

Dr. Balogh László

**Az egyéni tehetségfejlesztő
programok alapjai**

Kézikönyv az egyéni tehetségfejlesztő programok
kidolgozásához és megvalósításához

**Didakt Kiadó
Debrecen, 2016**

A kéziratot lektorálta:

Dr. Tóth László

A Debreceni Egyetem „Tehetségfejlesztés, tehetséggondozás” pedagógus szakvizsga programjához kapcsolódó sorozat eddig megjelent kötetei:

(A kötetek megrendelhetők: www.didaktkiado.hu)

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. Tóth László (2012):

A tehetséggondozás és kutatás története

Dr. Balogh László (2012):

Komplex tehetségfejlesztő programok

Harmatiné dr. Olajos Tímea (2013):

Tehetség, alulteljesítés és tanulási zavar

Dr. Gömörly Kornélia (2013):

A tehetséges tanulók integrált és differenciált fejlesztésének eredményei egy kutatás tükrében

Dr. Czeizel Endre – Páskuné dr. Kiss Judit (2015):

A tehetség definíciói, fajtái

ISBN 978-615-5212-39-0

Didakt Kiadó, Debrecen, 2016

Felelős kiadó:

Didakt Kiadó vezetője

Nyomdai munkák:

Center-Print Nyomda Kft., Debrecen

Dr. Czeizel Endre emlékére

Czeizel Professor közel húsz éven át volt oktatója, szellemi motorja a Debreceni Egyetem „Tehetségfejlesztés, tehetséggondozás” pedagógus szakvizsga programjának. Kiemelkedő tanári munkájának, varázslatos személyiségének ezúton is tisztelgünk.

Tartalom

Bevezetés	7
1. Az individualizáció szerepe a tehetségfejlesztésben: pszichológiai és pedagógiai aspektusok	9
1.1. Hazai előzmények, jelenlegi helyzet	9
1.2. Nemzetközi kitekintés	18
1.3. A tehetségesek jellemzői mint az egyéni fejlesztő programok szükségességének bizonyítékai.....	25
1.3.1. Herskovits Mária tulajdonságrendszere.....	26
1.3.2. Dabrowski „túlingerlékenységi” (érzékenységi) elmélete	27
1.3.3. A tehetséges tanulók tulajdonságai VanTassel-Baska kutatásai alapján	30
1.3.4. A tehetséges gyerekek tulajdonságaiból fakadó igények tevékenységükben és a javasolt fejlesztő módszerek, eszközök	37
1.4. Rendszerszemlélet az egyéni tehetségfejlesztő programok alkalmazásában.....	40
1.4.1. Tehetségmodellek mint keretek az egyéni tehetségfejlesztő programok jelentőségének értelmezéséhez.....	41
1.4.1.1. Ziegler akciótop modellje	41
1.4.1.2. Heller hatékony tanítási környezet modellje	43
1.4.1.3. A Betts-féle Autonóm Tanuló Modell.....	46
1.4.1.4. Az „expertise” („szakértelem”) modell	49
1.4.2. A tehetséggondozás teljes eszközrendszerének alkalmazása – a sikeres fejlesztő munka feltétele.....	50
1.4.2.1. Silverman rendszere a tehetségesek fejlesztésében	50
1.4.2.2. Eyre által ajánlott „Átfogó lépések rendszere” az iskolai tehetséggondozásban.....	53
2. A tehetség keresése, azonosítása.....	57
2.1. A tehetség-keresés alapelvei	58
2.2. A tehetségkeresés „fázisai”	59
2.3. Az azonosítás módszerei	61
2.3.1. Pedagógusok megfigyelése alapján készített jellemzés a gyerekről, diákról.....	62
2.3.2. A diákok jellemzőinek felderítése kérdőíves módszerekkel.....	64
2.3.3. Szülői jellemzés.....	69
2.3.4. Tesztek.....	70
2.4. Összegzés: az azonosítás funkciója	71
Mellékletek a 2. fejezethez (19)	73
3. Az egyéni tehetségfejlesztő programok kidolgozásának tartalmi szempontjai	127
3.1. A tehetséges gyerek erős oldalának fejlesztése	128
3.2. A tehetséges gyerek gyenge oldalának fejlesztése	131
3.2.1. A tehetséges fiatal motivációjának jellemzői, a motiválatlanság okai, a fejlesztés lehetőségei	133
3.2.2. Újabb lehetséges gyenge oldal a tehetségeseknél: a hatékony információfeldolgozási stratégiák hiánya.....	145
3.2.3. A kreativitás fejletlensége mint a tehetségesek lehetséges gyenge oldala.....	174
3.2.4. A tehetségesek személyiségének fejletlenségéből fakadó problémák	181

