mindent elkövetünk, hogy faja legtökéletesebb példányát fejlesszük ki belőle. Ám ha egy embernek vannak különleges képességei, nem fáradozunk hasonlóképpen. A törökök sokkal jobban örülnek egy jól kiművelt embernek, mivel az ember természete sokkal csodálatosabb és különlegesebb, mint az összes többi élőlényé.” A ma egyre jobban terjedő mentori rendszert szervesen beépítették a tehetségfejlesztői munkájukba.

### **Amerikai kolóniák**

Az egykori amerikai kolóniákon a tehetségesekkel való foglalkozás 1635-ben kezdődött, a bostoni latin gimnázium megnyitásával (Gold, 1965). Hamarosan ezután (1636) a Harvard Főiskola is megnyitotta kapuit. A latin gimnáziumok fő feladata mintegy 200 éven keresztül a jómódú családokból származó tehetséges fiúknak a felsőfokú tanulásra való felkészítése volt, akikből később ügyvédek, köztisztviselők, papok, tanárok lettek. A többiek falusi egyházi iskolákban és kis – többnyire idősebb nők által vezetett – magániskolákban alapszintű képzésben részesültek. A kolóniákon tehát kétféle oktatás létezett: egy a gazdag családok tehetséges fiúcsemetéi számára, és egy másik a szegény tömegek számára. A külön oktatás rendszere egészen a tizenkilencedik századig, az egységes általános iskolai oktatás bevezetéséig megmaradt.

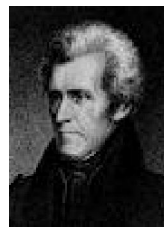
A sors iróniája, hogy amennyiben a tehetségesek külön oktatása folytatódott volna, a tehetségesek oktatásának problémája ma senkit nem foglalkoztatna. Igaz viszont, hogy ebben az esetben az egyenlőséget és szabadságot hangsúlyozó demokrácia tekintetében ma az Egyesült Államok feltehetően nem tartana ott, ahol tart.

Amerika történetének egyik legemlékezetesebb fejezeteként tartják számon azt a vitát, amely a demokrácia kétféle felfogása között robbant ki. Thomas Jeffersonnak (1743–1826, 2. kép) az értelmiségi osztály kialakításáról vallott nézetei elitisták voltak. Jefferson szerint országos felmérést



2. kép.  
Thomas Jefferson

kellene végezni arra vonatkozólag, hogy kik tekinthetők tehetségeseknek, és ezeket megkülönböztett módon kellene nevelni. Hitt abban, hogy amennyiben a tehetséges egyénekből kerülnének ki a vezetők, ez az ország felvirágozna. Álláspontja szerint azonosítani kellene a tehetségeseket – tekintet nélkül arra, hogy a társadalom



3. kép.  
Andrew Jackson

mely rétegéhez tartoznak –, és ingyenes egyetemi oktatást kellene a számukra biztosítani. Úgy akarta átalakítani a társadalmat, hogy minden ember egyforma eséllyel vágjon neki az életnek, ehhez szelekciós mechanizmusokat is megjelölt: a tehetséget és a szorgalmat.

Vele ellentétben Andrew Jackson (1767–1845, 3. kép) úgy gondolta, hogy az ország vezetésében mindenki részt vehet, attól függetlenül, hogy milyen képzettséggel rendelkezik. Bízott abban, hogy a józan ítélőképességű emberek majd nem engedik, hogy az értelmiségiek és az arisztokraták elrugaskodjanak a valóságtól, és ostobaságokra ragadtassák magukat. Szerinte a demokratikus társadalomban a kormány egyik funkciója annak a biztosítása, hogy senkinek ne legyenek olyan örökölt kiváltságai (pl. örökölt vagyon, társadalmi rang, és – ennek folyamánként – intelligencia és tehetség), amelyeknek a révén mérhetetlen hatalomra tehetne szert.

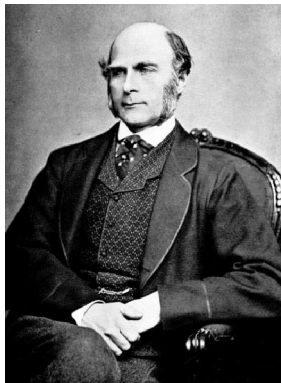
Jefferson és Jackson oktatási koncepciója között az az alapvető különbség, hogy míg az egyik szerint minden ember számára egyformán meg kell adni az esélyt (Jefferson), addig a másik szerint minden embert egyforma bánásmódban kell részesíteni (Jackson).

Az ideológiai vita az Egyesült Államokban ma sem ült el teljesen. A „jeffersoni” és a „jacksoni” jelzők ugyan már nem használatosak, de az egyenlő esély kontra egyforma bánásmód kérdésének felmerülése ma is forró vitákat vált ki. Ha az iskolákban az egyenlő esély elve érvényesülne, akkor nem lenne szükség tehetségfejlesztő programokra, hiszen minden tanuló a képességei szerint lenne fejlesztve. Sok pedagógus azonban az esélyegyenlőség biztosítását – benne a tehetségesek oktatását – az elitizmus egyik formájának tekinti. De ha belegondolunk, a legantidemokratikusabb tett, amit egy nemzet elkövethet a diákjai ellen, éppen az lenne, ha az egy-

forma bánásmódra hivatkozva ugyanazt az oktatást nyújtaná mindenkinek, és ugyanazokat a követelményeket támasztaná mindenkivel szemben. E két ellentétes politikai alapállás összevetéséből érthetjük meg a legjobban, hogy a tehetséggondozásnak a XX. században való mozgalommá válását nem csupán az oktatás jobbítását célzó, a differenciált foglalkoztatásnak helyet adó, vagy más kiindulású reformpedagógiai törekvések vezérelték, hanem a demokrácia felfogása körüli vita, ideértve az elitizmus állítólagosan fenyegető veszélyét is. A tehetséggondozási mozgalom kibontakozása egyfajta válasz az egyenlőségi pedagógiájára, az egyforma bánásmód jól hangzó, ám de a képességek közötti jelentős különbségeket teljesen figyelmen kívül hagyó nézőpontra, amely igen sok tanuló esetében akadályát képezi annak, hogy a fejlődésnek bejárják azt az útját, amelyet a bennük szunnyadó tehetség lehetővé tene. Az összes gyermek igényének kielégítését zászlóra tűző oktatás valójában a derékhadnak kedvez, a kivételesek pedig szenvednek. Érzékletesen írja le a helyzetet Gallagher (1985, 4. old.).

„Ha az akadályozott gyermeknek nem segítünk abban, hogy a képességeit kibontakoztassa, az egyéni tragédia. Tragédia neki és a családjának. De ha a tehetséges gyermeknek nem segítünk abban, hogy a képességeit kibontakoztassa, az már társadalmi tragédia.”

## 2. A tehetség tudományos kutatásának kezdetei a XIX. században



4. kép.  
Francis Galton

### Galton munkássága

Sir Francis Galton biológus (1822–1911, 4. kép) Angliában született, értelmiségi család gyermekeként. Anyja, Violetta Darwin, Charles Darwin nagynénje volt, nagyapja, Samuel Galton pedig a Royal Society tagja. Kilencgyermekes család legfiatalabb tagja-ként nőtt fel Birmingham közelében, ahol az apja egy bankot vezetett. Galton korán érő gyermek volt. Terman (1917) Galton gyermekkori IQ-ját a Pearson által írt életrajz alapján mintegy 200-ra becsülte. Galton egyébként több mint 300 közleményt, köztük 17 könyvet írt a legkülönbözőbb témákról. Megtehetette, hiszen az apjától kapott

örökség révén nem szorult rá arra, hogy szakmát tanuljon, kenyérkereső foglalkozást üzzön, így lényegében azzal foglalkozott, amihez kedve volt.

Galton a pszichológiai vizsgálatok kidolgozása és az öröklött sajátosságok kiválasztódása főbb genetikai elveinek a megfogalmazása terén egyaránt úttörő munkát végzett. Munkásságának talán legismertebb része az intelligenciabeli egyéni különbségek genetikai alapjának a kidolgozása, amit *A zsenialitás öröklődése (Hereditary Genius)* című könyvében fejtett ki.

Galton nevéhez fűződik az első intelligenciateszt kidolgozása is. Ez azonban nem bizonyult sikeresnek. Galton ugyanis úgy vélte, hogy mivel az intelligenciára az érzékszervi teljesítményeinken keresztül teszünk szert, az intelligenciatesztnak is ezeket kell mérni, így az érzékelési küszöböt, a reakcióidőt, az emlékezetet, a fájdalomérzékenységet és a színpreferenciát, ami az intelligencia józan észként, okosságként, értelmességként való elképzeléséhez képest természetesen melléfogás volt.

Galtonra nagy hatással volt Darwin evolúciós elmélete, különösképpen a természetes szelekció és a túlélés koncepciója. Ebből kiindulva próbálta megmagyarázni a tehetség eredetét. Úgy vélte, hogy például a zenei tehetség, az államvezetésre vagy a hadvezetésre való tehetség is a természetes szelekció révén fejlődött ki, s emiatt genetikusan öröklődik. Állításának bizonyítására adatokat gyűjtött olyan családokról, amelyekben bizonyos

típusú tehetségek sok generáción keresztül előfordultak. Igen figyelemre méltó például a Bach-család zenei tehetségének feltérképezése.

Galton szerint a családkutatások egyértelműen a különféle tehetségfajták öröklődését bizonyítják. Ebben azonban tévedett. Adatai csak annyit bizonyítanak, hogy például a zenész családokban gyakrabban fordul elő zenei tehetség, mint más családokban. A tévedés forrása Galton módszerében keresendő, amely teljességgel alkalmatlan volt egy ilyen állítás bizonyítására. Hogy miért volt Galton módszere helytelen, azt négy érveléssel is alátudjuk támasztani.

(1) Galton az általa feltételezett genetikai vonást vagy vonáskombinációkat nem közvetlenül kutatta. Ehhez sem elméleti, sem technikai eszközök nem álltak rendelkezésére. (Tegyük hozzá, hogy még ma sincsenek olyan eszközeink, amelyek segítségével *pontosan* azonosítani tudnánk, hogy milyen genetikai összetevői lehetnek a tehetségnek.)

(2) Galton mintavételi technikája helytelen volt. (A statisztikai mintavétel módszerét ugyanis később dolgozták ki.) Az adatai eleve elfogultak voltak, hiszen csak már ismert, kiváló családokat választott ki.

(3) Galton nem számolt a tisztán szociális hatásokkal. Nem vette figyelembe, hogy sok száz éven keresztül, így még a XIX. század végén is nagyon sok helyen a foglalkozások generációról generációra szálltak. Egy favágó fiából favágó lett, egy katonatiszt fiából szintén katona, és így tovább. Ez is öröklődés, de nem genetikai, hanem szociális értelemben. Minthogy az adatokban a genetikai és a szociális tényezők nem kerültek szétválasztásra, nem tekinthetők „tisztá” adatoknak. Ma ezt a fajta hibát *tervezési hibának* nevezzük.

(4) Végül Galton gyakran másod- vagy harmadkézből származó adatokkal dolgozott, és ezek valódiságáról nem győződött meg.

Ezek után felvetődik, hogy akkor mégis miért volt olyan nagy hatású Galton munkássága, miért tekintjük őt eredeti gondolkodónak. Elsősorban a kérdésselvetései miatt. Azon kérdései miatt, amelyeket a tehetség összetevői, fajtái, öröklődése és mértéke kapcsán felvetett. Még ha sok tekintetben tévedett is, annyi bizonyos, hogy a tehetség első tudományos igényű tanulmányozása az ő érdeme.

A szülők és az utódok közötti kapcsolatokat tanulmányozó kutatása során felfedezte az átlaghoz való visszatérés jelenségét, és kidolgozta a korreláció koncepcióját (ez utóbbi kifejezést is ő használta először). A korreláció Galton-féle mérését aztán Karl Pearson tökéletesítette, aki később Galton életrajzát megírta (Pearson, 1914). Azóta Forest (1974) tollából egy újabb életrajz is megjelent róla.

## Az eugénika koncepciója

Galton az eugénika híve volt, magát a kifejezést is ő alkotta 1883-ban. Az eugénika fogalmán az ember öröklött jellemzőinek a javítását, azaz a faj nemesítését célzó törekvéseket értjük. A fajnemesítés gondolata abból a megfigyelésből származik, hogy az egyes emberek a tulajdonságok és a képességek tekintetében nagyon eltérnek egymástól, ezek a jellemzők pedig hajlamosak öröklődni. Az emberi populációt tehát az öröklődésen keresztül, vagyis a faj legjavának a szaporítása útján lehetne nemesíteni, ugyanúgy, ahogy a növények és az állatok esetében ez már sikerült. Magát a gondolatot egyébként egy Theognisz nevű görög költő vetette fel először az i. e. 6. században, de ilyen jellegű elképzelésekkel Platónnak az ideális államról szóló írásaiban is találkozunk.

A gondolat tehát nem új, azonban igazából csak a darwini evolúciós elmélet általános elfogadása nyomán kezdett tényleg hódítani, vagyis amikor világhosszúvá vált, hogy az ember egy olyan evolúciós folyamat eredménye, amely a jelenben is tart, és a vége a távoli jövőbe nyúlik. Mint említettük, az „eugénika” kifejezés Galtontól származik, akire nagy hatást gyakorolt unokatestvérének, Charles Darwinnak a munkássága. Galton javaslata szerint a legkiválóbb fiatalokat – premizálás vagy más ösztönzési formák segítségével – abban kellene támogatni, hogy egybekeljenek, és népes családokat alapítsanak, a szerény képességűeket pedig abban, hogy minél kevesebb gyermeket hozzanak a világra.

Az eugénika modern története két, egymásnak homlokegyenest ellentmondó szakaszra osztható (Haller, 1984). A 20. század első felében – még a II. világháború előtt – a tudósok körében, de ugyanúgy a közvélemény előtt is általánosan elfogadott volt az a nézet, hogy az emberi különbségek alapját az öröklődés képezi. Az eugénikai mozgalom a virágkorát élte (5. kép), ami az Egyesült Államokban a bevándorlást korlátozó intézkedésekben, néhány amerikai tagállamban pedig a sterilizációs törvényjavaslatokban is megmutatkozott. A háborút követő második szakasz pontosan az ellenkező tendenciával jellemezhető. A viselkedéstudomány szak-



5. kép. Eugénikát pártolók tüntetnek az „alsóbb rendű” emberek ellen. Wall Street, New York, 1915 körül

emberei gyakorlatilag teljesen egyetértettek abban, hogy a korábbi koncepciók hibásak voltak. Ennek nyomán olyan erős tabu alakult ki, ami az emberi viselkedés öröklött alapjával kapcsolatos kutatásokat és publikációkat visszavetette. Az eugénika kellemetlen szóvá vált és egyszerűen kiment a divatból.

Ez az ellentétes irányba való átváltás azonban tisztán ideológiai alapon történt, ugyanis semmiféle olyan új megállapítás nem született, ami a jogosságát alátámasztotta volna. Minden kétséget kizáróan a II. világháború eseményei – a Holocaust és a náciizmus más gaztettei – vezettek oda, hogy az emberek megváltoztatását célzó törekvések általános visszatetszést keltettek. Valószínűleg a polgári jogi mozgalom és a temérdek károsult helyzetének javítására irányuló erőfeszítések is szerepet játszottak abban, hogy az emberi jogoknak egy olyan újfajta szemlélete alakult ki, amely a korábbi szakasz eugénikai javaslatainak legtöbbszörrel összeegyeztethetetlennek tűnt.

Sokan úgy gondolnak az eugénikára, mint a hitleri Németország gyászos mesterkedésére, pedig az eugénika nem Németországban, hanem az Egyesült Államokban vert először gyökeret, és vált mozgalommá. 1931-ig már az USA 26 államában fogadtak el sterilizációs törvényt, amelynek alap-



6. kép. A „Legalkalmasabb Család” versenyének győztesei az Eugénika Épület előtt (ahol a regisztráció történt)

ján a gyengeelméjűek és bizonyos elmebetegségben szenvedők – saját kérésre (?) – meddővé tehetőek voltak. 29 államban volt eugénikai egyesület, az eugénikát számos főiskolán kurzusokon oktatták. A megalakult American Eugenetics Society célja nem annyira a tudományos kutatás volt, mint inkább az eugénika általános terjesztése és elfogadtatása a közemberekkel. Rendszeresen szerveztek konferenciákat, szemináriumokat. Vásári kiállításokon hirdették meg a „legalkalmasabb” család versenyét (6. kép). A náci Németország irigykedve figyelte az USA főlényét az eugénikában, tudósokat hívt meg onnan tudományos és ismeretterjesztő előadásokat tartani, így kezdve meg a felzárkózást. A többit már tudjuk.

A közelmúltban született eugénikai javaslatok meglehetősen visszafogottak, és teljes egészében az önkéntességre építenek. Müller (1965) azt javasolta, hogy a legkiválóbb férfiaktól származó spermát el kellene raktározni, és a teherbe esésnek ezt a módját választó nők részére rendelkezésre bocsátani. Jóllehet ma már léteznek ilyen spermabankok, azonban koránt-

sem tettek szert olyan népszerűsége, ahogy azt Müller jósolta. Shockley (1972) javaslata szerint a 100 alatti IQ-jú, jövedelemadót nem fizető személyek számára IQ pontonként egy bizonyos – legfeljebb 1000 dollárig terjedő – összeget kellene felajánlani az önkéntes sterilizáció fejében. Érdeemes megemlíteni, hogy mind Müller, mind Shockley Nobel-díjra volt felterjesztve, és mindketten a presztízszük latba vetésével igyekeztek az eugénikai elképzeléseik állami szinten való elfogadását szorgalmazni, azonban a közhangulat ellenük fordult.

Nem kétséges, hogy egy tisztességesen vezetett eugénikai program egy bizonyos időn túl számottevő sikereket érne el, azonban nem árt megjegyezni, hogy nincs az a tisztességesen vezetett program, mégha elég hosszú időn keresztül tart is, amelynek a sikerességét – ha csekély mértékben is – ki lehetne mutatni. Ahhoz ugyanis, hogy egy eugénikai program egyáltalán hatással legyen az emberi evolúció folyamatára, a világ lakosságából bizonyos kitüntetett rétegek relatív termékenységét kellene jelentősen módosítani, mégpedig hosszú időn keresztül. Az emberi populáció viszont ma olyan óriási és politikailag annyira szervezetlen, hogy nehéz elképzelni, hogy akármelyik eugénikai javaslat is számottevő következményekkel járna. A humán reprodukciót ma még túlnyomórészt olyan erők vezérik, amelyek kívül esnek az ember hatókörén.

## **A szociáldarwinizmus**

A tizenkilencedik század második felében felbukkanó szociáldarwinizmus filozófiája és a hozzá kapcsolódó eugénikai mozgalom Darwinnak a természetes szelekcióra és a legerősebb, legegészségesebb egyedek túlélésére vonatkozó elveit próbálta a társadalom bizonyos problémáira alkalmazni. Az olyan problémákat, mint az értelmi fogyatékoság, elmebetegség, epilepszia, alkoholizmus és más rendellenességek az öröklődés, a genetika és a darwini elvek alapján magyarázta. A mozgalom értelmezése szerint ezek – köztük az értelmi fogyatékoság is – nem inkompetenciák, hanem devianciák. A következő evolúciós szakaszban az átlagon felüli intellektuális képességekkel rendelkező emberek, a tehetségesek képezik majd a normát, a többiek lassan ki fognak szelektálódni. A természetes szelekció azonban lassú folyamat, ezért ki kell egészíteni mesterséges szelekcióval, amelynek célja az erősek, rátermettek érdekében a gyengék, a haszontalanok, az értéktelenek kiszorítása a társadalomból.

Nyilvánvalóan e felfogásnak kapóra jött Galton eugénikára vonatkozó elképzelése, mely innentől kezdve a szociáldarwinizmussal karöltve járt, hiszen Galton a megoldást is megfogalmazta. De a szociáldarwinizmus az

erejét mégsem a galtoni elképzelésből nyerte, hanem a fokozódó társadalmi problémákból, amelyek megoldása mind sürgetőbbé vált. Darwin szelekciós tana és az ehhez később csatlakozó eugénika fogalma volt az, ami a megoldáshoz kapaszkodókat nyújtott – legalábbis az irányzat hívei szerint.

Bár a szociáldarwinizmus az erősek, a kiválóak, a tehetségesek számbeli fölényének szükségességét hangsúlyozta, sötét árnyat vet rá az, hogy koncepciója szerint aki viszont nem ilyen, azt a társadalomnak ki kell vetnie magából. Erre építette a Harmadik Birodalom a fajelméletét, amely a kivételt a megsemmisítéssel azonosította. Természetesen ez a drasztikus eugénikai „megoldás” (vagy ahogy a németek nevezték: „végső megoldás”) a tehetségügyet nem lendítette előre, nem is állt szándékában, viszont sokmillió embert küldött a halálba. Mindezek miatt a szociáldarwinizmus csak abban az értelemben tekinthető pozitívnak, hogy ellentétes törekvéseket is kiváltott, így például a II. világháború utáni NSZK radikálisan szakított a hitleri birodalom eszméivel, és hozzákezdett előbb a fogyatékosokról, később a tehetségesekről való gondoskodás megszervezéséhez.

## Lombroso és követői

*Cesare Lombroso* (1835–1909, 7. kép) nagy tudású olasz orvos a zsenialitást és az örültséget édestestvérnek tekintette. Maga a gondolat egyébként nem volt új, hiszen *Seneca* már az ókorban ezt írta: „Nem ismertem nagy géniuszt az örültség érintettsége nélkül”. Lombroso ezeket a nézeteket fellevenítette, és kiegészítette a saját tapasztalataival, amelyeket számos híres ember elemzésekor szerzett.



7. kép. *Cesare Lombroso*

1864-ben megjelenik a *Lángész és örültség* című könyve (aminek magyar szempontból egyik érdekessége, hogy magyar alkotókkal is foglalkozik, így Széchenyi Istvánnal, tévedésből azonban Bolyai Jánost és Bolyai Farkast egy személylé vonja össze Bolyai Farkas neve alatt), majd 1881-ben *A zseniális emberek* című munkája. Ezeket a könyveket hamarosan németül és angolul is kiadták, így a nézetei nagyon ismertté váltak. Lombroso szerint a zsenialitás gyakran jár együtt az elme más

irányú kóros megnyilvánulásával. Mint írja: „A tehetség öntudatos: tudja, miért és hogyan jut bizonyos elvekhez és következtetésekhez. A lángész

öntudatlan: a miért és a hogyan ismeretlen előtte.” Mindezeket kiegészítve az ihletettségek rohamszerűen jelentkező, külső okokkal meg nem magyarázható jelenségével, amit az epilepsziával tartott rokonnak, eljut végkövetkeztetéséhez: „A lángelme és az őrültség nagyon rokon fogalmak”.

Lombroso nézetei nem maradtak visszhangtalanul. Az akkortájt született művek közül kiemelhető Wilhelm Ostwaldnak 1910-ben a lángelme biológiájáról írt könyve („Grosse Manner”). A német W. Lange-Eichbaum 1928-ban *Zseni, téboly és hírnév* címen közzétett könyvének fő üzenete: „Az abnormis könnyebben lesz híres és válik ezáltal zsenivé”, vagyis a pszichopátia mintegy kovásza a kiemelkedő teljesítménynek. Szerinte az emberi kultúrtörténet legnagyobb alakjainak valamivel több mint 40%-a nem volt normális. A zsenialitás és patológia kapcsolatát még olyan nagy tudósok, mint Ernst Kretschmer (1888–1964) is elfogadták. Az 1929-ben közzétett *Zseniális emberek* című könyvében ez olvasható: „A zseni ritka és szélsőséges képződmény, kinek éppen szélsőséges voltánál fogva sok lényegbeli közössége van a szélsőséges elme szintén patológiás kilengéseivel.” Mindezek alapján Hirsch 1931-ben arra a következtetésre jutott, hogy az emberi fajon belül a géniuszokat külön pszichobiológiai fajnak helyes tekinteni (ahogy a fehér, fekete és sárga rasszt elkülönítik). Magyarországon is komoly érdeklődést váltott ki a téma, amit Szirmai Henriette (1883–1970) német (*Genie und Irrsinn im Ungarischen Geistesleben*, München, 1935) és Somogyi József magyar (*Tehetség és eugénika*, Budapest, 1934) nyelvű könyve is igazol. A kivételes tehetségek jellemzésekor újabban is sokan figyelembe veszik patológikus voltukat, így Abraham J. Tannenbaum (1983) pszichoszociális megközelítése szerint négyféle tehetség van, ami a ritkasággal (Freud, Salk), a többlettel (Bach, Michelangelo), a kontingenciával (orvosok, jogászok, tanárok) és az anomáliákkal (van Gogh, Schumann) jellemezhetők.

Ezeket a nézeteket a szakemberek és az értelmiség általában ellenszenvvel fogadták. Már Galtonnak is az volt a véleménye, hogy zsenik fajunk legtökéletesebb egyénei, akik teljes mértékben egészségesek. Terman hatalmas volumenű kutatása pedig éppenséggel azt bizonyította, hogy a legokosabb emberek lelki egészsége jobb az átlagnál. Ma már azt is tudjuk, hogy a különböző szellemi adottságokért és az elmebetegségekért felelős agyi és genetikai struktúrák különböznek, a közvetlen kapcsolatuk ezért valószínűtlen.

### 3. A tehetség mint intellektuális képesség

#### Az intelligenciavizsgálatok története

Az intelligencia vizsgálata – jóllehet sokféleképpen nevezték és sokféleképpen végezték – sok száz éves múltra tekint vissza (Anastasi, 1982). A kínaiak már 3000 évvel ezelőtt is használtak mentális próbákat, a hetedik és a nyolcadik században pedig a Császári Udvar a beszéd és az írás, valamint a verbális és a nonverbális gondolkodás vizsgálatára olyan próbákat vezetett be, amelyek sok tekintetben a mai tesztek feladataihoz hasonlítottak. Az ókori görögök, Szókratész hívei, és a középkori egyetemek mind kialakítottak valamilyen eljárást az intellektuális képességek megállapítására.

A mentális képességekre vonatkozó elméleteknek és az intelligencia mérésére szolgáló módszereknek a kidolgozása az 1800-as években kezdődött (Kaufman, 1983). Nem meglepő, hogy az intelligenciavizsgálatok születésénél bábáskodó tudósokat akkoriban a képesség két szélsősége foglalkoztatta. Míg két francia orvos – az 1800-as évek elején Jean Esquirol (1772–1840), a század közepén pedig Edouard Seguin (1812–1880) – az értelmi fogyatékosok intelligenciáját tanulmányozta, addig a század második felében az angol Francis Galton az emberi zsenialitás képességét kutatta. Az Egyesült Államokba az intelligencia vizsgálatát James McKeen Cattell (1860–1944) „vitte át” az 1890-es években.

Esquirol érdeme, hogy különbséget tett a nagyon alacsony intelligenciájú, illetve értelmi fogyatékos és az érzelmileg megzavart fejlődésmentű emberek között. Kimutatta, hogy a fogyatékoság kontinuumra mentén létezik egy bizonyos hierarchia, és a mentális deficit különböző szintjeinek a leírásához megalkotta az „imbecillitás” és az „idiócia” kifejezéseket. Jóllehet Esquirol a vizsgálatait meglehetősen eltérő eljárásokkal végezte, arra következtetésre jutott, hogy az intelligencia meghatározásához a legmegbízhatóbb kritériumot az adott személy nyelvhasználata nyújtja. Ez a megállapítás aztán olyan maradandó értéknek bizonyult, hogy napjaink számos intelligenciatesztjéből visszaköszön.

Seguin elutasította az értelmi fogyatékosok képezhetlenségére vonatkozó nézetet, és úttörő példával szolgált az értelmi fogyatékosok nevelésére. Seguin – Esquirol-tól eltérően – az intelligencia összetevői közül a szenzoros diszkriminációnak és a mozgáskontrollnak a fontosságát hangsúlyozta. Az általa kifejlesztett eljárásokat később a teljesítménytesztek és a nonverbális intelligenciatesztek kidolgozói is átvették. Erre példa a Seguin-féle formatábla, ami különböző alakú hasáboknak a nekik megfelelő nyílásokba való gyors behelyezését követeli meg.

Az első átfogó egyéni intelligenciateszt kidolgozása Galton-nak, az angol biológusnak tulajdonítható. Galton az Antropometriai Laboratóriumában – az emberi zsenialitással és az intelligencia öröklődésével foglalkozó kutatásainak részeként – szenzoros diszkriminációt és szenzomotoros koordinációt igénylő feladatokat végeztetett. Vélekedése szerint az intelligenciára az érzékszerveinken keresztül teszünk szert, és ez vezette az olyan feladatok kidolgozásához, mint a súly diszkrimináció, a reakcióidő, a nyomáserősség és a vizuális diszkrimináció.

Az 1890-es évek elején Cattell (8. kép) – Galton laboratóriumának egyik asszisztense – ugyanilyen laboratóriumot hozott létre az Egyesült Államokban. Cattell volt az, aki a pszichológia szakirodalmában először használta a „mentális teszt” kifejezést. Cattell egyébként osztotta Galton azon nézetét, hogy az intelligencia a szenzoros feladatokon keresztül mérhető a legjobban, ugyanakkor mestere nézetét megtoldva felvetette, hogy a tesztek standardizálni kellene, mert a különböző személyektől és különböző időkben felvett tesztek eredményei csak így hasonlíthatók össze.



8. kép. James McKeen Cattell

Az 1900-as évek elején mind az egyéni, mind a csoportos intelligenciavizsgálatok tekintetében jelentős előrelépés történt. Franciaországban Alfred Binet (1857–1911, 9. kép) – Theophile Simon-nal és Victor Henri-val együtt – elvetette Galtonnak az intelligencia szenzoros és motoros lényegi jegyeire vonatkozó nézetét, és azt állította, hogy az emberek intellektuális képességeiben mutatkozó egyéni eltérések között a magasabb mentális folyamatok vizsgálata hatékonyabban differenciál. Ez a kutatócsoport számos próbát dolgozott ki a komplex intellektuális működés – az emlékezés, a megértés, a képzelet és az erkölcsi felfogás – vizsgálatára. A francia közoktatási miniszternek a fogyatékos gyermekek nevelhetőségének vizsgálatára felkérő megbízása nyomán született meg 1905-ben az egyéni ülésekben felvehető Binet-Simon Skála, amit abból a célból állítottak össze, hogy Párizs állami iskoláiban a fogyatékos gyermekeket elkülönítsék. Az intelligenciavizsgálat Binet-féle megközelítésének a két kulcsmozzanata az volt, hogy „elvetette a specifikus képesség – specifikus vizsgálat elvét, és azon próbákból választott ki egy csokorra valót, amelyekről úgy tűnt, hogy fedik az intelligenciát alkotó főbb pszichológiai jegyeket. Emellett az intelligencia normájának, illetve standardjának azt választotta, amit egy átlagos gyermek minden életkorban meg tudott csinálni” (Pintner és Patterson, 1925, 7. o.).



9. kép. Alfred Binet

A Binet-Simon Skálát – beleértve az 1911-es, felnőttkorra kiterjedő átdolgozását is – az Egyesült Államokban mindenestől átvették és lefordították. A legsikerültebb átdolgozása az 1916-ban készült Terman-féle Stanford-Binet Skála volt. (Az elnevezésben a „Stanford” előtag onnan való, hogy Terman a Stanford Egyetemen dolgozott.) Terman a Skálát igen körültekintően standardizálta, az intelligenciahányados (a mentális kor osztva az életkorral és szorozva 100-zal) fogalmának meghonosításával pedig egy divatot indított el. A Stanford-Binet teszt az egyéni vizsgálatokkal foglalkozók körében gyorsan elterjedt, és még ma is népszerű. 1937-ben átdolgozták és újra standardizálták, 1960-ban megint átdolgozták, 1972-ben pedig ismét standardizálták. Hamarosan meg fog jelenni a teljesen megújult változata is. Az 1937-es változat által még megtartott arányos IQ-t az 1960-as és az 1972-es változatban a szórással IQ váltotta fel.



10. kép.  
David Wechsler

A Stanford-Binet-nek az egyéni intelligenciatesztek piacán való egyeduralmát David Wechsler (1896–1981, 10. kép) törte meg azzal, hogy 1939-ben megjelentette a Wechsler-Bellevue Skálát. A globális intelligenciára vonatkozó elképzelést – Binet-hez hasonlóan – Wechsler is beépítette a skálájába, azonban a Stanford-Binet egyetlen pontszáma helyett hármat vett fel: a verbális IQ-t, a performációs IQ-t és a teljes IQ-t. Ugyanakkor Wechsler nem a Stanford-Binet által alkalmazott módszert követte: a sok, rövid és elsősorban szóbeli feladat helyett kevesebbet és hosszabbakat írt elő, fele-fele arányban verbális és nonverbális feladatokat. Bár a Wechsler-Bellevue óta a Wechsler-féle skálák számos változata jelent meg, a későbbi változatok feladattípusai az eredetihez képest lényegileg nem sokat változtak. Wechsler szóbeli próbáinak az elsődleges forrása a Binet és az Army Group Examination Alpha volt, míg a cselekvéses próbák főleg az Army Group Examination Beta-ból és az Army Individual Performance Scale Examination-ből származtak. (A Wechsler-féle teszt felnőtt és gyermek változatát Magyarországon is használjuk, mindkettő standardizálásra került hazánkban.)

Az intelligencia mérésére szolgáló egyéni módszerek az 1980-as évekig tulajdonképpen alig változtak. 1983-ban aztán Alan és Nadeen Kaufman megjelentette a Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC) tesztet. A K-ABC arra törekedett, hogy megfeleljen a korszerű mérésekkel szemben támasztott követelményeknek (melyeknek a Stanford-Binet és a Wechsler-féle skálák nem tettek eleget), és gondosan ügyelt arra, hogy nagy hangsúlyt fektessen a tanulási zavarokkal küzdő gyermekek pszichopedagógiai mérésére, a neuropszichológiai értékelésre és a mérési elfogulatlanságra. A K-

ABC főbb jellemzői: (1) Elméleti magyarázatot fűz a kognitív pszichológiai és a neuropszichológiai kutatások alapján kialakított skálákhoz. (2) Skálák mentén rendezi el azokat a feladatokat, amelyek inkább az általuk igénybe vett problémamegoldási eljárásokat, semmint a verbális vagy nonverbális tartalmakat jelzik. (3) Elkülöníti az új vagy szokatlan problémák megoldását (intelligenciát) igénylő feladatokat azoktól, amelyek a szóbeli képességeket és a tényleges tudást (teljesítményt) mozgósítják. Kaufman-ék jelenleg egy olyan új – serdülőknek és felnőtteknek szánt – intelligencia-batteria kifejlesztésén dolgoznak, amelyben az intelligenciára vonatkozó saját felfogásukat a 11 év feletti korosztályra is kiterjesztik.

A csoportos intelligenciatesztek alkalmazását – akárcsak az első Binet-Skála esetében – szintén a gyakorlat részéről felmerülő igény indította el. Az Egyesült Államoknak az I. világháborúba való belépése (1917) gyors szortírozási eszközt tett szükségessé az 1,5 millió katonának a különféle kiképzési formákba való besorolásához, a szolgálatból való leszereléshez és a tiszti feladatok ellátására való képesség megállapításához. Az Amerikai Pszichológiai Társaság erre a célra külön bizottságot hozott létre Robert M. Yerkes vezetésével. Az ő irányításával dolgozták ki azt a két csoportos intelligenciatesztet, amelyek Army Alpha és Army Beta néven váltak ismertté. Az alkotók először – a Binet teszt nyomdokain haladva – a verbális teszt modelljét követték, általános alkalmazásra szánva azt az olvasni tudó katonák számára, később mégis a nonverbális itemek mellett döntöttek, mivel a katonák közül sokan egyáltalán nem tudtak olvasni, és sok volt közöttük az olyan nemrég érkezett bevándorló is, akik nem beszéltek jól az angol nyelvet. (A fentebb említett Army Individual Performance Scale tesztjét azok a katonák kapták, akikről sem az Army Alpha, sem az Army Beta alapján nem lehetett megbízható képet kialakítani.)

A háború befejeződése után az eredetileg katonai célokra szánt tesztek hamarosan polgári használatra is forgalomba hozták. Az oktatás tárt karokkal fogadta ezeket, mivel úgy vélték, hogy az intelligenciatesztekkel – a tanári megítéléshez képest – jobban lehet azonosítani a képességeket. Nem sok idő telt el, és az Army tesztek átdolgozott változataival, valamint az újonnan kidolgozott intelligenciatesztekkel (melyekhez az Army tesztek szolgáltak modellül) már ezerszámra és mindenütt az országban végezték a méréseket a beiskolázás előtt állóktól az egyetemi hallgatókig minden korcsoportban, sőt a közalkalmazottaknál és az elítélteknél is. A csoportos forma igen vonzó volt, mert sok személy egyidejű vizsgálatát tette lehetővé, és egyszerűsége folytán magasan képzett vizsgálatvezetőt nem igényelt. A csoportos tesztek robbanásszerű gyarodását mutatja, hogy mindössze 5 év leforgása alatt 37 csoportos teszt született (Pintner, 1923).

1958-ban – a Szputnyik-sokkot követően – a csoportos intelligenciatesztek új erőre kaptak. A Nemzetvédelmi Oktatási Törvény megszavazása a tanköteles korú gyermekek megvizsgálására és a kiváló diákok azonosítására jelentős összegeket bocsátott az államok rendelkezésére. Ezt a vizsgálatot már az a Lindquist által 1955-ben kidolgozott módszer is segítette, amely lehetővé tette a teszteredmények optikai letapogatását. Ugyancsak 1958-ban alapítványi programot (National Merit Scholarship) hoztak létre a kiváló képességű, felsőbb éves középiskolai diákok számára. Vane és Motta (1984) szerint a vizsgálatok az 1970-es évek végén vettek újabb lendületet, és ez a lendület mind a mai napig tart.

Napjainkban mind az egyéni, mind a csoportos intelligenciateszteket igen sok területen alkalmazzák. Az intelligenciatesztek legnagyobb felhasználói az Egyesült Államokban az iskolák. Csoportos intelligenciatesztekkel mérik a beiskolázásra kerülőket és az óvodásokat abból a célból, hogy a rendszeres iskolai oktatásra alkalmasakat elkülönítsék a korrekciós nevelést igénylő gyermekektől. Csoportos intelligenciateszteket alkalmaznak az általános és a középiskolákban a kiváló és a valamilyen szempontból korlátozott képességű diákok azonosítására, valamint az osztályon belüli homogén képességű csoportok kialakításának az elősegítésére. A csoportos intelligenciateszttel való megmérést rendszerint a főiskolára vagy egyetemre történő felvételi során is egyfajta kritériumként szerepel. Az egyéni intelligenciateszteket viszont több mint fél évszázada jól képzett klinikai pszichológusok végzik, és pszichopedagógiai, neuropszichológiai diagnózis felállítására használják. A valamennyi akadályozott gyermek oktatására vonatkozó 1975-ös 94-142. sz. törvény (Education of All Handicapped Children Act of 1975) megszavazása az egyéni intelligenciatesztek nagyobb mérési battériák részeként való, együttesen történő alkalmazását hozta magával. Ezeket a battériákat az értelmileg sérült, a tanulási zavarokkal küzdő, az érzelmileg megzavart fejlődésmentű stb. gyermekeknek a speciális fejlesztési programokba való beiskolázásában és a számukra megfelelő egyéni fejlesztési programok kidolgozásában hasznosítják. Felnőttek számára a céltól függően állítanak össze különféle teszteket; az üzleti élet, az ipar, a börtönök, az elme-egészségügyi központok, a kórházak és a magánklinikák igényeitől függően más és más battériákat.

A csoportos teszteket elsősorban az oktatásban, az üzleti életben, a közigazgatásban és a hadseregben hasznosítják, továbbá minden olyan területen, ahol arra van szükség, hogy sok személyről, egyszerre és megbízható adatokat lehessen nyerni, de ugyanilyen jól alkalmazhatók azon személyek esetében is, akik – vizsgálatvezető közreműködése nélkül – maguktól is fel tudják venni a tesztet. Ezzel szemben az egyéni teszteket a klinikumban, a

nevelési tanácsadóknak és a gyógypedagógiai központokban alkalmazzák, ott, ahol az egyén intenzív kivizsgálására van szükség, és ahol a megbízható vizsgálati eredményeket jól képzett vizsgálatvezetők garantálják. Mindkét tesztfajta alkalmazása mellett számos érv sorakoztatható fel, melyek közül az általuk szolgáltatott információk típusa a döntő. Ezeket az érveket Anastasi (1982) ismertette részletesen, ennek a rövid összefoglalóját adjuk most közre a következőkben.

A csoportos tesztek egyidejűleg tetszőleges számú személlyel fel lehet venni. Ehhez nem kell más, mint megfelelő mennyiségű, a tesztitemeket tartalmazó nyomtatott brosúra és a vizsgálandó személyek válaszainak rögzítésére szolgáló űrlap. Minthogy a legtöbb csoportos teszt esetében mindössze az instrukció felolvasására és az idő pontos mérésére van szükség, ez a vizsgálatvezető részéről minimális képzettséget és tapasztalatot igényel. A vizsgálatvezető minimálisra korlátozódó szerepe pedig a vizsgálati körülményeket – az egyéni vizsgálatokhoz képest – egységesebbé teszi.

A csoportos tesztek kulcsmozzanata az objektív pontozás. A tesztitemek rendszerint feleletválasztásosak vagy igaz-hamis jellegűek, de még ha más típusúak is, mindenképpen olyan válaszokat eredményeznek, amelyek helyes vagy helytelen voltának az eldöntése nem jelent különösebb gondot. A pontozást akár egy könyvelőre vagy egy számítógépre is rá lehet bízni. Emellett a csoportos tesztek a válaszlapokat az itemek mellékleteként tartalmazzák, ami lehetővé teszi, hogy az itemeket magukba foglaló brosúrákat újból felhasználják.

Ezzel szemben az egyéni intelligenciatesztek olyan sajátosságokkal rendelkeznek, amelyek miatt különösen a klinikum különféle területein hasznosíthatók eredményesen. Az egyéni vizsgálatok során a vizsgálatvezetőnek lehetősége van arra, hogy az egyént megnyerje, vele a kapcsolatot végig fenntartsa, és a motiváltságát növelje. Vizsgálat közben a vizsgálatvezető a vizsgált személy számos olyan jellemzőjét észreveszi, rögzíti és beépíti a teszteredmények értelmezésébe, mint a szorongás, a kimerültség vagy a problémamegoldási stílus. Azon kívül egyes személyek – mint például az érzelmi zavarokkal küzdő, vagy az értelmileg sérült gyermekek és felnőttek – az egyéni vizsgálatokban jobban teljesíthetnek, mint a csoportosban. Míg a legtöbb csoportos teszt az instrukció és a tesztitemek elolvasását kéri az egyéntől, addig az egyénileg végzett vizsgálatok alig vagy egyáltalán nem igénylik az olvasást, ezért különösen jól alkalmazhatók a tanulási zavarokkal küzdő, a fogyatékos és más olyan egyének esetében, akik számára az olvasás problémát jelent.

Mivel az egyéni intelligenciatesztek tipikusan olyan rövid kérdéseket tartalmaznak, amelyekre szóbeli vagy másféle válaszokat kell adni, emiatt a

vizsgált személynek lehetősége van arra, hogy a tesztitemekre kreatív és eredeti módon reagáljon. Az egyéni tesztekben a vizsgált személyt nem köti az, hogy a négyfajta válaszból egyet jelöljön meg, vagy az adott item igaz vagy hamis voltát jelezze. Ez pedig lehetőséget teremt arra, hogy a válaszok tartalmi elemzése alapján a vizsgálatvezető feltevéseket fogalmazzon meg például a vizsgált személy kreativitásáról, gondolkodási stílusáról, értelmi fejlődéséről vagy a védekező mechanizmusairól.

Az egyéni tesztek egy másik sajátossága az irányítás rugalmassága. A csoportos tesztek a vizsgált személytől megkövetelik, hogy az összes itemre reagáljon, vagy legalábbis a rendelkezésre álló idő alatt minél többre. Az egyéni vizsgálat során viszont a vizsgálati időt hatékonyabban lehet kihasználni, mivel a vizsgált személynek csak a képességeinek megfelelő terjedelemben kell az itemekre reagálnia. Az egyéni tesztek eme sajátossága lehetővé teszi, hogy az egyén ne unja el magát akkor, ha túl könnyű itemeken dolgozik, a túl nehéz feladatok pedig ne frusztrálják.

Jóllehet rengeteg csoportos intelligenciateszt létezik, azonban az előzőekben felsorolt vonásokkal szinte valamennyi rendelkezik, vagyis: feleletválasztásos itemek, itemenként négy vagy öt megadott válaszlehetőséggel, és tesztkönyvecskék a válaszok rögzítésére szolgáló külön válaszlappal. Emellett a legtöbb csoportos teszt szórásos IQ-kat szolgáltat. Mivel a csoportos tesztek a vizsgált személy teljesítménye alapján többé-kevésbé nehéznek bizonyuló itemeket nem tudják rugalmasan kezelni, ezért a legtöbb csoportos teszt különböző szintű tesztek sorozatából áll, amelyek mindegyikét úgy állították össze, hogy egy adott korcsoporthoz, iskolai évfolyamhoz vagy nehézségi fokhoz igazodjanak.

A két leggyakrabban alkalmazott csoportos intelligenciateszt az Otis–Lennon-féle Iskolai Képességvizsgálat (Otis–Lennon School Ability Test, OLSAT) és a Kognitív Képességek Tesztje (Cognitive Abilities Test, CAT). Az OLSAT az általános intelligenciát méri, főleg a verbális intelligenciát. Öt különböző szintje van, amelyek révén a teljes általános és középiskolás korosztályt átfogja. A spirális omnibusz formáját csak a 4. osztálytól felfelé alkalmazzák. Ennek mind az 5 blokkja 10 itemből áll, melyek egyforma típusúak: a legkönnyebbel kezdődnek, ezután a következő legkönnyebb jön, és így tovább. Az itemek nehézségének ez a fajta elrendezése spirális emelkedését eredményez. Az itemek három csoportba vannak sorolva: I. Osztályozás, II. Analógia, III. Omnibusz (pl. matematikai következtetés, verbális megértés, utasítások követése). Az eredményeket az OLSAT valamennyi szintje az Iskolai Képesség Indexszel (School Ability Index) fejezi ki, ami 100-as átlagú, normális eloszlású és 16-os szórású. Életkori és évfolyam szerinti százalékos rangsorok és stanine-ok is nyerhetők. Az OLSAT normái

70 iskolai körzet 130.000 diákjára kiterjedő reprezentatív minta standardizálása alapján készültek.

A CAT 10 szintet tartalmaz: 2 elemi szintet az óvodáskortól a 3. osztályig és 8 szintet a 3. osztálytól a 12. osztályig. A CAT – az OLSAT-tól eltérően – a verbális, a nonverbális és a matematikai intelligenciát méri. A 8 szintet tartalmazó része (Multilevel Edition) három battériára oszlik: verbális (szókincs, mondatbefejezés, szóbeli osztályozás, szóbeli analógia), matematikai (mennyiségi relációk, számsorozatok, egyenletek felállítása) és nonverbális (ábraosztályozás, ábraanalógia, ábraanalízis) battériára. A CAT abban is eltér az OLSAT-tól, hogy az általános intelligenciát nem egyetlen pontértékkel fejezi ki, hanem a három battériából három különböző pontértéket szolgáltat. A kézikönyv szerint nem tanácsos a három pontértéket egyetlen pontba összevonni. A három battériához tartozó pontértékek standard értékpontokban vannak kifejezve (az átlag 100, a szórás 16), de százalékos rangsorok és stanine-ok is készültek hozzájuk. Mind a 10 szint standardizálása 18.000-18.000 diák reprezentatív mintáján alapul.

A sok rendelkezésre álló csoportos intelligenciateszt közül a reprezentatív OLSAT-ot és CAT-ot alkalmazzák a leggyakrabban. Rajtuk keresztül jól szemléltethető, hogy bár az ilyen tesztek sok mindenben hasonlítanak egymáshoz, mégis különbség van közöttük mind a kivitelezésük, mind az általuk mért képességek, mind az alkotóik koncepciója tekintetében.

A csoportos intelligenciatesztekhez hasonlóan az egyéni intelligenciatesztekénél is többfajta itemet lehet kimutatni, nemcsak az egyes tesztek között, hanem ugyanazon teszten belül is. Ritka, hogy az itemek feleletválasztásos jellegűek lennének, és a papír/ceruza használatára is csak alkalomadtán van szükség. Az egyéni intelligenciatesztek tipikusan azt igénylik a vizsgált személytől, hogy rövid, szóbeli válaszokat adjon; építőkövekké, képekkel, összerakós rejtvényekkel manipuláljon; vagy képekre, szimbólumokra, formákra következtessen. A vizsgált személynek nem szükséges az összes itemre reagálnia, csak azokra, amelyek a képességei terjedelmének megfelelnek. Valamennyi egyéni intelligenciateszt olyan magasan kvalifikált vizsgálatvezetőt igényel, aki a pszichológiai elméletekben és kutatásokban teljes mértékben kiismeri magát, és aki körültekintő szupervízió mellett alapos gyakorlati klinikai képzésben részesült.

A három leggyakrabban alkalmazott egyéni intelligenciateszt a Stanford-Binet, a Wechsler és a Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC). Mindhárom teszt olyan itemeket tartalmaz, amelyekkel a verbális, a nonverbális és a számolási képességeket lehet mérni, azonban nagy különbség van közöttük abban, ahogyan az általános, illetve globális intelligenciában és az egyes képességterületeken elért eredményeket közvetítik.

A Stanford-Binet 1973-as változata az egyén általános intelligenciáját a 2 és fél éves kortól a felnőttkorig méri, habár 18 év felett normákat már nem ad meg. Az összesen 142 szubteszt életkor szerint, fél éves vagy éves bontásban van elrendezve. Minden életkori szint olyan szubtesztek tartalmaz, amelyeknek az ilyen korú gyermekeknek a fele feltehetően meg tud válaszolni. A vizsgálatot azon a szinten kezdik, amelyik egy kevéssel alatta van a vizsgált személy becsült mentális korának, ennél fogva az első itemeknek meglehetősen könnyen kell menniük. A vizsgálatvezető először megállapítja a kiindulási szintet (azt a kort, amelynél a vizsgált személy az összes ehhez tartozó feladatot teljesíti), majd szintről szintre haladva egészen addig folytatja a vizsgálatot, amíg a vizsgált személy az ahhoz a szinthez tartozó összes összes szubtesztben kudarcot nem vall. Néhány szubteszt a Binet-ből: szókincs, négyzet másolása, ellentétes analógia, számfogalom, tárgymegnevezés, képmemlékezet, hasonlóságok és különbségek megállapítása. A Stanford-Binet az általános, globális intelligenciát egyetlen pontértékkel, a szórásos IQ-val fejezi ki (az átlag 100, a szórás 16), de a mentális kornak nevezett pontérték is rendelkezésre áll. A Stanford-Binet-t 2351 gyermek feltehetően reprezentatív mintáján standardizálták, noha különböző faji, szocioökonómiai vagy regionális vonatkozású specifikus százalékos értékeket a teszt nem közöl.