3.3. Az iskolai légkör, a tehetséges gyerek társas kapcsolatainak lehetséges problémái, a fejlesztés útjai	192
3.4. Lazító programok	195
4. Pedagógiai és pszichológiai módszerek, eszközök az egyéni tehetségfejlesztő programok megvalósításához	196
4.1. Gazdagítás, dúsitás	196
4.1.1. Gazdagítási modellek	198
4.1.2. A gazdagítás speciális gyakorlati fogásai az oktatásban	203
4.2. Gyorsítás	214
4.2.1. Kutatási érvek a gyorsítás mellett.....	215
4.2.2. Irányelvek a gyorsítás alkalmazásához.....	217
4.3. Differenciált fejlesztés a tehetséggondozásban	219
4.3.1. A differenciálás funkciói	219
4.3.2. A differenciálás alapjai a tanulói személyiségben	220
4.3.3. A differenciálás alkalmazásának és hasznosságának megkérdőjelezése: kiválóság szemben az egyenlőséggel	222
4.3.4. Tehetségesek tanítása integrált osztályban	224
4.3.5. Integráció és differenciálás egyszerre a tehetséggondozásban – kooperatív tanulás.....	226
4.3.6. A képesség szerinti csoportosítás szükségessége és formái	229
4.3.7. A differenciálás általános eszközrendszere	231
4.3.8. Összegzés: változatosság a differenciálás szervezeti kereteiben, integráció és differenciálás egyszerre.....	231
4.4. A pedagógus, pszichológus tanácsadása, módszertani segítségnyújtása a tehetségfejlesztő munkában.....	233
5. Az egyéni programtervek készítése és a „szereplők” együttműködése a megvalósításban.....	242
5.1. Az egyéni fejlesztő programok készítésének legfontosabb alapelvei.....	242
5.2. Az egyéni fejlesztő programok készítésének lépései.....	245
5.3. Példa az egyéni tehetségfejlesztő programtervre.....	253
5.4. A megvalósításban közreműködő szakemberek kiemelt feladatai, folyamatos együttműködésük szükségessége	257
5.4.1. A pedagógus szerep alapelemei, ehhez kapcsolódó problémák a tehetségfejlesztésben	257
5.4.2. A tanácsadók szerepe az egyéni tehetségfejlesztő programok megvalósításában	262
5.4.3. A pszichológusok szerepe a tehetséggondozó programok megvalósításában	263
5.4.4. A mentorok szerepe az egyéni fejlesztő programok megvalósításában.....	264
5.4.5. A szülők szerepe az egyéni fejlesztő programok megvalósításában, pedagógusok és szülők együttműködése	267
5.4.5.1. A család alapvető funkciói a tehetséggondozásban	268
5.4.5.2. A pedagógus és szülő együttműködésének tartalmi elemei a tehetséggondozásban.....	270
5.4.5.3. A pedagógusok és szülők közötti együttműködés főbb szervezeti keretei	274
Felhasznált irodalom	279