A Wechsler-féle intelligenciaskáláknak három változata van: a Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI) a 4-től a 6 és fél éves korú gyermekek számára, a Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised (WISC-R) a 6-tól a 16 éves korú gyermekek számára, és a Wechsler Adult Intelligence Scale – Revised (WAIS-R) a 16-tól a 74 évig terjedő korosztály számára. Mindhárom 11 vagy 12 szubtesztből áll, melyek verbális és performációs (nonverbális) skálákba tömörülnek. A WPPSI verbális szubtesztjei: ismeretek, szókincs, számolás, összehasonlítás, helyzetmegértés és ítéletalkotás; a performációs szubtesztek: állatház, képkiegészítés, labirintus, geometriai minta és kocka minta (mozaik). A WISC-R és a WAIS-R verbális szubtesztjei: ismeretek, összehasonlítás, számolás, szókincs, helyzetmegértés, számisméltés; a performációs szubtesztek: képkiegészítés, képrendezés, kocka minta (mozaik), tárgyösszerakás (szintézis), rejtjelezés (a WAIS-R szám-jel egyeztetésnek nevezi) és labirintus (ez utóbbi a WAIS-R-ben nincs benne). A Stanford-Binet-hez hasonlóan az egyéneknek a szubtesztek mindegyik itemén végig kell haladniuk, azonban speciális indítással és a szokásos menet meg-megszakításával az is megoldható, hogy az egyes szubtesztek közül csak a képességeik terjedelmének megfelelő feladatokat végezzék el. Ugyanúgy, ahogy a Stanford-Binet 1973-as változata, a Wechsler-féle skálák is szórásos IQ-kat szolgáltatnak. A szubteszt-

tekben nyújtott teljesítmény skálázott értékpontokban van kifejezve, melyek átlaga 10, szórása 3. Három IQ-t adnak: verbális IQ-t, performációs IQ-t és teljes IQ-t. Mindhárom tesztet reprezentatív mintán standardizálták: a WPPSI-t 1200 fős, a WISC-R-t 2200 fős, a WAIS-R-t pedig 1800 fős mintán. A WISC-R jelenleg a legelterjedtebben használt gyermekek és serdülők vizsgálatára szolgáló egyéni intelligenciateszt, a WAIS-R pedig gyakorlatilag az egyetlen felnőttek vizsgálatához rendszeresített egyéni tesztbatteria. Mindkét teszttel – akárcsak a WISC és WAIS rövidítésű elődeikkel – kutatások ezrei foglalkoznak.

A 2 és fél évestől a 12 és fél éves korú gyermekek számára készült Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC) számos olyan korszerű vonást tartalmaz, amelyek sem a Stanford-Binet-re, sem a WISC-R-re, sem a korábban tárgyalt csoportos intelligenciatesztekre nem jellemzőek. Ezek a vonások a következők: (1) A K-ABC-t a neuropszichológusok és a kognitív pszichológusok által – a tesztől teljesen függetlenül – kidolgozott információfeldolgozási elméletekre és kutatásokra támaszkodva állították össze. (2) A K-ABC az intelligenciát az információk kétféle módon történő feldolgozásának a képességeként írja le: a szekvenciális (a sorrendben, illetve időrendben történő problémamegoldás) és a szimultán (a megoldandó problémák egységes egészbe való integrálása és szintetizálása) feldolgozás képességeként. A K-ABC az intelligenciát inkább az új vagy szokatlan problémák megoldásának a képességeként, semmint a tények ismereteként határozza meg. Mindazonáltal a K-ABC – egy külön teljesítményskálába foglalva – olyan szubtesztet is tartalmaz, amelyek a tényleges tudást mérik (pl. szókincs, számolás, olvasás). Ezek némelyikét a Binet-Wechsler intelligenciamodell mérőeszközeként tartják számon. (3) A K-ABC-t azért dolgozták ki, hogy a pedagógusoknak támpontokat adjon a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek esetében eredményesen alkalmazható korrekciós eljárásokhoz.

A K-ABC szekvenciális feldolgozást vizsgáló szubtesztjei: kézmozdulatok, számfelidézés és sorrend; a szimultán feldolgozást vizsgáló szubtesztjei: mágikus ablak, arcfelismerés, alakbefejezés, háromszögek, mátrix analógiák, térbeli emlékezet és képsorozat. A teljesítményt vizsgáló szubtesztek: kifejezési eszköztár, arcok és helyek, számolás, találos kérdések és olvasás (dekódolás és nyelvi megértés). A 16 szubtesztből a gyermekek életkoruktól függően 7–13-at végeznek el. Mindegyik szubteszten belül lehetőség van arra, hogy speciális indítási és megszakítási szabályokat alkalmazva a teszt felvétele csak azokra az itemekre szorítkozzon, amelyek a gyermek teljesítőképessége szempontjából megfelelőeknek látszanak.

A K-ABC összes mentális feldolgozást vizsgáló szubtesztjéhez skálázott pontértékek (átlaguk 10, szórásuk 3), a globális skálákhoz és a teljesít-

ményt vizsgáló szubtesztekhez (átlaguk 100, szórásuk 15) pedig standard értékpontok tartoznak. Az öt globális skála: szekvenciális feldolgozás, szimultán feldolgozás, mentális feldolgozás (ez a szekvenciális és szimultán skálákból tevődik össze, és az általános intelligenciát méri), teljesítőképesség és nonverbalitás (ennek a szubtesztjei nem szóbeli, hanem utánzásos jellegűek). A szubtesztekhez és a skálákhoz országos standardok, staninok, valamint kor és évfolyam szerinti értékek is rendelkezésre állnak. Az intelligenciának és a teljesítménynek egyazon tesztbattériával való mérése különösen a tanulási hiányosságok megállapításához nyújt nagy segítséget. A szociokulturális átlagok pedig egy adott gyermeknek az ugyanahhoz az etnikumhoz tartozó és ugyanolyan társadalmi-gazdasági háttérű más gyermekekkel való összehasonlítását teszik lehetővé. A K-ABC átlagértékeit 2000 fős országos reprezentatív mintán standardizálták, ezen kívül – a szociokulturális átlagok kialakítása érdekében – további 496 néger és 119 fehér gyermeket vizsgáltak meg.

A Stanford-Binet, a Wechsler skálák és a K-ABC részletesebb tárgyalásával az intelligencia vizsgálatának hagyományos és korszerűbb változataiba kívántunk bepillantást nyújtani. Néhány további egyéni intelligenciateszt: a McCarthy Scales of Children's Abilities, mely a 2 és fél évestől a 8 és fél éves korú gyermekek számára készült, és a verbális, nonverbális, matematikai, emlékezeti és motoros képességet méri; a Leiter International Performance Scale, mely a 2–18 éves korúak számára készült nonverbális teszt; a Woodcock–Johnson Psycho-Educational Battery, mely a kognitív teljesítőképességet és érdeklődést méri 3 éves kortól a felnőttkorig; és a Slosson Intelligence Test, mely a 4 év felettiek gyors szűrésére való.

Az intelligencia vizsgálatát különösen a 60-as évek óta igen sok vita övezi. A mind szakmai, mind nyilvános fórumokon vitatott legnyomasztóbb problémák a következők: a tesztek elfogulatlanságának a kérdése, az öröklődés kontra környezet befolyása az IQ-ra, a faji különbségek az eredményekben, és a kisebbségi gyermekeknek az akadályozottak és a tehetségesek osztályaiba való aránytalan beiskolázása. Mindezek a problémák a kutatásban, a vitákban, a szövetségi programokban, sőt a törvényekben és a perekben is megjelennek. Mint ahogy a jelentősebb polgári perek is eltérő álláspontot képviselnek abban a kérdésben, hogy vajon az intelligenciatesztek tényleg elfogultak-e a kisebbségi gyermekekkel szemben, ugyanúgy az ilyen és ehhez hasonló kérdésekben maguk az intelligenciavizsgálattal foglalkozó szakemberek sem értenek egyet. Ami a jövőt illeti, várhatóan az intelligenciatesztek alkalmazását helyeslők és a betiltásukat követelők tovább fogják vívni a maguk szópárbáját, de ugyanígy biztosra vehető, hogy az intelligenciatesztek új és javított változatainak a gyarapodása a jövőben is folytatódik.

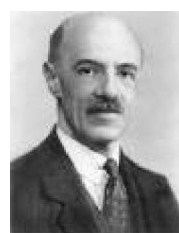
## Az intelligenciastruktúra kutatásának története

Az általános intellektuális faktor – a  $g$  – létezésének a gondolatát Charles Spearman (1863–1945, 11. kép) vetette fel annak a ténynek a magyarázataként, hogy az összes mentális képesség bizonyos mértékű pozitív korrelációt mutat egymással (Spearman, 1904, 1927). Spearman a  $g$ -t öröklött mentális energiának tekintette, amely „a relációra és korrelációra (mai szóhasználat: az induktív és deduktív gondolkodásra) és az absztraktságra tanító feladatokban nyilvánul meg a legerőteljesebben”.

Spearman dolgozta ki a faktoranalízis módszerét is, amelynek révén meghatározható egy teszt  $g$  telítettsége, illetve adott teszteredmény varianciájának az a hányada, amely az analízisbe bevont valamennyi teszt eredményének a varianciájában megjelenik. Ennek nyomán jutott el Spearman a mentális képesség kétfaktoros elméletének a megfogalmazásához, miszerint minden mért képesség varianciája két részre oszlik: az egyik része a  $g$ -nek köszönhető, a másik része specifikusan az adott tesztnek. A kétfaktoros elmélet a későbbiekben kibővült: megjelentek a csoportfaktoros elképzelések. A tesztcsoportokat képviselő csoportfaktorok a maguk általános és speciális varianciáikkal még tovább bontják a varianciát.

Spearman-nak azt a megállapítását, hogy csaknem az összes mentális képesség pozitívan korrelál egymással, több újabb keletű vizsgálat is megerősítette. Bebizonyosodott, hogy gyakorlatilag lehetetlen olyan tesztet szerkeszteni, ami – ha reprezentatív mintára alkalmazták – úgy jelenítené meg a mentális képességet, hogy közben nem lenne korrelációban az összes többi hasonló teszttel. A pozitívan korreláló tesztek faktoranalízise viszont mindig létrehozhat egy nagy, általános – a tesztek közös magyarázó varianciáját tükröző – faktort. A faktoranalízisek szerint a legmagasabb  $g$  telítettségű tesztek a megértést és az absztrakt gondolkodást egy széles merítésű tartalmi kör révén foglalják magukba. A tesztelemelek kialakításához felhasznált elemi ismeretanyagról van szó. Minél jobban kezelhető ez mentálisan, annál jobban hozzájárul az általános faktor magasabb telítettségéhez.

Napjainkra már többszörösen igazolódtak azok a megállapítások, amelyek Spearman-t a  $g$  elméletének a kidolgozására készítették. Van azonban ugyanezeknek a megállapításoknak egy másfajta értelmezése is, ami



11. kép.  
Charles Spearman



12. kép.  
Thurstone, Louis Leon

különösen a pszichológusok körében tett szert nagy népszerűsége. Thurstone (1887–1955, 12. kép) Spearman faktoranalitikus módszerét az együtt változó faktorokra is kiterjesztette, és az analizált tesztek által tartalmazott képességeket leginkább képviselő factorszerkezet meghatározására az egyszerű struktúra kritériumát alkalmazta. Thurstone a factorszerkezetbe bekerült összetevőket *elsődleges mentális képességeknek* nevezte el, amivel a többfajta eltérő képességre kívánta a figyelmet felhívni. Az általa talált hét faktor a következő:

1. észlelési képesség	P (perception)
2. emlékezés	M (memory)
3. számolás	N (number ability)
4. téri viszonyok megragadása	S (spatial relations)
5. nyelvi megértés	V (verbal comprehension)
6. beszédképesség	W (word fluency)
7. következtetés	R (reasoning)

Thurstone a maga hét faktorát tekintette elsődlegesnek, a g-faktort csak másodlagos közös jellemzőnek, vagyis a képességhierarchia rendszert megfordította.

Burt, C. L. (1940) a rendszerét a rétegstruktúra elvére építette. E hierarchikus rendszernek öt szintje van, amelyek – mint az elnevezés is mutatja – egymásra épülnek.

A szint: Legalul van az *érzéketek szintje*, mely az érzékelési folyamatok képességeit tartalmazza.

B szint: Erre ráépül az *észlelések szintje*, mely a perceptuális és a motoros képességeket foglalja magába.

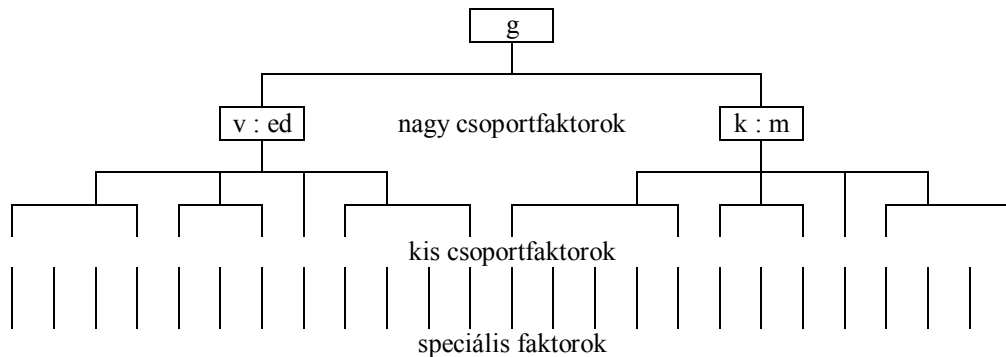
C szint: A középső szint az *asszociációk szintje*. Szerinte itt helyezkedik el az emlékezet és a produktív asszociáció, mint formális faktor, továbbá a reprodukív képzelőerő, a verbális képességek, a számolási képesség, a gyakorlati képességek (pl. a statikus és dinamikus térfaktorok, a mechanikus faktor) mint tartalmi faktorok.

D szint: A negyedik szint a viszonyítások szintje. Ide tartozik az analitikus és szintetikus felfogás, a gondolkodás, a jelenségek közötti viszonyok megragadása, a viszonyok kombinációja, az esztétikai ítéletalkotás stb.

E szint: Végül az ötödik szinthez az általános jellegű felfogó és végrehajtó működések tartoznak. Ide sorolható Burt szerint az értelmi működések gyorsasága és a figyelem. Ezek vannak tehát a legmagasabb szinten.

Vernon, P. E. (1950) hierarchikus modellje egyszerűbb és világosabb. Szerinte a specifikus képességek vannak legalul. Ezek felett kisebb csoport-

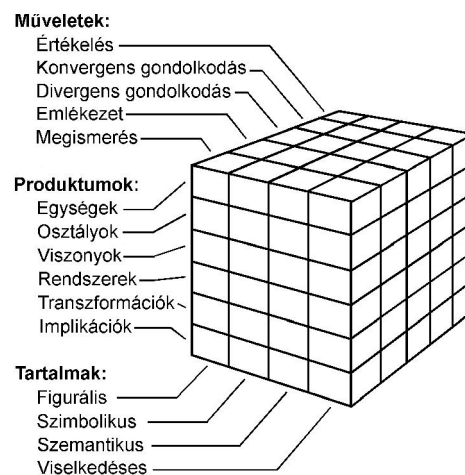
faktorok állnak, amelyeket nagyobb csoportfaktorok fognak át: a verbális-numerikus-nevelési (v : ed) és a gyakorlati-mechanikus-téri-fizikai csoport (k : m). Végül ezt a kettőt a Spearman-féle g faktor fogja át.



1. ábra. Vernon rendszere

Guilford, J. P. (1897–1987, 13. kép) a képességeknek három dimenzióját különböztette meg: érzékelési, pszichomotoros és intellektuális képességeket. Ezen belül az intellektuális képességekkel foglalkozott. Ő dolgozta ki – faktoranalízis segítségével – az intellektuális képességek strukturális modelljét. Guilford az általa választott vonatkoztatási keretet inkább morfológiai, semmint hierarchikus modellnek nevezi. Modellje, amit gyakran „az intellektus három arcaként” is emleget, három dimenziót foglal magába: (1) *műveletek*, melyek az intellektuális tevékenységek vagy folyamatok elsődleges fajtáira utalnak, (2) *tartalmak*, melyek az egyén által megkülönböztethető információk típusaira vonatkoznak, és (3) *produktumok*, melyek az intellektuális műveletek eredményeit jelzik. Az egyes dimenziók a következő alosztályokra oszlanak:

- (1) Műveletek:
- értékelés
  - konvergens gondolkodás
  - divergens gondolkodás
  - emlékezet
  - megismerés



2. ábra. Guilford modellje



13. kép  
Guilford, Joy Paul

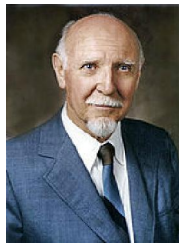
(2) Tartalmak:

- figurális
- szimbolikus
- szemantikus
- viselkedéses

(3) Produktumok:

- egységek
- osztályok
- kapcsolatok
- rendszerek
- transzformációk
- implikációk

A teljes séma az intellektuális képességek 120 (5x4x6) megjósolható celláját ábrázolja. A képességek 120 típusa e hármas osztályozási rendszer metszéspontjaiból származik. A 120 egyedi faktor közül 82 létezését már kimutatták, a többit jelenleg vizsgálják. (Megjegyezzük, hogy ezt a 120 cellás modellt Guilford később 150, majd 180 cellát tartalmazó modellé dolgozta át.)



14. kép.  
Cattell, Raymond B.

Cattell, R. B. (1905–1998, 14. kép) az általános intellektuális képességen belül két kategóriát különböztet meg. A fluid (folyékony, képlékeny) intelligenciát biológiai tényezők határozzák meg, és arra a képességekre vonatkozik, amelyek révén az egyén szabályokat és összefüggéseket fog fel és értelmez, míg a szilárd (kikristályosodott) intelligencia elsődlegesen a nevelési és a kulturális hatásokból ered, és az előzetesen elsajátított ismeretek és készségek mennyiségétől és minőségétől függ. E kétfajta intelligencia más-más módszerekkel vizsgálható: míg a folyékony intelligenciát ábraanalógiával,

minta utáni kirakással és az emlékezeti terjedelem vizsgálatával lehet megállapítani, addig a szilárd intelligenciát pedig olyan területeken lehet megragadni, mint a szókincs, az általános tájékozottság és az iskolai teljesítmény.

Remplein, H. (1965) rendszere a következő módon tagolódik:

- (1) érzékelési képességek;
- (2) motorikus képességek: testi erő, ügyesség, kézerő, kézügyesség, motorikus tanulékonyosság;
- (3) emlékezeti képességek: megjegyző, megtartó, reprodukív képesség, speciális emlékezet (érezékelési, érzelmi, élmény-, gondolkodás-emlékezet);
- (4) fantázia;
- (5) praktikus és nyelvi, fogalmi intelligencia: felfogás, elgondolás, absztrakció, gondolkodás;
- (6) különleges adottságok: beszédképesség, matematikai, művészi, feltaláló, sakkozó képesség;

(7) komplex adottságok: filozófiai, természettudományi, nyelvtudományi, pszichológiai, történelmi, technikai, gyakorlati életfeladatok képességei.

Meili, R. (1970) annyiban tér el a hagyományos faktoranalitikus felfogásoktól, hogy eltekint a feladatok verbális, numerikus vagy térbeli jellegétől. Célja, hogy az általános intelligencia és az egyes speciális kognitív képességek olyan jellegzetes faktorait tárja fel, amelyek bizonyos mértékben minden értelmi aktusban jelen vannak. Ezek a faktorok a következők: komplexitás, plaszticitás, globalizáció és fluiditás. *Komplexitásról* akkor beszélünk, amikor az értelem bonyolult struktúrákat, többszörös összefüggéseket képes megragadni. A *plaszticitás* abban nyilvánul meg, hogy az egyén egy adott struktúrát képes átértékelni, szétbontani, és elemeiből a megoldandó probléma követelményeinek megfelelően új struktúrákat szerkeszteni. A *globalizáció* azt jelenti, hogy valaki – külön megadott elemekből – könnyen tud valamilyen egységes egészet alkotni. *Fluiditáson* pedig azt a képességet értjük, ami lehetővé teszi, hogy a funkcionális kötöttség hatását ellensúlyozzuk.

A specifikus képességek mellett foglal állást Howard Gardner (1983, 15. kép), aki szerint legalább hétféle intelligencia létezik: nyelvi, logikai-matematikai, vizuális-térbeli, zenei, testi-mozgási, interperszonális és intra-perszonális (metakognitív) intelligencia. A mindennapi életben ezek az intelligenciák rendszerint összhangban működnek. A gyermekek tanításakor a pedagógusnak az a feladata, hogy intelligenciájuk mindegyik formáját egyaránt fejlessze.

A specifikus képességekre vonatkozó egyik legújabb elképzelés Robert Sternberg (1986) érdeme. Sternberg – Gardnerhez hasonlóan – azok közé a tudósok közé tartozik, akik szerint az intelligencia többféle képességből áll, és ezek a képességek az oktatás segítségével fejleszthetők. De Sternberg még ennél is tovább megy, azt állítva, hogy éppenséggel az iskola az, ahol ezek a képességek leginkább fejleszthetők.

Sternberg (16. kép) intelligenciaelméletét *háromoldalú* elméletnek is nevezik, mivel három részből áll. Az első rész az egyén belső világára vonatkozik, szerepe a gondolkodás irányítása. Az *ismeretszerzési komponensek* feladata az új információ felvétele és elraktározása a memóriában (bevitel). A legfontosabb ismeretszerzési komponensek: (a) a szelektív kódolás, amely a releváns információkat kiválasztja a lényegtelenek közül; (b) a szelektív kombináció, amely az információt annak maximális belső koherenciá-



15. kép.  
Howard Gardner

ja érdekében szervezi; (c) a szelektív összehasonlítás, mely az új információt kapcsolatba hozza a memóriában már eltárolttal. A *teljesítmény-komponensek* felelősek az adott feladat végrehajtásáért, illetve kivitelezéséért (kimenet), a *metakomponensek* pedig ellenőrzik, szabályozzák a teljesítmény-komponensek működését (irányítás).



16. kép.  
Robert Sternberg

A második rész azt határozza meg, mit tud az egyén legkönnyebben elsajátítani. Ez az intelligenciarész a tanulásra való képesség, ez dönti el, hogy melyek azok a fogalmak, fogalomrendszerek, amelyek a meglévő ismeretek rendszerébe beépíthetők. Sternberg szerint az oktatás úgy szolgálhatja legjobban az intelligencia fejlesztését, ha alkalmat teremt az új feladatokkal és szituációkkal való szembesülésre, és megtanítja a diákokat ezek kezelésére.

A harmadik rész az egyén külső világával áll kapcsolatban. Ez az intelligencia leginkább látható és leggyorsabban változó része. Azt vezérli, hogy az egyén mennyire tud alkalmazkodni a környezetéhez (a reakcióknak a külső valósághoz való igazítása), mennyire tud szelektálni a környezetéből (az ismeretlen dolgok elkerülése és az ismerős dolgok kiválasztása), és mennyire tudja alakítani a környezetét (a környezet elemeinek az egyén ízlése szerint történő megváltoztatása). Az „intelligens” emberek esetében az alkalmazkodás, a szelektálás és az alakítás nagyobb mérvű, és gyorsabban történik, mint a „kevésbé intelligens” embereknél. Fenti megfontolásokból adódik Sternberg elméletének talán a legfontosabb tétele: az intelligencia legalább annyira függ attól, hogy az emberek mennyire tudnak megküzdeni az őket körülvevő világgal, mint a velük született, belső mentális folyamatoktól (pl. emlékezet, szimbólumokkal való manipuláció, mentális sebesség).

Az elmondottak alapján két irányzat, „iskola” különböztethető meg az intelligencia struktúrája kutatása történetében. Az egyik a „brit iskola”, amely a g-t helyezi a középpontba, és a legprominensebb képviselője Spearman. A másik az „amerikai iskola”, amely egymástól független értelmi képességeket, intelligenciákat feltételez, és a vezető képviselője Thurstone. Mindkét iskolának máig érződik a hatása Nagy-Britanniában, illetve az Egyesült Államokban.

Ami a brit iskolát illeti, jelenleg általános az egyetértés abban, hogy a mentális képességnek számos különböző, egymással korreláló faktora van, és hogy ez a különböző faktorok közötti korreláció egy nagy, általános faktort tükröz. A leglényegesebb véleménybeli különbség abból adódik, hogy

az általános faktort – a *g*-t – vajon többfajta különböző, vagy egyetlen faktor alkotja-e.

Jensen (1979, 1985) a *g*-t az intelligencia biológiai alapjaként értelmezi, és a mentális folyamatok általános sebességével próbálja összefüggésbe hozni. Szerinte a *g* több annál, semmint hogy bármilyen képességfaktor legyen, valójában a józan ész intelligenciafogalmának felel meg, vagyis ennek az alapján mondható meg leginkább, hogy a mentális erőfeszítéseket követelő helyzetekben az egyén mennyire lesz sikeres. A beltenyészet visszaszorulásával kapcsolatban felvetette, hogy pontosan a *g* az a képesség, amely az emberi fejlődés folyamán a legjobban ki volt téve a természetes szelekciónak.

Ugyanakkor Dettermann (1982) szerint a *g* nem egyéb, mint közönséges műtermék, ami abból származik, hogy az emberi képesség egyes összetevőit rendkívül nehéz egymástól függetlenül mérni. Mint rámutat, akármelyik komplex rendszerről is van szó, mindnek vannak olyan részei, amelyek egymással kölcsönhatásban állnak, s ezek szükségképpen hozzák létre a működés általános faktorát. Az általános faktorra koncentrálnak tehát nem jutunk közelebb a rendszer összetevőinek a megértéséhez.

Ami az amerikai iskolát illeti, mai legmarkánsabb képviselői Gardner és Sternberg, akik a hagyományokhoz hűen azt hangsúlyozzák, hogy az intelligencia több részképességből áll, és ezek függetlenek egymástól.

### **Terman longitudinális kutatása**

Lewis M. Terman (1877–1956, 17. kép) a Clark Egyetemen tanult. A doktori fokozatát is itt szerezte pedagógiából és pszichológiából, G. Stanley Hall irányítása alatt. Előbb tanárként, aztán iskolaigazgatóként, majd főiskolai oktatóként dolgozott. 1910-ben került a Stanford Egyetemre, ahol 1922-től az 1942-ben történt nyugdíjba vonulásáig a pszichológiai tanszéknek volt a vezetője.

A mentális tesztek iránti szenvedélyes érdeklődése – ami még a Clark Egyetemen töltött tanulóévekből származott – csakhamar a születőfélben lévő tesztelési mozgalom vezető alakjává emelte. Pályafutása során több tucat tesztet dolgozott ki. Közülük a legismertebb és a legszélesebb körben használt a Stanford-Binet Intelligenciateszt volt, amelyet a Binet-Simon Intelligenciaskála átültetésével 1916-ban alakított ki, és 1937-ben dolgozott át. Közreműködött az Army Alpha és Beta, az első csoportos intelligenciatesztek kidolgozásában is, amelyeket az I. világháború idején a katonák szortírozására használtak. A Stanford-Binet 1916-os publikálásával Terman



17. kép.  
Terman, Lewis M.

vezette be az Egyesült Államokban az intelligenciahányados (IQ) kifejezést, egy olyan szakkifejezést, amely csakhamar az általános szókincs részévé vált.

Terman eszméje a *meritokrácia* volt, egy olyan társadalom, ahol tükröződik az egyének képességbeli különbözősége a szociális hierarchiában. A meritokrácia más szóval azt jelenti, hogy a társadalom legfelelősségteljesebb pozícióiba a legrátermettebb, a legtehetségesebb egyéneknek kell kerülni. E magasztos cél azonban csak akkor lehetne megoldható, ha az emberek szellemi képességét objektívan lehetne mérni, és Terman ezt remélte az intelligenciatesztektől. Sajnos ez az illúziója nem vált valóra, így a meritokrácia helyett maradt a demokrácia... Ebből a nézőpontból is helytálló Churchill mondása: „A demokrácia nem elég hatékony, de eddig jobbat még nem találtak ki.”

Termannak a témába vágó első tanulmánya 1906-ban jelent meg „Géniusz és értelmi fogyatékoság” (Genius and Stupidity) címen, amikor is 7 nagyon okos és 7 értelmi fogyatékos fiú szellemi fejlődését hasonlította össze. Ekkor döbönt rá, hogy az iskolák túlnyomó részében nemigen törődnek a tehetséges gyermekekkel, csak amolyan elviselendő nyűgnek tekintik őket. Ettől kezdve élete fő célja a tehetség azonosítása és jellemzőinek meghatározása volt, amit annak érdekében tartott szükségesnek, hogy számukra megfelelő programokat lehessen kidolgozni. Ez utóbbira azonban az erejéből már nem futotta.

Terman – akit a tehetségfejlesztési mozgalom alapítójaként is szokás tisztelni – 1925-ben nagyszabású vizsgálatba kezdett. Munkatársaival együtt több mint 250.000 iskoláskorú gyermeket vizsgált meg abból a célból, hogy 1500, 140 feletti IQ-jú tanulót kiválogasson. Ezt a fiúkból és lányokból álló mintát aztán egy olyan követéses vizsgálatnak vetette alá, amelynek szándéka szerint addig kell tartania, amíg az utolsó ember él a mintából. A korabeli közszájon forgó hiedelmekkel szemben Terman azt találta, hogy a magas IQ-val rendelkező gyermekek egészségesebbek, boldogabbak és kiegyensúlyozottabbak, mint az átlagos képességű gyermekek, később pedig mind a választott szakmájukban, mind a magánéletükben sikeresebbek.

Természetesen arra nem volt mód, hogy mind a 250.000 tanuló esetében elvégezzék a mentális teszteket, így a kiválasztás több szakaszban történt. Az első szakaszban a tanároknak kellett kiválasztani minden osztályban 3, az általuk legokosabbnak tartott tanulót, továbbá az osztály legfiatalabb tag-

ját. A második szakaszban az így kiválasztottaknak egy csoportos intelligenciatesztet kellett elvégezniük. Az itt legjobb teljesítményt elérők jutottak el a kiválasztás harmadik szintjéig, amikor részletes intelligenciateszt „vizsgán” esetek át. E szakaszban az általános iskolás tanulóknál a Stanford-Binet tesztet, a középiskolásoknál pedig a Terman-féle csoportos intelligenciatesztet végezték el.

Terman mintája végül is 1528 főből állt (857 fiú és 671 leány). A mintába elvileg azok kerülhettek be, akik az iskolai populációban mért intelligencia legfelső 1%-ába tartoztak, vagyis az intelligenciatesztben legalább 140, vagy ennél magasabb IQ-t értek el. Különböző okok (főleg a testvérek) miatt azonban a 140-es IQ-t nem vették annyira szigorúan, így a kiválasztottak IQ-ja 135 és 200 között mozgott. A fiúk átlaga 151,5, a lányoké 150,4 volt.

A mintába bekerült gyerekeket kilenc különböző megközelítés szerint vizsgálták:

1. A családi adatok tisztázása a szülők segítségével, ami kiterjedt a szülők származására, iskolázottságára, foglalkozására, jövedelmére, a vizsgált gyermek születésére, fejlődésére, betegségeire. Emellett a szülőknek 25 konkrét tulajdonság mentén is értékelni kellett a gyermeküket.
2. A tanulók iskolai adatai, amit a tanárok szolgáltatottak. Továbbá a tanárokat is megkérték arra, hogy ugyanazon 25 jellemző mentén értékeljék a tanulókat. A kérdések nemcsak a teljesítményre, hanem a magatartásra, az egészségi és az idegi állapotra is kiterjedtek.
3. A gyermek egészségi állapota, amelyet egy órás orvosi vizsgálat keretében állapítottak meg.
4. A gyermekek antropometriai vizsgálata. Itt 37 jelleget mértek meg és értékelték.
5. A tanulók szellemi képességének felmérése egy 3 óráig tartó tesztgyűjtemény kitöltése és értékelése révén.
6. A gyermek érdeklődési körének felmérése.
7. A gyermek által az elmúlt két hónapban olvasott könyvek megállapítása
8. A gyermek játékainak felmérése.
9. A tanuló karakterének értékelése hét szempontból.

Terman és Oden (1951) a tehetség-mintájukba tartozó diákok jellemzőit a következőképpen foglalták össze: (1) fejlettebbek, egészségesebbek és vonzóbb megjelenésűek; (2) az olvasás, a nyelvhasználat és a matematikai gondolkodás terén kiválóak; (3) számolásból, helyesírásból, történelemből

és állampolgári ismeretekből szintén kiválóak (ezek a területek láthatóan nem azonosak a 2. pontban leírtakkal); (4) spontán és változatos az érdeklődésük; (5) könnyebben tanulnak meg olvasni, továbbá több és színvonalasabb könyvet olvasnak, mint az átlagos gyermekek; (6) kevésbé hajlamosak arra, hogy a tudásukkal kérkedjenek vagy azt felnagyítsák; (7) érzelmileg kiegyensúlyozottabbak; (8) szinte valamennyi jellemvonásukban felülmúlják az átlagos gyermekeket. Összességében Terman és Oden (1959) arra következtetésre jutott, hogy ezek a gyermekek szinte minden téren felülmúlják a velük egyidős nem tehetségeseket. Mindazonáltal felhívták a figyelmet arra, hogy a tehetségesek legalább annyira különböztek egymástól, mint amennyire az átlagosak csoportjába tartozóktól.

Az 1947-es, az 1951-es és az 1959-es vizsgálatokat később más szerzők az elvárt és a valóságos teljesítmény összehasonlításával egészítették ki. Ezek a kutatások azonban kevesebb „tökéletes” emberről számoltak be, vagyis az egyes területeken nyújtott szellemi teljesítmény tekintetében nem az összes egyén találtatott zseninek (Feldman, 1984). Ugyanakkor Terman-nak az érzelmi stabilitásra (Schlowinski és Reynolds, 1985), a játékban megnyilvánuló spontaneitásra és kreativitásra (Barnett és Fiscella, 1985), valamint az olvasási képességre (Anderson, Tollefson és Gilbert, 1985) vonatkozó megállapításait a legújabb kutatások is alátámasztották.

Közismert az a hiedelem, miszerint a magas IQ érzelmi kiegyensúlyozatlansággal párosul. Ennek azonban ellentmond az a tény, hogy miközben ezek a gyermekek felnőtté cseperedtek, ritkábban fordult elő náluk súlyos elmebetegség, mint azoknál, akik nem tartoztak az intelligencia élmezőnyébe (Oden, 1968). Felnőttként jobb egészségnek örvendtek és a halálozási arányuk is alacsonyabb volt az átlagos populációban talátnál.

Terman tehetséges egyénei az intellektuális képességeiket egész felnőttkorukon át megőrizték (Oden, 1968). A férfiak 71%-a, a nők 67%-a egyetemi diplomát szerzett; a férfiak 68%-a és a nők 24%-a pedig legalább egy tudományos fokozatot is szerzett. A férfiak 86%-a értelmiségi munkakörben dolgozott, és több mint 2500 cikket, 200 könyvet és 350 szabadalmat publikált. A nők 42%-a teljes állásban dolgozott, főként pedagógusként vagy titkárnőként. A nők a nagyobb sikereiket a szakmai szerepeikben érték el. Hasonló teljesítményekről számol be egy újabb keletű, másik felnőtti mintán végzett kutatás is (Powell, 1983).

Minden negyedik vagy ötödik tehetséges felnőtt egy vagy több mellékfoglalkozást is folytatott. Nemcsak a szakmájukban, hanem a társadalmi szervezetekben is aktívak voltak, és több mint 90%-uk nyilatkozott úgy, hogy általában vagy szinte mindig elmegy szavazni. A gyermekeiknél átlagosan 132-es IQ-t állapítottak meg.

Oden (1968) azt is megvizsgálta, hogy milyen különbségek vannak a Terman-féle követéses mintához tartozó legsikeresebb és a legkevésbé sikeres férfiak között. Terman és Oden (1959) meghatározása szerint a siker a következőket jelenti: a célkitűzések megvalósítása, a boldog családi élet, a jólét, a szociális segítőkészség és a lelki béke. A sikeres férfiak esetében nagyobb volt a valószínűsége annak, hogy olyan ép, magasabb szocio-ökonómiai státuszú családból származtak, amelyben nagyra értékelték a kezdeményezőképeséget és a tanulmányi sikereket. Erős pozitív korrelációt találtak a tanulásban és az életben elért sikerek között. Sears és Barbee (1977) beszámolója szerint a Terman-féle vizsgálatban résztvevő nők legtöbbször elégedett volt az életével, a dolgozó nők pedig még inkább elégedettek voltak. A sikerrel pozitív korrelációt mutatott még (az elégedettségen kívül) a neveltetés, az egészség, a korai szülői támogatás és az önbizalom is. Érdekes módon az életben elért sikerek tekintetében a 180 feletti IQ-val és a 140–150 közötti IQ-val rendelkezők között nem volt szignifikáns különbség (Feldman, 1984).

Terman és Oden 1947-ben a kutatás addigi tanulságait így összegezték:

- A tehetségesek – mivel egymástól is sok szempontból különböznek – nem képeznek homogén csoportot.
- Nem állják meg a helyüket azok a sztereotípiák, miszerint a tehetséges gyermek vézna, aszociális, lelki betegségekre hajlamos, a magas intelligencia és az örültség pedig édestestvérek.
- A kiváló intelligencia a felnőttkor során végig megmarad.
- Az oktatás gyorsítása a tehetségesek előnyére válik.
- Azon tehetséges diákok intelligenciaszintje, akik a gimnázium után nem tanultak tovább, azonos volt a doktoranduszokéval.
- A legsikeresebb és a legkevésbé sikeres egyének közötti különbségek feltárására irányuló kutatások azt jelzik, hogy ebben a szocio-ökonómiai státusznak és az apa felsőfokú végzettségének van jelentős szerepe.
- Sokkal több volt a rendkívül magas IQ-jú egyén, mint ahogy azt a normális eloszlás alapján várták (Terman és Oden, 1947).

Gowan (1977) *A tehetségesek és a kreatívak: Egy ötven éves kutatás tanulságai* (The Gifted and the Creative: A Fifty Year Perspective) című, Galton, Binet, Terman és Hollingworth emlékének ajánlott könyvében a következő kritikákkal illeti a Terman-féle kutatást:

- Az intelligenciát egynemű jelenségnek tekintették.
- A kisebbségi csoportokhoz tartozók képességeinek a megállapításakor nem vették figyelembe a környezeti tényezőket.

- A kreativitást teljes egészében figyelmen kívül hagyták.
- Az azonosításnak nem megbízható módszere a pedagógus által történő megítélés.

Van azonban egy másik probléma is a Terman-féle kutatásokkal kapcsolatban. Helyesen mutat rá Gallagher (1985), hogy Terman diákjai túlnyomó részben fehér, középosztálybeli családokból származtak, amiről nem szabad megfeledkezni.

Terman kaliforniai diákokon végzett kutatásainak az lett a következménye, hogy sok ember fejében továbbra is megmarad az egyenlőségjel a „tehetség” és az „öröklődés” között, és hogy a tehetség azonosításához elegendő egyetlen mutatóra – jelen esetben a Stanford-Binet tesztből származó IQ-ra – támaszkodni.

A Terman-féle eredeti mintához tartozó teljes adatállományt a Stanford Egyetemen őrzik zárt anyagként. Becslések szerint a forrásadatokból készült kódolt válaszoknak kevesebb, mint a felét dolgozták fel.

### **Hollingworth, Leta A. S.**

Leta A. S. Hollingworth (1886–1939, 18. kép) pszichológus a pályafutását középiskolai tanárként kezdte Nebraska államban. Később New Yorkban dolgozott klinikai pszichológusként. Doktori fokozatát a Columbia Egyetemen szerezte 1916-ban. Innentől kezdve mindvégig a Columbia Egyetem Tanárképző Főiskolai Karán oktatott egészen az 1939-ben bekövetkezett haláláig.

Hollingworth-öt több tekintetben is mint „elsőt” tartja számon a tehetségfejlesztés szakirodalma. Ő volt a tehetségesek számára történő tanácsadás első kezdeményezője, a tehetségesek első klinikus szemléletű kutatója, továbbá elsőként mutatta ki, hogy a tehetséges gyermekeknek sajátos társas-érzelmi igényeik vannak. Míg mások abban az időben a tehetséges gyermekek teljesítményére koncentráltak, addig Hollingworth figyelme a tehetségesek belső világára, a lélek felfedezetlen birodalmára irányult. Feltárta azokat a kritikus fejlődési problémákat, amelyekkel a tehetséges gyermekeknek meg kell küzdeniük. Hosszasan, nagy együttérzéssel hallgatta őket – valahogy úgy, mint ahogy



*18. kép.  
Hollingworth, Leta A. S.*

a tengerbiológusok hallgatják a bálnák énekét, azt remélve, hogy megfejtik a rejtett jelentésüket –, eljutva a lélek legmélyebb rétegeibe. És a gyermekek megnyíltak, megosztva vele a magányosságukat, a tökéletesség és a tisztesség iránti vágyukat, a felületességgel és a butasággal szembeni türelmetlenségüket, a hasonló szellemi társra való vágyakozásukat, a szépség iránti szeretetüket, a jó és a rossz terén szerzett első élményeiket, szárnypróbálgatásait az élet értelmének kibogozására, helykeresésüket a világban, és bámulatos humorérzéküket, melyet Hollingworth „mentőérzéknek” nevezett. Nem véletlenül tekintik Hollingworth-öt a tehetségesek legnagyobb tanácsadójának. Carl Rogers, a humanisztikus pszichológia vezéralakja, aki Leta Hollingworth tanítványa volt, azt mondta róla, hogy legalább annyit tanult tőle, mint abból, amit tanított. Sokak szerint Rogers kliensközpontú terápiaja Hollingworth gyermekközpontú terápiájából táplálkozik.

Hollingworth volt az első, aki kurzust tartott a tehetségesek pszichológiájáról a Columbia Egyetemen az 1922/1923-as tanévben. Ő írta az első átfogó tankönyvet is a tehetséges gyermekek természetéről és neveléséről 1926-ban. Julian Stanley szerint ő vetette fel elsőként a „felső szintű” tesztelés gondolatát, ami világszerte nagy hatással volt a tehetségkutatásra.

Hollingworth leghíresebb műve a *Gyermekek 180 IQ felett (Children above 180 IQ)*, amelyben 12 rendkívül magas intelligenciájú gyermek életútjának nyomon követéséről számol be hihetetlen alaposággal. Többek között arra a következtetésre jutott, hogy a 130-150 közötti IQ jelenti azt az intelligenciaszintet, amely mellett ezek a gyermekek minden további nélkül be tudnak illeszkedni az iskolába és a társadalomba. E szint fölött a kölcsönös elutasítás a jellemző, ami a kimagaslóan tehetséges gyermekek elszigetelődéséhez vezet.

Hollingworth dolgozta ki az első tanácsadási programot a tehetségesek érzelmi igényeinek gondozására. Mindmáig ez az egyetlen olyan program, amely a gondozás hatását hosszú távon vizsgálta.

A Galton és Terman által képviselt örökléspárti megközelítéssel szemben Hollingworth a társadalom szerepét hangsúlyozta. Különbséget tett a képesség és a teljesítmény között. Az, amit az egyén képes csinálni, a veleszületett sajátosságaitól függ, de amit ténylegesen tesz, a környezettől. Ezzel a gondolattal Hollingworth a tehetségnevelés modern felfogásának vetette meg az alapját.

Hollingworth tehetségfelfogása ugyanakkor abban nem különbözik Galton és Terman felfogásától, hogy a tehetséget ő is egytényezős jelenségnek tartotta, vagyis a tehetség a magas intelligenciával egyenlő.

## Piaget, J.

*Jean Piaget* (1896–1980, 19. kép) svájci pszichológus szintén azon az állásponton volt, hogy a tehetség a magas intelligenciával egyenlő. Piaget munkásságának talán legismertebb része az értelmi fejlődés formális szakaszokban történő leírása. Piaget a kognitív fejlődést négy szakaszra osztotta:



19. kép. Jean Piaget

(1) *Szenzomotoros szakasz.* A születéstől a körülbelül 2 éves korig tartó érzékszervi-mozgásos (szenzomotoros) szakasz ideje alatt az értelmi fejlődés abból a képességből származik, amelynek révén a gyermek a testi élményeit és észleleteit a saját testmozgásaival, illetve cselekvéseivel egybe-szervezi és összehangolja. E szakasz során a gyermek a születésekor meglévő ösztönös reflexcselekvésektől halad a szimbolikus cselekvések felé.

(2) *Művelet előtti szakasz.* A művelet előtti szakasz (2-től 7 éves korig) a szimbolikus sémák uralkodásának időszaka, melyben a gyermeknek a szimbolikus rendszere a nyelvhasználattal bővül, és a perceptuális képek mozgósítása a szenzo-motoros periódus végére jellemző képességet meghaladó módon történik.

(3) *Konkrét műveletek szakasza.* E szakaszban legfontosabb a (fejben való) megfordítási és osztályozási képesség, amely egyben a nyelvi humor kialakulását is lehetővé teszi. Egy másik változás az egocentrizmusról a relativizmusra való áttérés. A gyermek most már tud *decentrál*ni, azaz egy probléma két vagy több összetevőjét egyidejűleg kezelni.

(4) *Formális műveletek szakasza.* Ezt a szakaszt az elvonatkoztatás és a hipotézisalkotás képessége jellemzi. Jóllehet a formális gondolkodásra való áttérés fokozatosan történik, és több évig is tarthat, ez a tervszerű és absztrakt gondolkodás teremti meg az alapot az erkölcsi viselkedés, az igazság, a vélemények és az értékek mérlegeléséhez. Ugyancsak a formális gondolkodás teszi lehetővé a *metakogníció*, azaz a gondolkodásról való gondolkodás, vagyis a gondolkodási folyamatra magára történő reflektálás képességének kialakulását. (A szakaszok részletes ismertetését lásd pl. Tóth, 2000.)

Piaget tétele értelmében az intellektuálisan tehetséges tanulók is ugyanazokon a fejlődési szakaszokon haladnak keresztül, mint a többi tanuló. Náluk azonban a különbség az egyes szakaszok megrövidülésében van. Mivel – különösen optimális körülmények biztosítása mellett – gyorsabban tanulnak, mint mások, az egyes szakaszokra jellemző intellektuális teljesítményt

hamarabb érik el, és így hamarabb lépnek át a következő szakaszba. Ez a pszichológiai alapja a tehetségfejlesztés egyik stratégiájának, a gyorsításnak.

Piaget elméletéből következően az értelmi fejlődés szakaszai mind az intellektuálisan tehetségeseknél, mind az értelmi fogyatékosoknál ugyanazt a sorrendet követik, mint az átlagos gyermekeknél, csak a fejlődés ütemében van különbség. Carter és Ormrod (1982) a vonatkozó kutatásokat áttekinve megállapították, hogy az értelmileg akadályozott (fogyatékos), az átlagos és a tehetséges gyermekek értelmi fejlődésének szakaszai valóban ugyanazt a sorrendet mutatják. Piaget-nak a sorrend változatlanságára vonatkozó nézetét tehát tények támasztják alá. A tehetséges és nem tehetséges tanulók közötti eltérések kutatása azonban ellentmondásos eredményeket hozott. Carter és Ormrod szerint ezek az ellentmondásos eredmények főként a vizsgált csoportok közötti életkori eltéréseknek tulajdoníthatók. Például az egészen fiatal tehetséges gyermekek a kognitív fejlődés ütemében már csak azért sem múlhatják felül az átlagos gyermekeket, mert Piaget szerint a fejlődés határait az érés és a tapasztalat szabja meg, és ezek a korai években sem mennyiségileg, sem minőségileg nem térhetnek el jelentősen egymástól.

Arra ugyan van némi bizonyíték, hogy egy-egy szakaszon belül a tehetséges gyermekek gyorsabban fejlődnek, mint az átlagosak, viszont a konkrét és a formális szakaszba történő átmenetekhez már ugyanakkor érkeznek el, mint a kortársaik. Ezzel szemben Carter és Ormrod (1982) valamint Carter (1985) kutatásai azt mutatják, hogy a tehetséges gyermekek nemcsak egy-egy adott szakaszon belül fejlődnek gyorsabban, hanem a soron következő szakaszokba való átmenetük is hamarabb következik be. Carter és Ormrod (1982) 125 tehetséges és 98 átlagos, 10–15 éves gyermekekre kiterjedő vizsgálatukban azt találták, hogy a tehetségesek valamennyi életkori szinten felülmúlták a kontrollcsoportbelieket, és hamarabb végeztek formális műveleteket. Míg a tehetséges diákok már 12-13 éves korukban beléptek a formális műveletek szakaszába, addig az átlagos diákok – beleértve a 15 éveseket is – a formális műveletekkel még nem is próbálkoztak. Carter (1985) 185 intellektuálisan tehetséges, 325 kitűnő átlagú és 168 átlagos 10–16 év közötti gyermekek kognitív fejlődését hasonlította össze. A legfontosabb eredmény az volt, hogy a tehetségesek az összes életkori szinten felülmúlták az intellektuálisan átlagos gyermekeket, az alacsonyabb életkori szinteken (10–14 év) pedig a kitűnő átlagú gyermekeket is. Carter értelmezése szerint ezek az adatok azt mutatják, hogy a tehetséges gyermekek a kognitív előnyükre még a 10. életévük előtt tesznek szert. E vizsgálatok alapján az intellektuálisan tehetséges gyermekek előbb túljuthatnak a kognitív fejlődés magasabb fokait képviselő szakaszokon, mint az átlagos kortársaik.

Köznapi megfigyelések szerint a tehetséges gyermekeket korábban kezdik foglalkoztatni az erkölccsel és az értékkel kapcsolatos problémák. Ezzel szemben a tehetséges gyermekek szociálkognitív fejlődésének a kutatása nem hozott egyértelmű bizonyítékot arra nézve, hogy a tehetségesek ezen a területen előrébb lennének, mint az egykorú társaik. Az erkölcsi gondolkodásnak tehát nem sok köze lehet a verbális intelligenciához. Az intellektuálisan tehetséges diákok közül egyesek valóban a tanújelét adják annak, hogy az erkölcsi megítélés tekintetében előrébb tartanak, azonban az összes tehetséges diákra nézve ez már nem igaz.

Az egykorú társaiknál intellektuálisan fejlettebb tehetségesek esetében olykor speciális beavatkozásokra lehet szükség az unalom és a vele járó frusztráció kialakulásának a megelőzése érdekében. Arra azonban ne számítsanak a pedagógusok, hogy az összes tehetséges gyermek a saját életkora feletti értelmi fejlődési szakasznál tart. Helyesebben teszik, ha a kognitív fejlettség szintjét minden gyermek esetében külön-külön határozzák meg.

A Piaget által leírt – kiegyensúlyozáson keresztül történő – fogalomalkotásnak nagy jelentősége van a tehetségesek oktatásában. A Piaget elméletéből következő fejlesztési irányelvek pedig – mint például az intellektuális képességek optimális szinten való használata, az önirányítás fejlesztése, a magasabb szintű gondolkodási képességek (pl. analízis, szintézis, ítéletalkotás) gyakorlása – következetesen összhangban vannak a tehetségfejlesztés célkitűzéseivel.

## 4. A tehetségfejlesztési mozgalom története az Egyesült Államokban

### Termantól a Marland-jelentésig

Mint láttuk, a tehetséges gyermekek tudományos vizsgálatának nagy úttörője az Egyesült Államokban Lewis Terman volt, akinek az intellektuálisan tehetséges tanulókon végzett kutatásai megcáfolták a kiváló képesség biológiai és társadalmi alacsonyabb rendűségével kapcsolatos, a köztudatba mélyen begyökereződött mítoszokat, és aki kimutatta, hogy a tehetséges gyermekekkel túlnyomórészt nem törődnek az iskolában (Terman, 1925).

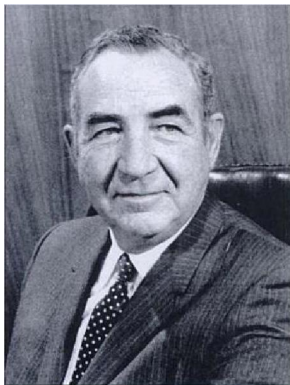
Terman (1925), valamint Cox (1926), Witty (1930), Hollingworth (1942) és mások kutatásai nyomán bontakozott ki a tehetséggondozás első nagy hulláma: ekkor jöttek létre az általánosan tehetségesek részére az első képzési programok – ilyen volt például Cleveland-ben az egyébként ma is működő Major Work Program (Barbe, 1957) –, a specifikusan tehetségesek részére pedig az első speciális iskolák, mint amilyen New York-ban a szintén ma is működő Bronx-i Tudományos Középiskola (Bronx High School of Science; Galasso és Simon, 1981). A tehetségfejlesztési programok azonban a szövetségi támogatás szűkre szabott volta miatt csak a nagyobb városokban létesített ún. *érdeklődési központokra* korlátozódtak.

A Szputnyik-1 műhold 1957-es felbocsátását követő sokk az Egyesült Államokban a minőségre törekvő oktatást – és ezzel együtt a tehetségesekkel való törődést is – nemzeti érdeké emelte. Ez ösztönözte a tehetséggondozási programok második nagy hullámát, amely ebben az időszakban azokra a tanulókra összpontosított, akik különösképpen a matematika és a természettudományos tárgyak iránt mutattak specifikus fogékonyságot. A Nemzetnevelési Társaság (National Education Association) új programmal hozakodott elő, amelynek a keretében a specifikusan tehetséges gyermekek neveléséről könyvsorozatot jelentetett meg (Bish, 1975).

A kormány csak az utóbbi négy évtizedben kezdett komolyan érdeklődni a tehetségesek oktatása iránt. Jackson (1979) beszámolója szerint az egész ügy kezdődött, hogy 1969-ben Erlenborn szenátor, Illinois állam képviselője törvénymódosító javaslatot terjesztett a kongresszus elé, miszerint a tehetségesekről való gondoskodás kapjon helyet az Általános Iskolai és Középiskolai Oktatási Törvényben (Elementary and Secondary Education Act). De Erlenborn előterjesztésének nem ez volt a legfontosabb pontja, hanem az, hogy felszólította az oktatási államtitkárt, kezdeményezzen kutatást, aminek a céljai a következők legyenek:

- (1) tárják fel, hogy a tehetségesek milyen speciális oktatást igényelnek;
- (2) tárják fel, hogy a jelenleg létező szövetségi oktatási programok közül – már ha egyáltalán van ilyen – melyek tesznek eleget ezeknek az igényeknek;
- (3) mérlegeljék, hogy a szövetségi programok támogatására rendelkezésre álló összegből mennyi lenne fordítható a tehetségesek oktatására;
- (4) értékeljék, hogy ezt a céltámogatást hogyan lehetne a leghatékonyabban felhasználni; és
- (5) javasoljanak olyan programot, amely megfelelő lenne a tehetségesek számára.

Marland S. P. Jr. (1914–1992, 20. kép) oktatási államtitkár 1972-ben terjesztette elő a jelentését a kongresszusnak, benne tizenegy olyan indítvánnyal, amelyekhez a törvényhozó testület jóváhagyását kérte. Az indítványok a következők voltak:



20. kép.  
Marland, Sidney P. Jr.

- (1) Foglaljanak állást abban, hogy mi legyen a szövetség szerepe a tehetségesek oktatásában.
- (2) Hozzanak létre a Szövetségi Oktatási Minisztériumban egy csoportot, amely a tehetségesek oktatásával foglalkozik.
- (3) Végezzenek országos felmérést, megtudni a programok költségeit, a használt értékelési eljárásokat és program-modelleket egy később felállítandó – a tehetségesek oktatását összefogó – központ érdekében.
- (4) Biztosítsák a tehetségesek oktatásához mindazokat a lehetőségeket, amelyekre az Oktatási Törvény V. fejezetében foglaltak alapján mód nyílik.
- (5) Létesítsenek nyári egyetem jelleggel két országos szintű vezetőképző intézetet azzal a feladattal, hogy az állami oktatási minisztériumok számára szakfelügyelőket képezzenek.
- (6) Nyújtsanak támogatást a kisebbségi tehetségesek felkutatásához és a számukra történő programok kidolgozásához.
- (7) Nyújtsanak támogatást a tehetségesek pályára való felkészítő programjainak.
- (8) Állítsanak fel egy kísérleti iskolát, mely a tehetségesek oktatása mellett az átfogó iskolareform kipróbálásához is terepként szolgál.

(9) Biztosítsák az együttműködést az Oktatási Törvény III. fejezetében felsorolt programokkal.

(10) Jelöljenek ki minden regionális oktatási irodában egy alkalmazottat, aki a régióban a tehetségesek oktatását összefogja.

(11). Vizsgálják felül a jelenlegi szövetségi oktatási programokat abban a vonatkozásban, mennyire segítik elő a tehetségesek felsőfokú intézményekben való továbbtanulását.

A fentebb felsorolt indítványok eredményeként létrejött a Nemzeti Tehetségügyi Hivatal (National Office of Gifted and Talented), melynek első ténykedése az volt, hogy a Marland-jelentés megállapításait az összes állami oktatási minisztériumnak és helyi oktatási irodának eljuttatta. E jelentés főbb megállapításai a következők voltak:

1. A tehetségesek differenciált oktatásáról való gondoskodás szövetségi szinten gyakorlatilag nem létezik.
2. A kisebbségi és a kulturálisan eltérő csoportokhoz tartozó tehetséges gyermekek a tehetségfejlesztő programokban alulreprezentáltak.
3. Huszonegy államban rögzítették törvényben a tehetségesekről való gondoskodást, de ezen államok többségében is a törvénnyel csak a szándékot nyilvánították ki. Mindössze tíz államban volt olyan szakember, aki főfoglalkozásában a tehetségügy állami szintű szakfelügyeletét látta el.
4. A kutatások egyértelműen megállapították, hogy a tehetségeseknek speciális fejlesztő programokra van szükségük.
5. A tehetségazonosítási eljárások nem voltak megfelelőek részben a pénzhány, részben a rosszul megválasztott vizsgálati módszerek miatt.
6. A pedagógusok és a tanügyi vezetők közömbösen vagy elutasítóan viszonyultak a tehetségesek oktatásához.
7. A tehetségesek differenciált oktatása megállapíthatóan javára vált a tehetségeseknek.
8. A nemrég felállított Tehetségügyi Hivataltól azt várták, hogy támogatást fog nyújtani a tehetségfejlesztő programok kidolgozásához, azonban valójában a szolgáltatások „terítésében”, állami és helyi, valamint a felsőfokú oktatást érintő biztosításában szövetségi szerepe nem volt.

Az 1972-es Marland-jelentés (Marland, 1972) átfogó meghatározást adott a tehetségről: tehetségesek azok, akik már bizonyították teljesítményüket és/vagy potenciális képességeiket a következő területek bármelyi-

kén: általános intellektuális képesség, specifikus tanulmányi (academic) képesség, kreatív vagy produktív gondolkodás, vezetői képesség, vizuális és előadóművészetek, és pszichomotoros képesség.

A Marland-jelentés a tehetségesek számára készítendő differenciált programok tervezésének az átfogóbb meghatározásból adódó kritériumait is megfogalmazta. A tehetségesek számára megfelelő tantervet úgy határozta meg, mint amely (1) figyelembe veszi a kognitív fogalmak és folyamatok magasabb színvonalát, (2) magába foglalja a különféle tanulási stílusokhoz igazodó tanítási stratégiákat, (3) alkalmazkodik a speciális csoportbeosztások sokszínűségéhez.

### **A kormány szerepvállalásának alakulása a Marland-jelentés után**

A Marland-jelentésben foglalt megállapítások nyomán született meg a 93–380. sz. törvény – az ún. Speciális Programok Törvénye (Special Projects Act) – amelynek egyik cikkelye a tehetségesekre vonatkozott.

E törvény 404. cikkelye a tehetségesek oktatására 2,56 millió dollárt különített el. Az összeg ilyen pontos megállapításán csak mosolyogni lehet, hiszen a Marland-jelentésből tudjuk, hogy országosan éppen 2,56 millió tehetséges diákkal kell számolni. Ezek szerint a 93–380. sz. törvény minden egyes tehetséges gyermek fejlesztésére 1 (azaz egy) dollárt irányzott elő. Az eredeti tervben ugyan még 12,25 millió dollár szerepelt, de az oktatásra szánt pénzek általános lefáradása miatt a Tehetségügyi Hivatal már csak 2,56 millió dollárt kapott, így kénytelen volt ennyivel hozzákezdeni a tehetségesek oktatásának finanszírozásához.

A 93–380. sz. törvény céltámogatásban részesítette azokat az állami oktatási minisztériumokat, helyi oktatási irodákat, graduális képzést ellátó intézményeket, országos szintű képzési formákat, valamint modell-programokat, amelyek a tehetségeseknek valamilyen speciális kategóriáját kívánták ellátni (kisgyermekkor, mentori programok, vizuális és előadóművészetek, kivételesen hátrányos helyzet, kreativitás, gyéren lakott területek).

A 93–380. sz. törvény értelmében folytatott állami erőfeszítések elsődleges célja a tehetségprogramok tervezése, fejlesztése, működtetése és továbbfejlesztése volt. Sok tagállam választotta azt az utat, hogy a szövetségi pénzből állami szaktanácsadókat alkalmazott, vagy speciális programokat indított a tehetségfejlesztés ügyének a tudatosítása és felkarolása érdekében. Az állami oktatási minisztériumok a tehetségesekkel dolgozó pedagógusok továbbképzésének a megszervezéséhez is nekiláttak.

A helyi szinten juttatott támogatást a tehetségfejlesztés ügyének előmozdítására fordították. Végül a Nemzeti és Állami Tehetségügyi Vezető-

képző Intézet (National/State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented, N/S-LTI-G/T) a kapott összeget arra használta, hogy vezetőket képezzen a tehetségesek oktatásának területére.

1978 novemberében a kongresszus módosította a 93–380. sz. törvényt, az Oktatási Törvényen belül megalkotva a 95–561. sz. törvényt, az ún. Tehetséges Gyermek Törvényét (Gifted and Talented Children's Act). Az új törvény értelmében a kormány által biztosított támogatás 75%-át az állami oktatási minisztériumok kapták, a többi 25%-ot pedig a Tehetségügyi Hivatal – céltámogatásként. A 95–561. sz. törvény lehetőséget nyújtott arra, hogy az állami és magán oktatási irodák a tehetséges tanulóknak nyújtandó támogatást kérjenek. Erre a célra államonként és három évre szólóan 50.000 dollár állt rendelkezésre, melyet a Tehetségügyi Hivatalon keresztül lehetett igényelni. Mindemellett az államok – pályázat formájában – további támogatásért is folyamodhattak.

Az államoknak juttatott támogatás kilencven százaléka a helyi iskolakörzetek által benyújtott pályázatok alapján került felhasználásra. Így végeredményben az egyes államok oktatási minisztériumai vették át azt a szerepet, amelyet azelőtt a 93–380. sz. törvény értelmében a helyi programok közvetlen támogatásával a szövetségi kormány valósított meg. Az egyes államok feladatává tették azt is, hogy nyújtsanak támogatást azoknak az iskolakörzeteknek, amelyeknek megfelelő források híján nem állt módjukban a kiírt versenypályázatokon részt venni. A helyi projektek a tehetségfejlesztő programok tervezését, fejlesztését, működtetését célozták.

A 95–561. sz. törvény által biztosított támogatásnak az a 25%-a, amelyet a Tehetségügyi Hivatal kapott, az állami és magán oktatási irodák között került szétosztásra, szintén versenypályázatok kiírásával, melyek szempontjait minden évben a szövetségi oktatásügyi államtitkár határozta meg.

A 25%-ra benyújtható pályázatok kategóriái a következők voltak: (1) a tehetségesek igényeinek kielégítését célzó állami szintű tervezési projektek; (2) oktatási és modell-projektek, aminek a keretében a tehetségesek oktatása újszerű módjainak kidolgozásához az összes állami és magán oktatási iroda folyamodhatott támogatásért; (3) szakmai fejlesztés, amelynek keretében képzésre és anyagok kidolgozására lehetett támogatást kérni.

### **A Tehetségügyi Hivatal szövetségi szerepének megváltozása**

Az 1982. február 12-én hatályba lépő, az oktatás megszilárdítását célzó törvény (Education Consolidation Act) a tehetségesek oktatási programját a többi 29 programmal összevonta, a Tehetségügyi Hivatal addigi hatáskörét (valójában magát a hivatalt) pedig megszüntette. Terell Bell szövetségi ok-

tatási miniszter ezzel az intézkedésével a szövetségi támogatást kívánta megkurtítani, a szövetségi funkciókat pedig egy szinttel lejjebb helyezni. A Tehetségügyi Hivatal szerepét úgy módosították, hogy amolyan közvetítő irodává alakult: rajta keresztül került szétosztásra az összes szövetségi oktatási programokhoz nyújtott támogatás, amelyben a tehetségesek programja immáron külön tételként nem volt feltüntetve. Ezzel a tehetségesek oktatása szövetségi szintről állami szintre került. Ezt követően már az egyes államoknak kellett döntenie abban, hogy az oktatási programokra tömörszerűen folyósított összegből minek alapján és mennyit szánanak a tehetségesek oktatására. Ma már világosan látható, hogy a kongresszus a korábbi 93–380. sz. törvényt a tehetségprogramok kidolgozásának az ösztönzése érdekében alkotta meg, és nem azért, hogy hosszú távon maga tartsa kézben ezt a területet. Pontosabban: a szándék az volt, hogy előkészítse a talajt az állami oktatási minisztériumok számára a tehetségprogramok tervezéséhez, kidolgozásához és megvalósításához.

### **Állami erőfeszítések a tehetségesek oktatásáért**

A 93–380. sz. és 95–561. sz. törvény és az államok közötti hidat a Nemzeti és Állami Tehetségügyi Vezetőképző Intézet képezte. Az intézményt 1972-ben hozták létre Kalifornia állam Ventura megyéjében az összes államra kiterjedő hatáskörrel. Az egyik fő funkciója az volt, hogy tevékenységeket tervezzen és kezdeményezzen, melyek részletes kimunkálása az állami szintű tervezői csoportok feladata. A másik fő funkciója pedig az volt, hogy képzési modulokat dolgozzon ki, és technikai segítséget nyújtson az államoknak. Az intézmény az első három évében mind a 48 állam munkacsoportjával együttműködött, segítve őket az állami szintű tervek kidolgozásában. Sok állam részéről ezek a tervek voltak az első erőfeszítések a tehetségesek oktatása érdekében.

Az 1970-es évek elején főleg Kalifornia, Connecticut, Florida, Georgia, Illinois, Pennsylvania és Észak-Karolina államok tettek sokat a tehetségesekért. Ezek az úttörő erőfeszítések mindenekelőtt a tehetség hivatalos, törvényszintű meghatározásában nyilvánultak meg, de egyes esetekben a tehetséges tanulók oktatása számára történő pénzügyi támogatás odaítélésére is kiterjedtek.

Az egyes államok eltérő tehetségdefiníciói sok kutatást ösztönöztek. Zettel (1979a) szerint az államok alapvetően négyféle módon határozták meg a tehetség kategóriáját. Az első – és talán a legmarkánsabb – az intellektuálisan tehetséges egyénekre való hivatkozás. Zettel (1979b) kimutatta,

hogy ilyen módon kilenc állam írja le a tehetséget. Például Delaware állam törvénykönyvében a következő meghatározás olvasható:

Tehetséges gyermekeken azok a 4–21 év közötti gyermekek értendők, akiket a természet kiemelkedő intellektuális és tanulmányi képességgel áldott meg.

Zettel (1979b) szerint 16 további állam a „kivételes gyermekek” átfogó kategóriáján belül említi a tehetségeseket.

Hét állam nem használja ugyan a „tehetség” szót, viszont a kivételességet úgy határozza meg, hogy abba a tehetség is belefér. Például Új-Mexikó állam törvénykönyve így fogalmaz:

Kivételeseknek tekintendők azok a gyermekek, akiknek a képességeikből adódó oktatási igényei a normál oktatás keretei között megfelelő módon nem elégíthetők ki.

Négy állam a tehetséges gyermekeit olyan megfogalmazásban írja le, mintha azok akadályozottak lennének.

Zettel (1979b) beszámolója szerint 20 állam szó szerint átvette a mind a hat területet magába foglaló szövetségi tehetségdefiníciót, illetve Alaszka és Iowa állam annyit módosított rajta, hogy a pszichomotoros képességek fogalma helyett a manipulatív készségek fogalmát használja. Sok állam azonban nem ezt a hat területet magába foglaló szövetségi definíciót használja, hanem csak három területre kiterjedően határozza meg a tehetséget: általános intellektuális képesség, kreativitás és vezetés (Sisk, 1984).

Az államoknak a tehetségügy iránti elköteleződését mutatja az az újabb felmérés, amely szerint az 1972-es Marland-jelentésben említett tízzel szemben negyvenhét államban van a tehetségesek oktatásának hivatalosan kijelölt állami szaktanácsadója. Mindenesetre, ha az amerikaiak azt akarják, hogy az iskolai programok támogatására tömörszerűen folyósított összegből a tehetségprogramok az őket megillető módon részesüljenek, a tehetségesek oktatására való igény állami szinten történő tudatosítását továbbra is kiemelt feladatként kell kezelniük.

### **A helyi szintű oktatás szerepe a tehetségprogramok életre hívásában**

Valamennyi helyi oktatást ellátó iskolakörzet a helyi önkormányzat oktatási bizottságának a felügyelete alatt működik. Az, hogy az oktatási bizottság mekkora összegű támogatást szavaz meg az egyes programoknak, a bizottság politikáján múlik. Például Philadelphia városa jól kidolgozott tehetségfejlesztő programmal rendelkezett, és egy időszakban (1976-77) erre a prog-

ramra – pluszként – a városi költségvetés a Tehetségügyi Hivataltól kapott támogatást meghaladó nagyságrendű összeget irányzott elő. Ez a döntés világosan mutatja, hogy Philadelphia városa fontosnak tartotta a tehetségfejlesztés ügyét saját erőből támogatni. New York városának is vannak olyan tehetségfejlesztő programjai – ilyen például a Bronx-i Tudományos Középiskola (Bronx High School of Science), vagy az Előadóművészetek Szakközépiskolája (School for Performing Arts), amelyeket a városi költségvetés éveken keresztül jelentős összeggel támogatott. Sok városban azonban egyetlen iskolának sincs tehetségfejlesztő programja. Ahol a tehetségügynek nincs állami szintű képviselője, ott a helyi oktatási bizottságok maguk döntenek arról, hogy támogatják-e a tehetséges diákokat vagy nem.

### **A tehetségesek oktatásának helyzete a 80-as években**

A 80-as években állami biztosok irányításával országos felmérést végeztek annak megállapítására, hogy áll a tehetségesek oktatása az Egyesült Államokban (Sisk, 1984). A felmérés ugyanazon kérdések megválaszolására irányult, mint amelyekről Marland számolt be a kongresszusnak több mint egy évtizeddel ezelőtt, 1972-ben.

1. Jelenleg hány tehetséges tanuló részesül ellátásban?
2. Mennyi pénzt fordítanak az államok a tehetségesek oktatására?
3. Van-e törvényszintű szabályozása a tehetségesek oktatásának, s ha igen, akkor ez kötelezően végrehajtandó-e, vagy csupán elvi útmutatást jelent?
4. Van-e államilag elismert diplomát adó tehetségpedagógus-képzés?
5. Van-e főállású szakfelügyelője a tehetségesek oktatásának az egyes államokban?

A vizsgálat végeredményben egyetlen fő kérdést járt körbe: Eleget tesz-e az iskolarendszer és a társadalom annak a kihívásnak, hogy olyan oktatást biztosítson a tehetségeseknek, amelynek révén ki tudják bontakoztatni a tehetségüket?

A fenti átfogó kérdésre a válasz: igen és nem, egyszerre. A tehetségfejlesztés ügyét pártolók 1972 óta győzködik a hatalmon lévőköt, hogy áldozzanak a tehetségesek oktatására. Hogy ez a meggyőzés mennyire volt sikeres, arról az 1984-es felmérés megállapításai tanúskodnak.

Az első kérdés kapcsán – Jelenleg hány tehetséges tanuló részesül ellátásban? – az államok 1,8 millió tehetséges gyermek ellátásáról számoltak be. Ez a szám a Marland által 1972-ben 2,56 millióra becsült tehetséges tanulók számának valamivel több mint a fele. Az ellátott tehetséges tanulók

számát illetően Kalifornia állam vezet 200.000 fővel, New York a második 135.000 tanulóval. Ezek a számok csak mennyiségi képet adnak, minőségit nem, hiszen azokat a tanulókat is magukba foglalják, akik végig speciális osztályba vagy iskolába járnak, és azokat is, akik változó időtartamban gazdagító ellátást kapnak. De akárhogy is nézzük, a fejlődés mindenképpen számottevő: az 1972-ben regisztrált 40%-os ellátottsághoz képest 1984-ben a tehetséges tanulók 54%-a részesült valamilyen ellátásban.

A második kérdés tekintetében – Mennyi pénzt fordítanak az államok a tehetségesek oktatására? – az államok úgy nyilatkoztak, hogy körülbelül 175 millió dollárt. Az egyes államok között azonban igen nagyok az eltérések. A 2. táblázat azt mutatja be, hogy 1984-ben és 1985-ben melyik tíz állam áldozott a legtöbbet a tehetségesek oktatására.

2. táblázat. A tehetségprogramokra legtöbbet fordító tíz állam

Állam	1984		1985	
	Ráfordítás (millió dol- lár)	Ellátott te- hetségesek száma (ezer fő)	Ráfordítás (millió dol- lár)	Ellátott te- hetségesek száma (ezer fő)
Florida	30	41	50,7	45
Pennsylvania	30	55		74
Georgia	18	47	21,3	40
California	17,8	200	20	211
North Carolina	14	60	17,7	65
Connecticut	8	60	17,7	65
Mississippi	8	12	12	12
Ohio	6	30	11,5	32
Illinois	6	82	6,3	85
Kentucky	5,2	15	5,2	15

Amint az a táblázatból látható, a tehetségesek oktatására fordított összeg és az ellátott tehetséges tanulók száma között nincs összefüggés. A rendkívül nagy eltérések elsősorban a finanszírozás eltérő módjaival magyarázhatók. Florida államban például a tehetségeseket tanító pedagógusok fizetését is a tehetségesek oktatására elkülönített összegből kell biztosítani, így hiába nagy az összeg, ebből csak kevesebb tehetséges gyermek ellátására futja. Kalifornia államban viszont a helyi iskolakörzetek az általuk ellátott tehetséges tanulók száma után kapják a pénzt anyagok, eszközök és járulékos

költségek fedezésére, amiben nincs benne a tehetségeseket tanító pedagógusok fizetése, így jóval több gyermeket tudnak ellátni.

Ami az oktatási programok szövetségi támogatását illeti, az erre a célra folyósított pénz felhasználásában is igen nagyok az eltérések. Ebből a támogatásból 1984-ben a legtöbbet Texas állam fordította a tehetségesek oktatására (1,56 millió dollár), a többi állam csak jelképes összeget, vagy semennyit.

Arra a kérdésre, hogy van-e törvényszintű szabályozása a tehetségesek oktatásának, 17 állam számolt be végrehajtási utasításról, 31 pedig úgy nyilatkozott, hogy náluk a törvény a tehetségesekről nem rendelkezik. Érdekes, hogy a tehetségesek oktatására legtöbbet költő és a legtöbb tehetségest ellátó 5 állam közül háromban a tehetségesek oktatásáról van rendelkezés, kettőben nincs. A tehetségesek oktatására vonatkozó törvényszintű intézkedés főleg azokban az államokban a gyakori, ahol a tehetségesek oktatása hivatalosan a speciális oktatás hatáskörébe tartozik.

Amikor az államoknak azt a kérdést tették fel, hogy van-e náluk főállásban alkalmazott állami szakfelügyelője a tehetségesek oktatásának, 27 állam egy, 4 állam (Georgia, Louisiana, New York és Texas) kettő, 2 állam (Maryland és Oklahoma) három ilyen személyt jelzett. Wisconsin, Idaho és Nevada állam úgy nyilatkozott, hogy náluk jelenleg nincs ilyen személy, de volt, egészen addig, amíg a 93-380. sz. és 95-561. sz. törvény által biztosított szövetségi támogatásból meg tudták oldani az alkalmazásukat.

Összehasonlítva az 1984-es felmérés adatait az 1972-es Maryland-jelentés megállapításaival, az alábbi következtetések vonhatók le: (1) Jól működő tehetségfejlesztő programok azokban az államokban vannak, ahol a tehetségesek oktatását főállású állami szakfelügyelő irányítja, és anyagilag is támogatják a tehetségfejlesztő programokat. Ez igaz volt 1972-ben és igaz 1984-ben is. (2) Számottevő előrelépés történt mind az ellátott tehetséges tanulók számát illetően, mind a ráfordított összeg tekintetében, azonban továbbra is nagy a különbség az ellátást igénylő tehetséges tanulók száma és a ténylegesen ellátott tehetséges tanulók száma között. (3) Néhány ígéretesnek tűnő tendencia látszik kirajzolódni a tehetségesek oktatásában.

## **A tehetségesek oktatásának tendenciái**

### *Növekvő érdeklődés a specifikusan tehetségesek ellátása iránt*

Ezt a tendenciát a speciális iskolák létesítése jelzi. Ilyen például Columbia államban a tanulmányi téren tehetségeseket fogadó Baneker Középiskola (Baneker High School for Academically Gifted), vagy Virginia államban a

Fairfax Megyei Műszaki Szakközépiskola (Fairfax County High School of Technology). Ez utóbbiban 15 laboratórium került kialakításra, megteremtve a lehetőséget arra, hogy a tehetséges diákok a legmodernebb technikai felszereléssel, a környék ipari övezetéből való szakértőkkel, mint mentorokkal, és részfoglalkozású szakokkal dolgozzanak. A specifikusan tehetségesek iránt növekvő érdeklődés további példája Észak-Karolinában a matematikában és a természettudományi tárgyakban tehetségesek számára indított középiskola, amelyet maga a kormányzó alapított.

#### *Növekvő érdeklődés a vizuális és előadóművészetek iránt*

Ezt a tendenciát az mutatja, hogy sok iskolakörzet vagy már most is programokat biztosít a vizuális és előadóművészetekben tehetségesek számára, vagy tervbe vette az ilyen típusú programok kidolgozását. Néhány a már működő iskolák közül: Duke Ellington Szakközépiskola, Columbia; Előadóművészeti Szakiskola, Cincinnati (a 4. osztálytól a 12. osztályig); a San Diego-i Vizuális és Előadóművészetek Szakiskolája; valamint Florida államban St. Petersburg és Sarasota városban létesített Előadóművészeti Szakiskola.

#### *Növekvő érdeklődés a gimnáziumi tehetségfejlesztő programok iránt*

Ez a tendencia abból látszik, hogy mind több gimnázium indít az általánosan nagyobb követelményeket támasztó osztályokat, kimondottan a tehetségesek számára kidolgozott kurzusokat, léptetési osztályokat és a nemzetközi érettségi megszerzésére irányuló programokat. A gimnáziumi programokat az ösztönzi, hogy a szülők, de a tanárok részéről is mind nagyobb az igény arra, hogy az általános iskolai tehetségfejlesztő programoknak legyen folytatása.

#### *Növekvő érdeklődés a tantervfejlesztés és az oktatás színvonalának az emelése iránt*

Sok állam jelezte, hogy mind nagyobb gondot fordítanak az igényes anyanyelvi, társadalomismereti, matematikai és természettudományi tantervek kidolgozására. Ezek az erőfeszítések részben a gimnáziumi tehetségfejlesztő programokkal függenek össze, de ennél sokkal általánosabb tendenciát is tükröznek, nevezetesen a színvonalas, igényes oktatás iránti megnövekedett igényt.

## Nemzeti jelentések az iskolai oktatás színvonaláról és ezek ajánlásai a tehetségesek oktatása számára

Szinte mindegyik nemzeti jelentés kitér a tehetségesek oktatására. Az Oktatás Színvonalát Vizsgáló Nemzeti Bizottság (National Commission on Excellence) jelentésében például ezt olvashatjuk: „...a tehetséges tanulóknak gyorsított és gazdagított tantervre van szükségük...Maximális erőfeszítést és teljesítményt kell követelnünk minden tanulótól, attól függetlenül, hogy a későbbiekben felsőfokú tanulmányokat kíván folytatni, vagy ipari, illetve mezőgazdasági szakmunkásként akar elhelyezkedni.” (Oktatás Színvonalát Vizsgáló Nemzeti Bizottság, 1983, 24. o.)

Az Oktatás Színvonalát Vizsgáló Nemzeti Bizottság részletesen feltárta, milyen hiányosságai vannak az oktatásnak, és milyen igényeket támaszt a jövő az oktatással szemben. A hiányosságok között szerepel az is, hogy rengeteg olyan tehetséges tanuló van, akik nem a képességeiknek megfelelően teljesítenek. Az *Egy nemzet veszélyben* (A Nation at Risk) címet viselő jelentés felmérések tömkelegével bizonyítja, hogy a diákok műveltsége egyre alacsonyabb szintű, és – amint azt a katonaságnál és az üzleti életben már teszik – hogy az alapkészségeket újra kell tanítani, holott a hiányosságok utólagos korrigálása nagyon sokba kerül. A jelentés leszögezi, hogy az egyre gyorsuló műszaki fejlődés és a mind nagyobb teret hódító számítógépek világa mindenekelőtt képzett embereket igényel.

Az *Egy nemzet veszélyben* az oktatás megújítására szólít fel. A cél világos: „...a képességek maximális kibontakoztatása minden tanulóban” (13. o.). A bizottság által megfogalmazott ajánlások legtöbbször olyan oktatási célokról, tantervről, formákról szól, amelyekkel a jelenleg futó tehetségfejlesztő programok jellemezhetők. A bizottság szerint például az angol nyelv és irodalomban nagy hangsúlyt kell kapjon a megértés, az értelmezés, az értékelés, az írásbeli közlés, a vita és az irodalmi örökség (25. o.). A matematikában kiemelten kezelendő a megértés, az alkalmazás, a becslés és a magasabb szintű gondolkodási képességek mozgósítása (25. o.). A természettudományokban a tanulók fogalmakkal, törvényekkel, folyamatokkal foglalkozzanak, és sajátítsák el a tudományos kutatás módszereit. Végül a bizottság véleménye szerint a számítástechnika és az idegen nyelvek tanításának tantervében is a gondolkodás fejlesztésére kell összpontosítani.

A bizottság indítványozta, hogy legyen egy külön keret, amit csak a tehetségesek igényeinek megfelelő anyagok (tankönyvek, munkafüzetek, oktatási segédanyagok) kidolgozására lehet fordítani. Ezek az anyagok emelt szintűek és kihívást jelentőek legyenek, továbbá absztrakt fogalmakat és bonyolult összefüggéseket jelenítsenek meg.

Ami az iskolai évfolyamokat illeti, a bizottság így foglalt állást: „Abban, hogy a tanulók hányadik osztályba járjanak, és hogyan haladjanak előre, a teljesítményük legyen az irányadó, ne pedig az életkorhoz való merev ragaszkodás.” (34. o.) Javasolta továbbá, hogy a lassú, a tehetséges és más kivételes tanulók oktatása megnövelt óraszámokban történjen. Végül annak a véleményének is hangot adott, hogy a pedagógusoktól követeljék meg a tanításra való alkalmasságuk és egy tudományterületen való jártasságuk bizonyítását. (29. o.)

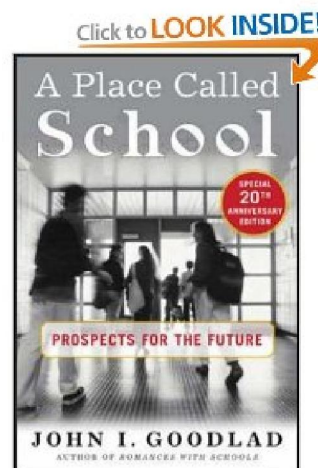
Egy másik, szintén az oktatás helyzetét elemző és a tehetségesekre is kitérő nemzeti jelentés Goodlad-nak *A hely, amelyet iskolának hívnak* (*A Place Called School*) c. munkája (Goodlad, 1984, 21. kép). Goodlad ezt írja:

Bajban vannak az amerikai iskolák. Tény, hogy mára a tehetetlenségük oly méreteket öltött, amelyből sok iskola nem fog tudni kilábalni. Lehetséges, hogy a teljes közoktatási rendszerünk hamarosan összeomlik. (1. o.)

Goodlad kutatása lesújtó képet nyújt az oktatásról. Mint írja, amit az szülők és a szakértők elvárnának az iskoláktól, az a tanulás megszerettetése, a tudás alkalmazására és megbecsülésére nevelés, a problémák megoldására való képesség kialakítása, az esztétikai érzék kialakítása, a kíváncsiság bátorítása és a kreativitás fejlesztése, a tanulás megtanítása, a szabadidő hasznos eltöltésére való nevelés, a másokkal való – a bizalmon, tiszteleten, együttműködésen és gondoskodáson alapuló – jó kapcsolatok megteremtésére való képesség kialakítása és az eltérő értékrendszerek megértése.

Ezzel szemben Goodlad azt találta, hogy a megvizsgált iskolákban az oktatás a tantervben foglaltak átadására korlátozódik, ennél átfogóbb célokat nemigen tűznek ki. A tanárok nagy létszámú osztályokban, rutinszerűen tanítanak, és csak tankönyvekkel, munkafüzetekkel és fénymásolt feladatlapokkal dolgoznak. Az első számú oktatásszervezési forma a frontális osztálymunka volt, a tanárral a főszerepben. Goodlad megállapításainak legtöbbje számos – tehetségfejlesztő program indítását tervező – iskolakörzet beszámolójában is visszaköszön.

Goodlad szerint azon gyermekek esetében, akiknek a javára válik, lehetővé kellene tenni már 4 éves kortól a beiskolázást és a tizenkét osztályos



21. kép. Goodlad könyvének címlapja

tanulmányok 16 éves korra történő teljesítését. Így a kiváló képességűek két évvel hamarabb kezdhetnének hozzá a szakmai felkészülésükhöz. Ez az ajánlás összhangban van a tehetségeseknél alkalmazott gyorsítással. Javasolja továbbá, hogy mind a tanári kar, mind a tanulók vegyenek részt az iskolai problémák megoldásában, továbbá hangsúlyozza a mentori ellátás szükségességét. Végül felhívja a figyelmet arra, hogy a tantárgyi teljesítménytesztek eredményeiből nem lehet következtetni a tanulók képességeire és érdeklődésére, mivel ezek más jellegűek.

Egy másik jelentés, az *Action for Excellence* (kb. Intézkedési terv az oktatás színvonalának a javítása érdekében) is figyelmet szentel a tehetségesek oktatásának. Ennek a jelentésnek az összeállítója a Hunt kormányzó által vezetett Központi Operatív Csoport a Gazdasági Fejlődést Szolgáló Oktatásért (Task Force on Education for Economic Growth), amely az Egyesült Államok Oktatási Bizottságának (Education Commission of the United States, ECS) egyik al csoportja. Hunt kormányzó úgy jellemzi a jelentést, mint egy részletes reformprogramot, amely Amerika erőforrásait kívánja mozgósítani a gazdasági fejlődést elősegítő színvonalas oktatás megteremtése érdekében. A jelentésben az a javaslat fogalmazódik meg, hogy a kormányzók minden államban hozzanak létre operatív hatáskörrel rendelkező csoportokat, amelyekben az állami és helyi oktatási bizottságok mellett a törvényhozás képviselői, munkaügyi vezetők, és a vállalati szféra vezető szereplői vennének részt. Mindegyik operatív csoport felmérné az állami és a helyi igényeket, és cselekvési tervet dolgozna ki az iskolák megújítására. Ezek a tervek a munkára nevelésre és a gazdasági fejlődésre irányulnának, továbbá a specifikus célok, az időbeosztás és a haladás mérésére szolgáló módszerek is rögzítve lennének bennük. A jelentés mindezek mellett együttműködési partnerkapcsolatokat szorgalmaz a vállalati szféra, az oktatás és a kormány között a gazdasági fejlődést szolgáló oktatás érdekében. A terv központi eleme a vállalati szféra bevonása az oktatásba, azért, hogy segítsen meghatározni, mit tanítsanak az iskolák, segítsen feltárni a színvonalas oktatás nyújtásához szükséges forrásokat, és segítsen meggyőzni a pedagógusokat arról, hogy milyen készségek szükségeltetnek a munkahelyeken. A jelentés ezt írja:

Mivel a mai fiatalokat a holnap feladataira készítjük fel, elengedhetetlen a vállalatok teljes jogú partnerként való bevonása a fiatalok oktatásába. Meg kell értetnünk a társadalommal, hogy amennyiben képzettebb alkalmazottakat és nagyobb profitot szeretne, mondja meg, hogy mit és hogyan tanítsanak az iskolák. (539. o.)

Hunt ajánlásai összhangban vannak a Jacqueline Meers (1985) vezetésével működő Nemzeti Vállalati Konzorcium a Tehetségesekért (National

Business Consortium for Gifted and Talented) céljaival, amelyet kimondottan a tehetségesek oktatásának elősegítése érdekében hoztak létre. Ez a konzorcium azt javasolja, hogy az államok kormányzói minden államban hozzanak létre végrehajtó bizottságokat és ezek alá rendelt albizottságokat, a végrehajtó bizottság élére pedig felelős pénzügyi vezetőt jelöljenek ki. A terv hasonlít Hunt koncepciójához, de szűkebb volumenű, mivel csak a tehetségesek oktatását szorgalmazza. A konzorcium aktív és befolyásos igazgatótanáccsal rendelkezik, mely főleg pénzügyi vezetőkből és a nevelési tanács elnökéből tevődik össze. A konzorcium elegendő erőt képvisel ahhoz, hogy a kihívásokra konstruktív módon tudjon reagálni.

Az *Action for Excellence* terve az alulellátott tanulói populáció igényeinek kielégítését sürgeti. Hunt azt mondja, hogy „fel kell mérnünk a nők, a kisebbségiek és a tehetségesek igényeit, és a jelenleginél többet kell áldoznunk a tudásuk és a készségeik fejlesztésére.” A jelentés emellett az erős nemzeti vezetést szorgalmazza, mert – mint írja – enélkül az oktatás reformja nem sikerülhet. „Nem a szövetségi kormányt terheli a felelősség azért, hogy mindenkinek az igényei realizálódjanak, de rendkívül fontos, hogy az államok az oktatásfejlesztési törekvéseikhez szövetségi támogatást kapjanak.”

A Carnegie Alapítvány jelentése (Boyer, 1983) azt kívánta feltárni, hogy a legjobban működő középiskolák mitől olyan jók. Megállapítást nyert, hogy a legfontosabb tényező ebben a helyi társadalomtól kapott támogatás. A jelentés szerint az oktatásnak a következő négy tényezőre kell koncentrálnia:

1. A jó szóbeli és írásbeli kifejezőképesség kiemelt szerepet kapjon a középiskolában.
2. A valamennyi tanuló által teljesítendő alaptanterv idegen nyelvet és matematikát (3 év), angolt és természetismeretet (4 év), társadalomismeretet (3 év), továbbá művészeti jellegű kurzusokat, polgári ismereteket és készségeket tanító kurzusokat, nem nyugati tanulmányokat és technológiát foglaljon magába.
3. Növelni kell a pedagógusok fizetését és társadalmi megbecsülését, hogy erejüket a szakmai feladatok megoldására tudják koncentrálni.
4. Nagyobb hangsúlyt kell fektetni a tanulók iránt felelősséget érző állampolgári magatartásra, a tanulókkal való önkéntes munkakapcsolatok kialakítására, a matematikában és a természettudományi tárgyakban tehetségesek számára szövetségi támogatással működtetendő speciális iskolák hálózatának a kialakítására, valamint a legjobb pedagógusok ösztöndíj formájában vagy más módon történő premizálására.

## Szakértők a jelentésekről

A neveléstudomány szakembereinek a véleménye a jelentésekben közreadott javaslatokról megoszlik. Minthogy a jelentések megszületését a tehetségfejlesztési mozgalom vezető képviselői is szorgalmazták, nyilvánvalóan ők más szempontból nézik az oktatást, és más jellegű következtetéseket vonnak le általában az oktatásra nézve is, de különösen a tehetségesek oktatására nézve.

Dyer (1984) hangsúlyozza, hogy a ma tehetséges gyermekeinek a jövőben egy csomó súlyos globális problémával és kihívással kell megbirkózniuk. Ilyen például a világ túlnépesedése, az éhezés, az új populációk letelepedésének megtervezése, a foglalkoztatási gondok megoldása, vagy az északi és déli félteke közötti különbség csökkentése. Dyer gondolatai tulajdonképpen ugyanazt fejezik ki, mint amit Goodlad ír a problémamegoldás fontosságáról, az eltérő értékrendszerek megértésének szükségességéről, és amit az Oktatás Színvonalát Vizsgáló Nemzeti Bizottság javasol az értelmezéssel és az értékeléssel kapcsolatban. Dyer további szociális faktorként írja le a nemzetbiztonság fokozása módjának a keresését és a természeti erőforrások pusztításának a megakadályozását. Az Action for Excellence a munkához szükséges készségek kialakítását hangsúlyozza, és a nemzet oktatási feladatát a tanulás megtanításában jelöli meg. Dyer ennél egy lépéssel tovább megy, felszólítva az oktatást, hogy olyan képességet és készségeket alakítson ki a tehetséges tanulóknak, amelyek révén képesek lesznek a globális jövőnk formálni.

Feldhusen és Hoover (1984) szerint az Oktatás Színvonalát Vizsgáló Nemzeti Bizottság jelentéséből félreérthetetlenül kitűnik, hogy a tehetséges fiataloknak speciális osztályokra és differenciált oktatásra van szükségük. Nézetük szerint ez az elemi osztályokban inkább önálló osztályokat, semmint kiemelő (pull-out) programokat jelentene. A bizottság felhívásával összhangban ők is azon az állásponton vannak, hogy a tehetségesek gyorsításának legyen folytatása, aminek következetesnek kell lennie, és a tanulók számára kihívást kell jelentenie. Külön foglalkoznak a bizottság azon ajánlásával, miszerint az eltérő oktatást igénylő tehetségesek és mások esetében a megoldást a tanítási nap megnövelt óraszama vagy a tanév meghosszabbítása jelentené. Szerintük így fennáll a veszélye annak, hogy a tehetséges tanulók igényeinek a kielégítésére csak az órarendben rögzített tanítási órák után, illetve a tanév befejeződését követően kerülne sor. Éppen ezért a jelentéstől eltérően úgy foglalnak állást, hogy a tehetségesek oktatása az iskolai program szerves része legyen, a tanítási napokba szervesen beépüljön.

Maker és Schiever (1984) két nemzeti jelentést vesznek nagyító alá: az *Egy nemzet veszélyben*-t és az *Action for Excellence*-t. A két jelentés közötti legfőbb különbséget az alapkészségek kialakításával kapcsolatos követelmények meghatározásának a módjában látják. Míg az *Egy nemzet veszélyben* az alapkészségek kialakítását időhöz köti, addig az *Action for Excellence* a jövőben szükséges kompetenciák vetületében fogalmazza meg, ráadásul kompetenciákon nemcsak az alapkészségeket, hanem a magasabb rendű készségeket is érti. Ők az utóbbi mellett vannak, mert – mint írják – az időtartamban meghatározott követelmények hátrányosak a tehetségesekre nézve. Ha ugyanis igaz az, amit az *Egy nemzet veszélyben* állít, vagyis hogy a tehetséges tanulók döntő többsége az anyag 80%-át már azelőtt tudja, mielőtt a tankönyvet kinyitná, akkor ezen tanulók esetében teljesen indokolatlan lenne azt követelni, hogy mondjuk az angollal 4 évig, a matematikával 3 évig foglalkozzanak, és unásig gyakorolják azt, amit már régen tudnak, csak azért, mert a tanterv ennyi időt ír elő.

A szerzők elismeréssel szólnak az *Action for Excellence* azon javaslatairól, hogy a kompetenciákra teszi a hangsúlyt, hogy a tehetséges tanulók haladását tudáspróbákkal, illetve teljesítménytesztekkel kívánja megállapítani, és hogy a megértés mélyebb szintjeire kívánja eljuttatni a tanulókat.

Bruch (1984) szerint az *Egy nemzet veszélyben* egyáltalán nem foglalkozik a tehetségesek oktatásának olyan elemeivel, mint például az individualizáció, a választhatóság, az önállóság vagy a tanulási stílusok kérdése. Recenziójában Galyean-nel (1983) ért egyet, aki azt írja, hogy az *Egy nemzet veszélyben* szóba se hozza a tanulási stílusokat, az intuitív és analitikus feldolgozás közötti interakciót, vagy a mechanikus ismeretsajátítás és a kreatív, felfedező tevékenységek közötti egyensúlyt. Van, aki azt hányja a jelentés szemére, hogy nem számol az önismerettel, a problémamegoldással és a jelenleg folyó tantervi munkálatokkal (Valett, 1983). Más a kulturális érzékenységet hiányolja, illetve az idegen nyelvek oktatása jelentőségének a fel nem ismerését bírálja (Weinstein, 1983).

Bruch ugyanakkor üdvösnek tartja Goodlad elképzeléseit a mentorságról, valamint hogy a pedagógusok és a diákok közösen oldják meg a problémákat. Álláspontja szerint a tehetségesek oktatásában tekintettel kell lenni arra, hogy milyen feladatok megoldása vár a tehetséges tanulókra a jövőben.

Ez nemcsak a határtalan pályalehetőségeket jelenti a számukra, hanem azt is, hogy mint emberi lények képesek lesznek az emberiség igényeit érzékelni, a problémákkal szembenézni és azokkal megküzdeni. A jövőperspektíva arra utal, hogy a tehetséges vezetők új generációja nem nézheti tétlenül, hogy a dolgok csak úgy megtörténjenek.

A nemzeti jelentések tehetségpedagógiai vonatkozásait vizsgálva több olyan állítással találkozunk, amelyek a tanterv és a tehetséges tanulók igényeinek az összhangba hozását hangsúlyozzák. „A tehetséges tanulónak gyorsított és gazdagított tantervre van szükségük. De minden tanulótól meg kell követelnünk a tőle telhető legnagyobb igyekezetet és teljesítményt, legyen az tehetséges vagy szerényebb képességű, gazdag család sarja vagy hátrányos helyzetű, diplomára pályázó vagy ipari, mezőgazdasági munkásként elhelyezkedni kívánó.” (Oktatás Színvonalát Vizsgáló Nemzeti Bizottság, 1983, 24. o.)

Ami a támogatást illeti, a nemzeti jelentések ajánlásai szerint ebből a tehetségesek számára kidolgozandó tankönyveket kellene finanszírozni, továbbá a tehetségesek igényeinek a kielégítéséhez szükséges plusz időt, ami a tanítási nap vagy az iskolai év meghosszabbításával lenne elérhető. Az évfolyamokra való besorolást és a feljebb lépést nem szabadna mereven kezelni, ebben a tanuló haladásának és az oktatási igényeinek kellene a meghatározónak lennie. Az ilyen és hasonló jellegű általános megfogalmazások összességében a tehetséges tanulók individualizált oktatásának a szükségességét húzzák alá, mint amely az egyedüli garanciát jelenti arra nézve, hogy az oktatás színvonalának javítását célzó reformtörekvések ne váljanak kampányfeladatokká.

A következőkben a tehetségesek oktatásának aktuális problémáit vesszük közelebről szemügyre, rámutatva, hogy milyen politikát célszerű a jövőben érvényesíteni a tehetségesekkel való munkában.

### **A tehetségesek oktatásának mai problémái**

Az egyik probléma a kutatás és a gyakorlat között tátongó szakadék. Ez leginkább a tehetségesek azonosításában és a fejlesztő programokba való bekerülésében érhető tetten, és úgy fogalmazható meg, hogy mennyire igazságos az azonosítás. Az olyan oktatás, amely a kiváló tanulmányi eredményekre és a specifikus tanulmányi képességekre teszi a hangsúlyt, hajlamos csak az osztályzatokban és a teljesítménytesztek eredményeiben bízni, így viszont sok tehetséges tanuló – az akadályozott, a hátrányos helyzetű, a kétnyelvű és a kreatív – kimarad a tehetségfejlesztő programokból, holott ott lenne a helyük.

Egy másik probléma, hogy meglehetősen nagy a zűrzavar a tehetség meghatározása, a tehetség természete és a tehetségesek igényei körül. A tehetség sokarcú jelenség, amit az bizonyít, hogy mind a gyermekek, mind a felnőttek körében gyakori az ún. többszörös tehetség, vagyis amikor valaki több dologban is tehetséges. Például Cincinnati városában az Előadóművé-

szetek Iskolájának csapata megnyerte a körzeti kosárlabda bajnokságot és második lett a városi tanulmányi versenyen (Sisk, 1984). Ennek ellenére sok iskolakörzet és állami oktatási minisztérium továbbra is annak a felfogásnak a híve, hogy egyfajta – intellektuális, illetve tanulmányi – tehetség fejlesztését kell szorgalmazni, a többszörös tehetségekről egyszerűen nem vesznek tudomást.

További probléma a képesség kontra teljesítmény kérdése. Ahogy a tehetségfejlesztő programok a specifikus tanulmányi tehetség ellátásának az irányába mozdulnak, úgy válnak egyre inkább érdekeltté abban, hogy az osztályzatokat és a teljesítményt nézzék, és kiszűrik azokat a tanulókat, akik nem tartoznak az eminensek közé. Így ezek előtt a tanulók előtt – lehetnek akármiben és akármennyire tehetségesek – a tehetségfejlesztő program kapuja bezárul.

Annak érdekében, hogy ne csak egy kritérium alapján történjen a tehetség megítélése, sok iskolakörzet többféle tesztben teszi próbára a tanuló kiválóságát. Hallahan és Kaufman (1982) ebben a Renzulli-féle tehetségdefinícióra tartják célszerűnek támaszkodni (átlagon felüli intellektuális képesség, átlagon felüli kreativitás, átlagon felüli feladat iránti elkötelezettség), némi módosítással. Szerintük egy gyermek akkor minősüljön tehetségesnek, ha kortársaihoz képest 85%-os eredményt ér el mindhárom kritériumban (1 szórásnyival az átlag felett), vagy pedig egy kritérium tekintetében legalább 98%-os eredményt.

A legtöbb neveléstudományi szakember nem emel kifogást az ellen, hogy a képesség és a kreativitás esetében 98%-ban vonják meg a határt, mivel ezek standardizált eszközökkel jól mérhetők. Problematikusnak tartják viszont azt az elképzelést, hogy a feladat iránti elkötelezettség becslési skálákkal mérhető, illetve tanári vagy szülői – tudva lévően erősen szubjektív – megítéléseken keresztül azonosítható. Sok tehetséges tanuló ugyanis az iránt mutat erős elköteleződést, ami őt személyesen érdekli, és ez nem mindig az iskolai munka.

Érdekes elképzelés Renzullitól a három kritérium tekintetében történő 85%-os határmegvonás, csak az a baj vele, hogy aki intellektuálisan ragyogó tehetség, az nem biztos, hogy a kreativitásban is jeleskedik, és fordítva. Ezek ugyanis nem feltétlenül járnak együtt. Ha ezt az elképzelést szigorúan vesszük, akkor sok tehetséges tanuló kimarad a fejlesztő programokból.

Igen nagy szükség lenne longitudinális kutatásokra, azaz a tehetséges tanulók hosszú időn, akár egy életen át tartó követéses vizsgálatára. Hálával tartozunk Terman-nak és munkatársainak (1925, 1947, 1959), valamint Torrance-nak (1970, 1981) az általuk vezetett hosszú távú kutatásokért, mindazonáltal az olyan követéses vizsgálatok, amelyek a specifikusan tehet-

ségeseket – az intellektuálisan, a vizuális és előadóművészetek terén, a vezetésben, vagy a tanulmányi téren tehetségeseket – kísérnék figyelemmel egy életen át, nagymértékben hozzájárulnának a tehetséges egyének szocio-emocionális és oktatási igényeinek a feltárásához.

El kell továbbá fogadnunk, hogy a tehetségeseknek mások az oktatással szemben támasztott igényei, és más módon tanulnak, mint a többiek. A tehetséges tanulók túl gyakran kényszerülnek azt megélni, hogy az osztályterem az unalom és a frusztráció forrása, és hogy ami itt történik, igen távol esik a való élettől. Mindez abból adódik, hogy az oktatás túlságosan a tényekre szorítkozik, a logikára épít, a konvergens gondolkodást mozgósítja, és nem veszi figyelembe a tehetséges tanuló cerebrális preferenciáit.

A közelmúltban végzett agy kutatásoknak köszönhetően ma már sokkal többet tudunk arról, hogyan tanul az ember, és hogyan működik az agya. A cerebrális preferencia, valamint az egész agyat működésre készítető tanulás koncepcióját most már át kellene ültetni a gyakorlatba. Ebben az ígéretesnek tűnő irányvonalban a pedagógusé a főszerep, aki azonban az újszerű feladatokra fel kell készíteni. A képzésben nyíló új frontok újabb támpontokat fognak nyújtani a pedagógusok számára a tehetségesek tanulásának individualizálásához. Az egyik ilyen reményteljes felkészítő program McCarthy (1984) nevéhez fűződik, aki olyan tanterv kidolgozásához kíván segítséget nyújtani a pedagógusoknak, amelyik mind a bal, mind a jobb agyféltekét aktivizálja.