Bevezetés

Magyarországon a rendszerváltás kezdete óta jelentős lépések történtek a tehetséggondozás fejlődésében. Elsőként az iskolák jöttek lendületbe, s egyre több programot indítottak a tehetségigérek kibontakoztatásához. Majd a pedagógusok részéről megfogalmazódott az igény a tudományosabb alapozottságú gyakorlati munka iránt, így egyre többen kértek segítséget azoktól a szakemberektől, akik kutatásainak középpontjában ez a témakör állt, s el is indultak a továbbképzési programok egyrészt tanfolyamok formájában, másrészt „tehetségfejlesztő szakértő” és tehetség-témakörű „pedagógus szakvizsga-program” indult a felsőoktatási intézményekben a kilencvenes évek második felében. Azt követően a 2008-ban az Országgyűlés által ötpárti konszenzussal elfogadott Nemzeti Tehetség Program adott újabb lendületet a fejlődésnek, s ebben nagyon fontos új elem volt, hogy nem kevés anyagi támogatást is nyújtottak az NTP keretében új gyakorlati tehetségfejlesztő programok indításához, a meglévők továbbfejlesztéséhez nemzeti szellemben: a határon túli magyarok régióknak is részesülhetnek ebből a támogatásból. Ugyancsak jelentős előrelépést eredményezett az uniós támogatások megjelenése a TÁMOP-os pályázatok keretében, s ezek közül is kiemelkedő szakmai értéket képviselt a MATEHETSZ szakembergárdája által 2009 és 2015 között megvalósított Magyar Génius Program és Tehetséghidak Program. Mind az NTP-s, mind a TÁMOP-os keretekben jelentősen gazdagodtak a tehetséggondozást módszertanilag alapozó képzések, sok új kiadvány jelent meg a gyakorlati fejlesztő munkát segítő, létrejött a Tehetségpontok Hálózata – erősítő a tehetséggondozásban élenjáró műhelyek kapcsolatrendszerét, a jó gyakorlatok elterjedését, s mindezek eredményeként egyre több tudományos alapozottságú gyakorlati program indult el a tehetségigérek megkeresése és hatékony kibontakoztatása céljából. *Alig van olyan területe a hazai tehetséggondozásnak, amelyen ne történt volna érdemi előrelépés az elmúlt két és fél évtizedben, de ezen problémák között kell említeni a rendszerszerű egyéni tehetségfejlesztő programok széleskörű elterjedésének hiányát.* Természetesen az iskolákban és más szervezetekben gazdag gyakorlati repertoárral felvértezve dolgoztak a szakemberek a tehetségesnek látszó gyerekek, fiatalok egyéni értékeinek kibontakoztatásán, de a sport és művészetek tehetségterületét leszámítva, ezekben kevés helyen volt fellelhető a rendszerszerű tervezés és megvalósítás. Ugyanakkor, ha szétnézünk a világban, a tehetséggondozó nagyhatalmak mind-egyikének a gyakorlatában az individualizált fejlesztés áll a középpontban – erről részletesen az 1.2. fejezet szól. E területen van a legtöbb pótolnivalónk a tehetséggondozás gyakorlatában, ezért is készült el ez a kézikönyv, segí-

tendő mindazokat, akik az eddigieknél szisztematikusabban kívánják az egyéni tehetséggondozó programokat kidolgozni és megvalósítani.