### **Amiben a tehetségesek oktatásának képviselői hisznek**

Az alábbiakban Sisk (1985) leírása alapján bemutatjuk, miben hisznek azok, akik elkötelezték magukat a tehetségesek oktatásának ügye iránt az Egyesült Államokban. A hitvallást némileg stilizáltuk, de minden tartalmi elemét meghagytuk.

Hiszünk abban, hogy van lehetőség az előrelépésre. Történt is előrelépés mind az ellátott tehetséges tanulók száma, mind a tehetségesek oktatására fordított támogatás nagysága tekintetében. Hiszünk abban, hogy a változás azonosnak tekinthető a bővülő lehetőségekkel, az igazságtalanság megszűnésével és a tehetséges tanulók jogainak elismerésével. Hitünket igazolja, hogy mind több olyan programot kínálnak az iskolák, amelyek lehetővé teszik, hogy a tehetséges tanulók a saját tempójukban haladjanak, és az őket megillető jogok érvényesüljenek. De ezeket a jogokat a tehetséges kisgyermekre is ki kell terjeszteni. Mert igaza van Karnes-nek (1979), aki azt állítja, hogy „minden tehetséges gyermek közül a tehetséges kisgyermekkel törődnek a legkevésbé.”

Hiszünk abban, hogy minél korábban kezdjük el a kisgyermek tehetőségét nevelni, annál nagyobb az esély a tehetség teljes kibontakozására. Sajnos csak a legutóbbi időkben történtek próbálkozások a tehetséges kisgyermek igényeinek kielégítésére. Jenkins 1979-ben öt olyan programról tudott beszámolni, amelyet az 5 év alatti tehetséges kisgyermeknek szántak. Karnes és munkatársai 1982-ben tizennyolc ilyen, országos méretű programról tettek említést. Növekedett tehát az érdeklődés a tehetséges kisgyermek iránt, de az az igazság, hogy a számukra készülő programok távolról sem elégítik ki ezen gyermekek igényeit. Tartja magát a pesszimizmus, miszerint a korai azonosítás nem állja ki az idő próbáját. Másképpen fogalmazva sokak szerint nem biztos, hogy a 3-4 éves korban tehetségesnek minősített gyermekek a formájukat 8-9 éves korban is „hozzák.” Ennek megcáfolásához kutatásokra lenne szükség. De úgy véljük, hogy csak nagyon kevés olyan kisgyermek van, aki a tehetségét ne tudná megőrizni, ha csak betegség, gyakori költözés, haláleset vagy más jellegű családi megrázkódtatás ebben meg nem akadályozza. Ezek a tényezők azonban minden tanuló iskolai teljesítményére kihatnak. Inkább az látszik valószínűnek, hogy az iskolában a tehetségesek azonosítására és fejlesztő programokba való felvételére általában 9 év körül kerül sor, s mire a tehetséges kisgyermek ezt a kort eléri, megtanulják, hogyan titkolják el a tehetségüket, hogyan reagálnak úgy, mint az átlagos tanulók, mert erre ösztönzik őket, ezt várják el tőlük.

Végül hiszünk abban, hogy nem vagyunk egyedül, vannak segítőkész szövetségeseink. Sok tagállam számol be sikeres kezdeményezésekről, amelyek nyomán a tehetségesek közelebb kerültek a helyi társadalomhoz és a magánszektorhoz. Ezeknek a kezdeményezéseknek tudható be, hogy a magánszektor mind jobban érdeklődik, és mind jobban elköteleződik a tehetségesek oktatása iránt. A kölcsönös együttműködés ígéretes útját a más országokkal közösen folytatott erőfeszítések jelentik. Az ötvenöt országot tömörítő Tehetség Világtanács már eddig is számos nemzetközi konferenciát és közös programot szervezett. Mi, akik ennek a területnek az elkötelezett hívei vagyunk, hiszünk abban, hogy a közös erőfeszítéseink meghozzák a maguk gyümölcsét mind a tehetséges tanulók számára, mind a globális társadalmunk számára.

## **A legújabb fejlemények**

Az 1983-ban megjelent, 18 hónap kutatásait összegző *Egy nemzet veszélyben* című könyv óta mind a mai napig nem volt olyan nagy hatású dokumen-

tum, amely a tehetségesek oktatásával ennyire részletesen foglalkozott volna. Az 1988-as közoktatási törvény tartalmaz ugyan egy kiegészítést a tehetségesek oktatásáról (ez az ún. Javits-féle törvény), azonban a tehetségesek azonosítását, vizsgálatát és a tehetségfejlesztő programokat a Nemzeti Tehetségkutató Központ hatáskörébe utalta. Emellett arra hívja fel a figyelmet, hogy a tagállamok, a kutatók és az iskolakörzetek a tehetséges tanulók alulreprezentált csoportjaira összpontosítsanak. Javaslatot tett arra, hogy a tehetséges tanulókra fordítandó összeg 2007-re érje el a 9,6 millió dollárt. George W. Bush elnök ezt az összeget minden évben kihúzta, de a kongresszus tagjai a döntést felülírták.

A legújabb szövetségi szintű oktatási kezdeményezés egy 2002-ben kiadott törvényben testesül meg. Az *Egyetlen gyermek se maradjon le* (No Child Left Behind) jelszavú törvény azt célozza meg, hogy minden tanulót fel kell hozni az évfolyamának megfelelő szintre, de – ahogy a kritikusok észrevételezik – nem szól arról, mi legyen a tehetségesekkel, akik a saját évfolyamuk feletti szinten képesek teljesíteni. A törvény ráadásul büntetést helyez kilátásba azon iskolák, iskolaigazgatók, pedagógusok számára, akiknek a tanulói a tantervben előírtakat nem teljesítik, de semmiféle követelményrendszert nem ír elő a tehetséges diákok számára. A törvény tehát tulajdonképpen kényszeríti az iskolákat és a pedagógusokat, hogy az idejüket a gyengén teljesítő diákokra fordítsák. Ennek félreérthetetlen üzenete a pedagógusokhoz (és a diákokhoz), hogy ne tegyenek különbséget a követelményeket messze nem teljesítő és a követelményeket messze meghaladóan teljesítő diákok között. Ennek a törvénynek az a következménye, hogy a tehetséggondozás terén elért eddigi eredményeket a háttérbe szorítja, a tehetségeseknek nyújtott szolgáltatásokat csökkenti, az új kezdeményezéseknek nem ad teret. Ma megismételhető az 1972-es Marland-jelentésnek az a megállapítása, miszerint átfogó szövetségi politika a tehetséges tanulók ellátására tulajdonképpen (ismét) nem létezik az Egyesült Államokban, illetve létezik abban az értelemben, hogy a lemaradó, gyengén teljesítő tanulók oktatása elsőbbséget élvez a tehetséges tanulókkal szemben.

## 5. A tehetséggondozás története más országokban

E fejezetben négy ország tehetséggondozásának története olvasható. Azért esett a választásunk éppen erre a négy országra, mert (1) földrajzilag igen távol esnek egymástól, (2) a tehetséggondozásuk más-más időben és történelmi-társadalmi közegben kezdett kibontakozni. Ezen kívül hisszük, hogy a négy ország közül legalább kettő (Dél-Afrika és Mauritius) igazi kuriózum lesz az olvasó számára.

### Németország

Németországban a tehetségesekkel való megkülönböztetett törődésre először Luther hívta fel a figyelmet az 1524-ben „Valamennyi németországi város tanácsos uraihoz, hogy létesítsenek és tartsanak fenn keresztény iskolákat” címen megjelent írásában. Ebben azért szállt síkra, hogy a legügyesebb gyerekek hosszabb ideig járjanak iskolába, s azután majd tanárok, prédikátorok stb. lehessenek. „Prédikáció azért, hogy a gyermekeket iskolába küldjék” című művében (1530) Luther iskolakötelezettséget követelt a tehetségesek számára. Ennek jelentőségét akkor érthetjük meg igazán, ha tudjuk, hogy e követelés után még több mint 200 évet kellett várni az általános iskolakötelezettség bevezetéséig.

Fichte „Beszédek a német nemzethez” (1807) című művében követelte, hogy tudós tanulmányokat csak tehetségesek végezhesenek, azok viszont rendre és születésre való tekintet nélkül.

A XX. század elejéről mindenekelőtt William Stern (1871–1938, 22. kép) nevét kell megemlíteni, aki a kiemelkedő tehetség azonosítása és fejlesztése kérdéseinek szentelte életét. Ő volt az, aki 1912-ben a mentális kor helyett az intelligenciahányados megállapítását javasolta, s emiatt az „intelligenciahányados atyjaként” is szokás emlegetni. Ugyancsak ő volt a differenciálpszichológia egyik alapítója. Erről a területről az 1911-ben megjelent könyve több mint 90 oldal átfogó bibliográfiát is tartalmaz. Ebben több száz olyan szakirodalmat sorol fel, amelyek a kimagasló tehetség különböző összetevőit tárgyalják (zseni, talentum, tehetség,



22. kép. William Stern

intelligencia, matematikai tehetség, átlagon felüli gyerek – ezek Stern egyes kulcsszavai).

A pedagógiában is voltak kezdeményezések a gyermeki tehetség felismerésére. A gyermekek képesség szerinti foglalkoztatásának egyik legkorábbi kísérlete a mannheimi iskolarendszer. Sickinger városi tanácsos hozta létre ezt a rendszert 1900-ban, melyben differenciálás történt a gyenge képességűek az átlagos és a jó képességűek között.

A német tanáregyletek akkoriban rendkívüli elkötelezettséget mutattak, és saját ifjúságkutató intézetet hoztak létre Brémában, Frankfurtban, Mainban, Münchenben és Lipcsében. A lipcsei tanáregylet Kísérleti Pedagógiai és Pszichológiai Intézetében tehetségvizsgáló bizottság is létezett. Ebben az intézetben publikációsorozat jelent meg, melynek a 9. kötete főként a tehetség vizsgálatával és a tehetségesekkel foglalkozott. Itt a kimagaslóan tehetségesek kiválasztására szolgáló olyan eljárásokat próbáltak ki és mutattak be, amelyek a népiskola keretei között sajátosan alkalmazhatók. Más városokban is végeztek hasonló kísérleteket, így Hamburgban Stern és munkatársai, Berlinben Moede, Piorkowski és Wolf.

Bánfai (2001) leírásából tudjuk, hogy Berlinben Moede, Piorkowski és Wolf azt a feladatot vállalták, hogy a berlini népiskolába jelentkező gyerekek közül a legjobbakat válasszák ki. Ezek a gyerekek a népiskola szokásos befejezésével – amely után akkoriban gyakorlatilag nem vezetett út a gimnáziumba – a két tehetséggondozó iskola egyikét: vagy a gimnáziumot, vagy a reál-gimnáziumot látogathatták, és ezt mindig kiválogatás előzte meg.

A kiválasztásnál az *általában tehetséges* (intelligens) tanulók felkutatására törekedtek. A vizsgálat alap gondolata: nem az ismereteket, hanem a *szellemi működést* (funkciókat) kell vizsgálni. A tanulókkal összesen 22 tesztet végeztek el, ezeket hat főcsoportba osztották (figyelem és koncentrációs képesség, emlékezet, kombináció, fogalomalkotás, ítélőképesség, szemlélő- és megfigyelőképesség). Minden tesztet külön, pontozással értékelték, majd az egyes csoportokba tartozó tesztek eredményeit egyesítették. A teljesítmények alapján megrajzolták a tanulók értelmi görbéjét. Rangsort állítottak fel, és az első 90 helyezett kerülhetett a tehetségesek osztályába.

Mester János, aki az 1920-as években három német városban tanulmányozta a képességvizsgálatok gyakorlatát, egy tanulmányában rámutatott a tömeges vizsgálatok során elkövetett módszertani hibákra. A kiválasztásról így összegezte a véleményét: „A teszteket néhány hét alatt ütötték össze, részben régieket használva, de újakat is adva hozzá, csak úgy gondolomra, előzetes kipróbálás, hitelesítés nélkül. Később ugyan ezek a tesztek beváltak, mégis joggal mondhatjuk, hogy összeállításuk ügyes rögtönzés és me-

rész kísérletszámba vehető, tudományos megalapozással nem rendelkezik. Ez volt az első nagy kísérlet a tehetségesek kiválogatására.”

Az első két tanév után megjelent beszámolók vegyes képet mutattak. Volt olyan osztály, ahol 34 diákból 10 nem vált be. A kísérlet egészét tekintve ennél jobb a kép, de a tanulmányi eredmények alapján kialakított rangsorok erősen eltértek attól, amit a tesztek alapján várni lehetett. A lánygimnázium kifejezetten sikeres volt. Ennek oka az lehet, hogy a fiúknál sokkal kisebb számban felvételre ajánlott lányokat alaposabban választhatták ki.

A tehetségkiválasztás hamburgi módszere Ernst Meumann (1862–1915) munkásságára és kísérleti eredményeire alapozva jött létre. A tudományos tehetségtan megalapítójának is tekintett kiváló tudós alkotóereje teljében, váratlanul hunyt el. Utóda, William Stern vezetése alatt 1918-ban indultak meg a nagyszabású képességvizsgálatok. Közel 1000 negyedik elemista tanulót vettek fel az ún. idegen nyelvi osztályokba. Itt öt évig tanultak, tantárgyaik között két idegen nyelv is szerepelt. Ezután többségük munkába állt, a többiek felsőbb műszaki tanulmányokat folytattak. A cél az volt, hogy „a tehetséges gyerekeket a *saját tehetségüknek megfelelő* – tehát nem szűk-ségképpen főiskolai – pályákra tereljék.”

A jól szervezett kiválasztási folyamat a *tervszerű pályairányítás* megalapozásának folyamatába illeszkedett. Az egyes pályák lelki követelményeit kérdőívekbe foglalták, ezek segítségével a gondosan felkészített tanítók, saját megfigyeléseik alapján, 20 000 tanulóról készítettek feljegyzéseket fél évvel a 4. osztály befejezése előtt. Fontos szempont volt a *specialitás, az iskolához és a tantárgyához nem köthető tehetségek* regisztrálása. Összesen mintegy 1500 tehetséges tanulót jelöltek vizsgálatra. Közülük került ki az a közel 1000 fő (a teljes minta 5%-a), akik bejuthattak a speciális osztályokba. A 8 tesztből álló vizsgálatokat 60 tanító két nap alatt, teljesen azonos módszerek és elvek alapján végezte el. A pszichológusok és a pedagógusok összehangolt, egymást jól kiegészítő munkája eredményesnek bizonyult: a kiválasztottak közül mindössze 4-5 tanuló nem vált be.

1925-ben hozták létre *A Német Nép Tanulmányi Alapítványát*. Jelentős részt vállalt ebben Reinhold Schairer, aki 1919–33-ig a *Német Egyetemista Egylet* vezetője volt. 1933-tól mind több támadás érte az alapítványt, aminek következtében a zsidó és a marxista ösztöndíjasokat el kellett távolítani. 1935-ben az alapítványt birodalmi alapítvánnyá nyilvánították, ami a tanulmányi alapítvány ideiglenes megszűnését jelentette.

A nemzeti szocialisták hatalomátvétele a kiemelkedő tehetségek kutatásának és támogatásának egyaránt véget vetett. A reformpedagógiai irányzat elhalt. 1933-ban a *Lipcsei Tanáregylet Intézetének* funkcióját is átformálták. Az intelligencia és a teljesítmény mérésének objektív módszereit elvetették.

A jelentős tudósok, mint például William Stern, emigrációba kényszerültek. Sajátos elit oktatási intézményeket hoztak létre: Adolf Hitler iskolákat és nemzeti szocialista lovagvárait. A magasabb iskolákban a kiválasztás súlypontja a testi, jellembeli és népnemzeti alkalmasságra helyeződött át, s ezek a követelmények az elit intézményekre kétszeresen is érvényesek voltak. Erre utal egy levél, amelyet Robert Ley, a Német Munkásfront vezetője írt 1937-ben Rust nevelési miniszterhez. Ebben a levélben ez olvasható:

Kedves Ruszt Bajtárs!

Feladatod – mint birodalmi nevelési miniszteré – sohasem terjed ki a pártiskolákra, ezért az Adolf Hitler iskolákhoz éppúgy nincs közöd, mint a nemzeti szocialista lovagvárokhöz.

Magától értetődik, hogy ezek a nemzeti szocialista intézmények csak periférikusan foglalkoztak az intellektuális tehetséggel, mindenekelőtt párt-hű és a vezérben hívő utánpótlásról volt szó.

A nemzeti szocializmus abszolút mélypontot jelentő uralma után csak nagyon lassan került sor a kimagasló tehetség kérdéskörével való foglalkozásra. 1948-ban újra létrehozták a tanulmányi alapítványt. 1949-ben jelent meg a *Magasabb tehetség*, Busemann első kiadványa, 1953-ban Juda könyve, *A rendkívüli tehetség és öröklési feltételei, valamint pszichológiai anomáliákkal való kapcsolata*.

1954 a Kézműves Tehetséggondozó Alapítvány létrehozásának éve. Ugyancsak az 50-es évek terméke a Tehetségkutató Intézet, amelyet Schairer vezetett.

Újra figyelmet kap a kiemelkedő tehetségek kutatásának módszertana Orlik (1967), valamint Ferber, Gebhard és Pöhler (1970) művében. Az alapítvány éves beszámolóí révén rendszeres a tájékoztatás. Ugyanez az alapítvány hozta létre a tehetségkutató és vizsgáló intézetet. Ballauff és Hettwer *Tehetségkutatás és iskola* címmel 1967-ben egy gyűjteményes kötetet adnak ki. Ezen kívül a 60-as években kisebb munkák egész sora jelenik meg, például Mönkstől (1963) vagy Schlichtingtől (1968).

A 60-as évek elejétől kezdve tett szert nagyobb jelentőségre a „tehetségtartalékok” koncepciója – a legelső munkák egyike Müllertől származik. Itt nem annyira a csúcstehetségek felfedezéséről és támogatásáról volt szó, viszont ebből ezek a tehetségesek sem voltak kizárva.

Az egykori NDK-ban speciális osztályok és speciális iskolák rendszere alakult ki, amelyben a hátrányos helyzetű tehetséges gyermekek is lehetőséget kaptak a tanulásra. A tehetséggondozás fókuszba leginkább természettudományos és orosz nyelv orientáltságú volt, e mellett a zenei fejlesztés és később a sport kapott jelentős szerepet (Nagy és Gordon Győri, 2011).

Korábban tehát a megosztott Németország mindkét felében odafigyeltek a tehetségesekre. Hogy nem eléggé, az jóval később, főként a PISA jelentésből derült ki, amely a német gyermekeknek az európai átlagtól való elmaradását rögzítette.

Mi mondható el jelenleg a németországi tehetséggondozásról? Habár az oktatásügy tartományi irányítás alatt áll, és így nagyok a különbségek, a tehetséggondozás fő vonala hasonlít a magyarhoz, amennyiben elsősorban középiskolásokra terjed ki, és a különböző tanulmányi versenyeken alapszik. A lényeges különbség az, hogy a győztesek komoly segítséget kapnak hosszú távú fejlődésükhöz. A középiskolás korosztály kiemelkedő gyerekei számára egyetemi színvonalú nyári tehetséggondozó programokat szerveznek (Schülerakademie), az egyetemisták külföldi tanulmányaikhoz, könyvvásárlásaikhoz komoly anyagi támogatást kapnak, fejlődésüket szisztematikusan követik. Ízelítőül néhányat a nyári programok témáiból, szemléltetve a munka komplexitását és elmélyültségét: „Etikai problémák az orvostudományban”, „Mesterséges intelligencia”, „Platón Gorgias-a”, „Jean Sibelius és Alban Berg”, „A folyadékok dinamikája”, „Prímszámok”, „Folyamatosság és változás Európában 1945 óta” stb. Jól látható tehát, hogy nem tantárgyi ismeretekről van szó, hanem valóban „gazdagítás” a cél, a résztvevők (évek óta magyarok is vannak köztük) vagy egy-egy témával foglalkoznak igen elmélyülten, vagy valamilyen, a jövőnk szempontjából nagy fontosságú, komplex megközelítésmódot követelő területen próbálkoznak problémamegoldással.

A központilag (a Bildung und Begabung bonni intézete által) irányított tehetséggondozás mellett még sokféle forma, próbálkozás létezik: nemzetközi tehetséggondozó tábor a kölni egyetem szervezésében (szintén magyar részvétellel), Tanácsadó Központ a hamburgi egyetemen és Aachenben, magas színvonalú kutatások Münchenben, Marburgban, Bonnban stb.

Igen érdekes a Braunschweigben hosszú ideje működő speciális bennlakásos gimnázium (Jugenddorf-Christophorusschule), amely azokat a tehetséges fiatalokat gyűjti össze, akik számára környezetük nem tudja biztosítani a fejlődést, vagy akik környezetükbe nem tudnak beilleszkedni, esetleg súlyos összeütközésekbe kerültek azzal. Programjuk az elkülönítés, a gyorsítás és a gazdagítás hatékony kombinációja. A normál gimnáziumban működő speciális, ún. *gyorsvonat osztályok* tanulói a tanév kétharmad része alatt sajátítják el a tananyagot, és a tanév hátramaradó részében individuálisan – kiscsoportosan összeállított gazdagító programban vesznek részt. Tapasztalatuk alapján ezek a korábban zömmel a deviancia határán élő fiatalok fejlődése kedvező irányt vesz a személyre szabott, kapacitásukat maximálisan kihasználó fejlesztő programok során (Heller és mtsai, 2000).

Összességében Németországban a tehetségfejlesztés ügye eléggé megosztott. Egyik irányítója a Képzésért és Kutatásért felelős Szövetségi Minisztérium, melyhez főként a tehetségazonosítás, -kiválasztás és -gondozás, valamint az iskolán kívüli tehetséggondozási formák szabályozása tartozik. Van aztán egy állami és egyéb forrású ernyőszervezet, a Bildung und Begabung vállalkozás (Képzés és Tehetség Kft.), melynek fő profilja az országos tanulmányi versenyek szervezése. Ehhez tartozik még a Deutsche Schüler Akademie, DSA; (Német Tanulói Akadémia, középiskolásoknak) és a Deutsche Junior Akademien, DJA; (Német Fiatalok Akadémiái, általános iskolásoknak). Ezek finanszírozása meglehetősen bonyolult. A lényeg az, hogy a tehetséggondozás ügye komoly támogatást kap az államtól, továbbá a privát és a politikai tőkétől, emiatt – a megosztottság ellenére – olajozottan működik.

## **Izrael**

A zsidó tradíció igen nagy jelentőséget tulajdonít a tanulásnak, és sokat áldoz oktatásra és a tehetséges gyerekek fejlesztésére. Nyilván nem véletlen, hogy a legkonceptiózusabban kidolgozott és megszervezett tehetséggondozó rendszer talán Izraelben működik (Herskovits, 1994).

Ez azonban nem volt mindig így. Mint Gordon Győri, Frank és Kovács (2011) írja, az izraeli tehetséggondozás története szorosan összefügg azzal, hogy évtizedről évtizedre miképpen változott az oktatásügy szemlélete és a társadalmi közgondolkodás az egyenlőség, a kiválóság és az elitizmus kérdéseiről az oktatásügy vonatkozásában.

Noha a társadalmi egyenlőség megvalósításának szándékától vezérelve az 1950-es, majd az 1960-as években is a diákok egyenlő teljesítményének elérése volt a legfőbb oktatásügyi cél, a két évtizedet mégis két jelentősen különböző ideológia vezérelte. Az 1950-es években az az elképzelés uralta a szakmai és társadalmi közgondolkodást, hogy ha a különféle képességű/teljesítményű, különféle társadalmi csoportokba tartozó tanulók számára egyenlő ráfordításokat biztosít az oktatásügy, akkor az – legalábbis hosszú távon – elvezet az egyenlő iskolai teljesítményekhez és ezen keresztül a minél teljesebb társadalmi egyenlőséghez. Az 1960-as évekbe inkább az az elgondolás vált jellemzővé, miszerint éppen a differenciált ráfordítások vezethetnek el az egyenlő teljesítményekhez. Csakhogy ez utóbbi inkább a hátrányos helyzetűek, a leszakadók támogatásának elvét jelentette, azt a szándékot, hogy a nagy oktatásügyi ráfordításoknak az ő társadalmi felzárkóztatásukat kell szolgálniuk. Ebben az ideológiában a tehetségesek képzésének már pusztán a lehetősége is szinte etikailag elítélendő cselekedetnek

túnt, mondván, hogy akinek úgy is sok van, annak igazságtalan lenne még többet kapnia. Mindez egybevágott az izraeli társadalmat a 2. világháború utáni évtizedekben egyébként is erősen meghatározó közösségi egyenlőség-eszménnyel, amely olyan – világszerte unikális – együttélési formákhoz vezetett, mint például a kibbutzok rendszere (Gordon Győri, Frank és Kovács, 2011).

Az 1970-es évekre azonban jelentős szemléleti változás következett be a tehetségről való gondolkodás terén. Előtérbe került az a gondolat, miszerint az oktatási és ezen túlmutatóan a társadalmi egyenlőség is valójában az egyenlő esélyeket jelenti, amelyekkel aztán ki-ki a saját képességei és érdekei szerint tud élni. 1973-ban megalakult az Oktatási Minisztériumban a tehetségesek fejlesztésével foglalkozó részleg, és innentől kezdve az izraeli tehetséggondozás elkezdett dinamikusan fejlődni. Ma már országszerte 53 tehetségközpont létezik.

A tehetséges tanulók kiválasztása elsősorban intelligenciatesztekkel történik. Egyik ilyen eszköz a Wechsler-féle teszt, de saját kognitív tesztek is kidolgoztak. E tesztekkel minden 2. osztályos tanulót lemérnek. A tesztfelvétel kétfordulós: az első fordulóban legjobb eredményeket elérő (felső 15%) tanulóknak ajánlják csak fel a második forduló még szelektivebb tesztjének kitöltését. A legjobbak közé azok kerülnek, akik legalább 98,5%-os teljesítményt érnek el a nyelvi, matematikai, téri képességeket, az absztrakt gondolkodást, memóriát, analízáló és generalizáló szellemi készséget mérő tesztekben (Gordon Győri, Frank és Kovács, 2011).

Izraelben a tehetséggondozás legelterjedtebb módja a pull out rendszerű oktatás. A kiválasztott gyerekek egy héten egyszer nem a saját iskolájukba járnak, hanem tehetségfejlesztő központokba (ún. pull-out – „kiemelő”-programok). Minden gyereknek háromféle típusú programkínálatból kell egyet-egyét választania (természettudományos, humán-vezetői és művészeti), specializálódásra csak később van lehetőség.

Két fontos szempontra ügyelnek a programok összeállításakor. Az egyik az, hogy a tehetséges gyerekek gyakori öntörvényűségét, individualizmusát ellensúlyozandó a feladatok természetéből következzenek bizonyos pontokon a kooperáció, a kompromisszumkeresés szükséglete, tehát egyéni és közös munka szervesen váltakozzék. A másik szempont az, hogy a gyerekek egy-egy feladatot – a sok ötlet közül – kivitelezzenek, jussanak el a megvalósításáig, mivel gyakori gond, hogy a tehetséges gyerekeknek sok jó ötletük van, ám ezek megvalósításához nincs türelmük, és így a szükséges technikákat sem tanulják meg (pl. ötlet – tervrajz – anyagválasztás – működő szerkezet).

Rendkívül tanulságos a programok finanszírozási módja. A költségek egyharmadát a minisztérium, egyharmadát az önkormányzat, egyharmadát a

szülők vállalják. (Ha a szülők anyagi helyzete nem engedi meg, átvállalják a költségeket). Ez a megosztásmód túl azon, hogy a résztvevők számára elviselhetővé teszi a terheket, azt az üzenetet is közvetíti, hogy „közös ügyről van szó”, minden résztvevő érdekelt benne, és profitál belőle.

A fentihez hasonló programrendszer működik középiskolások részére is, de nem ilyen országos szervezethez, hanem lassan, a vállalkozó kedvű pedagógusok kezdeményezésén alapján kiépítve. A természettudományok területén jelentős szerepet vállalnak a tehetséggondozásban az egyetemek és a világhírű Weizman Intézet. Nemcsak foglalkozásokat szerveznek a középiskolásoknak, hanem esetenként lehetővé teszik a középiskolával párhuzamosan az egyetemi kurzusok látogatását is (Herskovits, 1994).

A hátrányos helyzetű tehetséges serdülőkkel való foglalkozás fő propagálója Izraelben Smilansky, aki a kivételes gyermekek oktatási programjának igazgatója és a tehetségügy egyik nagy szószólója. Ő azt javasolja, hogy a pedagógusok mindenekeztül az értékközvetítésre és a politikai elkötelezettség kialakítására helyezték a hangsúlyt. Smilansky programjában a tehetséges diákok kétszer egy héten, a délutáni órákban találkoznak, három egymást követő tanév közötti nyári szünetben (6., 7. és 8. osztály után). Egy gazdagító központba járnak, ahol a foglalkozások célja: (1) az intellektus fejlesztése, (2) a bajtársi szellem megeremtése, (3) az abban való hit kialakítása, hogy a csoportjuk egy másfajta kultúrának veti meg az alapját. Ez az új kultúra az értelmet helyezi mindenek fölébe, és elsőbbséget biztosít a „kultúrközi találkozásnak”, azaz a domináns kultúra elterjesztésének a hátrányos helyzetű területeken (Smilansky, 1981).

A hátrányos helyzetű tehetségesekkel való foglalkozás másik bevált módja Izraelben a bennlakásos iskola. A bennlakásos iskolákat abból a megfontolásból létesítették, hogy ezek a gyerekek ne az alacsony színvonalú oktatást nyújtó helyeken nőjenek fel, ahol az igényelt „plusz” segítségre nincsen lehetőség. Ilyen iskolák 1960 óta működnek, és mintegy 4000 diák tanul bennük. A program ugyan kétszer annyiba kerül, mintha ezek a diákok normál középiskolába járnának, de Smilansky szerint megéri, mert közülük kétszer annyit vesznek fel az egyetemre, mint a normál osztályokból, továbbá a felvettük közül mind többen végeznek kétszakos diplomával. Ezek szerint a bennlakásos iskolák ugyan kétszer annyiba kerülnek, mint a normál iskolák, viszont kétszer hatékonyabbak is a képességek kibontakoztatásában.

Smilansky szerint a hátrányos helyzetű tehetségesek programjainak nemcsak az értelmet kell fejleszteniük, hanem az önismeretet és a környezet ellenállásával való megküzdés képességét is. De ami még ennél is fontosabb: felkészíteni a diákokat arra, hogy környezetük tevékeny részesei le-

gyenek. E célok megvalósítása érdekében az izraeliek tanegységeket dolgoztak ki olyan témákhoz, mint például a nemi identitás és a vezetés. A nemi identitással kapcsolatos tanegység keretében a következőket tárgyalják: a nemi szerepek, a nemi szerepekkel összefüggő társadalmi sztereotípiák, a szexuális nevelés, a pályára való felkészülés, valamint a serdülő és a családja közötti viszony. A vezetéssel foglalkozó tanegység célja a közösségben zajló folyamatok megértése. Olyan tanegység is van, amely a felelősséget helyezi a középpontba, azaz a diákok felelősséggel tartoznak azért, hogy előbbre jussanak a tanulásban, hogy javuljon az osztályszellem, és hogy mit mondanak a náluk fiatalabbaknak vagy a felnőtteknek.

Külön kell szólni Erika Landauról (23. kép), már csak azért is, mert az ő kreativitásról szóló könyve – *A kreativitás pszichológiája* – volt az első, amit a magyar pedagógusok és pszichológusok megismerhettek 1979-ben. Később a *Bátorság kell a tehetséghez* című könyve is megjelent magyarul 1997-ben. Intézetében délutáni és szünidei fejlesztő programokon vesznek részt a tehetséges gyerekek, szülőcsoportok működnek, pedagógus-továbbképzés, egyéni tanácsadás és szükség esetén pszichoterápia folyik. Programjaikat céltudatosan viszik ki hátrányos szocio-kulturális környezetbe, és igyekeznek minél több gyereket onnan bevonni programjaikba, mondván, ez a legjobb módja a deviancia megelőzésének, hiszen „senki sem az ostoba öccsét fogja elhívni lopásban vagy autóbetörésben részt venni, hanem az okosat”, így annak energiáit kell érdekes problémákkal jó irányba fordítani. Nagyon fontosnak tartja a gyerekek kommunikációs és vezetői készségeinek, felelősségvállalásának, jövőorientációjának fejlesztését. Érdeemesnek tartjuk az intézet célkitűzéseinek, Credo-jának idemását.



23. kép. Erika Landau

### *CÉLUNK, hogy*

- *felismerjük* a tehetséget az összes társadalmi rétegben,
- *megértjük* a tehetséget és megjelenési formáit,
- *segítsünk* a tehetségeseknek abban, hogy felismerhessék és fejleszthessék képességeiket,
- *kielégítsük* a tehetséges gyerek szükségleteit (megismerési, alkotási, biztonsági, elfogadási),
- *ösztönözzük* intellektusát és kreativitását,

- *bevonjuk* a tehetségeseket társadalmunk jelenlegi problémáinak megoldásába,
- *erősítsük* a tehetséges személyiséget, hogy képes legyen vezető szerepet vállalni,
- *felkészítsük* a gyereket arra, hogy kreatív és tehetséges felnőtté válhasson a jövőben.

Mindezekből egyértelmű, hogy a tehetségfejlesztés – az előítéletekkel szemben – korántsem azonos az elitképzéssel, a privilegizált helyzetben lévőknek további előnyök nyújtásával, hanem annak elősegítése, hogy azok, akik potenciálisan nagyobb teljesítményre képesek, ezt mindannyiunk hasznára meg is tudják valósítani (Herskovits, 1994).

## **Dél-Afrika**

Dél-Afrika az egyetlen afrikai ország, ahol érdemi előrelépés történt a tehetségfejlesztés területén. Dél-Afrikában 1910 után egy alságos oktatási rendszert dolgoztak ki, mely nyíltan a fehérek érdekét szolgálta. Más etnikai csoportok számára is biztosítottak oktatást, csak hogy ez az oktatás messze gyengébb színvonalú, alárendelt volt a fehérek oktatásához képest. Annak ellenére, hogy a fehérek számára kidolgozott oktatási rendszer stabil, jól működő rendszer volt, nem sokat tett a tehetségesek igényeinek kielégítése érdekében. A pedagógia prominens képviselői ugyan időről időre hangsúlyozták, hogy az ország nem engedheti meg magának a tehetségesek figyelmen kívül hagyását, mégsem történt semmi. Az első lépést valószínűleg W. T. Viljoen, a Jóreménység Foka tartomány általános pedagógiai szakfelügyelője tette meg azzal, hogy az éves jelentésében helytelenítette az iskolák merev egyformaságát, és javaslatot tett a differenciálás bevezetésére a lassú és a tehetséges tanulók esetében (Jóreménység Foka, Állami Oktatási Osztály, 1919). Jóval később, a nagy befolyással bíró Dél-Afrikai Pedagógusok Egyesületének két elnöke, G. J. Smit 1954-ben és F. S. Robertson 1963-ban külön elnöki leiratban foglalkoztak a tehetségfejlesztés témájával, kifejezve azt a nézetüket, hogy a tehetséges diákok alulteljesítenek, mert az iskolák semmit nem tesznek a bennük meglévő potenciál kibontakoztatásáért.

Az 1940-es évek előtt semmilyen kutatást nem végeztek a tehetséges gyermekekkel kapcsolatban. Az első említésre méltó munka Biesheuvel érdeme, aki arról írt, hogy az afrikai emberek intelligenciájának fejlődését mennyire befolyásolják az öröklődés mellett olyan tényezők, mint a kulturá-

lis milió, családi környezet, iskolai környezet, tápláltság és temperamentum (Biesheuvel, 1943). Biesheuvel-nek az afrikaiak képességeivel kapcsolatos további munkái az afrikaiak intellektuális potencialítására és az ezen a területen jelentkező kutatási problémák leírására összpontosult. E problémák a következők: az afrikai nyelvek mentális jellemzői és az általuk gyakorolt hatás a gondolkodás jellemzőire és szerkezetére; zenei képesség (vagyis hogy az afrikaiaknak miért van annyira kiváló érzékük a zenéhez); pszichológiai kutatás a manuális és perceptuális készségekre irányulóan, konkrétan a művészetekre és a kézművességre, és hogy ezek mennyire transzferálhatók, azaz mennyire vihetők át a saját kontextusukon kívülre; továbbá a hagyományos afrikai játékok által igényelt magasabb rendű képzeleti és gondolkodási folyamatok (Biesheuvel, 1952). A tehetségfejlesztéssel kapcsolatos kutatások további úttörői közül az egyik Venter (1955) volt, aki kísérlettel vizsgálta a tehetségeseknek nyújtott előnyök hatását; a másik pedig Duminy (1960), aki a tehetség pedagógiai és pszichológiai jellemzőiből írt doktori értekezését 1959 decemberében védte meg Amszterdamban.

1969 körül Jock L. Omond, egy nyugdíjas iskolaigazgató és tanfelügyelő propagandát indított a tehetségesek fejlesztése ügyében. A következő néhány évben többször is az oktatásügy vezetői elé vitte az ügyet, konferenciákon szórólapokat osztogatott, és interjúkat adott a rádióknak és a tévének. Az oktatásügy vezetői először negatívan reagáltak Omond kezdeményezésére, így elhatározta, hogy egyedül folytatja. 1976. június 14-én megalapította a Tehetségügyi Hivatalt Port Elisabeth-ben azzal a céllal, hogy a tehetségeseknek tanterven kívüli és iskolán kívüli tevékenységeket szervezzen. Nem sokkal ezután, 1979-ben a Stellenbosch Egyetem megszervezte az első Nemzeti Tehetségpedagógiai Konferenciát. Az oktatásügy vezetői egyre pozitívabb attitűdöt kezdtek tanúsítani a tehetségügy iránt, és hivatalosan a hozzájárulásukat adták az első tehetségtervhez, amit Cape Tartomány Oktatási Osztálya részéről J. S. Neethling írt alá 1980. október 1-jén. 1980 végén ehhez a Transvaal Oktatási Osztálya is felzárkózott, és tanterven kívüli központokat hozott létre a tehetségesek igényeinek kielégítésére (Neethling, 1985). Röviddel ezután (1986) Natal tartomány is létrehozott egy tehetségesek ellátására szolgáló rendszert.

1982-83-ban különböző fejlesztések történtek Cape tartományban. Huszonöt iskolát kiválasztottak, amelyek gyakorlatilag szabad kezet kaptak arra, hogy tehetségfejlesztő programokat dolgozzanak ki és vezessenek be. Ezen iskolák egyik fő feladata volt (többek között), hogy útmutatást és támogatást adjanak azoknak az iskoláknak, amelyek ezután indítanak tehetségfejlesztő programokat. Szerkesztőbizottság alakult a *Creata* című folyóirat kiadására, amely az első kétnyelvű tehetségügyi folyóirat volt a világon,

emellett Torrance modelljének mintájára létrehozták az első Problémamegoldó Kupát. A vezetők, tanárok és iskolapszichológusok számára továbbképzéseket tartottak (Neethling, 1985).

Azt is felismerték, hogy a korlátozott hatékonyságú néhány napos továbbképzések helyett célszerűbb lenne a továbbképzéseket felsőoktatási keretek között megvalósítani. Az első ilyen extenzív képzési program a tehetségesek tanárai számára posztgraduális képzésként 1983-ban indult a Port Elisabeth Egyetemen, melynek legmagasabb szintje a tehetségpedagógiai mesterképzés (MA) (Taylor, 1993).

Az 1980-as években Cape tartomány és Neethling játszott vezető szerepet a tehetségfejlesztés kiépítésében és propagálásában Dél-Afrikában. Az eredmények azonban csak a fehér tanulók iskoláira vonatkoztak. Újabb ösztönzést adott a tehetségfejlesztés ügyének az Első Nemzetközi Tehetségkonferencia, melyet Stellenbosch-ban tartottak 1984-ben. A konferencia vezérszónokai az Egyesült Államokból érkeztek, és a hatásuk világosan látszott azokon a programokon, amelyeket ezután indítottak szerte Dél-Afrikában. A Második Nemzetközi Tehetségkonferenciára 1987-ben került sor Johannesburgban. Számos szponzort nyertek meg ennek a konferenciának, akik rengeteg fekete tanárt mozgósítottak a részvételre. A konferenciának a fekete iskolákra való hatása azonban nagyrészt a bojkottálásban, valamint ezen iskolák szétverésében mutatkozott meg különösen a johannesburgi területen.

Az apartheid politikának a történelem süllyesztőjébe való kerülése nem kedvezett a tehetségügynek. Az ország a politikai átépítéssel lett elfoglalva minden területen, így az oktatásügy területén is. A fehérek számára fenntartott iskolákkal leszámoltak, az iskolák vegyes összetételűvé váltak. Ebből adódóan viszont a fehérek jól szervezett, magas színvonalú oktatása összekeveredett a feketék alacsony színvonalú oktatásával. A kettő egységes, jól működő rendszerre kövacsolása még ma is zajlik. Nyilvánvalóan időre van szükség, amíg a tehetségfejlesztés ügye ismét napirendre kerülhet.

## **Mauritius**

Mauritius a Föld déli féltekéjén, Madagaszkártól keletre az Indiai-óceánban található kis sziget. Területe 1850 km<sup>2</sup>. A történelem folyamán több gazdája is volt, főként angol és francia gyarmatként tartották számon. Az ország a függetlenségét 1968-ban nyerte el Nagy-Britanniától, azóta a neve Mauritiusi Köztársaság.

Az oktatás hivatalos nyelve az angol. Az, hogy a sziget utoljára angol gyarmat volt, azon is meglátszik, hogy baloldali közlekedés van érvényben.

Ugyanakkor a települések nevét franciául írják. A helyiek a kreol nyelvet beszélik, amely furcsa keveréke a franciának, angolnak és a különböző égtájakról a szigetre hurcolt rabszolgák nyelvének.

Mauritiuson az állami költségvetésnek körülbelül a 15%-át fordítják az oktatásra, ami igen nagy összeg, és ez lehetővé teszi, hogy az oktatás az elemi szinttől az egyetemi szintig teljesen ingyenes legyen az állam által fenntartott intézményekben.

A bennlakásos magániskolákban való oktatásért természetesen fizetni kell. A költség három részből áll: (1) oktatási költség, ami havonta 300–1000 dollár, (2) szállásdíj, ami attól függ, hogy a diák apartmant bérel, vagy kollégiumban lakik, és (3) egyéb költség, ami havonta 400–700 dollár.

Az oktatási rendszer minden szinten a brit modellt követi. Négy cikusból áll:

(1) Kora gyermekkori fejlesztés és nevelés (0–5 év), ami két szakaszra tagolódik:

- a) csecsemő és kisgyermekkori szakasz (0–3 év), ami a Női Jogok, Gyermekfejlesztési és Családjóléti Minisztérium irányítása alatt áll;
- b) egy év óvoda és egy év iskola előkészítő szakasz (3–5 év), ami az Oktatási, Kulturális és Emberi Erőforrások Minisztériuma irányításával működik.

(2) 6 évfolyamos elemi iskolai oktatás, amelyben egy osztályismétlés megengedett, és záró vizsgával fejeződik be.

(3) 4 év alsó szintű középiskola és további 2 év felső szintű középiskola

(4) felsőfokú szakképzés, főiskola vagy egyetem

Iskolába 5 éves korukban kezdenek járni a gyerekek. A jelenleg 6 évfolyamos kötelező elemi iskolai szakaszt a kormány 2020-ig 9 évfolyamosra kívánja emelni.

Ebben a rendszerben az egyik legfontosabb mozzanat az elemi iskolai záró vizsga. Ennek sikeressége abszolút feltételét képezi annak, hogy a diák középiskolába mehessen. Sok év tapasztalata azt mutatja, hogy a diákok egyharmada „elvérezi” ezen a vizsgán, és ez az arány évről évre állandó. Számokban kifejezve évente kb. 28000 diák fut neki a vizsgának, és kb. 18000 diák veszi sikerrel az akadályt. Azok a diákok, akik másodszor is megbuknak a vizsgán, vagy betöltik a 16. életévüket (Mauritiuson a tankötelezettségi kor 2005. január 1-jétől változott 12 évről 16 évre), és megbuknak, csak szakképző iskolában tanulhatnak tovább.

Rendkívül nagy a nyomás, ami a diákokra és a szülőkre nehezedik. Egyrészt tudják, hogy az elemi iskolai vizsgán nagyon jó lenne jól szerepelni, mert különben búcsút mondhatnak a középiskolának. Másrészt azt is tudják,

hogy a legmagasabb színvonalú állami fenntartású középiskolákban összesen 1000 férőhely áll rendelkezésre, így azokba csak a legjobb tanulók kerülhetnek be. Emiatt a diákok kénytelenek nem kevés magánórát venni az esélyük növelése érdekében. Nyilvánvalóan ez a helyzet a tehetős szülőknek kedvez, hiszen a szegényeknek nincs pénze „másodoktatásra”.

2001 előtt a középiskolai felvételnél nemzetiségük alapján rangsorolták a diákokat, azonban e módszer fonákságát látva a kormány úgy döntött, hogy a rangsorolás alapja a teljesítmény legyen, az a teljesítmény, amit a diák az elemi iskolai évek során és a záró vizsgán felmutat. A rangsorolás annak eldöntése érdekében történik, hogy ki melyik középiskolában tanulhat tovább. Ez a rendszer ma is így működik.

A középiskola 4+2 éves. A negyedik év után a diákok írásbeli vizsgát tesznek legalább hat tantárgyból. Ha akarnak, tanulhatnak tovább még két évet, melynek végén a Cambridge Egyetem felügyeletével középiskolai záró vizsgát tesznek. Ez a vizsga szolgál belépőül a felsőoktatási intézményekbe.

A másik vonalat képezik azok a diákok, akik ugyan nem buknak meg, de alacsony szinten teljesítenek az elemi iskolai záró vizsgán. Ők három éves szakképző iskolába felvételizhetnek. Ezt elvégezvén vagy közvetlenül a munkaerő-piacra kerülnek, vagy jó teljesítmény esetén szakközépiskolába felvételizhetnek. Ezt ugyanúgy 18 éves korban fejezik be, mint akik középiskolában tanulnak. A szakközépiskola végén vizsgát tesznek, és a sikeres vizsgával épp úgy jogot szereznek a felsőoktatásba való felvételre, mint akik „rendes” középiskolában tanulnak.

2008-ban 301 iskola volt Mauritiuson, amelyek 118 700 tanulót fogadtak be. Ebbe beleértendő a római katolikus és a hindu felekezet által fenntartott, valamint a kb. 26%-ot kitevő magániskolák is. Az átlagos osztálylétszám 32 tanuló volt, az 1 pedagógusra eső tanulók száma 28. 2008-ban a középiskolát és szakközépiskolát végzetek 38%-át, 2010-ben 40%-át vették fel valamelyik felsőoktatási intézménybe. 2015-re 45%-os arányt tűzött ki célként az Oktatási Minisztérium. A tanulók utaztatása az iskolákba és vissza az elemi szinttől az egyetemi szintig ingyenes, a tankönyvek az elemi iskolások és a rászoruló középiskolások számára szintén ingyenesek, sőt bizonyos oktatási zónákban (hátrányos helyzetű régiókban) az iskolai étkezés is ingyenes.

Iskolai tehetségfejlesztés Mauritiuson is létezik. A tehetségfejlesztő programok nem feltétlenül „elitisták”. A tehetséges tanulóknak egyszerűen olyan programokra van szükségük, amelyek megfelelnek a tanulási sajátosságaiknak és tanulási ütemüknek. A helyi tapasztalatok szerint a tehetséges tanulók szignifikáns módon nagyobb valószínűséggel megőrzik emlékezetükben a természettudományi és matematikai anyagot, ha kétszer-háromszor

gyorsabban veszik, mint a normál osztályokban. Tehetségesnek a tanulói populáció legjobban tanuló, felső 1%-át tekintik, más tehetségazonosítási eljárást nem alkalmaznak. A tehetségesek külön osztályokba járnak, és külön tanterv szerint tanulnak azon felfogás alapján, miszerint tisztességtelen lenne a ragyogó elméjű, sokra hivatott tanulókat vegyes összetételű osztályokba helyezni, és velük a normál tanterv szerint haladni, mert ez éveken keresztül börtön lenne a számukra. Az ilyen képességű diákok számára olyan tantervet dolgoztak ki, amely a gazdagítást és a gyorsítást egyaránt tartalmazza úgy, hogy e két stratégia alkalmazása nem egyszerre történik.

A gazdagítás a gyorsan tanulók fennmaradó idejének kitöltésére szolgál azzal, hogy olyan anyagokat és tevékenységeket kínál, amelyek nem engedik, hogy a diákok az előírt tantervnél gyorsabban haladjanak. Gazdagítás lehet például a tanulók bevezetése más területekbe vagy tevékenységekbe, így a képzőművészetbe, a zenébe, az újságírásba, a klubokba, a tereptanulmányokba; továbbá olyan munkákkal való megbízás, amelyek nekik megfelelő nehézségűek.

A gyorsítás lényege a tanulás ütemének a normál ütemhez képest való megváltoztatása. Olyan tanulóknak való, akik máskülönben unatkoznának, hiszen amit kell, azt már rég megtanulták, a többszöri ismétlés számukra időpocsékolás. Leggyakoribb formája a tanuló áthelyezése nálánál idősebb tanulók csoportjába. De az is gyorsítás, ha a tanuló ugyanabban az osztályban, vele egykorúakkal marad, viszont az anyagot gyorsabb ütemben sajátítja el. A gyorsításnak vannak pártolói, de ellenzői is. A pártolók az mondják, hogy ez a stratégia jelenti az igazi kihívást a tehetséges tanulóknak, ez felel meg leginkább a jellemzőiknek. Az ellenzők meg azt mondják, hogy a gyorsítás előnytelenül befolyásolja a tehetséges tanulók szociális és érzelmi jellemzőit, de olykor még az intellektuális fejlődésüket is.

Mint látjuk, Mauritiuson is ugyanaz a vita folyik a gyorsítással kapcsolatban, mint a világ bármely táján, ahol tehetségfejlesztő programok vannak. A konkrét módszerek is ugyanazok: korai felvétel az óvodába, elemi iskolába, középiskolába, főiskolára; osztályugrás, teleszkopizált tanterv, léptetési program stb. Ezeket nem soroljuk tovább, mert Mauritiuson ezek valójában csak a felsorolás szintjén léteznek. Ami viszont létezik (pontosabban létezett a 2005-ös tantervi reformig): a 4-5-6. osztály két évre való összevonása, a 7-8-9-10. osztály 3 évre való összevonása és a 11-12. osztály 1 évre való összevonása. Elvileg tehát a 12 évet akár 9 év alatt is el lehetett végezni. Az ilyen ütemű haladásnak azonban csak a lehetősége volt biztosítva Mauritiuson. Inkább az történt, hogy a külön osztályban tanuló tehetséges diákok valamivel gyorsabban haladtak, mint a normál tanulók, s azt az időt, amit így megtakarítottak, gazdagító tevékenységekre fordították.

A 2005-ös tantervi reform ugyanazt a felhívást – *Egyetlen gyermek se maradjon le!* – tűzte zászlóra, mint az Egyesült Államokban a 2002-es Oktatási Törvény, továbbá erőteljesen hangsúlyozta a speciális nevelési igényű (SNI) gyermekek ellátását, az integrációt és inklúziót. A végrehajtásról készült Nemzeti Jelentésben (The Development of Education. National Report of Mauritius by the Ministry of Education, Culture and Human Resources, 2008) azonban a „tehetségesek” szó egyszer fordul elő csupán említés szintjén. A kontextusból arra lehet következtetni, hogy a tehetségesek számára létesített külön osztályok és programok megszűntek, a tehetségesek ellátása normál osztályokban történik. A pull-out („kiemelő”) programok fogalmát – melyek Izraelben annyira népszerűek – nem ismerik, így nem is alkalmazzák. Ott jártunkkor (2009) a megkérdezett pedagógusok inkább az akadályozott tanulók ellátásáról beszéltek szívesen, a tehetségesekre való rákérdezéskor csak bólogattak...