A könyv öt fejezetében ad kapaszkodókat a gyakorlati szakembereknek az előbb említett cél eléréséhez. *Az első fejezetben* visszatekintünk a magyarországi előzményekre, hiszen a gondolat itthon sem új: a hazai kutatók már a nyolcvanas években megfogalmazták az individualizált fejlesztés elengedhetetlen voltát, természetesen nemcsak a tehetségígéretet, hanem minden gyerek, fiatal számára. Ugyanebben a fejezetben kitekintünk a világ tehetséggondozó gyakorlatába, bizonyítva, hogy igazi sikereket ezen elv érvényesítése nélkül nem lehet elérni, majd érvként hozzuk a tehetségígéretet tulajdonságait a rendszerszerű egyéni fejlesztés elengedhetetlen voltához, s végül megvizsgálunk néhány tehetségfejlesztő modellt, amelyek kapaszkodókat adnak ezen feladat gyakorlati megvalósításához. *A második fejezetben* a tehetségkeresés és -azonosítás azon gyakorlati módszereit tekintjük át, amelyek segítik megtalálni a tehetségígéretet, s e módszerekből közel húszat a fejezet mellékletében közre is adunk, hangsúlyozandó, hogy ezek mindegyikét lehet használni pedagógus-szakképzettséggel. *A harmadik fejezetben* tartalmi kapaszkodókat adunk az egyéni tehetségfejlesztő programok kidolgozásához, ezek figyelembe vétele a tervezésnél elengedhetetlen a komplex fejlesztés szempontjának érvényesítéséhez. *A negyedik fejezetben* azokat a pszichológiai és pedagógiai eszközöket mutatjuk be, amelyek segítségével hívhatók a megtervezett rövidebb és hosszabb távú egyéni fejlesztő programok megvalósításához. Végezetül *az ötödik fejezetben* a tervezés főbb lépéseit mutatjuk be, hangsúlyozva, hogy nincs általános recept az egyéni fejlesztő programok elkészítéséhez, ezt a munkát minden intézménynek és más szervezetnek az ottani gyerekekhez, fiatalokhoz és saját lehetőségeikhez igazítva kell elvégeznie. Természetesen a kis lépések jelentőségére is felhívjuk a figyelmet: a végcél az, hogy minden ilyen egyéni fejlesztő program rendszerszerű szemlélettel készüljön, de ezt csak jól átgondolt építkezéssel, gyakran nem is gyors lépésekkel lehet elérni. Nem az a lényeg, hogy minél több ilyen terv készüljön, hanem az, hogy ezek megvalósíthatóak legyenek! Legvégül ebben a fejezetben áttekintjük az egyéni fejlesztő program megvalósításában közreműködő szakemberek és szülők szerepét, hangsúlyozva, hogy sikert csak a folyamatos együttműködésük hozhat.

Aki e témakörben a kézikönyvben található információkon túl is tájékozódni akar, azok számára ajánljuk a MATEHETSZ (www.tehetseg.hu) és a Magyar Tehetséggondozó Társaság honlapján (www.mateh.hu) elérhető további több száz szakmai kiadványt.

2016. március

A szerző

1. Az individualizáció szerepe a tehetségfejlesztésben: pszichológiai és pedagógiai aspektusok

Évtizedek óta világszerte kutatások sokasága bizonyítja, hogy az iskolákban nem reális elvárás egyforma követelményeket megfogalmazni a diákok teljesítményére vonatkozóan, illetve ez ezekhez kötődő azonos oktatási eredményekre számítani. Ez az elvárás ellentmond a genetika, a fejlődéslélektan és a pedagógiai pszichológia azon eredményeinek, amelyek jelentős eltéréseket tártak fel az iskolás gyerekek fejlődési ütemében és színvonalában. Ezen eltérések jelentős része genetikai alapokra vezethető vissza (vö. Czeizel, 2015). A világ sok országában ezt a tudományos kiindulási alapot evidensnek fogadják el, s az ebből levonható következtetéseket érvényesítik is az iskolai gyakorlatban és általában is a fejlesztő munkában. Ugyanakkor hazánkban ellentmondásos a helyzet: a sportban, művészetekben teljesen elfogadott az, hogy az adottságokban realizálódó genetikai alapok meghatározzák a fiatalok lehetséges maximális teljesítményszintjében, az intellektuális szférában azonban ez már közel sincs így, s gyakran ennek a következménye is a fejlesztő munkában tapasztalható eredménytelenség. Természetesen nem olyan evidens az intellektuális szférában kitapintani, feltárni az adottságok színvonalát, de vannak ehhez kapaszkodók, amelyeket a külföldi gyakorlatban évtizedek óta alkalmaznak is. Ebben a fejezetben azt a kérdéskört vesszük szemügyre, melyek a pszichológiai, pedagógiai kiindulási pontjai annak, hogy a tehetségfejlesztés gyakorlatában az eddiginél konzekvensebben és hatékonyan tudjuk alkalmazni az egyéni fejlesztő programokat.