## 6. A kreativitás és kutatása

Nem véletlenül került a kreativitás tárgyalása e könyvnek erre a helyére. Szóltunk korábban Galton kutatásáról, az intelligencia és az intelligencia struktúra kutatásáról, Terman longitudinális vizsgálatáról, részletesen tárgyaltuk az Egyesült Államok, és kevésbé részletesen más országok tehetség gondozásának történetét, de valamit nem mondunk ki. Nevezetesen azt, hogy a tehetséget sokáig a magas intelligenciával azonosították. Ha visszalapozunk például a Terman-féle vizsgálatához, azt olvashatjuk, hogy a kritikusok (nem a Terman korában élők, hanem későbbi kutatók) kifogásolták a kreativitás teljes mellőzését. Sokat írtunk az Egyesült Államok Terman utáni tehetség gondozásáról, de azt nem írtuk le, hogy a XX. század 80-as éveikig az egytényezős tehetségmodell volt használatos, vagyis a tehetségnek a magas intelligenciával való azonosítása. Galton óta eltelt száz év, és rendületlenül tartotta magát ez a koncepció! Csak Renzullinak a 70-es évek végén való fellépése nyomán kezdték elismerni, hogy a tehetség többkomponensű jelenség, melynek egyik összetevője az intelligencia mellett a kreativitás. Ugyanakkor a kreativitás kutatása a XX. század második felében kezdődött el, fél évszázaddal később, mint az intelligencia kutatása. Ez az oka annak, hogy a kreativitást könyvünknek ezen a helyén tárgyaljuk.

### A kreativitás

A kreativitás meglehetősen bonyolult és sokarcú emberi viselkedés. A kreativitást magyarázó elméletek a tudás és a képzelet újszerű kombinációjának alkalmazásaként való meghatározástól egészen addig a felfogásig terjednek, miszerint a kreativitás „olyan tudattalan folyamat, amelynek révén a libidinózus és agresszív energiák kulturálisan szentesített viselkedésekbe konvertálódnak” (Freud, 1924).

MacKinnon (1978) szerint nincs értelme annak, hogy a sokféle értelmezés közül bármelyiket is kitüntessük és a kreativitás egyedüli helyes meghatározásaként elfogadjuk; a kreativitás ugyanis olyan fogalom, amely az összes eddig javasolt értelmezést hordozza, és ahogy a kutatások folytatódnak, valószínűleg még sokkal többet is fog hordozni. Minthogy egyetlen olyan elmélet sincs, amelyik teljes képet adna róla, ezért napjainkban mind többen próbálkoznak azzal, hogy a kreativitás jelentését az egészlegességre való törekvés jegyében közelítsék meg. Clark (1983) például ezeket az elmélete-

ket az ember pszichikus működésének négy területe (gondolkodás, érzelem, érzékelés, intuíció) alapján próbálta egybeszervezni. Álláspontja szerint mindegyik felfogás csak egy részt képviselhet az egészből, a kreativitást pedig csak a részek integrálása útján lehet megközelíteni.

A kreativitás leginkább a folyamat, a személyiség, a produktum és a környezet oldaláról ragadható meg. Mi történik a kreatív folyamat során? Wallas (1926) a folyamatot négy szakaszból állónak írta le. Ezek a következők: előkészítés, lappangás, megvilágosodás és igazolódás. Torrance (1915–2003) úgy határozta meg a folyamatot, mint „a problémákra való érzékenyítődség, illetve a problémák tudatosítása ... a rendelkezésre álló információk összegyűjtése ... a megoldásra való törekvés ... és az eredmények közreadása” (Torrance és Myers, 1970, 22. o.).

A folyamatra vonatkozó szakaszos elképzelést Taylor (1960) is támogatta, azzal a kiegészítéssel, hogy a kreativitásnak öt szintje létezik, mindegyik szinthez más-más pszichológiai folyamatok tartoznak, és ezek módosíthatják a folyamat lépéseit. Az öt szint a következő:

1. *kifejező kreativitás*, aminek a spontán kifejezés bármilyen formája elfogadható, tekintet nélkül az eredetiségre és az eredmény minőségére;
2. *produktív kreativitás*, ahol a hangsúly inkább a képességen van, semmint a spontaneitáson és az újszerűségen;
3. *feltaláló kreativitás*, ahol a hangsúly a már meglévő dolgok újszerű felhasználásán van;
4. *újító kreativitás*, ahol új elvek illetve elképzelések kerülnek kidolgozásra;
5. *teremtő kreativitás*, ami a művészet és a tudomány lényeges alapelveit érintő legelvontabb eszmék illetve feltevések kreatív megfogalmazásában nyilvánul meg.

Guilford (1959) a kreativitás lényegét a divergens gondolkodásban jelölte meg és ennek megfelelően a következő összetevőket különítette el benne: általános problémaérzékenység, fluencia, flexibilitás, originalitás, újrafogalmazás és elaboráció.

A kreativitás és a kreatív folyamat terén az agyféltekék működésével kapcsolatos kutatások nyitják a legújabb távlatokat. Az a megfigyelés, hogy a kreatív egyéneknél a jobb féltekei, míg a logikusan, racionálisan gondolkodóknál a bal féltekei működés dominál, olyan elméletekhez vezetett, amelyek a kreatív tevékenységet a két agyfélteke közötti kölcsönhatásból vezetik le.

Kreatív produktumnak tekinthető – akár a tervezés stádiumában is – minden olyan ötlet, elképzelés, művészi alkotás vagy tudományos elmélet, amelyek bizonyos kritériumoknak megfelelnek. MacKinnon (1978) szerint ezek alatt a kritériumok alatt a produktum eredetiségét, illetve újszerűségét és a probléma, a szituáció vagy a cél szempontjából való jelentőségét kell érteni. Emellett a produktumnak esztétikai szempontból kellemesnek kell hatnia, továbbá a hagyományos nézetek és tapasztalatok meghaladásával és átformálásával hozzá kell járulnia az emberi létezés újszerű feltételeinek megteremtéséhez.

A kreatív egyének közös jellemzője a környezeti ingerekre való szokatlan érzékenység, a gondolkodásbeli önállóság, a viselkedésbeli nonkonformitás és a feladatokban való kitartás. A kiemelkedően kreatív emberek további közös vonása, hogy kedvüket lelik az ötletek gyártásában, kifejezetten szeretik a humort, magas toleranciát tanúsítanak a kétértelműséggel szemben és a munkájuk során erősen önérvényesítők.

A kreatív potenciál kioldásának szempontjából kritikus tényező a nyitott és elfogadó környezet. Kneller (1966) szerint a kreativitás útjában álló legfőbb akadályok kulturális és biológiai természetűek. Arieti (1976) a kreatív társadalomra vonatkozó elképzelésében részletesen leírja, hogy milyen kulturális sajátosságok segítik elő a kreativitás kibontakozását. Olyan társadalmat képzel el, amelyik nem a közvetlen kielégülésre helyezi a hangsúlyt, hanem a toleranciára, a divergens szemléletre és a kreativitást előmozdító ösztönzők és jutalmak alkalmazására. Torrance (1962) azokat a változókat tekinti fontosnak, amelyek szokatlan kérdésfeltevésekre ösztönöznek, továbbá az értékelés állandó kényszere nélkül teszik lehetővé a teljesítményt. A gyermek kreatív megnyilvánulásait támogató, illetve visszafogó felnőtt viselkedésformákról Fischer (1999) tollából olvashatunk kitűnő összefoglalót.

A kreativitás és az intelligencia természetére vonatkozó vita mind a mai napig nincs meggyőzően lezárva. Kitano és Kirby (1986) szerint a kutatók végső soron csak abban értenek egyet, hogy a kreativitás nem azonos az általános intelligenciával. Vagyis „lehet valaki nagyon okos, de nem kreatív, vagy erősen kreatív, ugyanakkor nem szükségképpen intellektuális tehetség” (Kitano és Kirby, 1986, 192. o.). Becslésük szerint a magas kreativitáshoz átlagban legalább 120-as IQ-ra van szükség. Az IQ-szintek viszont a kreatív tevékenység jellegétől függően ettől el is térhetnek.

A kreativitás és az intelligencia közötti kapcsolat feletti vita túlnyomó része a mérés körül zajlik. Bár a kreativitás mérésére több különböző eljárást is kidolgoztak, még mindig nem eldöntött az a kérdés, hogy a kreativitást teljesítménytesztekkel vagy a kreatív gondolkodást vizsgáló tesztekkel

kellene-e mérni. A kreativitás mérésére leggyakrabban a Kreatív Gondolkodás Torrance-féle Tesztjeit használják (Torrance Tests of Creative Thinking, 1974), amelyek mind a verbális, mind a figurális kreativitást egyszerű pontozás útján állapítják meg. Ettől eltérő módon mérik a kreativitást azok a tesztbattériák, amelyeket Guilford (1959), valamint Wallach és Kogan (1965) dolgozott ki.

A kreatív gondolkodásra való tanítás módszertani kimunkálása Parnes (1967) és Torrance (1979) érdeme. Parnes – Kreatív Problémamegoldás néven (Creative Problem Solving) – egy öt lépésből álló, a tudást és a képzeletet ötvöző módszert dolgozott ki, Torrance pedig – Lappangási Modell néven (Incubation Model) – egy olyan három szakaszból álló oktatási modellt szerkesztett, amelyben a kreativitást szolgáló célok tartalmi célokkal egészülnek ki. Igen jól alkalmazható iskolában is az ötletbörze módszere, mely az ötletek mennyiségi termelését hivatott elősegíteni csoportos körülmények közepette (Tóth, 2000).

## **Kreativitáskutatás és -fejlesztés**

A kreativitáskutatás és -fejlesztés huszadik századi története három nagy periódusra, illetve időszakra osztható (1) a „kreativitás mint divergens gondolkodás” periódusa (az 1950-es és az 1960-as évek), (2) a „csomagok és programok” periódusa (az 1970-es és az 1980-as évek) és (3) az „ökológiai” periódus (az 1990-es évektől).

### **A „kreativitás mint divergens gondolkodás” periódusa**

A modern kreativitáskutatás 1950-es években meginduló és az 1960-as években folytatódó első nagy periódusában a kreativitást igen sokan azonosnak tekintették a divergens gondolkodással, és ebből adódóan a kreativitás fejlesztését a divergens gondolkodás előmozdításán keresztül vélték megvalósíthatónak. E szemléletet elsősorban Guilford strukturális intelligenciamodellje alapozta meg, amely ráirányította a figyelmet a divergens gondolkodásra. Emellett jelentős hatása volt a Torrance által kimunkált fluencia, flexibilitás, originalitás és elaboráció fogalmaknak, valamint az Osborn-féle ötletbörzének (brainstorming), különösen annak azon alapszabályának, mely az ítékezés felfüggesztését írja elő.

A kreativitásnak a divergens gondolkodás felől való megközelítése három területen mutatkozott meg. Az egyik területet a kreativitás és az intelligencia kapcsolatának tisztázására irányuló kutatások jelentették, melyek azt próbálták feltárni, hogy a kreatív (divergens) gondolkodók miben különböz-

nek az intelligens (konvergens) gondolkodó párjaiktól. A kutatások másik vonulata a kreativitás mérésére, kreativitásteszték kidolgozására irányult, központi szerepet szánva ebben a divergens gondolkodásnak. Végül a harmadik területet a kreativitásfejlesztő programok kidolgozása képezte: a kutatók szinte kizárólag divergens gondolkodást fejlesztő feladatok összeállításával próbáltak segítséget nyújtani a pedagógusoknak.

### **A „csomagok és programok” periódusa**

Ennek a korszaknak a legjelentősebb eseménye a paradigmaváltás: a korábban egyeduralgató divergens gondolkodás szemléletét a mérésben felváltotta a többféle kritérium alkalmazása, a fejlesztésben pedig a divergens gondolkodás mellett a konvergens gondolkodás újra helyet kapott. A váltást jelzi, hogy az 1970-es és 1980-as években számos összetett kreativitásfejlesztési modell, illetve program jelent meg, mint például a Creative Problem Solving (Kreatív Problémamegoldás), a Future Problem Solving (Jövőbeni Problémák Megoldása), vagy az Odyssey of the Mind (Az Értelmű Odüsszeája) nevű, Magyarországon is ismert programok. Rengeteg kreativitásfejlesztő „csomag” és program született ebben az időszakban, bár az az igazság, hogy közülük igen sokat a nélkül publikáltak, hogy hatékonyságukról kutatásokkal meggyőződtek volna.

Igen vonzónak tűnt ebben a periódusban a képesség-módszer interakció (Aptitude Treatment Interaction, ATI) kutatása, amelynek alap gondolata a tanulók egyedi jellemzői és a tanítási módszerek megfeleltetése, azaz hogy az egyes tanulók számára melyik módszer a legjobb (Tóth, 2000). Sajnos, míg az ATI-kutatások a pedagógia más területein jelentős eredményeket értek el, addig sem a kreativitásfejlesztésben, sem általában a tehetségesek oktatásában nem vertek gyökeret, többnyire megrekedtek a „differenciált tanterv” kimunkálásánál. Feltehetően ennek az volt az oka, hogy a tehetséget egynemű, egydimenziós, változatlan jellemzőkkel leírható konstruktumnak tekintették, amivel valaki vagy rendelkezik, vagy nem.

### **Napjaink ökológiai nézőpontja**

Az 1990-es évek újabb fordulatot hoztak a kreativitáskutatásban és fejlesztésben. Ez a fordulat inkább a korábbi programok továbbfejlesztésében mutatkozott meg, semmint újak kidolgozásában. Például, a Kreatív Problémamegoldás nevű programmal kapcsolatban egyre nagyobb hangsúlyt kapott a kreatív és a kritikai gondolkodás kiegyensúlyozott használata, a kognitív stílusokra való támaszkodás, a probléma tulajdonosának kérdése, az egyes lépések beható tanulmányozása, továbbá a lépések összekapcsolása az em-

berek természetes élethelyzetekben tanúsított, valóságos problémamegoldásával. A kreativitást és a kreatív problémamegoldást többé nem tekintették előírt lépésekből álló, mindvégig kötelezően követendő eljárásnak, amely minden problémára és minden helyzetben ugyanúgy alkalmazható. Ehelyett napjaink kutatói azt emelik ki, hogy a kreativitás fejlesztése során sokféle – személyiségbeli, folyamatbeli és szituációs – tényezőt, azaz a teljes „ökológiai rendszert” kell figyelembe venni.

### **Példák a „csomagok és programok” periódusából**

Az előbbieken, e periódus ismertetésekor három példát említettünk anélkül, hogy elmondtuk volna, miben is áll ezek lényege. Most ezeket röviden ismertetjük, hogy az olvasó képet alkothasson róluk.

#### **Kreatív Problémamegoldás**

A *Kreatív Problémamegoldás* (Creative Problem Solving, CPS) a tudás és a képzelet felhasználásának strukturált modellje, melynek célja, hogy a felvetődő problémákat kreatív, újszerű és hatékony módon tudjuk megoldani. Az eljárás Alex F. Osborn (1953) eredeti kidolgozásában három lépésből állt: a ténymegállapításból (problémameghatározás és előkészítés), az ötletkeresésből (ötlettermelés és ötletkidolgozás) és a megoldás megtalálásából (értékelés és alkalmazás). Ezt a szekvenciális problémamegoldási eljárást Parnes (1967) egy olyan ötlépéses átfogó modellé dolgozta át, amely a kreatív gondolkodás és viselkedés alap-, valamint alkalmazott kutatásaiból származó megállapításokat integrálja. Az öt lépés a következő:

1. Ténymegállapítás
2. Problémameghatározás
3. Ötletkeresés
4. A megoldás megtalálása
5. A megoldás elfogadtatása

Az Osborn–Parnes modell néven is ismert CPS a kreatív gondolkodási készségeknek a problémamegoldásban történő hasznosítására ösztönző módszerek legelterjedtebbike. A CPS alapelve az ítélezés felfüggesztése. Ez az elv Osborn azon megfigyelésén alapul, hogy amikor az ötletkeresés idejére az ítélezést visszafogták, legalább 70%-kal több jó ötlet született (Osborn, 1953). Az eljárás összes pontján mind a konvergens, mind a divergens gondolkodás állandóan a szerint jelenik meg, hogy éppen melyik az a lépés, amelyről az egyén a következőre tér át.

A CPS eljárása a következőképpen zajlik le. Az első lépést megelőzően van egy előkészítési vagy „tálatási” szakasz, amely alatt meghatározzuk, hogy a szituáció azonosítása, illetve felismerése milyen jelentőséggel bír ránk nézve.

A ténymegállapítás szakaszában a hangsúly azon van, hogy az összes olyan lehetséges háttérinformációt megszerezzük, amelyek közelebb visznek a tényleges probléma meghatározásához. Adatokat gyűjtünk, tények után kutatunk, ami pedig a szituációval kapcsolatban a tudomásunkra jut, azt alaposan megvizsgáljuk. Az ítélezést mindaddig felfüggesztjük, amíg az összes lehetséges alternatívát fel nem dolgoztuk. A következő lépés a problémára összpontosít.

A problémameghatározás szakaszában a hangsúly a probléma újrafogalmazásán van. Ennek során a problémát többféle nézőpontból is szemügyre vesszük, átfogalmazzuk, pontosítjuk és elemezzük. Amint a probléma körvonalazódni kezd, tanácsos az „Én hányféleképpen tudnám...” kifejezéssel élni, ezzel is elősegítve az ötletek termelését és azok további kidolgozását. Az újonnan felmerülő tények vagy adatok néha arra kényszeríthetnek, hogy a jobb ténymegállapítás érdekében visszatérjünk az első lépéshez.

Ha már a problémát kielégítően meghatároztuk, harmadik lépésként az ötletkeresés következik. Most az a cél, hogy minél többféle ötletet és megoldási lehetőséget vessünk fel. Különösen ebben a fázisban fontos az ítékezés felfüggesztése. Az ötletek mennyiségi kitermeléséhez számos technikát alkalmazhatunk. Közülük az ötletbörze a legismertebb. Az ötletbörze alkalmazásának négy sarkalatos szabálya van, amelyek az ötletek szabad áradását hivatottak biztosítani, még mielőtt az érdemi elbírálásukra sor kerülne. Az ötletbörze négy szabálya a következő: (1) az ítékezés felfüggesztése, (2) a vad, „őrült”, képtelen ötletek üdvözlése, (3) a mennyiségre törekvés és (4) a kombinációra és a továbbfejlesztésre való törekvés. Az ötlettermelés serkentésére természetesen más módszereket is alkalmazhatunk. Ilyen módszer még a tulajdonságlista, a színektika, a morfológiai elemzés, az átfutás, az erőltetett kérdések, a „mi lenne, ha...” és a szabad asszociáció technikája.

A negyedik lépésben, a megoldás megtalálásának szakaszában a cél azoknak az alternatíváknak a kiválasztása, amelyek minden valószínűség szerint a legnagyobb eséllyel járulnak hozzá a probléma megoldásához. Az értékeléshez szempontokat dolgozunk ki, és ezeket minden szóba jöhető megoldásra alkalmazzuk. A legjobbnak tűnő ötletet, illetve ötletkombinációt kiválasztjuk, és ennek segítségével megoldjuk a problémát. A nem választott ötleteket nem kell félredobni, mert később még hasznosak lehetnek.

Az utolsó lépés, a megoldás elfogadtatása során az ötlet hasznosítását készítjük elő. Most a feladat az, hogy az ötletet elfogadhatóvá tegyük. Ez az

ötlet kivitelezésére, továbbfejlesztésére és „eladására” vonatkozó terv kidolgozását jelenti. Itt minden olyan tényezőt tekintetbe kell venni, amelyek segíthetik vagy gátolhatják a terv megvalósítását.

Parnes (1967, 1981) a kreatív produktivásban a tudás és a képzelet szerepét hangsúlyozta. A Kreatív Problémamegoldási Szabadegyetem kurzusaiban, az egyetemi foglalkozásokon és még számtalan másfajta ülésen sikeresen demonstrálta, hogy ezt az eljárást könnyű megtanulni, és sokféle szituációra lehet alkalmazni. Azóta már rengetegen megtanulták – köztük egyetemi/főiskolai hallgatók, kormánytisztviselők, üzletemberek, művészek, pedagógusok, szülők –, hogy hogyan lehet a CPS módszerének segítségével gyakorlati problémákat megoldani.

Az igazsághoz tartozik, hogy a kreatív problémamegoldás Osborne-féle eredeti változatát a munka világa szülte. A kidolgozó szeme előtt az lebegett, hogyan lehetne a munkával kapcsolatban felmerülő problémákat kreatívan megoldani, új dolgokkal előállni, és ezen keresztül a profitot növelni. Azóta kiderült, hogy a CPS alkalmazása a munka világánál jóval szélesebb körű lehet. Tulajdonképpen bármilyen probléma esetében alkalmazható, így az iskolai problémák megoldására is. Különösen hasznosnak tűnik a tehetséges tanulók számára, akik a kreativitásuknál fogva könnyedén és sokat profitálhatnak belőle. A tapasztalatok kedvezőek, így ma már a kreatív problémamegoldást (melynek egyik lehetséges módszere a CPS) a tehetségesek egyik fontos tantervi stratégiájának tekintik.

### **Jövőbeni Problémák Megoldása**

A *Jövőbeni Problémák Megoldása* (Future Problem Solving Program International, FPSPI) egy évente meghirdetésre kerülő nemzetközi program a tehetséges gyermekek számára. E. Paul Torrance (1915–2003, 24. kép)



24. kép. Torrance, E. P.

kezdeményezte 1974-ben az Egyesült Államokban, eredetileg középiskolásoknak szánt projekt-ként. Később a program a teljes iskolás korosztályra kiterjedt. Népszerűségét jelzi, hogy 2011-re 14 más ország is bekapcsolódott a munkájába, így becslések szerint napjainkig már több százezer diák vett részt benne.

A program az Osborn (1967) által kidolgozott kreatív problémamegoldási eljárás alapján alapul, vagyis tulajdonképpen arra buzdítja a fiatalokat, hogy a jövő problémáinak megoldása során ezt az öt lépésből álló eljárást kövessék. Az egy-egy

évig tartó FPSP feladatmegoldó versenyeken a diákok 4 fős csapatokkal vesznek részt, három korosztályban indulva (4–6., 7–9. és 10–12. osztályosok). Mindegyik csapat három gyakorlati problémát kap, amelyeket meg kell oldani, és a megoldásokat a megjelölt határidőre el kell küldeni a bírálóknak. Az értékelés megtörténte után a pontozott munkát – a továbbfejlesztésre vonatkozó javaslatokkal együtt – visszakapják.



25 kép. Az FPSP logója

A legügyesebb csapatokat meghívják a tavaszonként díszes külsőségek közepette megrendezett FPSP Kupákra. A három győztes csapat (korcsoportonként egy-egy) meghívást kap a Nemzetközi FPSP Konferenciára, amelyet általában júniusban tartanak.

A tanulmányozandó témákat minden évben szavazás útján maguk a diákok és a felkészítő tanáraik választják ki, az FPSP vezetői pedig pontosítják. A témák általában a genetikai tervezéssel, a mesterséges intelligenciával, a világelelmény és a szervátültetések problémájának megoldásával kapcsolatosak.

A program egy tisztán oktatási célzatú, versengésmentes elemet is kínál a kisebbek számára (Primary Division). Az igazi programhoz hasonlóan itt is három gyakorlati problémát kapnak a gyermekek, melyeket ugyanúgy meg kell oldani, és be kell küldeni, a bírálók pedig ezeket is pontozzák, majd konstruktív megjegyzésekkel ellátva visszaküldik nekik. Ennek az összetevőnek a témái aktuális vonatkozásúak, és a gyermekek érdeklődéséhez kapcsolódnak.

### **Az Értelem Odüsszeája**

*Az Értelem Odüsszeája (Odyssey of the Mind, OM)* elnevezésű kreativitásversenyt Samuel Micklus, a glassborói egyetem design professzora hozta létre 1978-ban az Amerikai Egyesült Államokban. Célja, hogy a fiatalok alkotóképességét, szellemi energiáját folyamatosan és mindenütt fejlesszék. A verseny hamarosan népszerűsége tette, és nemsokára világméretűvé fejlődött. A nemzeti OM Társaságok az USA-ban évente megrendezésre kerülő versenyt a kreativitás világbajnokságának ismerik el. Amerika szinte valamennyi tagállamában és világszerte további 38 országban működik, a világbajnokságról a nagy amerikai tévétársaságok is tudósítanak.

A program a kreatív gondolkodás és problémamegoldás fejlesztését segíti elő a versenyző gyerekeknél. Az általános iskolai korosztálytól az egyetemig



26. kép. Samuel Micklus

indulhatnak versenyzők. Az OM egy olyan kötött szabályok szerinti versenyzést tesz lehetővé, mely mégis helyet ad az egyéni kezdeményezéseknek. Nem tekinti hátránynak az átlagtól való különbözést, sőt a gyerekek egyéniségének kibontakoztatására próbál lehetőséget nyújtani. A feladatok megoldása során a diákok igen hasznos képességeket sajátítanak el, mint pl. a csapatmunka, az ötletek hasznosítása, a döntéshozatal

képessége, a szabályok tisztelete stb., ezen kívül életre szóló élményekkel gazdagodnak.

A diákoknak különféle (de életkori kategóriánként azonos) feladatokat kell megoldaniuk. Az OM Verseny szerkezete helyet ad mind a technikai, mind a humán érdeklődésnek. A problémák alapvetően két csoportra oszthatók: a hosszú távú és a rövid távú problémák csoportjára. Ezen problémacsoportok közötti alapvető különbség, hogy a hosszú távú probléma megoldására a versenyző csapatnak hónapok állnak a rendelkezésére, míg a rövid távú problémákat csak a bajnokságon ismerik meg, és ott is kell megoldaniuk.

A munka *edző* (18 éven felüli személy, aki egyetért a program szellemével) irányítása alatt folyik. Minden csapatban 5–7 gyerek van, akik a feladatok megoldásán dolgoznak. Minden évben új feladatokat dolgoznak ki, melyek négy életkori kategóriában teszik lehetővé a versenyzést. Az I., II. és III. életkor alapján kijelölt kategória. A IV. pedig az USA-ban egyetemisták és katonai főiskolások számára indul.

A verseny először országos, majd világméretűben folyik. Világszerte több mint tízmillió gyerek vesz részt a programban, és ez a szám folyamatosan emelkedik.

Magyarország 1991 óta vesz részt a világbajnokságon a Magyar OM Bajnokság győztes csapatával, és már a kezdetektől jelentős sikereket ért el. 1992-ben az amerikai Boulderben a budapesti Vörösmarty Mihály Gimnázium csapata megnyerte a világbajnokságot és a kiemelkedő kreativitásért járó (Ranatra Fusca) különdíjat. A következő évben a vácszentlászlói általános iskolások 9. helyen végeztek. 1996-ban a budapesti Vörösmarty Mihály Gimnázium csapata minimális különbséggel szorult a 4. helyre, de a hosszú távú problémában győzedelmeskedett.

Az OM Programot Magyarországon az OM Program Társadalmi Szervezete irányítja 1993 óta. Alapító elnöke Pethő Éva, az ő érdeme az OM

meghonosítása. A jelenlegi vezetés a korábbi edzőkből és versenyzőkből alakult ki. Legfontosabb tervük a résztvevők körének bővítése.

## **Kreativitásteszték**

Kreativitástesztéket tulajdonképpen már több mint 50 éve alkalmaznak a kognitív képességek kutatásában, továbbá az általánosan és specifikusan tehetségesek azonosításában a speciális fejlesztési programokba való beiskolázás céljából. Igazából azonban a nagyjából 1953-tól 1963-ig tartó időszak volt az, amely a tehetség és a kreativitás iránti érdeklődés rendkívüli felfokozódása és az ezzel párhuzamosan biztosított anyagi támogatás következtében az ezen a területen folytatott kutatásoknak nagy lendületet adott. Jelentős előrelépések is történtek ebben a periódusban. Torrance nagyszabású kreativitáskutatásba kezdett, továbbá olyan klasszikusnak számító munkák jelentek meg, mint Guilford-tól (1959) *Az intellektus három arca (Three Faces of Intellect)*, vagy Getzels és Jackson (1962) tollából az *Intelligencia és kreativitás (Intelligence and Creativity)*. Guilford legnagyobb hatású felvetése a konvergens és a divergens gondolkodás fogalma volt, lévén, hogy az utóbbi szorosan összefügg a kreatív gondolkodással. Getzels és Jackson gyökeresen megváltoztatták az IQ és a kreativitás kapcsolatára vonatkozóan addig uralkodó nézetet. Széleskörű kutatásaikkal bebizonyították, hogy a kreativitás messze függetlenebb az IQ-tól, mint ahogy azt korábban gondolták, kiváltképp a magasabb IQ tartományban. A modern kreativitásteszték kidolgozásának ez a munka vetette meg az alapját. A 60-as évek nagy fejlesztési hajrája óta egyébként a kreativitásteszték csak nagyon keveset változtak.

A legtöbb jelenleg rendelkezésre álló kreativitástesztet a kreativitás természetének tanulmányozására létrehozott széles skálájú kutatási projektek keretében dolgozták ki. A két igazán jelentős battéria közül az egyiket, a Dél-Kaliforniai Egyetem Tesztjeit Guilford és munkatársai állították össze a Képességkutatás nevű projekt (Aptitude Research Project) keretében, míg a másikat, a Kreatív Gondolkodás Torrance-féle Tesztjeit (Torrance Tests of Creative Thinking) E. Paul Torrance dolgozta ki, miközben a gyermeki kreativitás fejlesztését szolgáló tanterv és tanítási módszerek kialakításán fáradozott. Torrance kutatási programjához a keretet az 1960-as évek második felétől a Kreatív Viselkedés Georgiai Kutatásai (Georgia Studies of Creative Behavior) nevű projekt biztosítja.

Bár ezeket, és még sok másfajta, a kereskedelemben is beszerezhető tesztet meglehetősen gyakran alkalmazzák a kreativitás becslésére, ugyanakkor sok pszichometriával foglalkozó szakember az összes ilyen

tesztet kísérleti jellegűnek tekinti, mondván, hogy a kreativitásteszték itemei – igen kevés kivételtől eltekintve (mint például a Welsh-féle Alakpreferencia Teszt) – nyitottak, ennél fogva a pontozásuk szubjektív. Nagyon fontos lenne tehát a kreativitásteszték pontozásának a megbízhatóságát megállapítani, még mielőtt átültetnék ezeket a gyakorlatba. A kreativitásteszték normatív adatai általában meg sem közelítik azt a szignifikanciaszintet, amit a jó intelligencia- és teljesítményteszttekkel szemben pszichometrikus standardként felállítanak. Igaz, hogy egyes tesztek esetében megbízható és érvényes adatok állnak rendelkezésre (ilyenek a Torrance-féle kreativitásteszték), másoknak viszont rendkívül szűk az adatbázisa. A Torrance-féle tesztet eddig több mint 1000 publikált tanulmányban és doktori disszertációban használták fel. Mindazonáltal a foglalkozási vagy más helyzetekben megnyilvánuló jelentősebb kreativitás-, intelligencia- és személyiségváltozók és a jelenleg rendelkezésre álló kreativitástesztékkel mért kreativitás közötti összefüggéseket még a Torrance-féle tesztekkel végzett nagyobb volumenű kutatások is homályban hagyják.

A jelentősebb kreativitás-skálák a kreativitás többdimenziós mérésére törekednek, olyan változókat felvéve, mint a fluencia, az originalitás, a szokatlan válaszok, a flexibilitás stb. Nem világos azonban, hogy ezek a dimenziók eléggé függetlenek-e egymástól ahhoz, hogy elkülönítésük a mérési módszerben is indokolt lenne. Ráadásul a kreativitás mérését meglehetősen specifikusnak találták, vagyis a mért kreativitásbeli teljesítmény nemigen általánosítható az olyan feladatokra és helyzetekre, amelyek kívül esnek a teszt hatókörén.

Mindezen problémák ellenére a kreativitásteszték a tehetségeseknek szánt programokban változatlan népszerűségnek örvendnek. Mivel a kreativitás nehezen legyőzhető fogalomnak bizonyult, az az áldatlan helyzet, ami a kreativitástesztékből nyert pszichometrikus adatok körül kialakult, tulajdonképpen a fogalom természetét tükrözi. A kreativitásteszték valószínűleg jobb, mint ahogy azt a legtöbb pszichometrikus szakember gondolja (Wallach, 1968; Bennett, 1972). Az ilyenfajta tesztekkel kapott viszonylag keveset mondó kutatási eredményekben – összehasonlítva az intelligenciát és a tanulmányi teljesítményt mérő tesztek eredményeivel – sokkal inkább a fogalom természetében rejlő nehézségek, semmint a jelenleg használatos tesztek (pl. a Torrance-féle tesztek) belső gyengeségei fejeződnek ki.

## **A kreativitás mérése napjainkban**

A kreativitás mérésére szolgáló módszereket öt csoportra lehet osztani (Davis, 1997; Wolfe, 1997; Tóth, 2011). Ezek a következők: (1) önjellemzés,

(2) mások által történő jellemzés, (3) a divergens gondolkodás mérése, (4) életút-elemzés, (5) személyiség-korrelátumok megállapítása.

### **(1) Önjellemzés**

Az ebbe a csoportba tartozó módszerek az egyénnek a kreativitással kapcsolatos önmagára vonatkozó vélekedését hivatottak feltárni. Lényegében az egyén véleményt nyilvánít arról, hogy mennyire tartja magát kreatívnek. Az ilyen módszerek egyik fő problémája a kívánatosági hatás. Az emberek ugyanis hajlamosak magukról úgy vélekedni, mint akik pozitív tulajdonságok letéteményesei, s mivel a kreativitás is egy ilyen pozitív jellemző, minden további nélkül olyan mértékű kreativitást tulajdonítanak maguknak, amellyel valójában nem rendelkeznek. A másik fő probléma, hogy rendkívül nehéz felállítani egy olyan mércét, aminek az alapján az egyén meg tudja ítélni, hogy mi számít kreatívnek. Mércé híján pedig az egyén a köztudatban elterjedt sztereotípiákra támaszkodik, tévútra vezetve magát.

### **(2) Mások által történő jellemzés**

Ezek a módszerek mások jellemzését kérik az egyéntől. Az elgondolás azon alapul, hogy bár a kreativitás nehezen operacionizálható, az emberek felismerik, ha ilyet tapasztalnak. Az önjellemzéshez hasonlóan ezek a módszerek sem megbízható külső viszonyítási alappal dolgoznak. Az önjellemzéssel ellentétben azonban, amikor valaki más értékeli az egyént, a kívánatosági hatás kevésbé jelentkezik. Többek között Amabile (1983) és Csíkszentmihályi (1996) élt ezzel az eljárással, amikor egy-egy adott szakterület jeles képviselőivel egymást jellemeztették. Ez a megközelítés kimondottan a szociális értékelésre helyezi a hangsúlyt.

### **(3) A divergens gondolkodás mérése**

A harmadik csoportba tartozó eszközök a divergens gondolkodást mérik. A kreatív képesség egy sor hipotetikus problémára történő reagálás mennyiségi és minőségi mutatói alapján kerül megállapításra. Közülük legismertebb a Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) (Torrance, 1966; Davis, 1983, 1997). Ez a papír/ceruza teszt elfogadható validitással és reliabilitással rendelkezik, emiatt alighanem a legszélesebb körben alkalmazott eszköz a világon. Kérdés azonban, hogy a divergens gondolkodást vizsgáló tesztekben felvonultatott hipotetikus problémák megoldásának színvonala ugyanúgy megjelenik-e a valóságos élethelyzetekben. Mindmáig nincs hitelt érdemlő bizonyíték arra, hogy e tesztekben nyújtott magas színvonalú teljesítmény megbízható előrejelzője lenne az életben nyújtott kreatív teljesítménynek.

Továbbá, a divergens gondolkodás, mint általános képesség nem feltétlenül jelentkezik egy adott szakterület valóságos világában, jóllehet Torrance (1988) vizsgálatai szerint e tesztekkel mért képesség azért valamennyire előrejelzi a kreativitást a későbbi életben. E tesztek előnye leginkább abban áll, hogy segítségükkel megragadható az addig észre nem vett potenciál, már amennyiben van ilyen.

#### **(4) Életút-elemzés**

Ez a megközelítés életrajzi adatokra támaszkodik: a korábbi kreatív teljesítményekkel összefüggő életrajzi adatokból próbálja megjósolni a jövőbeli kreatív teljesítményt. Simonton így ír: „A [kreatív] géniuszt egyedül az a kognitív és motivációs jellemzője különbözteti meg, hogy képes a véletlenszerű változások bőségének ellenállni, és csak az adott problémára koncentrálni” (1988, 422.). Ebből következik, hogy egy adott területen való kreatív ténykedés és e ténykedés nyilvános elismerése mérhető és prediktív eszközként használható. E megközelítés hívei nem fogadják el a divergens gondolkodást, mint előrejelző mutatót, azzal érvelve, hogy ha valaki divergens módon gondolkodik, még nem biztos, hogy ez később kreatív teljesítményben fog megnyilvánulni.

#### **(5) Személyiség-korrelátumok**

Ez a megközelítés a személyiségjellemzők vizsgálata alapján próbálja megjósolni a kreativitást. Képviselői úgy vélik, hogy a kreatív egyének sajátos személyiségjellemzőkkel rendelkeznek, s ezeken keresztül a kreativitás megállapítható. Ugyanakkor e megközelítéssel szemben felvethető, hogy a valóságos életben a személyiségjellemzők megnyilvánulásai a kontextustól függenek. Nem biztos tehát, hogy e jellemzők adott területen, adott szituációban ugyanúgy jelentkeznek. A kreatív személyt éppen az különbözteti meg a kevésbé kreatívtól, hogy képes váltani a rögzült személyiségjellemzői között. Például, ahhoz, hogy egy adott terület ismeretanyagát elsajátítsa, konformistának kell lennie, de ha itt valami újat akar, akkor nonkonformistának kell lennie. Jelen sorok szerzője e megközelítésmóddhoz tartozóan dolgozott ki kreativitástesztet (Tóth, 2011).

## **7. A tehetséggondozás története Magyarországon**

A hazai tehetségvédelmi mozgalom történetében több szakasz különíthető el. Az első szakasz a századforduló táján alakul ki, izmosodik meg, s tart 1931-ig, Nagy László halálának évéig. A második szakasz 1935-ben kezdődik el Sárospatakon, ahonnan áttérjed más egyházi iskolákra is, majd szervezeten át nő az 1941-ben megszervezett tehetségvédelmi mozgalomba, amelynek keretében 1946-ban már ezernél több, versenyvizsgában kiválogatott szegény sorsú tanuló folytathatja tovább tanulmányait. A tehetségvédelemnek ez a szakasza 1948-ig tartott, amikor a nyolcosztályos általános iskola és a 16. életévig kitolt tankötelezettség – az akkori hivatalos felfogás szerint – szükségtelenné tette. Jó negyven év múlva, 1989-ben, a Magyar Tehetséggondozó Társaság megalakulásával indult el a tehetségvédelmi munka harmadik szakasza, amely a 2010-es évtized közepén hirtelen felgyorsult: nemcsak Magyarországot, de a határon túliakat is megmozgatta. Ez a szakasz 2006-ig, a Kormánynak a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács munkájának támogatásáról szóló határozatáig tartott. Ebben a fejezetben – könyvünk leghosszabb fejezetében – e szakaszokat mutatjuk be. De mielőtt a szakaszokra rátérnénk, nézzük meg, mi volt a helyzet hazánkban az intézményes tehetséggondozás megjelenése előtt Martinkó (2006) leírása szerint!

### **A kezdetek**

A magyar tehetséggondozás története régebbi korokra nyúlik vissza. Ez tény annak ellenére, hogy a magyar tehetséggondozás a XX. században teljessé vált ki. A magyar történetírásban az első feljegyzések tehetséges ifjakról, és az őket felkaroló tanárokról, mecénásokról szólnak és nem elsősorban intézményszerű tudatos tehetségnevelésről.

Az első magyar iskola, a 996-ban alapított bencés kolostor Szent Márton hegyén (Pannonhalmán) bizonyítja Géza fejedelem és később István király bölcs előrelátását, hogy csak tanult emberek tarthatják fenn a nemzetet, illeszthetik be Európába. Az ezt követő évszázadokban sok egyszerű, de tehetséges gyermekből lett, pap, tanár, tudós, katona. Az esztergomi székesegyházi iskola – amelyet Budai János esztergomi kanonok alapított – kifejezetten jó eszű, de szegény tanulók számára a XIV. században szegény tanulók kollégiumával gyarapodott, akik külföldön folytatták egyetemi tanulmá-

nyaikat, erre készítették fel őket. Mátyás király udvarában szolgált Csezmi-  
cei János (Janus Pannonius). 13 éves korában árvaságra jutott, s bátyja, Vi-  
téz János érsek neveltette tovább. Olaszthonban tanult Ferrarában, Firenzé-  
ben, tanítója, a nagyhírű Guarino mester azt mondta róla, hogy hozzá hason-  
ló kitűnő tehetséges tanítványa soha nem volt. Több nyelven beszélt és írt  
verseket, értett a zenéhez, a művészetek egyéb ágaiban is jártas volt. Janus  
Pannonius Mátyás király udvarának tudósa, kiváló költő, nyelvész, aki fiata-  
lon pécsi püspök lett, s ő alapította a pécsi humanista gimnáziumot. Ennek  
az iskolának lett a növendéke Tinódi Lantos Sebestyén, a XVI. század híres  
énekmondója, akinek a szülei jobbágyok voltak. Az egyház segítségével  
emelkedhettek ki abban a korban a tehetségük révén a szegénysorból.

Több nagy alakja, mecénása van a középkori történelemnek: Szalkai  
László érsek (a foltozóvarga fia), Oláh Miklós, Pázmány Péter, Bakócz Ta-  
más esztergomi érsek (ez utóbbinak a szülei szintén jobbágyok voltak),  
akik sok jelentős cselekedetük mellett iskolaalapítók voltak. Többek között  
a nevükhöz fűződik a nagyszombati és a pozsonyi kollégiumok, jezsuita  
gimnáziumok, később egyetemek alapítása. Ők hitükből, kiemelkedő mű-  
veltségükből indítatva karolták fel a találmányokat, és juttatták ezekben a  
híres iskolákba.

Jelentősek voltak a kor felvidéki piarista iskolái, Selmec és Nyitra, vagy  
a ferencesek erdélyi csíksomlyói kollégiuma, amelynek neves növendéke  
volt Kájomi János. A rendek, az egyház tudatos tehetségkereső, felkaroló  
tevékenységéről szólnak a canonica visitatio jegyzőkönyvei. A tehetséges  
növendékből pap és egyben tanító is lett, mert a kettő akkor egybeolvadt.

Az egyházi iskoláztatás történetéből kiemelkedik a protestáns iskolák  
megjelenése nagy számuk és tanítványaik sokasága miatt. Ezek az iskolák  
elsősorban Erdélyben terjednek el (Gyulafehérvár, Kolozsvár, Nagyvárad),  
majd ezek filiái Sárospatak, Debrecen, Gönc, Pápa. Patakon tanult többek  
között 1597-ben a neves zsolnárfordító Szenczi Molnár Albert, akit a heidel-  
bergi egyetemi tanulmányai után visszahívtak tanítani volt iskolájába. Róla  
írták, hogy már kisgyermekként kiemelkedett társai közül, nyelveket be-  
szélt, zenélt, verseket írt. Említhetjük a gyulafehérvári és a kolozsvári iskola  
neves tanárát, Apáczai Csere Jánost, aki a szegénysorból korán megmutat-  
kozó tehetségével emelkedett ki. Szólni kell a nagy mecénásról, Bethlen  
János erdélyi fejedelemről, aki 1624-ben elrendelte a kiemelkedő képességű  
jobbágyfiúk iskoláztatását, aki a kor leghíresebb tanárait hozta az országba,  
Alstediuszt és Bisterfeldet. Megemlíthetnénk a nagy debreceni tanárokat,  
Martonfalvy Györgyöt, Maróthi Györgyöt, Hatvani Istvánt, vagy a nagy  
tanítványokat: Fazekas Mihályt, Csokonai Vitéz Mihályt, Kölcsey Ferencet  
stb. A nagyhírű iskolák alaptevékenysége ezekben a korokban a tudomány

ápolása, a tehetségek felkarolása, a legjobb tanárok felfogadása, a végzettek külföldi egyetemekre való eljuttatása volt.

A peregrináció, a külföldre járás felfogható egy sajátos tehetséggondozásnak. A magyar ifjak a kor legjobb egyetemeire juthattak el ezen a módon, és hozhatták haza az élenjáró tudást, adhatták át a tanítványaiknak. A katolikus egyház Rómába a Collegium Hungaricumba (1575), Krakkóba a Bursa Hungarorumba (1487), a bolognai Collegium Ungaro-Illyricumba (1557), Bécsbe a Pazmaneumba (1623), a Tereziánumba (1746) és a firenzei egyetemekre vagy a párizsi Sorbonne-ra küldte tanulóit. A református felekezet Utrechtbe, Leidenbe, Groningenbe, Franekkerbe vagy Amszterdam és Harderwijk, Halle egyetemeire küldte tanítványait, de jártak Cambridgebe és Oxfordba is. Az evangélikus ifjak Bonn, Heidelberg, Wittenberg, Jena egyetemeit látogatták. A külföldön tanuló magyar ifjak számáról nincs hiteles forrás, feltehető, hogy a közel négy évszázad alatt több tízezer (egyes források szerint mintegy 80 ezer) ifjú tanult hosszabb, rövidebb ideig a külföldi egyetemeken. Ennek áldásos hatása elsősorban a magyar iskolaügy a tudomány a művészet színvonalában érhető tetten.

A protestáns iskolakultúrában a 18. század végén és a 19. század első felében, pontosan 1777 és 1849 között található – a kutatások szerint (Bajkó Mátyás) – a legtöbb tehetséges tanuló. Ez a korszak Sárospatakon, Debrecenben, Pápán, Nagyenyeden, Kolozsváron, Marosvásárhelyen, Eperjesen, Sopronban, hogy csak a leghíresebb iskolakollégiumokat említsük, kiemelkedő szerepet játszott a tehetséges tanulók nevelésében.

Nem véletlenül írta Kossuth Lajos turini száműzetéséből származó levelében Kövy Sándor professzorról: „Tölcserrel töltötte fejünkbe a tudományt”. Bolyai Farkas marosvásárhelyi kollégiumi professzor pedig így vélekedett: „Meglátszik, hogy bő tapasztalatai voltak a tanítás fokán.” Ugyanis alsó fokon és akadémiai tagozaton egyaránt oktatott. Ez utóbbiak között szerepeltek a „praeceptorok”, akik a tanítás tudományát is ellesték.

A magyar felvilágosodás korának ebben a periódusában, 1777-től, a Mária Terézia-féle első Ratio Educationistól az 1806. évi második Ratioig olyan események zajlanak le a protestáns kollégiumokban, amelyekben az oktatási tartalom és a nevelési szellem megújulása figyelhető meg. Mindenesetre a Ratiokkal szemben sorra elkészülnek saját tanterveik, s ezeket állítják szembe az állami dokumentumokkal. Debrecenben a Ratio Institutionist, Sárospatakon a Nemzeti Iskolát vezették be. „Ugyanakkor elhatározták, hogy a természettan, mennyiségtan, természetrajz, neveléstan, mezőgazdaságtan, egészségügy magyar nyelven adatnak elő a tanárok által” – írja Szombathy János a sárospataki kollégiumról szóló tanulmányában.

Nem véletlen, hogy a Martinovicsék kivégzésén részt vett, a debreceni kollégiumból kicsapott Csokonait a pataki kollégium tanárai, diákjai egyaránt tárt karokkal fogadták. Bessenyei György, Kazinczy Ferenc ugyancsak itt diákoskodtak. Bessenyei, a felvilágosodás egyik legnagyobb magyar írója egyik levelében így vélekedett professzorairól: „Ha a munkájoknak mindent nem köszönhetek is, de erkölcsömnök tisztaságát érdemeknek, azaz Kegyelmetek nevelése módjának hálálom örökre. „A kolozsvári református kollégiumban – ahogy Benkő Samu írja – Szilágyi Ferenc sajtószerű alakja volt a XIX sz. eleje erdélyi értelmiségi világának, mert 1797-ben, Göttinga szellemében kezdi tanítani a történelmet: Gaust eszményítve marosvásárhelyi kortársával, Bolyai Farkassal együtt.”

Kimagasló egyénisége volt a kései felvilágosodáskori Debrecen kollégiumának Sárvári Pál, az irodalom professzora, akiről a *Bolond Istók* második énekében Arany János emlékezik meg. Ha már a legnagyobb tehetségeknél tartunk, akik a felvilágosodás korának szellemiségét szívták magukba a protestáns kollégiumi iskolakultúrában, akiket föltétlenül meg kell említeni: Pápan Petőfi Sándor és Jókai Mór. A kollégium híres professzoráról, Márton Istvánról írja Tóth Béla: „Felvilágosodott modern filozófiája” a hazai kollégiumok szintjére emeli a pápai kollégiumot, ahonnan a reformkorban egyre több tehetség kerül ki. Ez mondható el az evangélikus kollégiumokról is, például a kolozsvári, a pozsonyi, a késmárki intézményekről, amelyek ugyancsak sok neves tanítványt bocsátottak ki falaik közül. Nem hagyhatjuk ki Wesselényi Miklós nevét sem, aki a kolozsvári unitárius kollégium diákja volt.

Ez már nem a középkori kollégium, de még nem is a legújabb kor bentlakásos intézménye, viszont felépítése, struktúrája a mai iskolarendszer modern törekvéseihez, fejlesztési tendenciáihoz számos ponton hasonló.

Másik lényeges sajátossága a magyar kollégiumi iskolakultúrának a tehetségek nevelése szemszögéből, mely kisebb-nagyobb mértékben minden egyházkerületi régió minden kollégiumában kibontakozott: az intézményi autonómia. Olyan belső önkormányzat ez, amely védelmet nyújt a kollégium és tagjai számára azokkal a külső törekvésekkel szemben, amelyek uniformizálni akarják az oktató-nevelő tevékenységet.

A felvilágosodás korában az új eszmék, a racionalizmus, a nemzeti reformtörekvések széles körű hatást gyakorolnak a kollégiumi ifjúságra. A protestáns kollégiumokban ugyanabban az időszakban kiterjedt feladatkerük van a „coetus” választott diáktisztviselőinek (senior, contrascriba, oeconomus), amelyek által gyarapíthatják műveltségüket, alkotó munkájukat, tehetségüket.

A hazai intézményesített tehetséggondozó mozgalom a XIX. században, a reformpedagógia, a pszichológia fellendülésének időszakában bontakozik ki. A reformkor művelt értelmisége, élükön Széchenyivel, 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.

### **A magyar tehetségvédelmi mozgalom első szakasza a századfordulótól 1931-ig**

Harsányi (1994) leírása szerint gyermektanulmányozás – később pedagógia – néven vált ismertté az a pedagógiai, pszichológiai áramlat, amelyből aztán kinőtt a gyermeklélektan, a neveléslélektan, a pszichopedagógia, az eddigektől jelentősen eltérő „új iskola”, „munkaiskola”, végső soron pedig a tehetségvédelem. Hozzánk erről a mozgolódásról először egy immár jórészt elfeledett, de igen jelentős pedagógiai szakíró, előbb sárospataki főiskolai, majd kolozsvári egyetemi tanár, Felméri Lajos (1840–1894) hozott hírt Nyugatról. Valamivel több, mint száz éve, 1879-80-ban Trefort Ágoston miniszter kiküldte őt az angol iskolázási rendszer tanulmányozására. 1881-ben kétkötetes, hetedfélszáz oldalas munkában – *Az iskolázás jelene Angolországban* – számolt minden tudományos igényt kielégítő módon tapasztalatairól, amelyeket az akkori külföldi szakirodalom igen alapos ismeretével egészített ki.

Még egy évtized sem telt el hazajövele után, amikor 1890-ben megjelent *A neveléstudomány kézikönyve* című vaskos kötete Kolozsváron, saját kiadásban. Ez az első rendszeres magyar neveléstudományi kézikönyv. 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.

1900-ban az akkori kultuszminiszter öt tanítóképző intézeti tanárt küld ki Jénába, a korszerű pedagógia és pszichológia egyik kiröpítőfészkébe, hadd nézzenek körül, mint valamivel előbb Felméri. Köztük volt Nagy László is, aki gazdagon feltöltekezve tért haza, s haláláig hasonlíthatatlan buzgalmű mozgatója, szervezője, ideológusa lett a magyar tanítóképzésnek, gyermektanulmányozásnak és tehetségvédelemnek. A gyermektanulmányi

bizottság, majd a Gyermektanulmányi Társaság, végül a Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság megszervezője, A Gyermek című folyóirat megalapítója és szerkesztője, a korszerű magyar pszichopedagógiai munka igazi megszállottja volt ő több mint három évtizeden keresztül.

Ő az, aki felhívja a figyelmet Felméri munkásságára, lefordítja Lombrosnak *A gyermekpszichológia Olaszországban* című könyvét, nyomban Binet intelligenciavizsgálatának publikálása után kísérleteket folytat a battériával iskolájában, le is fordítja a mű jelentős részét, s így lehetővé teszi Éltes Mátyás számára azt, hogy magyar viszonyokhoz igazított intelligenciavizsgálati módszert dolgozzon ki.

Nagy László előadásai, cikkei egymást érik a folyóiratokban, hivatalos és társadalmi szervekben. 1905-ben külföldön is értékelt könyvet ír a gyermekrajzokról, majd 1908-ban megírja a legjelentősebb, 1912-ben már német fordításban is megjelent könyvét *A gyermek érdeklődésének lélektana* címmel.

Szerencse, hogy Nagy László törekvéseivel nem áll egyedül hazánkban. A századfordulón szinte egy bokorban jelennek meg jelentős írások és szerzők, akiknek nemcsak a gyermektanulmányozás a gondja immár, hanem az is, hogy a gyermektanulmányozás által felderített egyéni szellemi különbségeknek megfelelő tanításban és nevelésben részesítsék a különféle képességű gyermekeket.

Először nálunk is, éppen úgy, mint külföldön, csupán az iskolára éretlen, elmaradott fejlődésű vagy éppen gyenge képességű gyermekeket szűrik ki a teljes gyermeknépességből, hogy megfelelő, kiegészítő iskolai, gyógypedagógiai nevelésben részesítsék őket. De fokozatosan az a gondolat is tért hódít, hogy ugyanúgy, ahogy a gyengéket képességeiknek megfelelő iskoláztatásban kell részesíteni, a pozitív szárnyon kiemelkedő tehetségesek megfelelő sajátos neveléséről, oktatásáról is gondoskodni kell.

Ennek az időszaknak a pszichopedagógiai irodalmából ki kell emelnünk a következőket. Tiedemann: *Tapasztalat a gyermek szellemi képességeinek fejlődéséről*. Ez az első, 1879-ben írt gyermektanulmányi jellegű német könyv, amelyet Pethes János csurgói tanár 1898-ban lefordított magyarra. 1900-ban megjelenik az első magyar gyermekpszichológiai mű, szintén Pethes János munkája, a *Gyermekpszichológia a szülők, tanítók és tanítónövendékek számára*. 1905-ben megjelenik dr. Ranschburg Pál alapvető könyve: *A gyermeki elme ép és kóros működése*, ugyanebben az évben Szitnyai Elek: *A szellemi tehetségek eredete* című munkája, 1909-ben Weszely Ödön: *A modern pedagógia útjain* című könyve, 1910-ben pedig dr. Dóczy Jenő: *Tehetség és iskola* című könyve, ezzel az alcímmel: *A szellemi tehetség fokának és irányának figyelembe vétele az iskolában*.

Mindezek a munkák lépésről lépésre, egyre közelednek a differenciálpszichológia és pedagógia kidolgozásához, amelynek eredményeképpen születik meg az a végleges felismerés, hogy a gyermekek azon túl, hogy nem kezelhetők felnőttként, korosztályukon belül egymástól is olyan mértékben is eltérnek, hogy minden fejlett oktatási, nevelési rendszer mellőzhetetlen feladata, hogy minden gyermeket a képességeinek, potencialitásának, teljesítőképességének megfelelő nevelésben részesítsen. Nem az egyforma nevelés a demokratikus, hanem az, amely messzemenően figyelembe veszi az egyéni különbségeket és teljesítőképességeket.

Bár a francia Binet-Simon vizsgálat eredetileg értelmi szempontból a gyermekesereg negatív szárnyán elhelyezkedő rétegnek a kiszűrésére készült, hamarosan kiderült, hogy egy bizonyos korosztályban – főleg a 3–14 éves korhatárok között – azt is kimutatja a vizsgálat, ha egy gyermek egy-két-három évvel előbb jár értelmi fejlődése útján, mint életkorának átlaga. Ezt a vizsgálati módszert többen finomították, módosították, s a mind ez ideig a legkiterjedtebb és legmélyebbre ható tehetségvizsgálati eljárás számára az amerikai Terman is az általa kidolgozott Stanford-Binet vizsgálattal válogatta ki a kísérletében részt vevő mintegy 1500 tehetséges gyermeket.

Pedagógiai és pszichológiai szakíróink legjava már az 1910-es években világosan látta és egyértelműen vallotta, hogy a gyermekek „összértelmesége” egyazon életkoron belül is nagyon különbözik, ami természetesen azt is magával hozza, hogy nem lehet őket egyazon nevelésben és tanításban részesíteni. Mindenkitől csak a tőle telhető legjobb eredményt várhatjuk el. Ezért kell a fogyatékos tehetségűeket külön nevelni. De ezzel párhuzamosan, a szakirodalomban egyre gyakrabban fordul elő a követelmény, hogy a tehetségesek speciális nevelésére, tanítására is hasonló hangsúlyt kell vetni.

Nagy László 1908-ban nyomatékosan sikraszáll azért, hogy a tanítás és a nevelés keretében messzemenőleg figyelembe vegyék a gyermek spontán érdeklődését, annak irányát. A pedagógusnak bátran kell és lehet támaszkodnia a gyermek természetes érdeklődésére, mert ebben az esetben fejlesztheti őt a legeredményesebben. Az érdeklődés irányának felismerése a jellemfejlesztés szempontjából is fontos, az pedig mellőzhetetlen nevelői feladat, hogy a tehetséges fiataljainkat etikailag is értékes személyiségekké tegyük. Ma már biztosan tudjuk, hogy az érdeklődést lépésről lépésre tovább lehet fejleszteni, s így a szomszédos vagy akár messzibb területekre is átvinni.

A következőkben nézzük meg egyenként is Martinkó (2006) részletes leírását áttekintve, kik voltak azok, akik a magyar tehetséggondozás első szakaszát fémjelezték, és mivel járultak hozzá e korszak tehetséggondozó mozgalmának kibontakozásához!

**Fáy András** (1786–1864). Ő kevésbé idézett a pedagógiai szakirodalomban. Fáy András 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 kezdet fogva dolgozzék, egyenlő aránya elősegíttessék. A józan ész kifejlesztését már kisdedkorban el kell kezdeni... Jó, ha többször feltesszük neki a kérdést: Ha ezzel s ezzel bírnál, ha ilyen körülmények közt volnál stb., mit tennél? Ha a gyermek ilyenkor önmagától találja ki a helyes választ, növekszik önbizalma, jobban rászokik józan esze használatára. 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.

**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”. Nevelélméleti 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 (természetesen ő a tehetségfogalmat a mai felfogásnál szélesebben értelmezi). Szerinte az emberi tehetség a következő csoportosításban nyilvánul meg:

- értelem, amellyel az „esméreket 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.

**Szitnyai Elek** (1854–1923). Selmebányai 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 a 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, önkifejlészen 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 ezen réven jól következtet. 4. Termékeny a fantáziája. 5. Jó a memóriája. Mindez azonban csak a saját körében, abban az irányban, amelyekben diszpozíciókkal rendelkeznek.”

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. Mint-hogy 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 lehetőet 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.

**Révész Géza** (1878–1955). A kísérleti pszichológia európai hírű művelője, a budapesti egyetem iskolateremtő magántanára, később egyetemi nyilvános rendes tanára. Sok minden érdekelte, sok területet nemzetközi szinten művelt a pszichológia- és a pedagógiatudományban. Ilyenek a gyermektanulmány, a pedagógiai pszichológia, a pszichofizika területei, 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. Csak arra alkalmasak, hogy bizonyos társadalmi csoportok szellemi fejlettségéről tájékoztatást nyújtsanak. Jól alkalmazhatóak a tömegkísérletekben, ahol az egyéni különbségek elhanyagolhatóak. 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. Alapvető tudományos kérdésnek tartja a különböző életkorokra kidolgozott vizsgálati eszköz- és módszerrendszer megalkotását.

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. Ebből a két írásból érdemes emlékeztünkbe idézni a következő mondatokat.

A jövő pszichológiájának és pedagógiájának egyik legfontosabb kérdése lesz a tehetségek minden irányban kiterjedő tanulmányozása... A pedagógia feladata lesz a pszichológiai kísérletek alapján azokat az elveket és módokat kidolgozni, amelyek segítségével a tehetséget fejleszthetjük, művelhetjük, kibontakozását segíthetjük... A neveléstudomány feladata a tehetséges ifjúbán azokat az erőket felszínre hozni, amelyek őt az egyre fellépő akadályok ellenére is alkotó törekvésében megerősítik és serkentik. De a pszichológia és a pedagógia feladatainak megoldásával nem teljesítettük még kötelességünket a nemzet tehetségeivel szemben mindaddig, amíg nem nyújtottunk neki alkalmat értelmi és erkölcsi értékeinek lehető legnagyobb kifejtésére és értékesítésére. De „mi még arra sem eszméltünk rá, hogy a tehetségesek felkutatása és ezeknek nemzeti célok érdekében való felhasználása a legfőbb kulturális és politikai kérdések egyike”. Mint írja, oda már eljutottunk, hogy iskolákat létesítsünk a gyenge elméjük 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.

**Dezső Lajos** (1847–1904). Sárospataki tanítóképzős tanár, nagyon sokoldalú – a pedagógiai szakirodalmat gyarapító – gyakorlati nevelő. A tehetség-témában Comeniusz: *A lelki tehetségek kiműveléséről* szóló sárospataki be-köszönő beszédének (1650) magyarra fordításával vált ismerté (1881). Comeniusz tehetség nézeteit magáénak vallotta, gyakorlatban ezt valósította meg, ezt tanította. A fordítás nem volt egyszerű, mivel a latin nyelvű beszéd sok olyan szót tartalmazott – amit Comeniusz maga talált ki –, aminek nem volt magyar megfelelője. Egy részlet a beszédből Dezső Lajos fordítása nyomán: „Senkit sem lehet művelté 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, nem-hogy 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, fűveket, fákat, állatokat, saját testünket. Hasonló módon tehát a tehetségnek, elmének, 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 nevezessünk”.

**Kemény Gábor** (1883–1948). Pedagógiáját nagyon nehéz kategorizálni, mert széles területet ölel fel, és nem alkotott egységes rendszert. Ha mégis

megkísérelnék, akkor olyan címszavakat lehetne használni, mint humanizmus, modern gyermekszemlélet, szociális irányultság, a közoktatás demokratikus átalakítása. Schneller István tanítványa, Imre Sándor és Nagy László eszmei kortársa, aki pedagógiai teoretikus és közoktatásszervező. A tehetségproblémával önállóan nem foglalkozik, de számtalan helyen érinti műveiben, többek között a *Tehetség érvényesülése – jöjjön el a te országod* című cikkében, amelyben a Magyar Gyermektanulmányi Társaság 1925-ben rendezett kiállításáról és szemináriumáról ír. Éles kritikával kezdi cikkét: „A kiállítás sikere feltűnő volt, de a jövőbe kiható eredménye legalább is kétséges, az ország minden részéről összegyűjtött tárgyak a magyar tehetség dús virágzásáról tanúskodnak, de nem tudunk róla, hogy azóta bármily téren megindult volna a tehetségek tudatos kitenyésztése...” Maró gúnnyal folytatja: „Az MGyT kiállítását megtekintette egyik vezető politikusunk – a tehetségnélküli érvényesülés egyik ékes példánya –, és valósággal megdöbben: Mit csinálunk ennyi tehetséggel?! Azóta hat év telt el, és az előkelő politikus magához térhetett a megdöbbenéséből: nem nőttek nyakunkra a magyar tehetségek. Ellenben nyakunkra nőtt egy olyan méretű protekcionizmus, amely születési előnyöket, vagy janicsári készségeket tud támogatni, s amely enyhe szóval élve: elnyeléssel fenyeget minden igaz tehetséget.” Még szerencse, hogy Kemény Gábor ezeket a sorokat 1931-ben írta és nem napjainkban.

**Imre Sándor** (1877–1945). Schneller István tanítványa, a szegedi egyetem pedagógiaprofesszora, közoktatáspolitikus. Neve összefonódott a nemzetnevelés eszméjével. „A legfontosabb az a nevelés, amely a nemzet körében folyik és a nemzetre hat vissza.” A tehetségkérdésben főleg a tehetség társadalmi érvényesülése foglalkoztatta. Egy cikkében írja: „Nem a zsenikkel, hanem azokkal kell foglalkozni, akikben általában meg van a munkára való képesség. Lehetőleg pontosan meg kell határozni a tehetség fogalmát, az iskolai oktatást kell olyanná tenni, hogy a gyermek képességei kifejlődhesenek.” 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 nem csak írásaiban képviselte a tehetségmozgalmat, hanem oktatáspolitikusként kezdeményezője volt a Petőfi-ösztöndíjnak, támogatta a Zilahy-féle kitűnőek iskoláját, a klebelsbergi külföldi magyar kulturális intézeteket stb.

**Nagy László** (1857–1931). A hazai iskolaügy és a pedagógiai gondolkodás fejlesztésének kiemelkedő alakja. A gyermektanulmány első – nemzetközileg is elismert – képviselője, művelője, aki nem csak teoretikus, hanem aktív tanítóképző intézeti tanár, kultúrpolitikai szervező. A tehetségproblémával több megközelítésben foglalkozott: a közoktatási reform tervezetében mint szociális ügygel, a tehetségfelismeréssel a gyermekrajz-kiállítások szervezése kapcsán, tehetségvédelemmel a publikációin és felszólalásain, 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 -vizsgáló 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 hiper intelligensek 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”.

**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-nak 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.”

### **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 figyelembe vétele 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 szocializálódására vezet, hanem egyúttal mind nagyobb lehetőséget enged az egyének 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. (Ide kívánczok most Einsteinnek az a megjegyzése, amely szerint a nagy tehetségek kibontakozásához az kell, hogy idejében mindig megkapjon mindent, amire önkifejtése szempontjából szüksége van.) 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 ta-

lentumot – teszi hozzá – 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: „fölsísmerni, 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.”

Ez a kiemelés önkényes volt, mintegy keresztmetszet a századforduló tehetségirodalmáról, a nézetekről, a tehetségügyben elkötelezettekről. Nem esett szó Ranschburg Pálról, Weszely Ödönről, Nemesné Müller Mártáról, Szondi Lipótról és másokról, pedig ők is megérdemelnék, ugyanis ez a kor sok nagyszerű tudóst, pszichológust, pedagógust adott a nemzetnek.

#### *A magyar közoktatás reformtervezete, 1919*

1918 decemberében a Gyermektanulmányi Társaság közoktatási reformbizottságot hozott létre, és megbízta vezetőjét, Nagy Lászlót, hogy készítse el a közoktatási reformtervezet javaslatát. A munka *A gyermek* című folyóirat 1919. évfolyamában jelent meg „A magyar közoktatás reformtervezete” címmel. Néhány tehetségvonatkozású gondolat a tervezetből:

- Az iskolákban az osztályrendszer merevségét meg kell szüntetni, s lehetővé tenni a hiperintelligensek számára a gyorsabb haladást, és a kevésbé intelligensek számára szintén át kell alakítani a tanítás anyagát.
- A gyermeki egyéniség minőségileg is különbözhet egymástól. Vannak különböző talentumok, akiknek külön oktatásáról az illető tanulmányi anyagból gondoskodnunk kell.
- A tehetséges tanulók társadalmilag és hatóságilag különös támogatásban részesítendőek.
- Az iskolában a tanulóknak az egyéni képességük foka és minősége szerinti kiválogatásáról kell gondoskodni.
- ...szükséges a 10. évtől fogva a tehetségesek megkülönböztetett oktatása, ez azonban úgy rendezendő be, hogy a tehetséges gyermekek ne különíttessenek el a középtehetségektől.

Forradalmi gondolatok ezek, amelyek mindmáig nem valósultak meg a közoktatásunkban, viszont bőséges táptalajt adtak ahhoz, hogy később – hasonló gondolatok felvetődése esetén – a magyar tehetségvédelmi mozgalmat az elitizmus vádjával illessék. Pedig az utolsónak idézett mondatból

kiderül, hogy az elkülönített oktatást nem javasolták. Ilyen javaslatot Magyarországon mindmáig senki sem tett.

#### *A tehetséges gyermekek rajzkiállítása, 1922, 1926*

Nagy Lászlót mindvégig foglalkoztatta a gyermekrajzokban megnyilvánuló tehetség kérdése. A tehetséges gyermekek rajzainak kiállítása régen szóbeszéd tárgya volt a társaságban.

A nagyszerű kiállítás 1922-ben meg is nyílt. Nagy része volt abban, hogy a társadalom széles rétegeinek érdeklődése a tehetséges gyermekek ügye felé fordult. Ezt a kiállítást 1926-ban egy második, az elsónél is sokkal nagyobb szabású követte. A második kiállítás tudományos ülésszakkal volt egybekapcsolva, s ekkor született meg a *tehetségek védőbizottsága*, amelynek elnökségét a még mindig nagy tekintélyű Huszár Károly volt miniszterelnök vállalta el, aki a mozgalom igen lelkes híve, az országos tehetségvédelmi akció irányítója és vezetője lett, igen jó munkamegosztásban Nagy Lászlóval.

A konferencia nagy előadásai között találjuk Huszár Károlyét is, *A tehetségvédelem állami és társadalmi megszervezése* címen. Ez az előadás a magyar tehetségvédelmi mozgalom első szakaszának legkonceptiózusabb, teljes tájékozottságról tanúskodó, legdinamikusabb társadalmi, mozgalmi megnyilatkozása. Huszár Károly nemcsak általánosságban és elvi szinten nyilatkozik. Példaadóan vázolja fel egy átfogó szervezési koncepció szerkezetét is. Központi vizsgálóbizottságot és minden tehetséges ifjú mellé „mentort” javasol. Beszédét így fejezi be: „Szabad utat a magyar tehetségnek itthon, az országban, szabad utat a tehetséges magyarságnak a nemzetek szellemi versenyében; ezért akarunk dolgozni, és ehhez kérjük a magyar társadalom támogatását.”

#### *Tehetségvédelmi előadások a Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaságban*

Az alcímben foglalt elnevezés immár a harmadik neve annak a Nagy László által létrehozott intézménynek, amely hazánkban a gyermektanulmányozási és tehetségvédelmi munkát irányította. A két előd a Gyermektanulmányi Bizottság és a Gyermektanulmányi Társaság volt.

Az első tehetségvédelmi korszak utolsó nagy összeszedődésének legbeszédesebb bizonyítéka az a tudományos ülésszak volt, amelyet az imént megnevezett társaság pszichológiai szemináriuma rendezett meg 1930 elején. Az ülésszak március-április hónapban zajlott le, s hármas tagolású volt. A vállalkozás első részében a tehetségkutatás módszereit és szempontjait, a

másodikban a tehetség megnyilvánulási formáit, a harmadikban pedig a különféle tehetségek nevelésének és társadalmi helyzetének kérdéseit tárgyalták.

A gyermektanulmányi és tehetségvédelmi munka akkori dinamizmusát jól mutatja az a tény, hogy az egész sorozat már 1930-ban, könyv alakban is megjelent *Tehetség – problémák* címen. A könyv jellegzetessége, hogy a szakma tudományos képviselőin kívül szót kaptak az előadás-sorozatban az egyes speciális tehetségfajták, a költészet, a képzőművészet, a zene és a szervezés kimagasló tehetségei is, mint pl. Kosztolányi Dezső.

H. Révész Margit „A tehetség általános problémái” című bevezető-előadásában ismertette a zsenifogalom történeti fejlődését a misztikus démonhittől a természettudományos felfogásig. Beszért a tehetség intenzitásbeli fokozatairól, a rátermettségről, a produktivitásról és az alkotókészségről, majd genetikus szemszögből vezette le a tehetségek kvalitatív kialakulását a gyermeki ismeretvágytól a kutatótehetséghez, a gyermeki fantáziától a művészi készséghez és a gyermekkori fokozott aktivitástól a szervezőerőhöz vezető úton. A tehetségre jellemző vonások közül kiemelte a fejlődés gyorsabb ütemét és a fejlődésképeség hosszabb fennmaradását.

Szondi Lipót a tehetség biológiájáról beszért. A tehetség az ő megfogalmazásában „extrém pozitív variáns”. A tehetség biológiai eredetét a szelekcióban, a zseniét a mutációban találta meg.

Lénárt Edith a tehetség lélektanát és ennek különböző módszereit ismertette. Ilyenek a pszichográfia, a típuskutatás, a pszichotechnika különböző módszerei.

Máday István a tehetséget individuálpszichológiai szempontból vizsgálta, s rámutatott a környezet, a nevelés és az önnevelés hatására a tehetség nyersanyagának formálásában. Hangsúlyozta az elért sikerek nevelői és tehetségkipattantó értékét.

Balassa László a tehetség pszichopatológiai vonatkozásait tárgyalta.

Révész Margit az egyes tehetségformák közül a kutatótehetséggel foglalkozott részletesebben. Érzékeltette a kifejlődés útjának nehézségeit, kínolásait a végső kifejezési forma megtalálásáig.

Varró Margit a zenei tehetséget ismertette. Kiemelte a zenei hajlam korai, gyakran már a beszédfejlődés előtti jelentkezését. Rámutatott a formai virtuozitás és az egyoldalú szakképzés veszélyére, amely elvágja a tehetségfejlődés útját.

Nemesné M. Márta a tehetség védelmét a család és az iskola szempontjából vizsgálta. Szerinte a pedagógusnak más és más a feladata a tehetség típusú és a zsenitípusú gyermekkel szemben. A tehetség típusú gyermek nagy képességű, megbízható, briliáns tanuló, nem kíván egyebet annál, mint amit

az új nevelés minden gyermek számára követel, felfedezettő módszereket, alkalmakat az önálló próbálgatásra, nem túl korai specializálódást. A zseni leginkább önmagát neveli. Kiszámíthatatlan, nehéz gyermektípus. Vele kapcsolatban a nevelő nem tehet egyebet, mint azt, hogy felszabadítja a sablonnevelés korlátai alól, biztosítja számára a magába vonulás lehetőségét, és utat mutat erőinek szociális felhasználására.

Kernstok Károly a képzőművész alkotási kényszeréről, az alkotás vágyáról beszélt, amely sok ismeretlen erő összejátszásából keletkezik.

Rajniss Ferenc a szervezőtehetség fontos társadalmi szerepéről beszélt. A szervezőtehetség jellemző vonásait az egycélúságban, a fő életrajzhoz való törhetetlen ragaszkodásban, emberek és életviszonyok ismeretére beállított intellektusban, a figyelem megoszthatóságában és a személyiség szuggesztív erejében látja.

Nagy László „A tehetség lélektani problémái” címen értekezett az előadás-sorozatban. Ez a tehetségvédelmi munkájának mintegy hatyúdala, hiszen a következő évben meghalt. Az ő koncepciójában nagyon összefonódtak a tehetség szellemi, emberi és etikai értékei. Jellemerő, munkamorál, felelősségtudat nélkül a tehetség nem igazi tehetség.

#### *Klebelsberg Kunó és a tehetségvédelem*

Külön kell szólni Gróf Klebelsberg Kunó (1875–1932, 27. kép) kultuszminiszternek a tehetségügyben betöltött szerepéről, ugyanis sokaknak úgy rémlik a történelemből, hogy a 20-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, terjesztett is be indítványt az országgyűlésnek a tehetségesek *ösztöndíj rendszeréről*, de a tehetségvédelmi törvény kidolgozását csak kilátásba helyezte.

Klebelsberg ösztöndíj politikájának lényege, hogy a differenciálás alapja a szülők foglalkozása, vagyis az, hogy a tehetséges gyermek mely társadalmi osztályból származik. Javaslatára szerint Gróf Károlyi Mihály elkobzott vagyonából hozzák létre a Nemzeti Közművelődési Alapítványt, és ebből támogassák a tehetségeseket az alábbiak szerint.

A közszolgálati alkalmazottak és a magyar értelmiség gyermekei bármely iskolatípus látogatására kaphattak volna ösztöndíjat, amely a „*gyermek viszonyainak, hajlamainak és képességeinek megfelel.*” Az 50 kat. holdat meg nem haladó területen gazdálkodó földművesek „*jó magaviseletű, szorgalmas és értelmes*” gyermekeinek adható ösztöndíjakkal a mezőgazdasági tanfolyamok és iskolák látogatását kívánták támogatni. A különösen te-

hetségesnek talált szegény falusi gyermekeknek hasonló lehetőséget szántak. A támogatás két fő indoka a szegénység és az iskolától való távolság. („A városi népességnek még szegényebb sorban is rendszerint alkalma van gyermekét a helybeli iskolákba továbbképeztetni, a szegényebb falusi ember azonban ennél lehetőségeitől többnyire el van vágva.”) Az eredeti foglalkozástól való „elvonást” az indokolás csak egészen kivételes képességű gyermekeknél tekintette lehetségesnek. A közalkalmazottak és a hangsúlyozottan „magyar” értelmiség támogatása része volt a miniszter „tervszerű középosztály-politikájának”, míg a kisgazdaréteg művelésének elősegítése a népoktatásügy korábbi mulasztásait hivatott pótolni. Utóbbira a következő idézet világít rá.



27. kép  
Gróf Klebelsberg Kunó

„Magyarország agrárország, és ennek végre le kell vonni a következményeit a kultúrpolitika terén is. E téren a vezető szempont csak az lehet, hogy a mezőgazda gyermeke tanulmányai következtében atyái foglalkozásától el ne vonassék, hanem ellenkezőleg, a tanulmányi rendszert úgy állapítsuk meg, hogy a gyermek az iskolákon és tanfolyamokon elsajátított gazdasági kultúrájának segítségével az atyai röögöt sikeresebben művelhesse, s általános műveltségben gyarapodva, a községhez, a megyéhez és az országhoz a kisgazda-társadalom nemzeti jelentőségének megfelelő szellemi súllyal és nyomatékkal léphessen fel.”

Annak a reményének is hangot ad, hogy az ösztöndíjasok „nemcsak szülei gazdaságát fogják sikeresebben művelni, hanem tanítómesterei lesznek az egész falunak is.”

Kéthly Anna szociáldemokrata képviselő szövegében hangú felszólalásában azt hangoztatta, hogy a kultuszminiszter javaslata nem a tehetségvédelmet, hanem az osztályvédelmet szolgálja. A kultuszminiszter válaszában vállalta az osztályvédelem vádját, ugyanakkor újabb előterjesztést ígért: egy általános tehetségvédelmi törvényjavaslatot. Ezt az ígéretét azonban nem váltotta be. Bánfai (2000) véleménye szerint ennek az oka Klebelsberg mentalitásában, kultúrpolitikájában, tehetség-felfogásában keresendő.

Klebelsberg ugyanis 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 „hétközna-

*pi tehetségekkel*” kapcsolatos felfogása azonban alaposan eltért mai elképzeléseinktől.

Számára a tehetség köznapi szintje azt jelentette, hogy a tanuló a születe 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 nem csak 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.

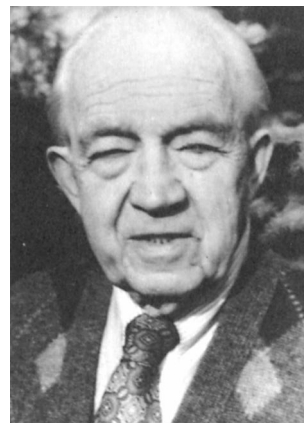
Kétségtől jelentős eredményeit célszerűbb a tehetségvédelem helyett az oktatáspolitikai területére sorolni, hiszen a tehetségek közvetlen támogatásának ügyében csak óvatos kezdeményezésekig jutott el, a neki tulajdonított tehetségvédelmi törvényt pedig nem alkotta meg – írja Bánfai (2000). Abban a tervezetben, amelyet Klebelsberg 1928. december 20-án terjesztett be, és ígéretében „*általános tehetségvédelmi törvényjavaslatként*” szerepelt, nem volt szó sem a tehetség védelméről, sem az ösztöndíjak kiterjesztéséről további társadalmi rétegek tehetséges tanulóira, ehelyett az indítvány a Nemzeti Közművelődési Alapítvány létrehozásának pénzügyi, jogi kérdéseit, valamint a működtetés részleteit galalta.

### **A magyar tehetségvédelmi mozgalom második szakasza, 1935–1948**

Mint Harsányi István (1908–2002, 28. kép), a sárospataki tehetségmentő mozgalom vezéralakja (1994) írja, a szervezett magyar tehetségvédelmi mozgalom második korszaka 1935-ben kezdődött el Sárospatakon, s tartott 1948-ig. Ennek a szakasznak Patakon is megvoltak a maga előzményei, amelyek a gimnázium keretében működő „manzárd” és „Rác-ház” néven ismert internátusi részlegekben játszódtak le.

Sárospatakon már az első világháború előtt kialakult az a meggyőződés, hogy a főiskola tagozataiban elképzelhetetlen korszerű nevelés átfogó internátusi hálózat nélkül. Az első világháború befejezése után nyomban újra felszínre került a kérdés, megtörténtek a körülményeknek megfelelő lépések, s az „angolinternátus” és a gimnáziumi angoltagozat 1931 szeptemberében megnyílt.

Az utóbbi intézmények az akkori viszonyok között meglehetősen költségesek voltak, s így csak a jobb módú családok gyermekei számára voltak elérhetőek. Ám Sárospatak mindig gondosan őrizte „a szegények iskolája” minőségét is. Nyomban az angolinternátus megnyitásakor keverte a vezetőség azokat az utakat és módokat, amelyeken a szegényebb diákréteg legtehetségesebb tagjai is élvezhetik az új létesítmények előnyeit. Így történt, hogy az angolinternátus megnyitásával egyidejűleg gyengébb anyagi körülmények között élő családok kitűnő előmenetelű és példás magaviseletű gyermekeivel népesítették be az angolinternátus 12 férőhelyes manzárdszobáját.



28. kép. Harsányi István

Az első benépesítéskor szinte valamennyi gimnáziumi évfolyam képviselve volt a csoportban. A későbbiek során kiderült, hogy ez azért is kedvező, mert a manzárd lakói hamarosan olyan nevelői feladatokat kaptak, amelyek a kezdeti tervezés és a szervezés idején nem tudatosodtak, de később a csoport legfontosabb funkciójává váltak. A manzárdisták az angolinternátusi hivatalos korrepetitoráivá, tanulmányi ellenőrzőivé léptek elő.

A manzárd lakói köztudottan a pataki diákság tehetség és teljesítmény szerint egyaránt kiemelkedő, homogén csoportját alkották. Az ő pataki szereplésük, az egész pataki diákközösségbe és az angol internátusba való be tagolódásuk igen gazdag tapasztalati anyagot nyújt. A homogén tehetséges csoportok kialakítása törvényszerűen nem hordoz negatív elemeket. Inkább a megvalósítás, a megszervezés minőségétől függ, hogy a homogéncsoportképzés az egyének számára milyen előnyökkel és milyen hátrányokkal jár.

A manzárdisták, éppen úgy, ahogy utódaik, a Rácz-ház lakói, természetesen tartották a velük szemben támasztott magas követelményeket, tudták, hogy ezeknek meg is tudnak felelni, s maguk szégyellték volna a legjobban, ha az őket kiválókat bizalmának nem tudtak volna megfelelni. Egy-két év alatt pontosan kialakult annak a rendszere, hogy mik a manzárdisták kötelességei, s hogyan kell fogadni az ő szellemi irányításukat, a tanulmányi ellenőrzést végző manzárdista tanulók beavatkozásait, kikérdezői, korrepetálói vagy tanítói munkáját. Meglepő az az egybehangzó vélemény, amelyet mindezekről később leírtak és elmondtak mindkét tábor tagjai. S mindez azért lehetett így, mert a néhány év alatt kiérlelt rendszer valóságos pedagógiai telitalálat volt. Annál nagyobb érdeme ez a pataki kísérletnek, mert akkoriban roppant élesek voltak a tanulók múltjából fakadó osztálykülönbségek, s nem utolsósorban a családi háttér anyagi különbségei.

Az angolinternátus teljes benépesülése következtében 1939-ben szükségessé vált a manzárdszoba felszabadítása az úgynevezett teljes díjas, vagyis nem kedvezményes angolinternátusiak számára. A gimnázium vezetősége azonban semmiképpen sem akart lemondani a minden szempontból sikeresnek és kedveltnek bizonyult együttélési, feladatmegoldásos rendszerről. Az angolinternátus ezért kibérelte a park közvetlen szomszédságában levő, megüresedett tanári házat, a Rác-zházat s ide telepítette át 1939 szeptemberében a manzárd valamennyi lakóját és az iskolavégzés következtében megüresedett helyekre újonnan felvett, immár a tehetségvizsgán jól kipróbált első gimnazistákat.

A manzárdban kipróbált rendszer ezután is zavartalanul működött. A Rác-zház lakóinak „pozíciója” általában az egész gimnáziumban jelentős tekintélyforrás volt, hiszen valamennyien példamutató, eminens tanulók voltak, s a szigorú szilenciumi megkötések sem vonatkoztak rájuk, mert a korrepetitóri munkájukat leginkább a szilenciumidőben végezték, s az ő tanulmányi előmenetelük ellenőrzésére státusoknál fogva nem volt szükség. Ők maguk voltak a tanári és internátusi nevelői kar legközvetlenebb segítő munkatársai.

A Rác-zház önálló internátusi élete az 1945-46. iskolai év végéig tartott. A következő évben lakói átminősültek angolinternátusi tanulóknak. Így a manzárdban és a Rác-zházban folyó „pedagógiai kísérlet” mindössze 16 évig, vagyis pontosan két gimnáziumi lusztrumon keresztül tartott. De ez a viszonylag rövid idő is elég volt ahhoz, hogy bizonyítsa a tehetséges tanulókkal való pedagógiai foglalkozás rendszerének megalapozottságát, szinte várakozáson felüli eredményességét. A Rác-zház tanulói közül többen lettek egyetemi tanárok, különböző tudományok doktorai, igen magas állásokban dolgozó vezető emberek, köztük egy államtitkár is.

A Sárospatakon 1935-ben elindított népi tehetségmentési mozgalom szervezés folytatása volt az időközben más református gimnáziumokra is áttérjett 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 szeptember 9-én jelent meg. Ez a Hóman-rendelet úgy intézkedett, hogy az állami, a királyi katolikus, a községi, az izraelita felekezeti, a társulati és a magánjellegű fiú- és leánygimnáziumok nyilvános és magántanulóitól a tehetséges szegény falusi tanulók gimnáziumi iskoláztatásának előmozdítására bizonyos járulékot szedjenek, s az így begyűlt összeget az előző évben létesített 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. A református, valamint a többi felkért egyház csatlakozott a kormány által létrehozott intézményhez, s az 1942-43. 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.

Az állami rendszerű versenyvizsgák lépésről lépésre történő, szerves kiépítésének jeles bizonyítéka az, hogy a minisztérium Budapesten, az Árpád Gimnáziumban három hónapos előkészítői tanfolyamot szervezett 1942. április 30-án, s május 1-jén és 2-án. A tanfolyam szerves része volt egy versenyvizsga levezetése a pataki módszer szerint, pataki tanárok közreműködésével. Ezek a versenyvizsgák lényegileg a Sárospatakon kidolgozott, s a tanfolyamon ismertetett módon folytak.

A magyar tehetségvédelem állami szektorának munkája még feldolgozatlan. Annyi bizonyos, hogy oktatás- és neveléstörténetünknek illenék mielőbb letörlesztenie ezt az adósságot. 1948-ban megszűntek hazánkban az egyházi tehetségvizsgák és az állami versenyvizsgák. Az volt ugyanis a fel fogás, hogy a 16 éves korig kitolt tankötelezettség és az általános iskola elvégzésének kötelezettsége mindenestül megoldja a tehetségvédelem minden kérdését, mégpedig országos szinten.

Bánfai (2010) szerint fontos kiemelni, hogy Sárospatakon elsősorban a tehetséges tanulók felkutatásának és kiválogatásának megszervezéséről volt szó, nem pedig a tehetségvédelem szervezeti kereteinek megteremtéséről. A kiválasztottak nevelése a gimnáziumokban, hagyományos osztálykeretek között, a többi tanulókkal együtt, illetve az internátusokban folyt, a módszerek sem voltak speciálisak. Más szóval: a gimnáziumi taníttatásra érdemesnek tartott („tehetséges”) tanulókat a már meglevő szerkezeti keretek között, a középiskolában szokásos módszerekkel oktatták és nevelték. Az egész kezdeményezést a nagyfokú „társadalmasítás” jellemezte: a tehetségkutatás valódi közügy volt.

A szervezők jól kihasználták a sajtó lehetőségeit. Számos példa bizonyítja a tanulók, tanárok, magánszemélyek, volt pataki diákok, egyesületek stb. áldozatkészségét, segítő szándékát. A pénzek felhasználásában egyszerre volt jellemző az arra érdemesek nagyvonalú támogatása és a szigorú, racionális gazdálkodás. (Ez utóbbi adott esetben a kedvezmények megvonását is jelenthette.)

Összefoglalásként elmondható, hogy a sárospataki tehetségkutatás a korszak társadalmi problémáiból kinőtt, az oktatás- és társadalompolitika gyakorlatára is jelentős hatással bíró szociálpedagógiai kísérlet volt, amelyet a magas fokú szervezettség, a több éves megfigyelésekre és tudományos módszerekre alapozott kiválasztás, a hatékony, célzott propaganda segítségével elért „társadalmisítás” emel ki a szegény, de tehetséges tanulók támogatását célzó kezdeményezések sorából – írja Bánfai (2010).

### **A magyar tehetségvédelmi mozgalom harmadik szakasza (1948–1989)**

A harmadik időszakot Harsányi (1994) 1948–1979 közzé teszi, és a bűvópataki időszakaként aposztrofálja, sőt nem is nevezi önálló korszaknak. Martinkó (2006) szerint ez az álláspont vitatható. Igaz, a tehetségvédelem két világháború között kiteljesedett szakasza lezárult, a jól bevált formákat az új hatalom nem működtette, az egyházi iskolák államosításával megfosztotta fő bázisától a tehetségmozgalmat. Egy más filozófiát kezdett érvényesíteni, a tömegoktatást, a tömegművelést. Ez szakmailag önmagában nem lett volna hibás lépés, mert a tömegoktatás (pl. a 16 éves korig kötelező iskoláztatás) nagyobb merítési bázist adott volna a tehetségek felszínre kerülésének, persze ehhez kellett volna a régi elitiskolák, de ezek akkor már nem, újak alig voltak. A tehetségvédelem akkor nem volt már cél. A türelmetlenség, a régi teljes elvetése, a származási kategorizálás, a szovjet modell másolása, az uniformizálás, a napi politika bevitele az iskolába, nem szolgálta a tehetségek szisztematikus fejlesztését.

De tehetségek akkor is voltak, és voltak ezeket felismerő és gondozó tanárok, sőt, voltak iskolák és kollégiumok, amelyek tehetséggondozással hivatalosan, vagy a hatóság hallgatólagos engedélyével foglalkoztak. Ilyen kivételnek tekinthető a zenei képzés, amely általános iskolában és középiskolában – míg élt, Kodály Zoltán személyes támogatásával, halála után az ő nevében – magas színvonalra emelkedett. Így született például a Békés-Tarhosi bentlakásos zenei iskola, amely kifejezetten a kiválogatott tehetségeket képezte. Az 1956-ban alakult ének-zene tagozatú általános iskolák létesítésének a célja is a tehetségek korai felkarolása volt. 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 gyakorlóiskolák is. Az 1958-tól újból a régi néven működő Eötvös-kollégium, melyben a magyar tudomány nagyjai egy része nevelkedett, amely szintén a tehetséggondozás

egyik meghatározó intézménye lett. Természetesen említhetnénk 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. Említhetnénk a XX. 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.

Látjuk tehát, hogy bár a hivatalos politika elutasította a tehetséggondozást, 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.

1979-ben mintha 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.

Szólnokon 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 bejárni. Ezen időszak alatt a középiskolai tantervet meghaladó anyagokat tanulmányoznak.

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.

Nagy előre lépést jelentett, amikor 1987 szeptemberében Törökszentmiklóson az egyik általános iskolában (mai nevén Bethlen Gábor Református, Tagozatos Általános és Szakiskola) komplex tehetségfejlesztő program vette kezdetét, amely a maga nemében akkor az első ilyen kezdeményezésnek számított az országban. Az „első” szó azért is megilleti, mert

ez volt az első eset, hogy a program neves szakmai intézmény támogatását tudhatta maga mellett. Ez az intézmény a debreceni KLTE Pedagógiai Pszichológiai Tanszéke, amely a hazai tudományos-oktató műhelyek közül először vállalta fel egy iskolai tehetségfejlesztő program szakmai irányítását, és az ezzel kapcsolatos kutatásokat is megkezdte előbb *Szatmáriné Balogh Mária*, majd *Tóth László* által végzett pszichológiai vizsgálatokkal – *Balogh László* tanszékvezető irányításával. A törökszentmiklósi úttörő kezdeményezés nyomán hasonló programok indultak Szerencsen, Mátészalkán, Kecskeméten és Budapesten, mind a KLTE Pedagógiai Pszichológiai Tanszékének irányításával.

A változást jelzi, hogy 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. A következőkben részletesen ismertetjük e szervezet történetét a megalakulástól napjainkig Martinkó József (1999) könyve alapján. Mint említettük, a szervezet megalakulása egyúttal egy új szakasz kezdetét is jelenti, amely a 2006-os Kormányhatározat megjelenéséig tartott.

## **A magyar tehetségvédelmi mozgalom negyedik szakasza (1989–2006)**

### **A Magyar Tehetséggondozó Társaság története**

A Magyar Tehetséggondozó Társaság (MTT) 1989. május 13-án alakult Szegeden. Legfőbb célkitűzése, hogy (1) összefogja, szervezze, koordinálja mindazon intézmények (iskolák, felsőoktatási egységek, pedagógiai intézetek, civil szerveződésű gyermek- és felnőtt szervezetek, alapítványok) működését, amelyek fontos feladatuknak tekintik a tehetséges gyermekek megfelelő nevelését, képzését, az ehhez szükséges feltételek megteremtését; (2) konkrét szakmai, szakértői segítséget nyújtson azoknak a partnereiknek, a hozzá fordulóknak, akik mindennapi munkájukban a tehetségnevelés gyakorlati megvalósításán fáradoznak.

Az MTT létrejöttében közvetlen és közvetett hatások is szerepet játszottak. Először a közvetlen hatásokról szólunk.

(1) A MTT megalakulásának egyik közvetlen előzménye az 1984-ben megfogalmazott *Javaslat a hazai iskolai tehetséggondozás megvalósítására* címet viselő dokumentum volt. A Művelődési Minisztérium 1984-ben felkért egy munkacsoportot (vezetője: *Ranschburg Jenő*, tagjai: *Geffert Éva*,

*Halász László, Bolla István Károly, Herskovits Mária, Kozéki Béla, Kürti Istvánné, Sugárné Kádár Júlia*), hogy foglalja össze a tehetséggondozás helyzetét hazánkban, és készítsen javaslatot arra, hogyan lehet a tehetségfejlesztést megvalósítani. A munkacsoport 15 pontban foglalta össze azokat az irányelveket, melyeket négy fő területen – tudományos tehetség, vezetői tehetség, pszichomotoros tehetség, művészi tehetség – folyó tehetséggondozó munkában javasolt megvalósítani:

(2) A másik közvetlen előzmény az ECHA (European Council for High Ability – Európai Tehetségtanács) 1987-ben történt megalakulása. Az ECHA regionális, de teljesen önálló szervezete az 1975-ben, Londonban alakult, jelenleg amerikai székhelyű WCGT-nek (World Council for Gifted and Talented), a Tehetség Világtanácsnak. Bár alapításában elsősorban pszichológusok vettek részt, azt az integratív szemléletet képviselte, hogy összefogja a tehetséggondozásban érdekelt sokféle, különböző kompetenciákkal bíró szakembert: pedagógusokat (óvodától az egyetemig), pszichológusokat, orvosokat, művészeket, oktatásügyi szakembereket, és nem utolsósorban a tehetséges gyerekek szüleit. Ez a hazai gyakorlatban akkor még szokatlan gondolkodásmód igen vonzónak tűnt a magyar szakemberek számára. A vezetőségbe magyar részről is választottak tagot: *Geffert Évát*, a MTA Pszichológiai Intézete Neveléslélektani Csoportjának vezetőjét. Az ECHA ezzel a gesztussal kívánta jelezni, hogy elismeri hazánkban a tehetséggondozásban eddig elért eredményeit. Geffert Éva hamarosan megszervezte az ECHA magyarországi tagozatát, és elvállalta az ECHA II. konferenciájának budapesti megszervezését is.

(3) A harmadik közvetlen előzmény a szegedi székhelyű *G-2000 Tudományos Tehetségkutató és Gondozó Alapítvány* megalakulása, amely jelentős szerepet vállalt, anyagi és erkölcsi támogatást, szervezőmunkát végzett az MTT megalakulása érdekében.

A Magyar Tehetséggondozó Társaság megalakulásában szerepet játszó közvetett hatásokat az alábbiakban ismertetjük.

(1) Az 1980-as években bekövetkezett változások. Az 1984-ben a tehetséggondozásról megfogalmazott javaslatot, valamint 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. Ebben az időben úgy tűnt, megérték a feltételek arra, hogy egy extenzív típusú oktatásfejlesztési stratégiáról egy intenzív fejlesztési szakaszra térjenek át. Az 1985. évi I. törvény a társadalmi-gazdasági viszonyokból és a fejlesztési programból kiindulva olyan szabályozásra törekedett, hogy a nevelési oktatási intézményrendszer működését és hosszabb távú fejlődését

egyaránt elősegítse. A 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. A törvény deklarálta, hogy a nevelést és oktatást – és benne az egyén fejlődését – közös ügynek tekinti, számít a társadalmi és tömegszervezetekre, és jogot biztosít számukra. Több helyen megfogalmazta, hogy anyagilag és erkölcsileg is támogatja az intézmények önálló kezdeményezéseit a feladatok megoldására. Mindezeket az előzményeket, valamint az európai s nemzetközi tapasztalatokat is figyelembe véve, a kutatás, az intézményi tehetséggondozó programok, a képzés és továbbképzés területén jelentős változások figyelhetők meg. Ezt az időszakot zárta le az 1989-es rendszerváltás, amely gyökeres fordulatot hozott a politikában és a gazdaságban, valamint az oktatásügyben.

(2) Kutatások a 80-as években. A hazai kutatások megindulásához a korábban leírt előzmények mellett az európai és nemzetközi kutatások eredményei is nagymértékben hozzájárultak. Az 1975-ben megalakult Tehetség Világtanács, majd az 1987-ben megalakult Európai Tehetségtanács 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. A MTA Pszichológiai Intézetének munkatársai (*Geffert 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 azt követően 1990-ben az intellektuális területen megmutatkozó tehetség korai azonosítását célzó követéses vizsgálatok OTKA támogatást kaptak. 1988 és 1991 között MM támogatással a müncheni Ludwig Maximilian Egyetemmel együttműködve kutatás folyt a szabadidő szerepéről a tehetség alakulásban. Az elmúlt időszakban a képességek identifikációját szervesen egészítette ki a pedagógusok tehetséggépére vonatkozó vizsgálat (*Herskovits Mária*).

A Kossuth Lajos Tudományegyetem (ma: Debreceni Egyetem) Pedagógiai Pszichológiai Tanszékén (*Balogh László* és munkatársai) csaknem három évtizedre nyúlik vissza a képességfejlesztés hatékony formáinak vizsgálata. A gondolkodási és nyelvi képességek fejlődésének kutatása a 80-as

évek közepétől a tehetségfejlesztés témáival bővült. A főbb kérdéskörök: a szociális milió és a tehetségek fejlődése; csoportdinamikai folyamatok speciális tehetségfejlesztő osztályban; személyiségfejlődés és az értelmi képességek fejlődésének kapcsolata; hatékony szervezeti formák a tehetségek fejlesztésében. A kutatók eredményeiről az ECHA konferenciákon, a MTT közgyűlésein számoltak be, valamint külföldi és hazai folyóiratokban, egyetemi jegyzetekben, szöveggyűjteményekben publikálták azokat. A két kutatóhely az intézmények közötti együttműködés keretében 1988-tól szoros szakmai kapcsolatot alakított ki oktatási, kutatási feladatokra (pl. külföldi tehetségidentifikációs teszt hazai standardizálására), kiadványok megjelenítésére, cseréjére, könyvtárközi kapcsolatok, műszerfejlesztés és szolgáltatások megoldására, valamint a nemzetközi kapcsolatok erősítése érdekében. (A debreceni tehetségműhelyről később részletesen szólnunk.)

Más felsőoktatási intézmény is van, ahol kutatásokkal, vizsgálódásokkal, külföldi módszerek adaptálásával foglalkoznak. Ilyen intézmény például az. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola Egerben, a Pécsi Tudományegyetem, a Nyíregyházi Főiskola, vagy az ELTE Főiskolai Kara Budapesten.

Természetesen nemcsak a tanárképző főiskolákon, a tudományegyetemen és a MTA Pszichológiai Intézetében folyó tehetségkutatásokat kell megemlíteni, hanem pl. az orvostudományban, más társadalomtudományban (teológia, szociológia stb.) folyó kutatásokat is. Kiemelhetjük ezek közül *Czeizel Endre* orvos-genetikusnak, a MTT elnökének genetikai kutatásait, valamint a tehetség témakörben megjelent publikációit. A kutatóhelyeknek, felsőoktatási intézményeknek vitathatatlan szerepük van az önálló kutatások végzésében, a külföldi kutatási eredmények ismertetésében, összegzésében, szelekciójában, a bevált identifikációs és fejlesztési eljárások adaptálásában. Mindezeket túl kapcsolataikat az iskolákkal már itt is megemlíthetjük, az általuk kidolgozott fejlesztő programokat fogják az iskolákban kipróbálni, illetve az ott szerzett tapasztalatok befolyásolják a további kutatásaikat. Fontos továbbá megemlíteni a kutatóknak a képzéssel és továbbképzéssel való kapcsolatát is.

1989-ben, a megalakulás évében az MTT központja Szeged lett. Két fontos feladat volt ebben az évben. Az egyik a vezetőség megválasztása, a másik a tagtoborzás. A Társaság elnöke *Geffert Éva*, ügyvezető titkára *Farkas Katalin* lett. A Társaság vezetősége (az első alapszabályzat 5 tagú elnökségről beszél, amely később választmányrá alakult): *Geffert Éva*, *Králikné Cser Erzsébet*, *Herskovits Mária*, *Farkas Katalin*, *Deme Tamás*, *Báthory Zoltán*, *Rókusfalvi Pál*, *Gáborjáni Péter*, *Trencsényi László*, *Vastagh Zoltán*, *Zsolnai József*. Az elnökség az első öt személyből állt. A Társaság életében nagy léptékű tagtoborzó, szponzorkereső, népszerűsítő,

szakosztályszervező munka indult be. A taglétszám az októberi közgyűlésig 281 főre gyarapodott. Belépett a Társaságba 21 jogi személy, (8 megyei pedagógiai intézet, 11 főiskola, közép- és általános iskola, 2 kutatóintézet) és 14 pártoló tag is. A területi elv szerint *tagozatok* (pl. *Csongrád megyei, Szabolcs-Szatmár megyei*, később *Kelet-magyarországi, Győr megyei*) és a funkcionális-működési elv szerinti szerveződésben *szekciók* (pl. *a szülői, a kémia és környezetvédelmi, a felsőoktatási, gyermek- és ifjúságvédelmi, vizuális tehetség felismerési, OM*) alakultak. A Társaság életében az év nagy eseménye az 1989. október 27-28-án Budapesten (a Villányi úton) megrendezett országos *Tehetséggondozó és tehetségkutató tanácskozás* volt. A két-napos program első napján és a második nap délelőtt szakmai fórumot tartottak, második nap délután a MTT közgyűlése zajlott. A tanácskozáson 123 fő vett részt a jelenléti ív tanúsága szerint. A fórum díszelnöke *Harsányi István* volt, a vitaindító előadást *Gefferth Éva* tartotta.

Az 1990-es évet a programkidolgozás évének tekinthetjük. Az év nagy munkája tehát a tehetségprogram megalkotása, míg legnagyobb eseménye az *ECHA második konferenciája, amelyet Budapesten, 1990. október 25–28-án rendezett*. A konferenciát a Magyar Tehetséggondozó Társaság szervezte és rendezte. Ez jó alkalom volt a fiatal szervezetnek nemzetközi bemutatkozásra. Másrészt a magyar tehetségmozgalom elismerése volt a konferencia rendezési jogának elnyerése. A konferenciára 25 országából 268-an érkeztek. Hozzávetőlegesen ugyanennyien vettek részt magyarok. Részt vett, előadást tartott a Tehetség Világtanács több egyesült államokbeli, kanadai, braziliai, izraeli küldötte is. 120 előadás hangzott el a plénumokon és a szekciókban. Még ebben az évben történt, hogy az MTT Szegedről Budapestre, a Teréz körút 13. sz. alatti házba költözött, amely egyben a Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Kutató Intézetének is helyet adott.

Az 1991-es évben új elnököt választott az MTT. Gefferth Éva, az addigi elnök lemondott, mivel hosszabb időre külföldre készült. Az MTT helyette az 1991. december 7-én tartott közgyűlésen Czeizel Endrét választotta elnöknek.

Az MTT életében az 1992-es év a pályázatok éve volt. Már az első választmányi ülésen, 1992. január 22-én kiderült, hogy a MTT pénzügyi helyzete katasztrofális. Ezért a választmány úgy döntött, hogy folyamatosan figyelni kell a „Sansz” és a „Pályázati Figyelő” újságokat, továbbá az ezekben kiírtak mellett minden pályázati lehetőséget meg kell ragadni. A sikeres pályázatokból befolyt pénz részben a MTT fenntartásához szükséges, részben ahhoz, hogy a MTT pályázatokat tudjon kiírni tehetséges fiatalok számára.

Az 1993-as év nem tartogatott semmi rendkívülit. A Társaság élte a dolgos hétköznapjait. Első év volt, hogy sem a vezetés, sem a választmány nem változott, nem kellett a közgyűlésnek személyi kérdésekben döntenie.

Nem volt alapszabályzat módosítás, nem volt pályázati kampány, a Társaság pénze a működéshez elegendőnek bizonyult. Fontos mozzanat viszont, hogy beindult a Társaság *Tehetség* című folyóirata negyedévente 500 példányban. Felelős szerkesztője *Százdi Antal*, a MTT választmányi tagja lett, aki nagy munkával, tehetség iránti elkötelezettséggel, írói vénával egy színvonalas lapot szerkesztett.

1994-ben az MTT a fennállásának ötéves jubileumát ünnepelte. A MTT ünnepi közgyűlésére 1994. november 24-25-én került sor „5 éves a Magyar Tehetséggondozó Társaság” címmel Budapesten, a Genius Tehetséggondozó Iskolában. A beszámolót az elmúlt 5 évről *Herskovits Mária* tartotta.

1995-ben a Társaság szervezetileg tovább konszolidálódott, megteremtette saját bázisát az előző évben alakult Tehetséggondozó Központtal, és újabb kihívások előtt állt. Egyik ezek közül az, hogy a KLTE-n (ma: Debreceni Egyetem) *Balogh László* vezetésével kezdett kikristályosodni egy posztgraduális tehetséggondozó tanárképzés. A másik, hogy *Báthory Zoltán* (a MTT választmányi tagja) a MM államtitkáráként a kormány tagja lett, az ő biztatására *Polonkai Mária* összefoglalta az elmúlt 10 év tehetséggondozó munkáját.

1996 az ECHA V. konferenciájának éve volt. *Az ECHA (European Council for High Ability) V. Konferenciája, Bécs, 1996. október 19-22.* „Kreativitás és kultúra, a tehetség fejlesztése a művészetekben és tudományokban” címmel tartotta meg az ECHA soros konferenciáját Bécsben. Az év erre a konferenciára való készülés jegyében telt el. A magyar delegáció a harmadik legnépesebb küldöttség volt Hollandia és Anglia után.

Az 1997-es év a Társaság életében újra a munka éve volt. A dolgos hétköznapokban megszületett *A tehetségnevelés távlati stratégiája* című, a kormánynak ajánlott tanulmány, beindult a tehetséggondozó szakirányú továbbképzés Debrecenben, valamint a Társaság rendezett egy jól sikerült nemzetközi konferenciát Budapesten.

1998 munkával teli, termékeny év volt az MTT életében. Ez az év sem hozta el azonban a tehetségügyben az állami gondoskodás „kiérdemlését”.

1999 a tízéves jubileum éve volt, hiszen éppen 10 éve alakult meg a MTT. Az év egyik legnagyobb eseménye a MTT és a MTT Kelet-magyarországi Tagozat, valamint a KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszéke közös rendezésében az 1999. március 26-27 között Mátészalkán megrendezett *Európai perspektívák a tehetségnevelésben* című nemzetközi konferencia volt. Ugyanezzel a címmel *Balogh László* és *Tóth László* szerkesztésében angol-magyar nyelvű tanulmánykötet készült a konferenciára a KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének kiadásában. Megjelent *Martinkó József* tollából *A Magyar Tehetséggondozó Társaság története*

(1989–1999) című könyv. Sajnos ebben az évben Czeizel Endre lemondott elnöki funkciójáról személyes okokra hivatkozva.

2000-ben az év kiemelkedő rendezvénye volt az ECHA VII. konferenciája Debrecenben, melyre 25 országból 200 résztvevő érkezett. A rendező a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete volt. Ezt követően a Társaság hullámvölgybe került: a pályázatai rendre sikertelenek voltak. Felmerült a megszűnés gondolata is.

2001-ben megújult a vezetés: Czeizel Endre lemondása után Báthory Zoltán lett az elnök, de megújult a teljes vezetés is. Megtartásra került az Arany János Tehetséggondozó Program I. Országos Konferenciája Szegeden.

2002-ben a Társaság élete felpezsdült, több vezetőségi és választmányi gyűlést tartott, és 7 pályázatból 6 sikeres volt. Ekkor a Társaság 313 fizető tagot tartott nyilván, 3 tagozatban (régióban) és 8 szekcióban működött. A *Tehetség* c. lap egy-egy száma 2000 példányban jelent meg. Számos tag részt vett az ECHA VIII. konferenciáján, Rodoszon.

A 2003-as évvel kezdődően nehéz igazán markáns eseményről beszámolni azon kívül, hogy *Báthory Zoltántól Balogh László* vette át az elnöki funkciót, a Társaság lapja, a *Tehetség* szerkesztőbizottsága megújult, továbbá a lap kiadását az Apáczai Kiadó vállalta fel. Talán az évtized legfontosabb eseménye, hogy a Nemzeti Tehetség Program elfogadásával az Országgyűlés a 2008-tól 2028-ig terjedő időszakra (20 évre) vonatkozóan határozott meg kiemelt feladatokat a tehetségsegítésben, a tehetséggondozásban. Határozatával elkötelezettségét fejezte ki a tehetséges gyermekek, fiatalok hosszú távú megsegítésére, folyamatos fejlesztésére, valamint kiszámítható támogatására. Innentől kezdve az MTT mellett új szereplők jelentek meg a magyar tehetséggondozásban. Létrejött a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ), melynek az MTT egyik tagszervezete lett.

## **A Láthatatlan Kollégium**

A Láthatatlan Kollégium intézménye magyar találmány. Eszméje új, mindazonáltal nem előzmények nélküli. Hazai és külföldi minőségi felsőoktatási hagyományokból merít, a háború előtti Eötvös Kollégiumtól kezdve az angol egyetemi college-okon át más híres iskolák legjobb és bevált tapasztalataiig.

A Láthatatlan Kollégium 1992-ben jött létre. Alapítói a minőségi felsőoktatás hagyományait kívánták feleleveníteni, amely nagyon is időszerűvé és kívánatosává vált a rendszerváltás után Közép-Kelet-Európában. Olyan szervezetet akartak létrehozni, amely rugalmas, minimális önköltséggel dolgozik. Így született meg a Láthatatlan Kollégium, amely abban az értelemben láthatatlan, hogy nincs állandó épülete, elsősorban abban a szellemi

közösségben létezik, amelyeket a diákok, a tutorok és tanácsadók alkotnak. Az ő közös munkájuk során alakul ki az a szellemi színvonal és hivatástudat, mely a diákokban egész pályájuk során tovább él, és biztosítja, hogy közülük kerüljenek ki egy-egy terület legkiválóbb szakemberei.

A Láthatatlan Kollégium diákjait – évente húszat – versenyvizsgán választják ki a magyar bölcsészeti, jogi, közgazdasági és teológiai egyetemi karok hallgatói közül. A nyertesek minden segítséget megkapnak, hogy képességeiket a lehető legjobban kihasználják és fejlesszék. Tanulmányaikat kiváló professzorok és gyakorlati szakemberek irányítják. A diákok minden félévben legalább egy tanulmányi vezetőt – tutort – kapnak. Emellett kollégiumi kurzusokat és nyelvtanfolyamokat is szerveznek a részükre. A végzős kollégistának jól kell tudnia angolul, valamint mindazokon a nyelveken, amelyek szakmájának műveléséhez szükségesek. Mindemellett elvárás, hogy a rendes egyetemi tanulmányi kötelezettségeiket magas szinten teljesítsék. A Kollégiumtól kapott tanulmányi ösztöndíj lehetővé teszi a diákok számára a szerény, de felnőtt emberhez méltó megélhetést. Ezek kívül kulturális programokat szerveznek tagjaiknak, sportolási lehetőséget biztosítanak, valamint pszichológiai tanácsadással is rendelkezésre állnak.

A Láthatatlan Kollégium irányítói azt remélik, hogy a végzett diákok a legjobbak közé fognak tartozni választott pályájukon, a szellemi vagy üzleti életben, az oktatásban, a tudományban, az igazgatás és a jog világában, vagy éppen a politikában. Húsz fő nem sok, de az évek során egyre sokasodva, a volt láthatatlan kollégisták nagyon is látható részévé válhatnak egy új, érdemei alapján kiválasztódó vezetői rétegnek.

## **A debreceni tehetségműhely**

A debreceni tehetségműhely történetét elsősorban Balogh László írása alapján mutatjuk be (Balogh, 2008), aki 23 évig volt a debreceni tehetségműhely alapját képező Pedagógiai Pszichológiai Tanszék vezetője, a tehetségműhely megteremtője a tanszék 1985-ben történt megalakulásától 2008-ig.

### **A „debreceni tehetségműhely” – Debreceni Egyetem, BTK, Pedagógiai Pszichológiai Tanszék – kialakulása**

*Előzmények: Kelemen László és tanítványinak kutatásai a képességstruktúrákról (1960-as és -70-es évek)*

Kelemen László professzor 1966-tól 1982-ig dolgozott a Kossuth Lajos Tudományegyetemen. Debreceni munkássága során két fő területen alapított „iskolát”: egyrészt a tanárképzés megreformálásához kapcsolódó kutatásai

során jött létre egy kutatócsoport, amelynek nagy hatása volt országszerte; másrészt a gondolkodásfejlesztést szolgáló kutatásai alapján alakult ki egy „követő” csoport. Ebben a részben ez utóbbi munkásságát mutatjuk be.

A gondolkodásfejlesztés kutatásai Kelemen László munkásságában már a pécsi évek alatt elindultak, s igazán ezek sikerei eredményeként hívták meg tanszékvezetőnek a KLTE-re. Itt ki kellett alakítania azt a gárdát, amelyik csapatmunkában végzi e nagy és a pedagógiai gyakorlat szempontjából is jelentős témakör kutatását. Két vonalon toborzott szakembereket, és teremtette meg a személyi feltételeit a nagy ívű kutatásoknak. Az egyik terület a doktori program volt. A Bölcsészettudományi Kar Doktori Programjában a gondolkodáskutatások a középpontba kerültek Kelemen László debreceni megjelenésével. Több forrásból is bekapcsolódtak ebbe a munkába a kollégák: mindenképp az 1970-ben megalapított Pszichológiai Tanszék új munkatársai működtek közre ezen munkálatokban, ennek eredményeként több doktori disszertáció készült el. Másrészt a KLTE egyéb tanszékeiről is többen készítettek Kelemen László irányításával doktori értekezést a gondolkodásfejlesztés témakörében, elsősorban a szakmódszertanos kollégák. Harmadrészt más főiskolákról, egyetemekről is részt vettek szakemberek ezen kutatásokban, így nyugodtan mondhatjuk, hogy országos íve volt a Kelemen professzor által irányított kutatócsoportnak.

A másik vonalat az iskolateremtésben az iskolai kísérletek keretei jelentették. Kelemen Lászlónak meggyőződése volt, hogy a gyakorló pedagógusok nélkül nem lehet érdemi kutatásokat végezni a gondolkodásfejlesztésben, ezért indított egy nyolc éven át tartó (1972–1980) longitudinális kísérletet, amelyben közel harminc kiváló gyakorlati szakember működött közre.

Ezen munkálatokban kiemelten került terítékre a tanulók képességeinek iskolai fejlesztése. A képességek pedig meghatározó szerepet játszanak a tehetség kibontakozásában is, így nem voltak messze Kelemen László és munkatársainak kutatásai a tehetség-témakörtől. A rendszerváltás előszele aztán lendületet adott a tanszék ilyen irányú tevékenységének. Pillantsunk bele a közelmúltba!

### *A magyar közoktatás helyzetének megváltozása a nyolcvanas évek második felében*

A tehetséggondozás Magyarországon is a szakmai érdeklődés középpontjába került a rendszerváltás előtti és körüli években. Ennek több oka is volt: a társadalmi változások felerősítették a teljesítményorientáltságot az élet minden területén. Az iskolarendszer változásai, az iskolai autonómia erősödése is növelték a tehetséggondozás iránti érdeklődést. A Nemzeti Alaptanterv az

iskoláktól kívánta meg az általuk használt tanterv elkészítését, s ez is újabb lehetőségeket kínált a tehetségfejlesztő programok beépítéséhez. A társadalmunkban tapasztalható gazdasági megosztottság, pontosabban a szegényebb rétegek létszámának növekedése az eddigénél is nagyobb felelősséget rótt az iskolákra, a szakemberekre a tehetségfejlesztés terén. Mindezen hazai változások mellett megindult egy európai pezsdülés is a tehetségekutatásban, ez is segítette a tehetségműhely kialakulását.

### *Európai pezsdülés a tehetségekutatásban*

A tehetséggondozás a nyolcvanas évek második felében világszerte az érdeklődés középpontjába került. A Tehetség Világtanács (World Council for Gifted and Talented, WCGT) hamburgi kongresszusa (1985), valamint az Európai Tehetségtanács (European Council for High Ability, ECHA) 1987-es megalakulása óta vesznek részt a magyar tehetség szakemberek intenzíven a nemzetközi együttműködés különböző formáiban. A magyarországi tehetségekutatás és fejlesztés eredményeinek elismerését jelenti, hogy kezdettől fogva van magyar vezetőségi tagja az ECHA-nak: előbb Gefferth Éva, később Herskovits Mária, majd pedig Balogh László képviselte a vezetőségben Magyarországot, aki ezen túl a *High Ability Studies* Szerkesztő Bizottságának tagja jelenleg is.

### **A „debreceni tehetségműhely” értékei, európai kötődések**

#### *Pedagógus-továbbképzések*

Magyarországon az előző kihívásokkal nem volt összhangban a rendszerváltás körül a pedagógusok felkészítése: az alapképzésben egyetlen szinten sem kaptak megfelelő ismereteket a tehetségek felismeréséhez és intenzív fejlesztéséhez. Természetesen sok iskolában volt hagyománya a tehetségfejlesztő programoknak, s igen szép teljesítményt is produkáltak, azonban a munka során csak részben használták fel a külföldi és hazai kutatásokból levont eredményeket. A pedagógusok körében nagy volt az igény évek óta az új ismeretekre. Ezen igények kielégítésére azonban korábban csak rész megoldás született: a KLTE Pszichológiai Intézetének Pedagógiai Pszichológiai Tanszéke az MTA Pszichológiai Intézetével közösen – hazánkban egyedülálló kezdeményezésként – MKM szervezésében 120 órás intenzív továbbképző tanfolyamot tartott a 90-es évek első felében. Ez a képzési forma azonban csak részben felelt meg a korszerű követelményeknek: sem elméleti, sem gyakorlati szempontból nem adott elegendő fogódzót az e területen dolgozó pedagógusoknak – a képzési idő rövideje miatt.

Szerencsésen alakultak azonban a körülmények: több képzési forma is létrejött a posztgraduális képzésben a '90-es években.

- 1997 szeptemberében megjelent a művelődési és közoktatási miniszter 29./1997. MKM-rendelete „tehetségfejlesztési szakértő” szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiről. A képzést a KLTE Pedagógiai Pszichológiai Tanszéke alapította és indította el elsőként Magyarországon.
- Újabb előrelépést jelentett, hogy a tanszék 1999-ben megalapította a pedagógus szakvizsga-programot, s 2000 szeptemberében el is indította a Debreceni Egyetem a képzést „tehetség és fejlesztése” elnevezéssel (41./1999./X.13. OM Rendelet).

E képzések alapja: 1994-ben a hollandiai Nijmegeni Egyetemen megalapított ECHA-diploma. (Ezt a Debreceni Egyetemen végzettek is megkapták.) Az ECHA olyan nemzetközi hálózat, amely a tehetséggel kapcsolatos kutatások, tanárképzés, posztgraduális képzések, fejlesztő programok, tanácsadás és egyéb szolgáltatások információcseréjét segíti elő. Az ECHA a fejlesztő munka színvonalának emelése érdekében kidolgozott egy posztgraduális képzési programot a pedagógusok számára. 1994-ben alapították meg az ECHA-diplomát a hollandiai Nijmegeni Egyetemen. Ott működik egy Tehetségkutató Intézet, s a képzést ők vezetik. Az Intézet igazgatója F. J. Mönks professzor, aki e posztgraduális képzési program magyarországi felhasználásához hozzájárult, s felajánlotta a közvetlen segítséget is az itteni képzés megvalósításához. F. J. Mönks az ECHA-nak 12 éven át volt az elnöke – jelenleg is az, s jelentős szerepet játszott abban, hogy a Debreceni Egyetemen a „tehetségfejlesztési szakértő” szakirányú képzésben résztvevő pedagógusok az Európa-szerte érvényes ECHA-diplomát is megkapják végzéskor. Ez nagy elismerése a képzési programnak.

A következőkben bemutatjuk a tantárgyi hálót (3a. és 3b. táblázat), amely bizonyítja, hogy korszerű tartalommal folyik a tanszéken a képzés már egy évtizede, nem véletlen, hogy külföldről is sokan járnak ide ennek tanulmányozására.

A képzésben – amely kereteiben eddig több mint ezer tanár szerzett posztgraduális tehetség-diplomát – nemcsak a Kossuth Egyetem (2000-től Debreceni Egyetem) oktatói működtek és működnek közre, mellettük az ország legjelesebb szakemberei tartanak órákat több híres intézményből. Az MTA Pszichológiai Intézetéből: Koncz István ügyvezető igazgató, jelenleg intézetigazgató, egyetemi tanár, Herskovits Mária, Gyarmathy Éva tudományos főmunkatársak. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemről: Ritoók Pálné és Kalmár Magda docensek. Foglalkozásokat vezet Czeizel Endre

orvos-genetikus professzor, a Magyar Tehetséggondozó Társaság volt elnöke. Külföldi szakemberek is tartottak konzultációt az elmúlt években: F. J. Mönks professzor, a Nijmegeni Egyetem Tehetségkutató Központjának vezetője, Willy Petters, ugyanezen intézmény vezető kutatója, Paul Roeders és Gefferth Éva, akik korábban az ECHA vezetőségének is tagjai voltak.

3a. táblázat. A „tehetségfejlesztési szakértő” szakirányú továbbképzés (tantárgyi háló)

Tantárgy	1.fé. ea. szem.	2.fé. ea. szem.	3.fé. ea. szem.	4.fé. ea. szem.	Számonkérés koll. gyj. sz. zv
I. Elméleti alapok					
1. A tehetséggondozás és kutatás története	20 –				1.
2. A tehetség definíciói, fajtái	20 –				1. 2.
3. A tehetség komponensei	20 –	20 –			1. 2.
4. Tehetség és társadalom	20 –				1.
5. Tehetség és szocio-emocionális fejlődés		20 –			2.
6. Kreativitás, pedagógiai implikációk		10 20*			2.
II. Metodika és fejlesztés					
1. Tehetségszűrés		10 10	10 10		2.3. 4.
2. Tehetségfejlesztő programok			10 10	10	3.4. 4.
3. Gazdagító programok metodikája				10 10	4. 4.
4. Alulteljesítés, tanulási zavarok			10 10		3. 4.
5. Tanácsadás, egyéni fejlesztés			10 10	10 10	3.4. 4.
6. Pedagógusszerep a tehetségfejlesztésben	– 20*			10 20*	4.
7. Záródolgozati szeminárium			– 10	– 10	3.4.
III. Speciális tárgykörök (választhatók, 90 óra, egy választása kötelező)					
1. Iskolai mentálhigiénié					
2. Szervezetfejlesztés					
3. Oktatásfejlesztés					
(A tantárgyak felsorolása a következő táblázatban)					
Kötelező óra: előadás 210, szem. 160	80 20	60 30	40 50	30 60	4 10 2 1
Választandó: 90 óra (minimum)	(A speciális tárgykör választásától függ a 90 óra félévenkénti eloszlása és vizsgakövetelménye.)				
Külső szakmai gyakorlatok: 165 óra. (A megjelölt tárgyakhoz egyenként 15 óra)	–	30 (I/6. II.1.)	75 (II/1.2.4.5.7.)	60 (II/3.5.6.7.)	

Képzési óraszám: 625. Megjegyzés: a \*-gal megjelölt tárgyak tréningek, ezért csak aláírással zárulnak.

3b. táblázat. A „tehetségfejlesztési szakértő” szakirányú továbbképzés (tantárgyi háló – folytatás) Speciális tárgykörök

Tantárgy	1.fé. ea. szem.	2.fé. ea. szem.	3.fé. ea. szem.	4.fé. ea. szem.	Számonkérés koll. gyj. szí. zv
A) Iskolai mentálhigiéné					
1. Szocializáció			15 –		3.
2. Szocializációs zavarok			20 –		3.
3. Devians személyiség fejlődés			10 –		3.
4. Mentálhigiéné			10 –	– 15	3. 4.
5. A segítő kapcsolat alapjai				20 –	4.
B) Szervezetfejlesztés					
1. Leíró szervezetelemzés			10 10		3.
2. Bevezetés a döntésméltetbe				20 –	4.
3. Iskolai vezetéstechnika			10 –	10 –	3.4.
4. Vezetéslélektan				10 10	4.
5. Konfliktuselemzés			– 10		3.
C) Oktatásügyi rendszerelemzés					
1. Általános nevelésszociológia			10 10		3.
2. Oktatási rendszerek az ezredfordulón			10 10		3.
3. A pedagóguspálya szociológiája				10 10	4
4. Az iskola szervezete, működése			– 10	10 –	4. 3.
5. A közoktatás gazdasági, politikai tényezői				10 –	4.

### Tehetségkutatások

A Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetében ma már jelentős hagyománya van a tehetségkutatásnak. Nem véletlen, hogy az Intézet PhD képzési programjában az egyik altéma a tehetség témaköre, 1993 óta közel húsz disszertáció készült el, illetve készül a témakörben. A tehetségkutatás és fejlesztés gyorsuló nemzetközi vérkeringésébe a Debreceni Egyetem Pedagógiai Pszichológiai Tanszéke kezdettől fogva bekapcsolódott: a kétévenként megrendezésre kerülő nemzetközi konferenciákon rendszeresen tartottak előadásokat az oktatók. E konferenciákon túl is lehetőség adódott a köz-

vetlen tapasztalatszerzésre. A szakemberek többször voltak külföldön a tehetségkutatások tanulmányozása céljából: Angliában, Németországban, Ausztriában, Hollandiában és az USA-ban tettek látogatást, vizsgálva az aktuális problémákat a tehetség-témakörben. Külföldi konferenciákon előadások: a nyolcvanas évek végétől a tanszék munkatársai több mint negyven előadást tartottak a nemzetközi konferenciákon (Zürich, München, Nijmegen, Columbus-Ohio, Bécs, Braga, Oxford, Münster, Virginia stb.).

A következőkben áttekintést adunk vázlatosan a megvédett vagy készülő PhD-disszertációk kutatási irányairól. A megvédett doktori értekezések témavezetője – néhány kivételével – Balogh László tanszékvezető volt. Jelentős segítséget kaptak a jelöltek Mönks professzortól, az Európai Tehetségtanács (ECHA) elnökétől (29. kép) azzal, hogy a tanszéki munkatársak részére biztosította a több hetes kutatói ösztöndíjat a hollandiai Nijmegeni Egyetemen, s ezzel lehetővé tette a tehetségkutatás nemzetközi vérkeringésébe történő közvetlen bekapcsolódásunkat.



29. kép.  
Mönks, Franz J.

#### *A tehetség-témakör általános kérdéseit vizsgáló kutatások*

1. Gyarmathy Éva: *Tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek azonosítása, fejlesztése* (Témavezető: P. Balogh Katalin és Balogh László)

Gyarmathy Éva volt az első, aki tudományos fokozatot szerzett a Debreceni Egyetem PhD-programjában a tehetség-témakörben. A kutató széles ívben tekintette át a tanulási zavarok okait a tehetséges tanulók körében, valamint a fejlesztés lehetséges módszereit. Kutatási eredményei már széles körben ismertek (Gyarmathy, 1995; 1998; 2001), így itt most részletesen nem ismertetjük azokat, a megjelölt publikációkban tájékozódni tud az érdeklődő.

2. Bóta Margit: *Tehetséges tanulók énképének vizsgálata a családi háttér függvényében* (Témavezető: Balogh László)

A szerző a tehetség kibontakozásában fontos témakör kutatásával szerezte tudományos fokozatát. Mindannyiunk számára közismert, hogy a családi háttér alapvetően befolyásolja az énkép alakulását, az önmagunkról kialakított kép függ a család szerkezetétől, az érzelmi légkörtől, a családon belüli interakciós mintázatokról, a család tárgyi környezetétől, anyagi helyzetétől. Sok kutatás tűzte már ezt a kérdéskört napirendre általános szinten, azonban a tehetséges gyerekek összefüggéseiben, komplex közelítésben még nem

foglalkoztak itthon e problémakörrel. Bóta Margit kutatásai tehát hiánypótlóak, s mind a pedagógusok, mind a szülők számára kínálnak kapaszkodókat a gyakorlati fejlesztő munkához.

3. Dávid Imre: *A tehetségazonosítás eszközeinek összehasonlító vizsgálata az intellektuális szférában* (Témavezető: Balogh László)

A tehetség-kutatás egyik központi témája évtizedek óta: hogyan tudjuk felfedezni, azonosítani a tehetséges gyerekeket? Gyakran ez nagyobb problémát jelent, mint a fejlesztő munka, ha már megtaláltuk a tehetséget, bőséges az eszköztár, amelyből válogatunk a kibontakozást elősegítendő. Dávid Imre olyan vizsgálatok elvégzését tűzte ki célul, amelyek során tehetséges és átlagos képességűnek tartott általános iskolás diákokat hasonlított össze az intelligencia, a speciális kognitív képességek, a kreativitás, a motiváció klasszikusnak számító tehetségdiagnosztikai aspektusaiban. Új elemként a tehetségazonosítás nemzetközi gyakorlatában alkalmazott, jól bevált eszközök egyikét (Cognitive Abilities Test – CAT) magyar viszonyokra adaptálta, és az ebben kapott eredményeket a fenti paraméterekkel, valamint az iskolai tanulmányi eredményekkel vetette egybe. Kiegészítő vizsgálatokkal a pedagógusok tehetségazonosításával, a tehetséges diákokkal kapcsolatos véleményeit, tapasztalatait, élményeit tárta fel. A Dávid Imre által készített diszsertáció (Dávid, 2000) eredményei az intellektuális tehetség azonosításához nyújtanak segítséget – elsősorban pszichológusok számára, de a gyakorló pedagógusok is kaphatnak támpontokat a hétköznapi megfigyeléseik alapján történő tehetség-identifikációhoz (Dávid, Bóta és Páskuné, 2002).

4. Páskuné Kiss Judit: *A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra* (Témavezető: Balogh László)

A kötelező iskolai foglalkozásokon túli szabadidő felhasználása mindig is fontos szerepet játszott a tehetségek kibontakozásában. A szerző az iskola-rendszerű iskolán kívüli oktatás és az iskolai, tanórán kívüli oktatás jelentőségét vizsgálta: mennyire hatékonyak ezek, mire jók és mire nem, mi motiválja a gyerekeket arra, hogy igénybe vegyék ezeket a szolgáltatásokat. Ismét egész sor olyan problémafelvetés (Páskuné, 2000), amely kidolgozásában mind a kutatók, mind a gyakorló szakemberek számára sok hasznos információt tartalmaz a fejlesztő munkához (Dávid, Bóta és Páskuné, 2002).

5. Mező Ferenc: *A vélemények révén történő tehetségazonosítás vizsgálata* (Témavezető: Balogh László)

A tehetség-identifikációs metódusok egyik típusa a társas környezet, a család, a kortársak, a pedagógusok vagy éppen az adott személy tehetséggel

kapcsolatos véleményére támaszkodik. A kutató több szempontot tűzött ki vizsgálata alapjaként, ezek közül a fontosabbak a következők. Alapvető kérdés: mennyire pontosak, megbízhatók, valóságnak megfelelőek ezen vélemények? Milyen hatása van a véleményalkotó tulajdonságainak a véleményre? Milyen a célszemély tulajdonságainak hatása a véleményre? A különféle tulajdonságok (intelligencia, kreativitás, személyiségjegyek stb.) megítélhetősége. Vélemények a véleményekről: helyesen észleli-e a tanuló, hogy milyennek tartja őt a tanár, szülő, osztálytársak? A kérdések megválaszolása a gyakorlati pedagógiai munkában sok segítséget nyújt.

6. Kerekes Noémi: *A tehetséges tanulók szociometriai jellemzőinek vizsgálata* (Témavezető: Balogh László)

A tehetséges tanulók fejlődésében a szociális szférának meghatározó szerepe van, azonban a társas jellemzőkről eddig kevés kutatás folyt. A szerző vizsgálatai így hiánypótlóak, hazai viszonyok között különösképpen. A következő szempontok fogalmazódtak meg a kutatás alapjaként. Az intellektuálisan és nem intellektuálisan tehetséges, illetve nem tehetséges tanulók szociometriai szempontból történő összehasonlítása, elsősorban a különböző funkcióválasztásokra épülő szerepek mentén. A különböző életkorú tanulók szociometriai jellemzőinek összehasonlítása. A tehetségesek tisztában vannak-e a nekik tulajdonított szerepekkel, illetve, hogy a tehetségesek – szemben kevésbé tehetséges osztálytársaikkal – jobban felismerik-e szociometriai szerepüket? Miként alakulnak a szerepek a tehetséggondozó osztályokban, ahol – elvileg – mindenki tehetséges (válogatott osztályok), illetve ennek összehasonlítása a nem válogatott osztályok szociometriai jellemzőivel. Értékkorientáció vizsgálat annak feltérképezésére, hogyan befolyásolja az adott osztályközösség értékrendszere a szociometriai sajátosságokat. Az alulteljesítő tehetségesek szociometriai helye és szerepei az osztályban. Ismét sok olyan vizsgálati szempont, amelyek kutatása, a kérdések megválaszolása a tehetséges diákok fejlesztését teheti tudatosabbá és hatékonyabbá. Jelenleg az adatok feldolgozása folyik.

7. Vizi Tímea: *Az iskolai alulteljesítés összefüggéseinek vizsgálata 13-14 éves korban* (Témavezető: Balogh László)

Szociológiai vizsgálatok bizonyítják, hogy komoly összefüggés van az iskolai kudarcok és a társadalmi részvétel gyakorlásából való kiszorulás között. Ennek a problémának jövőnk szempontjából is nagy jelentősége van, ugyanakkor a felvetődő kérdésekre, gyakorlati problémákra eddig nem sikerült érdemi válaszokat, megoldásokat adni. A jelenség megértéséhez és kezeléséhez fontos tudni, hogy az érintettek hogyan látják önmagukat, miként

vélekednek személyes jövőbeli lehetőségeikről és esetleges nehézségeikről. Mennyire reális, illetve irreális vágyak, célok vezérik viselkedésüket, az önmagukról megfogalmazott vélekedések hogyan viszonyulnak a jövőképhez, énképük milyen jellegzetességeket mutat?

11-12 éves kor fölött a tanulók elég pontosan és viszonylag árnyaltan értékelik a tanulmányi előmenetelüket és tulajdonságaikat. Központi kérdéssé válik: „milyen is vagyok én”, s felmerülnek a jövővel kapcsolatos tervek, fantáziák. A továbbtanulás aktuálissá válik ebben az időben, és ezen keresztül az iskolai teljesítmény még jobban felértékelődik. Ezek alapján került ez a korcsoport kiválasztásra. A vizsgálatok eredményei az alulteljesítő tehetséges tanulók „mentéséhez” is jelentős segítséget nyújtanak.

8. Gömörly Kornélia: *Tehetséges tanulók fejlesztése integrált és válogatott osztályok keretében* (Témavezető: Balogh László)

Komoly elméleti és gyakorlati probléma, hogy a tehetséges tanulók részére mely oktatási szervezeti formák jelentenek hatékony keretet a fejlődéshez. Ma különösen jelentős ez a kérdés, amikor az integráció elvét is egyre inkább konzekvensen kell alkalmaznunk az iskolai fejlesztő munkában. A jelölt azt kutatta pszichológiai hatásvizsgálati módszerekkel, hogy a tehetség fejlődésében fontos háttértényezők (általános intellektuális képességek, tanulási stratégiák, motiváció, szorongás és más személyiségtényezők) hogyan fejlődnek az integrált, illetve differenciált fejlesztés dominanciáját hangsúlyozó szervezeti keretekben.

9. Harsányiné Petneházi Ágnes: *Az Arany János Tehetségprogramban tanulók társas kapcsolatai és szociális intelligenciája* (Témavezető: Páskuné Kiss Judit)

A címben foglaltakon kívül a témához tartozik a kapcsolódó változóknak a pszichológiai egészségességgel, a személyes jólléttel, a személyes aspirációkkal és az osztálytermi légkörrel való összefüggésének elemzése. E nagy volumenű vizsgálat 1189 fős tanulói mintára terjed ki, a még hiányzó adatok felvétele és rögzítése 2011 tavaszán és nyarán megtörtént. Igen nagy előnye a munkának a fejlődési perspektíva beemelése és a körültekintő kontrollcsoport illesztés. Az eddig nyert adatok feldolgozása és az eredmények publikálása folyamatos.

10. Bertalan Imre: *A kapcsolati erőforrások és a teljesítménymotiváció iskolai környezetben tehetségeseknél* (Témavezető: Páskuné Kiss Judit)

Mint a cím is mutatja, a kutatás célja, hogy egy igen széleskörű vizsgálat révén teljes és részletes képet nyerjen arról, hogy a *kapcsolati erőforrások*

*miként befolyásolják a teljesítmény-motivációt az iskolai környezetben. A tehetségkutatás kontextusában ez a környezeti katalizátorok egy igen gyümölcsöző kutatási irányát jelöli ki.*

*A speciális tehetség kibontakozását szolgáló kutatások*

1. Tánczos Judit: *Az idegen nyelv elsajátításában szerepet játszó tényezők vizsgálata* (Témavezető: Balogh László)

A nyelvi tehetség feltérképezéséhez és fejlesztéséhez nyújtanak segítséget Tánczos Judit kutatásai. Ezek két tudomány, a pszichológiai és a nyelvészet határán helyezkednek el. A kiinduló probléma az, hogyan jelennek meg a nyelvi jelek és szabályok az emberi pszichikumban, és hogyan sajátítjuk el, valamint használjuk a nyelvet. Tánczos Judit a hipotéziseinek igazolására az idegen nyelvi képességeket összevetette a tanulási stílussal, a teljesítményhez kapcsolódó sikerelvárással/kudarcfélelemmel, valamint a verbális memóriával.

2. Orosz Róbert: *Sporttehetség kibontakozását elősegítő nem specifikus fejlesztő program kidolgozása és vizsgálata* (Témavezető: Balogh László)

A téma lényege egy olyan nem specifikus készség- és képességfejlesztő program kidolgozása és vizsgálata, amely közvetve, nem specifikusan a sportágakhoz kapcsolódó képességek fejlesztésén keresztül segíti a sporttehetség minél teljesebb kibontakozását a 14–18 éves korosztályban. Közismert ugyanis, hogy a tehetség realizálásában a tevékenység-specifikus tényezőkön kívül egyéb, nem specifikus tényezők is szerepet játszanak, például a kreativitás vagy a szociális kapcsolatok. A modern gyakorlati sportpszichológiában egyre inkább előtérbe kerülnek azon affektív és kognitív tényezők, amelyek a sportteljesítményre hatással vannak.

A kutató vizsgálati programjában a következő nem specifikus sportági tényezők vizsgálata álltak a középpontban: (1) önbizalom, pozitív énkép; (2) asszertivitás; (3) koncentráció és mentális készenlét; (4) szociális készségek (edzhetőség, együttműködő készség, empátia), kudarc tolerancia; (5) szorongás; (6) kreativitás.

A vizsgálati eredmények jelentős kapaszkodókat nyújtanak a szakemberek számára a sporttehetség hatékony kibontakoztatásához.

3. Péter-Szarka Szilvia: *Idegen nyelv kisgyermekkorban: játék vagy tanulás* (Témavezető: Balogh László)

Az idegen nyelv tanulásának, tanításának kérdése napjaink aktuális problémája. Nagyon sok szülő már gyermekkorban szeretné biztosítani gyermeké-

nek a nyelvtanulás lehetőségét. Ugyanakkor sok bizonytalanság övezi a gyermekkori idegennyelv-tanulás kérdéskörét. A leggyakrabban felvetődő kérdésekre kívánt a szerző válaszolni kutatásaival: (1) az anyanyelv és idegen nyelv tanulásának összefüggései; (2) idegen nyelv és egyéb képességek; (3) a gyermekhez igazodó oktatási formák; (4) az anyanyelv használata a tanítási órán; (5) hogyan illeszkedik mindebbe a játék? A kutatás eredményei nemcsak azért fontosak, mert választ adnak a címben feltett kérdésre, hanem mert támpontokat adnak a szülőknek és a pedagógusoknak is.

4. Rózsa Lászlóné Szabó Dóra: *A versenyek szerepe a zenei tehetség fejlődésében* (Témavezető: Balogh László)

A szerző a tehetséggondozásban kiemelkedő szerepet játszó versenyek hatását vizsgálta a zenei tehetség kibontakozásában. A téma azért érdekes és fontos, mert bár a verseny szerepének vizsgálatáról sok területen tudunk, azonban a zenei tehetséggel összefüggésben eddig nem végeztek vizsgálatokat, így a kapott eredmények új ismeretekkel gazdagítják tudásunkat a verseny felhasználásával kapcsolatban.

5. Riesz Mária: *Tanulásban akadályozott 7. és 8. osztályos tanulók érzelmi képesség vizsgálata* (Témavezető: Balogh László)

A szerző abból a hétköznapi megfigyelésből indult ki, hogy az értelmi fogyatékosok erőteljesebben nyilvánítják ki az érzelmeiket, és nagyobb intenzitással kötődnek az emberekhez, mint a normál értelmi képességűek. Ennek nyomán merült fel az a kérdés, hogy akkor vajon az érzelmi képességek tekintetében van-e különbség. Az értekezés ezt a kérdést kívánja megválaszolni. A vizsgálathoz a szerző maga dolgozott ki kérdéseket (emellett ábrákat és videó jeleneteket is használt). A kérdések négy csoportot képeztek: (1) érzelmek felismerése, (2) az érzelmek megértése és a róluk való gondolkodás, (3) az érzelmek kezelése, (4) az érzelmek bevonása az észlelési és gondolkodási folyamatokba. Az eredmények új ismeretekkel gazdagítják az e területre vonatkozó tudásunkat.

6. Kondé Zoltán: *Központi végrehajtó működés, figyelmi szelekció és matematikai tehetség* (Témavezető: Czigler István)

Ez a kutatás a kognitív pszichológiai alprogram keretében folyt, témavezető: Czigler István. Alapvizsgálatként matematikában kiváló és jó képességű 13-14 éves gyerekeket hasonlított össze a szerző figyelmi szelekciót és központi végrehajtó működést vizsgáló feladatváltási eljárásban. A kutatás a kísérleti pszichológia módszereit felhasználva kínál eredményeket a hatékony fejlesztő munkához a matematikai tehetséggondozásban.

7. Turmezeyné Heller Erika: *Zenei képességek fejlődése 6–10 éves korban* (Témavezető: Balogh László)

A zenei tehetségről sokat tudunk már, azonban hiányoznak azok a kutatások, amelyek a speciális képességek fejlődését követik nyomon longitudinális vizsgálattal. A kutatás ily módon hiánypótló mind itthon, mind külföldön, s külön értéke a munkának, hogy új rendszer kialakítására is törekedett a zenei képességek világában. A következő főbb kérdéskörök szerepelnek a disszertációban, amely később könyv formájában is megjelent. A vizsgálat kiterjed: (1) A zenei tehetség és képességek fejlődését befolyásoló tényezők; (2) A zenei tehetség és képességek fejlesztésének alapjául szolgáló elméleti modellek; (3) A zenei tehetség és képességek fejlesztésének aspektusai; (4) Az egyes zenei képességek fejlődése és kapcsolatuk a tehetség képességstruktúrájában.

8. Döbör Ágota: *Szövegértés és ehhez kapcsolódó változók tehetséges tanulóknál* (Témavezető: Tóth László)

A szerző tehetséges és kontrollcsoportok összevetésével tanulmányozza a szövegértést, a nyelvi kreativitást, az irodalmi érdeklődést és az empátiát. A szerző az értekezését elkészítette, túl van a munkahelyi védelemén.

9. Nótin Ágnes: *A matematikai szorongás összefüggése a tehetség adottságelemeivel és katalizátortényezőivel* (Témavezető: Páskuné Kiss Judit)

A jelölt eddigi, már publikált, illetve publikálásra elfogadott témája a matematikai szorongás. Folyamatosan formálódó témája a tehetség intraperszonális katalizátorai közül a szorongás eddig nem vizsgált szerepére irányul. A tanszéki kutatómunka keretében eddig a katalizátortényezők közül az énkép (Bóta), a motiváció (Páskuné), a tanulási orientáció (Balogh), az adottságelemek közül pedig az intelligencia (Dávid) és a kreativitás (Tóth, Mező) lett alaposan körbejárva.

10. Szabóné Balogh Ágota: *Kognitív képességek fejlesztése informatikai eszközökkel* (Témavezető: Mező Ferenc)

Az informatikai eszközökkel támogatott képességfejlesztés longitudinális vizsgálata arra keresi a választ, hogy az informatikai eszközökkel sikeresen megvalósítható-e a kognitív képességek fejlesztése, mennyire befolyásolja az informatikai környezetben történő tanulás az intellektuális képességek fejlődését és az informatikai tehetségek kialakulását felső tagozatosoknál. A vizsgálat során a diákok számítógéphez való viszonyával, iskolai motivációjával, tanulási stílusával, informatikai készségeivel, intellektuális képességeivel, tanulási stratégiáival kapcsolatban történik adatgyűjtés és elemzés.

A fent vázlatosan bemutatott doktori témákon túl továbbiak is foglalkoznak a tehetség-témakör egy-egy részterületével, ezek a kutatások azonban dominánsan más pedagógiai-pszichológiai kérdésköröket állítanak a középpontba, így most itt nem került sor ismertetésükre. A jelzett kutatási témák sokszínűsége, sokasága egyrészt mutatja, hogy jelentős feltáratlan területei vannak az iskolai tehetséggondozásnak. Másrészt azonban már az eddig megszületett kutatási eredmények is bizonyítják, hogy hatékony kutató munkával jelentősen lehet segíteni az iskolai gyakorlati fejlesztő munkát. Ez egyik garanciája annak, hogy az Európa élvonalában levő magyar iskolai tehetséggondozás a lendületét megtartja a következő években, s egyre kevesebb tanuló szunnyadó tehetsége marad feltáratlan iskoláinkban.

#### *Kiadványok, külföldi és hazai publikációk*

A kutatásoknak kézzelfogható eredményei is vannak, melyek jelentős számban kerültek publikálásra. Ezek közül itt most csak a legfontosabb itthon és külföldön megjelent könyvek, tanulmányok adatait adjuk meg az érdeklődők számára. Ezek is értékmérői tanszékünknek, a Debreceni Tehetségműhelynek.

Balogh László (1987): *Feladatrendszerek és gondolkodásfejlesztés*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Balogh László (1992): Képességfejlesztés és iskolai tanulás. In: *A sikeres Én* (szerk.: Koncz István). MTA Pszichológiai Intézet, Budapest. 3–33.

Balogh László (2000): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Balogh László (2003): Az iskolai tehetségnevelés helyzete hazánkban – európai kitekintéssel. *Alkalmazott Pszichológia*, 2, 89–102.

Balogh László (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Balogh László (2005): Iskolai tehetséggondozó programok hatásvizsgálata. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Kiadó, Budapest. 303–322.

Balogh László (2006): A tehetséggondozás pszichológiája. In: Bagdy Emőke és Klein Sándor (szerk.): *Alkalmazott pszichológia*. EDGE 2000 Kiadó, Budapest. 33–49.

Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Kiadó, Budapest.

Balogh László (2011): *A tanulási stratégiák fejlesztésének pszichológiai alapjai*. Didakt Kiadó, Debrecen.

- 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, L., Nagy, K. (1995): A follow up study of pupils having taken part in a complex talent development program. In: Katzko, M., W., Mönks, F. J. (Eds.): *Nurturing Talent – Individual Needs and Social Ability*. Van Gorcum, Assen, The Netherlands. 210–216.
- Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László (szerk.) (1995): *Tehetség és képességek*. KLTE Debrecen.
- Balogh, L., Nagy, K. (1996): Developing Talented Children, In: Cropley, A. J. and Dehn, D. (Eds.): *Fostering the Growth of High Ability: European Perspectives*. Ablex Publishing Corporation, Norwood-New Jersey. 65–74.
- Balogh László, Polonkai Mária, Tóth László (szerk.) (1997): *Tehetség és fejlesztő programok*. A Magyar Tehetséggondozó Társaság és a KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék közös kiadványa, Debrecen.
- Balogh, László, Dávid, Imre et al. (1997): Learning techniques and development of self-knowledge by means of special program with talented school children. In: Sugárné Kádár Júlia (szerk.): *Acta Psychologica Debrecina*, 20. KLTE, Debrecen. 173–183.
- Balogh, L., Dávid, I., Nagy, K., Tóth, L. (1997): Learning Techniques and Self-knowledge with Talented School Children. *Acta Psychologica Debrecina* 20. 183–187.
- Balogh László, Tóth László (szerk.) (1999): *Útmutató a tehetségfejlesztési szakértői képzés külső gyakorlataihoz 1–6*. A KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének kiadványai (6 kötet). Debrecen.
- Balogh László, Tóth László (szerk.) (2000): *Tehetség az új évezredért*. Az Európai Tehetségtanács (ECHA) 7. konferenciájának magyar nyelvű kötete. A Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének kiadványa, Debrecen.
- Balogh, László, Tóth, László (Eds.) (2000): *Talent for the New Millennium*. The Seventh Conference of the European Council for High Ability. Abstract of the Papers. University of Debrecen, Department of Educational Psychology, Debrecen.
- Balogh, László, Dávid, Imre (2000): Teacher's Opinion about the Nature of Giftedness.. In: László Balogh and László Tóth (Eds.): *Gifted Development at Schools: Research and Practice*. University of Debrecen, Department of Educational Psychology. 35–43.
- Balogh László, Tóth László (szerk.) (2000): *ECHA-Műhely I. kötet*. A Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének kiadványa, Debrecen.

- Balogh László, Koncz István, Tóth László (szerk.) (2002): *Pedagógiai pszichológia a tanárképzésben*. FITT-IMAGE, Budapest.
- Balogh László, Tóth László (szerk.) (1999): *Európai perspektívák a tehetségnevelésben*. KLTE, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen.
- Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László (szerk.) (2000): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh, L., Persson, R., Joswig, H. (2000): Gifted Education in Europe: Programs, Practices and Current Research. In Heller, Mönks, Sternberg, Subotnik (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam, Pergamon, 735–742.
- Balogh, L., Tóth, L. (Eds.) (2001): *Gifted development at schools: Research and practice*. University of Debrecen, Department of Educational Psychology. Debrecen.
- Balogh László, Bóta Margit, Dávid Imre, Páskuné Kiss Judit (2004): *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest.
- Balogh László, Koncz István (2008): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület, Budapest.
- Balogh László, Mező Ferenc (2010): *Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja*. Géniusz Könyvek 7. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Balogh László, Mező Ferenc, Kormos Dénes (2011): *Fogalomtár a Tehetségpontok számára*. Géniusz Könyvek 20. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Bohdaneczky Schág Judit, Balogh László (2010): *Tehetséggondozás a közoktatásban a kémiatudományban*. Géniusz Könyvek 13. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Bóta Margit, Dávid Imre, Páskuné Kiss Judit (2002): *Tehetségkutatás*. Egyetemi jegyzet. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Czeizel Endre, Páskuné Kiss Judit (2012): *A tehetség definíciói, fajtái*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Czimer Györgyi, Balogh László (2010): *Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése*. Géniusz Könyvek 5. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Csernoch Mária, Balogh László (2010): *Algoritmusok és táblázatkezelés*. Géniusz Könyvek 16. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Dávid Imre (1999): A tehetséges tanulók azonosításának módszerei 10–14 éves korban az intellektuális szférában. In: Balogh László (szerk.): *Tehetség és iskola*. KLTE, Debrecen. 49–76.

- Dávid Imre (1999): *Tehetségdiagnosztika*. Útmutató a tehetségfejlesztő szakértő pedagógusképzés hallgatói számára. KLTE, Debrecen.
- Dávid Imre (2002): A tehetségazonosítás eszközeinek összehasonlító vizsgálata az intellektuális szférában. In: Bóta Margit, Dávid Imre, Páskuné Kiss Judit (szerk.): *Tehetségekutatás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 7–109.
- Dávid Imre (2004): A kognitív képességek vizsgálatának eszközei és felhasználási tapasztalatai. In: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomán követéses vizsgálatához*. AJTP Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest.
- Dávid Imre (2008): A tehetség azonosításának elméleti háttere és gyakorlati nehézségei a hazai gyakorlat tükrében. In: Balogh László és Koncz István (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Budapest. 23–36. PEM Tanulmányok-VIII.
- Dávid Imre (2008): Encounter games in talent development in Hungary (teacher training). In: *Psychological aspects of gifted education*. Kocka Kör, Debrecen. 74–77.
- Dávid Imre (2011): *Jó szóval oktasd... Módszertani kézikönyv oktatóknak*. Génusz Könyvek 24. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Dávid, Imre, Balogh, László (1997): Teacher's opinion about the nature of giftedness. In: *Acta Psychologica Debrecina* 20. szám, 189–196. Kossuth University, Debrecen.
- Dávid Imre, Máth. János (2000): A tehetségidentifikáció problémái, a Cognitive Abilities Tests (C.A.T.) mint potenciális segítőtárs. *Alkalmazott pszichológia* 2000/1. sz. 65–81.
- Dávid Imre, Páskuné Kiss Judit (2001): A tehetséggondozás elmélete és gyakorlata a Williamsburgi Egyetemen (USA, Virginia állam). *Alkalmazott Pszichológia*, 3 (3). 123–129.
- Dávid, Imre, Máth, János (2001): The Problematics of Talent Identification: The Cognitive Abilities Tests (C.A.T.) as a Potential „Assistant” In: László Balogh and László Tóth (Eds.): *Gifted Development at Schools: Research and Practice*. University of Debrecen, Department of Educational Psychology. 3–16.
- Dávid Imre, Bóta Margit és Páskuné Kiss Judit (2002): *Tehetségekutatás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Harmatiné Olajos Tímea (2009): *Tehetségpszichológia*. Bessenyei Kiadó, Nyíregyháza.
- Harmatiné Olajos Tímea (2011): *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Didakt Kiadó, Debrecen.

- Harmatiné Olajos Tímea (2012): *Tanulási zavar, alulteljesítés és tehetség*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Inántsý-Pap Judít, Orosz Róbert, Pék Gyözö, Nagy Tamás (2010): *Tehetség és személyiségfejlesztés*. Génusz Könyvek 14. Magyar Tehetségsegítö Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Inántsý-Pap Judít (2010): Tehetség és személyiségfejlesztés. In: Inántsý-Pap Judít, Orosz Róbert, Pék Gyözö, Nagy Tamás (2010): *Tehetség és személyiségfejlesztés*. Génusz Könyvek 14. Magyar Tehetségsegítö Szervezetek Szövetsége, Budapest. 9–47.
- Inántsý-Pap Judít, Juhász Eszter Vera (2011): A kreativitás és a gyermekrajz fejlődése. In: Münnich Ákos (szerk.): *A kreativitás többszemontú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen. 201–222.
- Kirsch Éva, Dudics Pál, Balogh László (2010): *A tehetséggondozás lehetőségei fizikából*. Génusz Könyvek 10. Magyar Tehetségsegítö Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Koncz István (1999): *A pedagógus szerepe a tehetségfejlesztésben*. KLTE, Debrecen.
- Kovács Gábor, Balogh László (2010): *A matematikai tehetség fejlesztése*. Génusz Könyvek 15. Magyar Tehetségsegítö Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Mező Ferenc (2002): *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Kiadó, Debrecen.
- Mező Ferenc (2004): *A tehetség tanácsadás kézikönyve*. Tehetségvadász Stúdió és Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Mező Ferenc (szerk.) (2008): *Tehetségdiagnosztika*. Kocka Kör and Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen.
- Mező Ferenc (2011): A kreatív (produktív) tanulás vizsgálata Jupiterbolha-próbával. In: Münnich Ákos (szerk.): *A kreativitás többszemontú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen. 89–110.
- Mező Ferenc (2011): Az IPOO-minimum kreatív tanulásfejlesztö program hatásvizsgálata. In: Münnich Ákos (szerk.): *A kreativitás többszemontú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen. 111–134.
- Mező, Ferenc, Péter-Szarka, Szilvia (Eds.) (2008): *Psychological Aspects of Gifted Education*. Kocka Kör and Department of Educational Psychology of University of Debrecen, Debrecen.
- Mező Ferenc, Kiss Papp Csilla, Subicz István (2010): *Képzömművész tehetségek gondozása*. Génusz Könyvek 11. Magyar Tehetségsegítö Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Mező Ferenc, Mező Katalin (2011): *Kreatív és iskolába jár!* K+F Stúdió Kft., Debrecen.

- Orosz Róbert (2008): Néhány gondolat a sporttehetség fejlesztése kapcsán. In: Mező Ferenc, Mező Katalin (szerk.): *Tehetség határok nélkül*. Kocka Kör. Debrecen. 27–32.
- Orosz Róbert (2008): Komplex sporttehetség fejlesztő pszichológiai programok. In: Mező Ferenc, Mező Katalin (szerk.): *Tehetség határok nélkül*. Kocka Kör. Debrecen. 33–41.
- Orosz Róbert (2010): *A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének alapjai*. Génusz Könyvek 8. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Orosz, Robert, Kerekes, Noemi (2008): Complex Psychological Programs Developing Sport-Giftedness. In: Mező, Ferenc and Péter-Szarka, Szilvia (Eds.): *Psychological Aspects of Gifted Education*. Department of Educational Psychology, University of Debrecen and Kocka Kör. Debrecen. 78–84.
- Orosz, Robert, Kerekes, Noemi (2008): *Beyond Physical Developing. Sport-Talent Developing from Psychological Aspects*. In: Mező, Ferenc and Péter-Szarka, Szilvia (Eds.): *Psychological Aspects of Gifted Education*. Department of Educational Psychology, University of Debrecen and Kocka Kör. Debrecen. 85–89.
- Orosz Róbert, Bíró Zsolt (2009): *A siker kapujában. A labdarúgó tehetség pszichológiája*. Kék Bolygó Tehetségpont. Debrecen.
- Orosz Róbert, Bíró Zsolt (2009): A tehetségkonceptiók szerepe a sporttehetség fejlesztésében. In: Varjú Ptrebic Tatjana és Vida János (szerk.): *III. Tehetségnap. A tehetségek szolgálatában I*. Nemzetközi Tehetség-gondozó Konferencia, Magyarakizsa, Konferenciakötet. Bolyai Farkas Alapítvány a Magyarul Tanuló Tehetségekért, Zenta. 125–132.
- Pásku, J. (2001): The Role of Extracurricular Activities in Children's Life – with Special Attention to the Talented. In Balogh, L. and Tóth, L. (Eds.), *Gifted Development at schools: Research and Practice*. University of Debrecen, Department of Educational Psychology, Debrecen. 205–216.
- Páskuné Kiss Judit (2002): A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra. In: Bóta Margit, Dávid Imre, Páskuné Kiss Judit: *Tehetségkutatás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 219–322.
- Páskuné Kiss Judit (2004): Az iskolai motiváció mérésének problémái, eredmények. In *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomán követéses vizsgálatához*. AJTP Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest. 77–112.
- Páskuné Kiss Judit (alkotó szerkesztő) (2006): *Varázsszem – 21 játékcso-mag önismereti foglalkozásokhoz*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete, Miskolc.

- Páskuné Kiss Judit (2006): Elméleti és gyakorlati megfontolások – a csoportban folyó lélektani munka illesztése az iskolai oktatás kereteihez. In: Páskuné Kiss Judit (szerk.): *Varázsszem – 21 játéksomag önismereti foglalkozásokhoz*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete, Miskolc. 13–54.
- Páskuné Kiss Judit (2008): Az iskolán kívüli iskolarendszerű oktatás szerepe a tehetséggondozásban. In Balogh László, Koncz István (szerk.): *Válóságterkép*. Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület, Budapest. 97–116.
- Pásku Judit, Münnich Ákos (2000): Tanítás után – Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia*, 1. 59–79.
- Pásku Judit, Fehérné Kiss Ágota (2011): A tehetséggondozás hagyományai és újszerű próbálkozásai Nagy-Britanniában a 21. században. In Gordon Győri János (szerk.): *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja*, I. Géniusz Könyvek 17. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. 121–142.
- Judit Pásku, Ágota Fehérné Kiss (2011): Talent Development Traditions and New Endeavours in Great Britain in the 21st Century. In János Gordon Győri (Ed.): *International Horizons of Talent Support*. Géniusz Könyvek 18. Budapest: MATEHETSZ Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program. 97–120.
- Pásku Judit (2011): A tehetség értelmezései a nemzetközi és a hazai szakirodalomban. *Fordulópont*, XIII. évf. 1. szám, 51. kötet. Pont Kiadó, Budapest. 1585–2474.
- Péter-Szarka Szilvia (2008): A tehetség felismerése és gondozása. In: Korom Erzsébet (szerk.): *Kompetencia alapú oktatás és hatékonyság*. Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve: 44. 59–78.
- Péter-Szarka, Szilvia (2008): Goals, principles and types of talent development programs. In Mező, Ferenc, Péter-Szarka, Szilvia (Eds.): *Psychological Aspects of Gifted Education*. Pedagógiai Pszichológiai Tanszék, Debreceni Egyetem, Debrecen és a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen. 38–44.
- Revákné Markóczi Ibolya, Futóné Monori Edit, Balogh László (2010): *Tehetségfejlesztés a biológiatudományban*. Géniusz Könyvek 2. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Tóth László (szerk.) (1996): *Tehetség-kalauz*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Tóth László (szerk.) (1998): *A tehetségek tanítása*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

- Tóth László (1999): Szókratész Mátészalkán, avagy: konferencia a tehetségnevelésről. *Alkalmazott Pszichológia*, 1 (3), 103–105.
- Tóth László (1999): Rávezető és közlő módszerek a tehetségesek oktatásában. In: Balogh László (szerk.): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 130–143.
- Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth, László (2001): Ability and reading comprehension in the primary grades. In: László Balogh and László Tóth (Eds.), *Gifted development at schools: Research and practice*. University of Debrecen, Department of Educational Psychology. Debrecen. 29–35.
- Tóth László (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth László (2004): *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth, László (2010): The role of intelligence and creativity in the comprehension of narrative texts. In: Zuzana Nagyová-Lehocká (Ed.), *Collection of Psychological Studies*. Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Central European Studies, Nitra. 103–111.
- Tóth László (2011): A kreativitás mérésének módszerei. In: Münnich Ákos (szerk.): *A kreativitás többszemponú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen. 41–47.
- Tóth László (2011): A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). In: Münnich Ákos (szerk.): *A kreativitás többszemponú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen. 65–88.
- Tóth László (2011): *Képességstruktúrák és iskolai teljesítmény*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Tóth László (2012): *A tehetséggondozás és kutatás története*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Tóth László, Király Zoltán (2006): Új módszer a kreativitás megállapítására: a Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). *Magyar Pedagógia*, 106 (4), 287–311.
- Turmezeyné Heller Erika (2010): *A zenei tehetség felismerése és fejlesztése*. Génusz Könyvek 9. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Turmezeyné Heller Erika (2011): *A tehetséggondozás lehetőségei a kooperatív tanulásban*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Turmezeyné Heller Erika, Balogh László (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör – Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen – Nitra.

### *Együttműködés nemzetközi programokban*

1998–2001-ig a SOCRATES-COMENIUS-HOBE-program keretében 3 éves fejlesztési együttműködés, amelyben négy egyetem (Birmingham, Nijmegen, Düsseldorf, KLTE) vett részt. A cél elsősorban az volt, hogy a négy országban lendületet adjunk a tehetség-programoknak az iskolákban. Többnyelvű szöveggyűjtemények, CD-k készültek, fejlesztő programok kerültek az Internetre, s konferenciákat, közvetlen tapasztalatszerkeztetést szerveztünk pedagógusok részére. Ez a munka folytatódott egy újabb nemzetközi programban 2002 szeptemberétől, további országok (Románia, Spanyolország) és iskolák bevonásával: SOCRATES-COMENIUS-BEGA-Program.

### *Európát átívelő konferenciák a tanszék szervezésében*

(1) Az ECHA hetedik konferenciáját Debrecenben rendeztük meg 2000 augusztusában. Ezen a rendezvényen közel ötszáz szakember vett részt a világ minden tájáról, ennek fele hazai intézményekből. Közel kétszáz előadás hangzott el angol és magyar nyelven a tehetséggondozás és kutatás legaktuálisabb témáiról.

(2) „Tehetségnevelés Európában” című nemzetközi konferencia 2006. április; közreműködő szervezetek intézmények: Európai Tehetségtanács (ECHA), Oktatási Minisztérium, Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Magyar Tehetséggondozó Társaság, Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Önkormányzat. A konferencia témája a civil szervezetek és az állami szervek együttműködésének áttekintése, lehetőségeinek bővítése. Harminc országból voltak jelen szakemberek, több száz résztvevővel.

Reméljük, hogy a fenti áttekintés hiteles és meggyőző képet adott arról, hogyan vált az elmúlt közel három évtizedben a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának Pedagógiai Pszichológiai Tanszéke



30. kép. Balogh László

és Európában is a tehetséggondozás egyik meghatározó műhelyévé. Ez a munka folytatódik, olyan biztos alapokat sikerült lerakni Balogh László (30. kép) és Tóth László vezetésével a tanszéknek, amelyek a jövőben is kiindulási pontokat jelenthetnek, és egyben garanciát is adnak a korszerű, sikeres kutatásokhoz és gyakorlati tehetségfejlesztő munkához az egységes Európa minden tagországában.

## 8. Fejlemények a 2010-es évtized közepétől

Ha a hazánkbeli tehetséggondozás és –kutatás hosszú történetének azt az állomását keressük, amikor igazán nagy mennyiségi és minőségi változás, megújulás tapasztalható, az a 2010-es évek második fele és a következő évtized eleje. Néhány év alatt oly sok minden történt, ami eddig sohasem. Utolsó fejezetünk ezeket az eseményeket kívánja megvilágítani. Elsőként a 2006-os kormányhatározatot mutatjuk be, majd a Nemzeti Tehetségsegítő Tanácsról szólunk, mivel ennek megalakításáról szóló dokumentum mondta ki, hogy szükség van a tehetséggondozó szervezetek összefogásaként egy új szervezet, a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének létrehozására. 2008 pedig igazi határvonal: a Nemzeti Tehetség Program életre hívása.

### A 2006-os Kormányhatározat

Az alábbiakban ismertetjük a Kormánynak a tehetségügyre vonatkozó 2006-os határozatát, amelyre a megalakuló szervezetek, induló programok többször is hivatkoznak.

#### A Kormány

#### 1043/2006. (IV. 19.) Korm. határozata

#### a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács munkájának támogatásáról

1. A Kormány támogatja a tehetséges fiatalok segítségével foglalkozó hazai és határon túli magyar civil szerveződések által létrehozott Nemzeti Tehetségsegítő Tanácsot (a továbbiakban: Tanács).

2. A Kormány felhívja az oktatási minisztert, hogy a tehetséges fiatalok megtalálásával és segítségével kapcsolatos kormányzati döntések előmozdítása érdekében – a határon túl élő magyar nemzetiségűek tekintetében a külügyminiszter bevonásával – kezdeményezze együttműködési megállapodás megkötését a Tanáccsal, amely különösen kiterjed:

*a)* a Tanácsnak az oktatási miniszter által a Kormány számára a tehetségek segítségével kapcsolatos tevékenységről szóló, a Tehetség Napja – minden év március 25-e – alkalmából benyújtandó átfogó tájékoztató elkészítésébe történő bevonására,

*b)* az érintett miniszterek által a tehetséges fiatalok megtalálásával és segítségével kapcsolatos döntésekről és tevékenységről – az oktatási miniszter útján – a Tanács számára történő tájékoztatás nyújtására,

c) a Tanácsnak az Oktatási Minisztérium koordinálásában folyó tehetségsegítő programok – így különösen a tudományos diákköri mozgalom, az Arany János Tehetséggondozó Program, az Útravaló Ösztöndíjprogram, és a tehetséggondozó tanulmányi versenyek – célkitűzéseinek, illetve az így ellátott feladatok továbbfejlesztési irányainak meghatározásába történő bevonására, továbbá

d) az oktatási miniszternek a Tanács munkájában való részvételére vonatkozó részletes szabályokra.

*Felelős:* Oktatási miniszter

*Határidő:* Folyamatos

3. A Kormány pályázatok kiírásával segíti a tehetségtámogató programokat.

*Felelős:* oktatási miniszter  
egészségügyi miniszter  
gazdasági és közlekedési miniszter  
ifjúsági, családügyi, szociális és esélyegyenlőségi miniszter  
informatikai és hírközlési miniszter  
környezetvédelmi és vízügyi miniszter

*Határidő:* Folyamatos

*Gyurcsány Ferenc s.k.,*  
miniszterelnök

## **A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács**

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács a tehetséges fiatalok megtalálásáért és segítéséért tevékenykedő civil szerveződések fóruma. A Tanács azért alakult meg, mert a tehetséges fiatalokat segítő magyarországi és határon túli civil szerveződések száma az elmúlt évtizedben igen örömdetesesen megszorodott. Ezek a szervezetek a tehetség természetéből fakadóan igen sokrétűek: van, amelyik az óvodás korúakkal, és van, amelyik az egyetemmet végzettekkel foglalkozik. Van, amelyik a tudományban felmutatott tehetséget fejleszti, és van, amelyik a ritka mesterségekben mutatott tehetségre, vagy éppen a zenei tehetségre koncentrál. Van, amelyik hagyományörzőbb, és inkább a generációkon átívelő értékrendbeli örökségre neveli a tehetségeit, és van, amelyik a tehetséges fiatalok egyéniségét tartja a legfontosabb értéknek, és inkább a különfeleségek közötti együttműködésre nevel.

Nem várhatjuk el semelyik tanárembertől, szülőtől, vagy tehetségét éppen hogy próbálgató fiattól, hogy a százféle szervezet százféle sajátosságát kiismerje, és rájöjjön arra, hogy neki ezek közül éppen melyik való. Ezért is fontos az, hogy e szerveződések a róluk szóló információkat közösen is elérhetővé tegyék, és tanácsot adjanak a segítséget keresőknek abban, hogy milyen irányba kellene indulniuk. A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács egyik legfontosabb célkitűzése éppen ez. A Tanács azonban egy konzultatív fórum is, ahol a tehetségsegítő szervezetek a mindenkori magyar kormányzattal és a társadalom más képviselőivel egyeztetetik a tehetségek segítése céljából fontosnak tartott lépéseket. A *kormány vállalta*, hogy minden évben (a Tehetséges Magyarországért Alapítvány által kezdeményezett Tehetség Napján, március 25.-én, Bartók Béla születésnapján) beszámol a Tanácsnak a tehetségek segítségének érdekében tett lépésekről. Ezzel a Tanács a kormányzati tevékenység e szelétének civil kontrollját is ellátja. A következőkben néhány részletet mutatunk be a Tanács Szervezeti és Működési Szabályzatából.

### **A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács** Szervezeti- és Működési Szabályzata (eredeti változat)

#### **I. A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács megalakulása és céljai**

A mellékletben felsorolt magyarországi és határon túli magyar tehetségsegítéssel foglalkozó civil szervezetek (a továbbiakban: Szervezetek) a 2006. március 28.-án az alábbi célok érdekében Nemzeti Tehetségsegítő Tanácsot (a továbbiakban: Tanács) alakítottak. A Tanács fő célkitűzései:

- a Tanács állandó lehetőséget ad arra, hogy a Szervezetek egyeztessék álláspontjukat, hazai és külföldi példák tanulmányozásával, szakmai fórumok megszervezésével, támogatási lehetőségek megszerzésével, új támogatási formák átgondolásával, valamint pályázatok kiírásával segítsék és alakítsák a magyar tehetséggondozás rendszerének további fejlődését;
- a Tanács a kormány 1043/2006.(IV. 19.) Korm. sz. határozata alapján állandó és szervezett formát kínál a fenti Szervezetek és a kormányzat párbeszédére, a Szervezetek igényeinek megfogalmazására, a kormányzat tehetségsegítéssel kapcsolatos terveinek véleményezésére, és ilyen irányú munkájának társadalmi ellenőrzésére;
- a Tanács állást foglal és véleményt nyilvánít a tehetségek segítségével kapcsolatos kérdésekben, e véleményét a médiában megjeleníti;
- a Tanács lehetőséget teremt arra, hogy a Szervezetek a róluk szóló információkat közös web-oldalon ([www.tehetsegpont.hu](http://www.tehetsegpont.hu)), kiadványok-

ban, regionális információs pontokon (Tehetségpontok), regionális fórumokon és a médiában közre adják;

- a Tanács a fenti tevékenységében különös hangsúllyal támogatja, segíti a tehetségek felismerésének, kiválasztásának, segítésének, ök és mestereik elismerésének különböző formáit, az ezeket oktató programokat, valamint a tehetséges fiatalok kapcsolatépítését, önszerveződését, és társadalmi felelősségvállalását.

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

## **II. A Tanács működésének szabályai és a Tanács tagjai**

II. 1. A Tanács Szervezeti és Működési Szabályzatának elfogadásával ön-maga határozza meg működési szabályait, amelyek csak a Tanács tagjainak kétharmados többségével módosíthatók.

II. 2. A Tanács tagjai azon Szervezetek, amelyek teljesítik az alábbi feltételeket:

1. tevékenységük során elvégzik a tehetséges, 35 éven aluli fiatalok valamilyen szempont, illetve eredmény alapján történő több (legalább két) lépcsős szelekcióját, és az ilyen módon a különböző szelekciós szintekre került fiatalok, vagy közösségeik munkáját, illetve a fenti kritériumnak megfelelő közösségek munkáját hosszabb időn át folyamatosan segítik;
2. munkájuk legalább 100 tehetséges fiatalra kiterjed;
3. munkájuk nem csak lokális, hanem több régióra kiterjed;
4. munkájukat legalább két éve folyamatosan végzik;
5. a tehetségek kiválasztása és segítése a Szervezetek tevékenységének deklarált elemét jelenti;
6. a Szervezetek jogi személyek.

A fenti megfogalmazásban „tehetség” alatt bármilyen irányú, így pl. feltalálói, mesterségbeli, mozgásbeli (sport, tánc stb.), tudományos, zenei stb. tehetséget értünk.

III. 11. A Tanács működésének jogi formájaként a Tanács jogi személyiséggel bíró tagjai megalakítják a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségét (a továbbiakban: Szövetség), mint közhasznú egyesületet. A Szövetség a Tanáccsal szerződést köt, amelyben vállalja, hogy a Szövetségre a Tanács határozatai kötelezőek. A Szövetség közgyűlése azonos a Tanács tagsága

jogi személyiséggel bíró tagjainak gyűlésével. A Szövetség működteti a Tanács Titkárságát. A Szövetség fogadja a Tanács működésének segítésére a kormány 1043/2006.(IV.19.) Korm. sz. határozata alapján érkező költségvetési, illetve más bevételeket, és azokat a Szövetség Alapszabályában, Szervezeti és Működési Szabályzatában és más szabályzataiban rögzített gazdálkodási szabályai szerint, valamint a Tanács által elfogadott költségvetés alapján kezeli. A gazdálkodást a Szövetség felügyelő bizottsága ellenőrzi, arról a Szövetség elnöke a Tanácsnak rendszeresen beszámol. A Tanács által elfogadott költségvetés rovatain szereplő végösszegek közötti, bármely (indító, vagy fogadó) rovatot érintő 10%-nál nagyobb átcsoportosításhoz a Tanács engedélye szükséges. Ezen engedélyt a Tanács email-szavazás útján (az email szavazásnak a III. 5. pontban rögzített szabályai szerint) is megadhatja.

*Melléklet: A Tanács alapító tagjai*

1. Bethlen Gábor Alapítvány (Nagyenyed, Erdély)
2. Bolyai Műhely Alapítvány
3. Bolyai Farkas Alapítvány a Magyarul Tanuló Tehetségekért (Zenta, Vajdaság)
4. Kutató Diákok Országos Szövetsége
5. Kutató Diákokért Alapítvány
6. Logos Alapítvány (kistérségi iskolák)
7. Magyar Innovációs Alapítvány
8. Magyar Innovációs Szövetség
9. Magyar Tehetséggondozó Társaság
10. Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége
11. Országos Tudományos Diákköri Tanács
12. Tehetséges Magyarországért Alapítvány
13. Tehetségpártolók Baráti Köre
14. Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete (Géniusz mozgalom)

Amint az a fentiekből kiderül, a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács működésének jogi formája a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. A következőkben erről adunk tájékoztatást.

## **A Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége**

A Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségét azok a magyarországi és határon túli magyar tehetséggondozó kezdeményezések hívták életre, amelyek évtizedek óta magas színvonalon törődnek a tehetséges fiatalok segítségével. A Szövetség olyan önálló elképzelésekkel és célokkal rendelkező közhasznú egyesület, amely a tehetséges fiatalok felismerésével, kiválasztásával és gondozásával segíti a tehetség kibontakozását és hasznosulását.

*Tagszervezetek (2008. januári állapot)*

Amőba Alapítvány

Aranyelme Egyesület

Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete

Bethlen Gábor Alapítvány

Bolyai Farkas Alapítvány a Magyarul Tanuló Tehetségekért (Zenta, Vajdaság)

Bolyai Műhely Alapítvány

Csányi Alapítvány a Gyermekekért

Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet

Kocka-kör Egyesület

Kutató Diákok Országos Szövetsége

Kutató Diákokért Alapítvány

Logos Alapítvány (kistérségi iskolák)

Magyar Innovációs Alapítvány

Magyar Innovációs Szövetség

Magyar Tehetséggondozó Társaság

Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége

Talentum Műhely

Tehetséges Magyarországért Alapítvány

Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete

*A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács tagjaként pártoló tagszervezetek:*

Országos Tudományos Diákköri Tanács

Tehetségpártolók Baráti Köre

A Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége nyitott, tagja lehet bármely olyan szervezet, amely megfelel az alábbi követelményeknek. Jelentkezni a [www.tehetsegpont.hu](http://www.tehetsegpont.hu) oldalról letölthető jelentkezési lappal lehet.

(idézet az Alapszabályból)

*„Az egyesület rendes tagjai sorába csak az a jogi személy vehető fel, amely*

- tevékenysége során elvégzi a tehetséges, 35 éven aluli fiatalok valamilyen szempont, illetve eredmény alapján történő több (legalább két) lépcsős szelekcióját, és az ilyen módon a különböző szelekciós szintekre került fiatalok, vagy közösségeik munkáját, illetve a fenti kritériumnak megfelelő közösségek munkáját hosszabb időn át folyamatosan segíti;*
- munkája legalább 100 tehetséges fiatalra kiterjed;*
- munkája nem csak lokális, hanem több régióra kiterjed;*
- munkáját legalább két éve folyamatosan végzi;*
- a tehetségek kiválasztása és segítése tevékenységének deklarált elemét jelenti.”*

### *Célok*

A Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége az alábbi feladatokat tartja a legfontosabbnak:

- állandó lehetőséget ad arra, hogy a magyarországi és határon túli magyar tehetségsegítéssel foglalkozó szervezetek (a továbbiakban: Szervezetek) egyeztessék álláspontjukat, hazai és külföldi példák tanulmányozásával, szakmai fórumok megszervezésével, támogatási lehetőségek megszerzésével, új támogatási formák átgondolásával, valamint pályázatok kiírásával segítsék és alakítsák a magyar tehetség gondozás rendszerének további fejlődését;
- a kormány 1043/2006.(IV.9.) Korm. sz. határozata alapján a Nemzeti Tehetségsegítő Tanácson keresztül állandó és szervezett formát kínál a fenti szervezetek és a kormányzat párbeszédére, a Szervezetek igényeinek megfogalmazására, a kormányzat tehetségsegítéssel kapcsolatos terveinek véleményezésére, és ilyen irányú munkájának társadalmi ellenőrzésére;
- lehetőséget teremt arra, hogy a Tehetseg Gondozó Szervezetek a róluk szóló információkat közös web-oldalon ([www.tehetsegpont.hu](http://www.tehetsegpont.hu)). kiadványokban, regionális információs pontokon (Tehetsegpontok®), regionális fórumokon és a médiában közre adják;
- a fenti tevékenységében különös hangsúllyal támogatja, segíti a tehetségek felismerésének, kiválasztásának, segítésének, ök és mestereik elismerésének különböző formáit, az ezeket oktató programokat, valamint a tehetséges fiatalok kapcsolatépítését, önszerveződését, és társadalmi felelősségvállalását.

A Szövetség munkabizottságai az alábbiak:

<b>Elnevezés</b>	<b>Feladatkör</b>
Felsőoktatási mb.	Tehetségsegítés a felsőoktatásban (szakkollégiumok is), Tehetségbónusz program
Innovációs mb.	Menedzseri készséget fejlesztő program, K+F tevékenységbe bekapcsolódás, inkubátorház, Tehetség Rt., Tehetség hitel
Közoktatási mb.	Tehetségsegítés a közoktatásban
Külkapcsolati mb.	Külföldi tapasztalatok gyűjtése és hasznosítása, határon túli magyarokkal együttműködés
Társadalmi és médiakapcsolatok mb.	Tehetségbarátok köre, Tehetség alap, a tehetség gondozással kapcsolatos médiaüzenetek
Tehetsegelméleti, képzési és továbbképzési mb.	Tehetségi pontok szakmai hátterének minimuma, mentorok etikai kódexe, kontrolling rendszer, valamint tehetségsegítők képzése tanító-, tanárképzés
Tehetség hálózati mb.	A Tehetségi pontok terjedésének szervezése, a bejelentkezések értékelése, a tehetségsegítésben alkalmazható „tehetségi pénz” bevezetése, Zseniwiki wikipédia program

A Szövetség elnöke: Csermely Péter

Az elnökség tagjai: Balogh László, Pakucs János, Sulyok Katalin

Programunk kiemelt célfeladatai:

Munkánk során különös figyelmet fordítunk az alábbi területekre:

- a tehetségek felismerésének, kiválasztásának és segítésének oktatási formái az óvodai pedagógusok, tanítók és tanárok képzésére;
- a tehetségek felismerésének („tehetség halászat”) legjobb módjaira;
- a helyi (kistérségi, települési) tehetség kiválasztás és tehetségsegítés módjaira, ezek hálózatának megteremtésére;
- a tehetséges fiatalokat segítő óvodai pedagógusok, tanítók és tanárok tevékenységének támogatására; a felsőoktatásban tanuló tehetséges fiatalok segítésének formáira;
- a pályakezdő tehetséges fiatalok segítésének formáira;

- a fejlett országokban dolgozó tehetséges magyar fiatalok hazahozásának és itthoni önálló tevékenységük biztosításának lehetőségeire;
- a tehetséges fiatalok ingyenes tanulási, képzési lehetőségeit lehetővé tevő Tehetségbónusz program létrehozására;
- a tehetséges fiatalok segítésének állami terheit részben átvállaló Tehetségalap létrehozására, és az alapba történő befizetések ösztönzésére;
- a kiemelkedő tehetségek további előrehaladására.

### *Küldetés*

A Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének köszönhetően széles társadalmi és politikai összefogás született a tehetségek felfedezése, gondozása érdekében. Tudatosítani szeretnénk, hogy a tehetség nem egy szűk elit magánügye, és a tehetséggondozás nem a társadalomból kiszakadt elitképzés csupán. A Szövetség küldetése az, hogy segítsünk mindenkit abban, hogy megtalálja és kibontsa magában a tehetségét.

### **Tehetségpontok**

A Tehetségpontok elsődleges funkciója a tanácsadás, a pályaorientáció, a lehetőségek, az információk személyre szabott megmutatása a tehetséges fiataloknak. A Tehetségpontok összegyűjtik és tematizálva ajánlják fel az ország és a határon túli térség minden tehetséggondozással foglalkozó szervezetének a szolgáltatásait ([www.geniuszportal.hu](http://www.geniuszportal.hu)).

Ezen túlmenően a Tehetségpontok

- folyamatosan figyelemmel kísérik és a térség kiemelkedően tehetséges fiataljait
- eljuttatják a tehetségsegítéssel kapcsolatos információkat a Tehetségpontok országos hálózatába és ezáltal a többi Tehetségponthoz
- folyamatosan bővítik a saját emberi és anyagi forrásaikat (mentorok, tutorok, támogatók stb.)
- folyamatos párbeszédet tartanak a saját helyi környezetükkel (részvétel a helyi döntéshozatalban, a helyi civil közéletben, a helyi PR lehetőségekben, kellő érdeklődés és folyamatos kapcsolatrendszer kiépülése esetén a tehetséges fiatalok számára megnyíló lehetőségeket helyben koordináló helyi Tehetségsegítő Tanács alakítása)
- az országos PR-munkában való részvétel, annak helyi megjelenítése (Tehetségnapok szervezése);
- helyi sajátos funkciók, például kisebbségek tehetséggondozása; helyi földrajzi vagy szociológiai adottságok kihasználása.

A Tehetségpontok nyílt intézmények, amelyek a saját településük, régiójuk minden hozzájuk forduló fiataljának információt és segítséget biztosítanak. Fontos, hogy a Tehetségpontok munkáját akár alkalomszerűen, önkéntes segítőként pedagógus, pszichológus és az informatikai rendszert kitűnően használó szakember segítse. A Tehetségpontokat a tehetséges fiatalokért tenni akaró és tudó helyi közösség képviselői és/vagy szervezetei alapíthatják meg. Lesz ahol a Tehetségpont működtetésére új civil szervezet alakul, lesz, ahol egy korábbi hasonló profilú civil szerveződés gondozza majd a Tehetségpont működését. Lesz, ahol önkormányzat, iskola, egyház, vagy éppen nőegylet vállalja magára az összefogás és működtetés feladatát. Ez a sokszínűség nem baj.

Minden formáció azonban egyaránt feltételezi, hogy a Tehetségpont a helyi közösség összefogásával valósul meg. A feladat komplexitása és a fiatalok tehetségének sokszínűsége nem engedi azt meg, hogy a tehetségeket valamilyen „célprogram”, vagy „akcióterv” csupán néhány, előre gyártott elemet tartalmazó kockájába gyömöszöljük bele. Az újonnan és újonnan felbukkanó, más és más tehetségek segítése új és új eszközöket és megoldásokat kíván, amelyeket csak egy jól működő helyi közösség egészének a kreativitása tud megteremteni.

## Nemzeti Tehetség Program

Az Országgyűlés tekintettel arra, hogy a tehetségek folyamatos segítése a nemzet egészének kiemelten fontos érdeke és feladata, 2008. december 4-én a 126/2008-as számú határozatával elfogadta a Nemzeti Tehetség Programot.



4. ábra.  
A Nemzeti Tehetség Program logója

A magyar tehetséggondozásnak hazánkban és határainkon átívelve több évtizedes hagyománya van.

2008-ban azonban a fent említett országgyűlési határozattal a magyar tehetséggondozás mérföldkőhöz érkezett, hiszen a parlament hivatalos állami program szintjére emelte azt, felismerve, hogy a szakma és civil szféra tehetséggondozásra tett erőfeszítései kellő állami szerepvállalással jóval hatékonyabban el tudják érni céljukat, és ez már talán a következő generáció sikereiben mérhető lesz.

A Nemzeti Tehetség Program feladatainak segítésére juttatott eszközök felhasználására a Tehetségügyi Koordinációs Fórum tesz javaslatot. A Fő-

rum elnöke az oktatásért felelős miniszter, társelnökei a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács elnöke, az Országgyűlés oktatási és tudományos bizottsága által delegált országgyűlési képviselő és a Magyar Tudományos Akadémia elnöke.

## **Tehetségprogram 2012-re**

Megjelent a hazai és határon túli magyar tehetséggondozás támogatandó céljait meghatározó két évre szóló kormányzati program. Részletek a Magyar Közlöny 2011. évi 130. számában olvashatók.

Az Országgyűlés által elfogadott, 2028-ig szóló Nemzeti Tehetség Program újabb cselekvési programját tette közzé a Kormány. A 2011-2012-re szóló, a Nemzeti Tehetség Alap forrásainak felhasználását meghatározó dokumentum nyolc témakörbe sorolja a hazai és határon túli tehetséggondozás érdekében támogatandó célokat, melyek érdekében a jövő év folyamán írja majd ki pályázatait az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet és a Wekerle Sándor Alapkezelő.

Az új pályázati rendszer a 2011-ben megszűnt Oktatásért Közalapítvány által kezelt „NTP-OKA” pályázatok folytatásaként juttat célzott forrásokat a tehetséggondozás legkülönbözőbb területeire. Így várhatóan a jövő év során pályázatok jelennek majd meg a közoktatás és a felsőoktatás tehetségsegítő hagyományainak megőrzése és fejlesztése, legjobb gyakorlatainak gyűjtése, kutatása és nemzetközi meghonosítása érdekében. Támogatást élveznek majd az intézményi szintek közötti hídképzést megvalósító programok, és kiemelt figyelmet kapnak a hátrányos helyzetű régiókban élő vagy sajátos nevelési igényű fiatal tehetségek. A jogszabály támogatja a Tehetségpontok hálózatának működését, a Tehetségsegítő Tanácsok és a mentorok munkáját, illetve a tehetséggondozás minőségbiztosítási rendszerét. A dokumentum kitér a Tudományos Diákköri Konferenciák és a hazai közoktatásban hagyományos tanulmányi versenyek 2012. évi finanszírozására is.

A Géniusz Programban kidolgozott szolgáltatások további működtetése szempontjából kiemelkedő jelentőségű a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által létrehozott Nemzeti Tehetségpont támogatásának szándéka.

Az új szabályozás szerint a Nemzeti Tehetség Program megvalósítása érdekében rendelkezésre álló, a Nemzeti Tehetség Alapba befolyó összegek felhasználása érdekében a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum javaslatainak figyelembe vételével az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet és a Wekerle Sándor Alapkezelő készíti elő a pályázati kiírásokat, és kezeli a teljes pályázati folyamatot. A pályázatokról az oktatásért felelős miniszter dönt.

## 9. Kitekintés

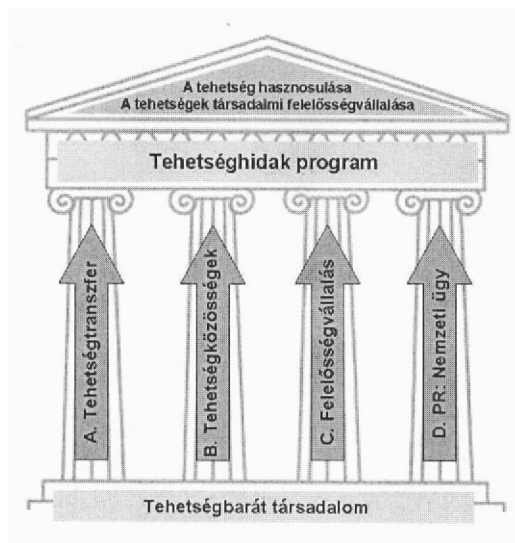
Egy történetet tárgyaló könyv a jelenkorral befejeződik. A Magyar Génius Program 2011 decemberében véget ért, továbbá a Kormány 2011. novemberében közzé tette a Nemzeti Tehetség Program újabb két éves cselekvési programját. Így itt akár be is fejezhetnénk ezt a könyvet. Hogy miért nem tesszük, annak oka van. Megalapozottan feltételezhetjük ugyanis, hogy a Génius Programnak lesz folytatása. Lehet, hogy más névvel, más tartalommal, más terjedelemmel, de az EU méltányolni fogja (már ma is méltányolja) a tehetséggondozás terén elért magyar eredményeket, és valószínűleg további lehetőségeket biztosít számunkra.

Addig is, amíg ezek a lehetőségek megteremtődnek, a folytatólagosság fenntartása, az átmenet megvalósítása érdekében hazánk a Tehetséghidak Programot javasolja az EU-nak, amely ugyan kisebb volumenű a Génius Programnál, de hidat képez a most befejeződött Génius Program és egy jövőbeli program között. Jelenleg ez a program a javaslat, illetve előterjesztés stádiumában van, tehát még nem realitás, de úgy gondoltuk, röviden ismertetjük az olvasóval, hogy lássa, mit hozhat a közeljövő a magyar tehetséggondozásban.

Mint említettük, a Tehetséghidak Program javasolt volumene a Magyar Génius Programénál számottevően kisebb, így a nem-EU-s és nem-költségvetési erőforrásokat is fokozatosan egyre inkább be lehet kapcsolni. Amennyiben a Tehetséghidak Program terve elfogadást nyer, a tehetségsegítés tavaly megkezdett 20 éves, az egész EU-ban és világszerte példa nélkül álló, rendszerbe szerveződő folyamata hiátus és törés nélkül folytatódhat.

### A Tehetséghidak Program főbb céljai

A Tehetséghidak Program a jelenleg sikeresen befejeződő Magyar Génius kiemelt projekt és társ pályázataival által elért eredményeket négy pillér mentén fejleszti tovább. A „Tehetségtranszfer” pillér hidakat képez a tehetséggondozás Kárpát-medencei hálózatának eddig elszigetelt elemei között. A „Tehetségek közösségei” pillér a tehetséges fiatalok és a tehetségfejlesztők értékteremtő közösségeit erősíti meg. A „Felelősségvállalás” pillér a tehetséges fiatalok tehetségének hasznosulását és társadalmi felelősségvállalását segíti. A „Nemzeti Ügy” pillér a tehetség tudatosság terjesztését, a tehetségbarát társadalom kialakítását és a magyar eredményeknek az EU-ban való megismertetését és adaptálását szolgálja (5. ábra).



5. ábra. A Tehetséghidak Program pillérei

### **A Tehetséghidak Program fő célkitűzései a következők lesznek:**

(2010. januári változat)

*A. Tehetségtranszfer pillér: híd készítés a tehetséggondozás hálózatának eddig elszigetelt elemei között*

- 1) A Program kidolgozza és bevezeti a tehetség életpálya-nyilvántartó (Tehetségútlevél) rendszert az óvodától felnőttkorig.
- 2) A Program az EU-ban egyedülállóan kísérleti stádiumban kialakítja a felnőtt és időskori tehetséggondozást.
- 3) A Program kommunikációs és együttműködés-fejlesztő rendszert dolgoz ki és indít el a szülő-pedagógus-tehetséges fiatal háromszögben.
- 4) A Program tudástranszfert hoz létre régiók között.
- 5) A Program Tehetségpalánta programja tehetséggondozó programokat indít olyan közösségekben, és területeken, amelyek hátrányos, vagy elzárt helyzetük révén nem képesek a pályázati rendszerbe való bekapcsolódásra.
- 6) A Program kialakít egy webes felületű Tehetség Piacteret.

*B. Tehetségközösségek pillér: tehetségmenedzsment, tehetségek és tehetségfejlesztők közösségei*

- 7) A Program támogatja a felismert tehetségű fiatalok egymás közötti találkozóit, önszerveződését. Virtuális Tehetségterület felületet hoz létre.

- 8) A Program összeköti a tanév szorgalmi időszakában folytatott tehetséggondozó tevékenységeket a nyári tehetségfejlesztő táborokkal.
- 9) A Program a kiemelt tehetségek számára közvetlen szakmai, pszichológiai, mediációs, önmenedzselő stb. technikák elérését biztosító központi módszertant dolgoz ki és vezet be.
- 10) A Program 5.000 fő részére tapasztalatátadó és ismeretbővítő képzéseket fejleszt és szervez.

*C. Felelősségvállalás pillér: a tehetség hasznosulása, a tehetségek társadalmi felelősségvállalása*

- 11) A Program felkutatja és hálózatba szervezi az elmúlt 20 év országos tanulmányi versenyek helyezettjeit és más, hosszú időre visszatekintő tehetséggondozási formák korábbi nyertesit.
- 12) A Program kidolgozza a „Haza a magyar tehetségekkel!” programot.
- 13) A Program létrehozza a tehetséges fiatalok szervezett képviselőit a Tehetségsegítő Tanácsokban.

*D. Nemzeti ügy pillér: kommunikációs offenzíva a tehetségbarát társadalomért, és a magyar tehetségfejlesztő eredmények EU elismertetéséért, és adaptációjáért*

- 14) A Program a média minden ágát (így a virtuális közösségi tereket is) kihasználó kommunikációs offenzívát indít a magyar társadalom tehetség tudatosságának növelésére, egy tehetségbarát társadalom irányába történő elmozdulásra. A Program az EU tagállamainak többségére, valamint nemzetközi szervezetekre (pl. UNESCO) kiterjedő kampányt szervez a magyar tehetséggondozási modell megismertetésére, és előkészíti egy budapesti EU Tehetségközpont megalapítását.

Lehet, hogy az újabb, jelentősebb fejlemények idején a mostani történetíró már leteszi a tollat. De a helyébe újak jönnek, akik tovább írják a magyar tehetséggondozás történetét.

## Felhasznált irodalom

- A Kormány 1043/2006. (IV. 19.) Korm. Határozata a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács munkájának támogatásáról. Magyar Közlöny 2006/46 szám. 3843–3844.
- A Láthatatlan Kollégium tájékoztató füzet. Budapest, 1992.
- Anastasi, A. (1982): *Psychological testing* (5th ed.). New York: Macmillan.
- Arieti, S. (1976). *Creativity: The magic synthesis*. New York: Basic Books.
- Balogh László (2008): A debreceni tehetségműhely, mint európai perspektíva. In: Koncz István és Fürj Zoltán (szerk.): *A reformáció, mint európai debreceni nemzeti érték*. Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Budapest–Debrecen. 35–49.
- Balogh László, Herskovits Mária (szerk.) (1993): *A tehetségfejlesztés alapjai*. (Szöveggyűjtemény). A KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének kiadványa, Debrecen.
- Balogh László, Herskovits Mária (szerk.) (1994): *Tehetség és személyiség*. (Szöveggyűjtemény). A KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének kiadványa, Debrecen.
- Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László (szerk.) (1994): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László (szerk.) (1995): *Tehetség és képességek*. A KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének kiadványa, Debrecen.
- Balogh László, Polonkai Mária, Tóth László (szerk.) (1997): *Tehetség és fejlesztő programok*. A KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék és a Magyar Tehetséggondozó Társaság közös kiadványa, Debrecen.
- Bánfai József (2000): Klebelsberg Kunó és a tehetségvédelem. *Tehetség*, 8 (2, 3, 4) 8.
- Bánfai József (2001): Tehetségvédelem az első világháború éveiben III. A tehetségesek iskolái Berlinben és Hamburgban. *Tehetség*, 9, (3-4), 8.
- Bánfai József (2010): A sárospataki tehetségkutatás 75 éve I. *Tehetség*, 18 (2), 12–13.
- Bennett, G. K. (1972): Review of the Remote Associates Test. In O. K. Buros (Ed.), *Seventh mental measurements yearbook*. Highland Park, NJ: Gryphon.
- Biesheuvel, S. (1943): *African intelligence*. Johannesburg: South African Institute of Race Relations.
- Biesheuvel, S. (1952): The study of African ability. *African Studies*, 11, 45–58, 105–117.
- Cape of Good Hope Department of Public Education (1919): Report of the Superintendent General of Education. Cape Town.
- Carroll, J. B. (1976): Psychometric tests as cognitive tasks: A new "structure of intellect". In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carter, K. R. (1985): Cognitive development of intellectually gifted: A Piagetian perspective. *Roepers Review*, 7 (3), 180–184.
- Carter, K. R., Ormrod, J. E. (1982): Acquisition of normal operations by intellectually gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 26 (3), 110–115.
- Dávid Imre (2002): A tehetségazonosítás eszközeinek összehasonlító vizsgálata az intellektuális szférában. In: Dávid Imre, Bóta Margit, Páskuné Kiss Judit: *Tehetségkutatás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 7–108.
- Davis, G. A. (1997): Identifying creative students and measuring creativity. In: N. Colangelo and Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (2nd ed., pp. 269–281). Boston: Allyn and Bacon.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. (1996): A gazdagító programok. In: Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 143–164.

- Dettermann, D. K. (1982): Does "g" exist? *Intelligence*, 6, 99–108.
- Fischer, R. (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Freud, S. (1924). The relations of the poet to day-dreaming. In *Collected papers* (Vol. 2). London: Hogarth. (Original work published 1908)
- Gallagher, J. (1985): *Teaching gifted children*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.
- Getzels, J. W., Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence*. New York: Wiley.
- Gordon Györi János, Frank Andrea, Kovács Bernadett (2011): Tehetséggondozó központok Izraelben. In: Gordon Györi János (szerk.): *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja I*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. 97–120.
- Guilford, J. P. (1959): Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14, 469–479.
- Guilford, J. P. (1967): *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Harsányi István (1994): *Tehettségvédelem*. A Magyar Tehetséggondozó Társaság kiadványa, Budapest.
- Heller, K., Sternberg, R. J., Mönks, F. J., Subotnik, R. (Eds) (2000): *International handbook of giftedness and talent*. Pergamon, Amsterdam–New York.
- Herskovits Mária (1994): A tehetségfejlesztés különböző útjai – nemzetközi körkép. In: Balogh László, Herskovits Mária és Tóth László (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 129–142.
- Jensen, A. R. (1979): g: Outmoded theory of unconquered frontier? *Creative Science and Technology*, 2, 16–29.
- Jensen, A. R. (1980): Chronometric analysis of intelligence. *Journal of Social and Biological Structures*, 3, 103–122.
- Jensen, A. R. (1985): The nature of the black-white difference on various psychometric tests: Spearman's hypothesis. *Behavioral and Brain Sciences*, 8, 193–209.
- Kaufman, A. S. (1979): *Intelligent testing with the WISC-R*. New York: Wiley.
- Kaufman, A. S. (1983): Intelligence: Old concepts – new perspectives. In G. W. Hynd (Ed.), *The school psychologist: An introduction* (pp. 95–117). Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Kitano, M. K., Kirby, D. F. (1986). *Gifted education: A comprehensive view*. Boston: Little, Brown.
- Kneller, G. F. (1966). *The art and science of creativity*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- MacKinnon, D. W. (1978). *In search of human effectiveness*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- Martinkó József (1999): *A Magyar Tehetséggondozó Társaság története (1989–1999)*. Petit Real Kiadó, Budapest.
- Martinkó József (2006): Fejezetek a magyar tehetséggondozás történetéből. *Neveléstörténet*, 1 (3-4).
- McNemar, Q. (1964): Lost: Our intelligence? Why? *American Psychologist*, 19, 871–882.
- Mokyr, J. (1990): *The lever of riches: technological creativity and economic progress*. New York: Oxford University Press.
- Nagy Tamás, Gordon Györi János (2011): A német tehetséggondozás jelene egy tehetséggondozó modell tükrében. In: Gordon Györi János (szerk.): *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja I*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. 143–164.

- Neethling, J. S. (1985): Historical overview of gifted education in South Africa from about 1918. *Gifted International*, 3, 51–64.
- Osborn, A. F. (1953): *Applied imagination*. New York: Scribner.
- Parnes, S. J. (1967): *Creative behavior guidebook*. New York: Scribner.
- Parnes, S. J. (1981): *The magic of your mind*. Buffalo, NY: Bearly.
- Pintner, R. (1923): *Intelligence testing*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pintner, R., Patterson, D. G. (1925): *A scale of performance*. New York: Appleton.
- Ranschburg Jenő (szerk.) (1989): *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sattler, J. M. (1982): *Assessment of children's intelligence and special abilities* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Silverman, L. K. (1993): Counseling needs and programs for the gifted. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Passow, A. H. (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press. 631–647.
- Sisk, D. (1987): *Creative teaching of the gifted*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Smilansky, M. (1981): The more gifted among the disadvantaged. In: A. H. Kramer (Ed.): *Gifted Children: Challenging their potential new perspectives and alternatives*. New York: Trillium Press.
- Spearman, C. (1904): General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 27, 229–239.
- Spearman, C. (1927): *The abilities of man*. New York: Macmillan.
- Stein, M. I. (1974). *Stimulating creativity: Vol I. Individual procedures*. New York: Academic.
- Sternberg, R. (1977): *Intelligence, information processing and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R. (1986): *Intelligence applied*. New York: Harcourt Brace, Jovanovich.
- Tannenbaum, A. J. (1993): History of Giftedness and „Gifted Education” in World Perspective. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Passow, A. H. (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press. 3–27.
- Taylor, C. A. (1993): Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Africa. In K. A. Heller, F. J. Mönks and A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 833–847). Oxford: Pergamon Press.
- Taylor, I. A. (1960). The nature of the creative process. In P. Smith (Ed.), *Creativity: An examination of the creative process*. New York: Hastings House.
- Thorndike, R. L. (1985, April): *An introduction to the revised Stanford-Binet for school psychology educators*. Paper presented at the conference of the Trainers of School Psychologists, Las Vegas, NV.
- Thurstone, L. L. (1938): Primary mental abilities. *Psychometric Monographs*, No. 1.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (1979). An instructional model for enhancing incubation. *Journal of Creative Behavior*, 13 (1), 23–35.
- Torrance, E. P., Myers, R. E. (1970). *Creative learning and teaching*. New York: Dodd, Mead.
- Tóth László (1996): *Tehetség-kalauz*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Tóth László (1998): *A tehetségesek tanítása*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

- Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth László (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth László (2011): A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). In: Münnich Ákos (szerk.): *A Kreativitás többszemponú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen. 65–88.
- Treffinger, D. J., Sortore, M. R., Cross, J. A. Jr. (1993): Programs and strategies for Nurturing Creativity. In K. A. Heller, F. J. Mönks and A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 555–583). Oxford: Pergamon Press.
- Vane, T. R., Motta, R. W. (1984): Group intelligence tests. In G. Goldstein and M. Hersen (Eds.), *Handbook of psychological assessment* (pp. 100–116). New York: Pergamon.
- Wallach, M. A. (1968). Review of the Torrance Tests of Creative Thinking. *American Educational Research Journal*, 5, 272–281.
- Wallach, M. A., Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Wolfe, R. N. (1997): *Creative involvement, task motivation, and future orientation in adolescence*. Unpublished masters thesis. The University of Chicago.