1.1. Hazai előzmények, jelenlegi helyzet

Ahogy a bevezetőben már írtuk, sajnos, Magyarországon a rendszerszerűen kidolgozott és megvalósított egyéni tehetségfejlesztő programok manapság még kevéssé terjedtek el iskolai viszonyok között. Ez természetesen kérdéseket vet fel a szakemberekben, hiszen ennek a pszichológiai és pedagógiai alap gondolatait évtizedekkel ezelőtt, már a nyolcvanas években megtaláljuk a hazai szakirodalomban. A differenciálás fogalma, s ezen belül az egyéni fejlesztés szükségessége egyáltalán nem új keletű a hazai szakirodalomban: régóta szerepel a tanulás, az oktatási folyamat, az oktatás stratégiái, módszerei, a tanulásszervezés, a munkaformák, szervezési módok témakörökben (vö. M. Nádasi, 1986). Ugyanakkor azt is újra szóvá kell tenni: a hivatalos

magyar didaktikai gondolkodásban és szakirodalomban sokáig bagatellizálták a tanulók és az iskolák közötti különbségeket – a pedagógiai gyakorlatban főleg! –, és sokáig tartotta magát az a nézet – gyakran még e század első évtizedében is –, hogy az egyéni és társadalmi különbségeket minden tanulóra egyformán érvényes nevelési célokkal és tananyaggal kell kiegyenlíteni. Holott Báthory Zoltán már a kilencvenes évek elején is világosan fogalmazott: „A differenciális tanításelmélet ezzel szemben azt állítja, hogy az iskolázás és a tanulás szervezés teljes logikáját – a célképzéstől, a tartalom meghatározásán át a belső iskolai szervezet kialakításáig – a tanulóknak a tanulással kapcsolatos értékeihez, érdekeihez, érdeklődéseikhez kell igazítani” (Báthory, 1992, 74. o.). Tehát az iskolát és a tanítást kell a tanulóhoz adaptálni, és nem a diákot a nevelési célokhoz idomítani. Ranschburg Jenő (1989) is szemügyre vette ezt a problémát, s véleménye szerint „A kiemelkedő képességekkel rendelkező tanulók speciális képzése tehát a reguláris iskolákon belül is lehetséges, és a kérdéskörrel foglalkozó kutatók jelentős része ezt a képzési formát tartja gazdaságosabbnak...A tehetséggondozás alapvető dilemmája – a speciális képzés pedagógiai és pszichológiai szükségességének, illetve társadalompolitikai veszélyeinek ellentmondása – nem megoldhatatlan.” (i.m. 9-10. o.) Gefferth Éva és Herskovits Mária (1989) közös tanulmányában a szorgalom, kitartás személyiségjellemzők kifejtésének kérdéseit vizsgálva fogalmazza meg: „Csak ez biztosíthatja, hogy egy gyerek az őt érdeklő dolgokat valóban alaposan elsajátítsa, jól megcsinálja, a szükséges készségeket kialakítsa. A kettő egyensúlyára kell ügyelnünk: egyaránt gátolja a tehetség kibontakozását (de a személyiségfejlődés egészét is), ha a gyerek az iskolában elveszti kíváncsiságát és csak kötelességből tanul, mint az, ha nem tanul meg dolgozni.” (i.m. 9. o.) Természetes az ebből levonható következtetés, hogy mind a kíváncsiság fenntartásában, mind az önálló munkavégzés készségeinek kialakításában az egyéni fejlesztő programoknak komoly szerepe van. Báthory Zoltán meg is fogalmazza néhány év múlva: a megoldást a differenciált fejlesztés elterjesztése jelenti, amely „a gyerekek, ifjak egyéni sajátosságaira tekintettel levő fejlődés, fejlesztés lehetőségeinek és feltételeinek biztosítása az oktatás által.” (Báthory, Falus, 1997, 287. o.). Czeizel Endre a kilencvenes évek végén (1997) megjelent könyvében az eufénika új programjának kereteit ismerteti, s eközben hangsúlyozza: „Az eufénika koncepció megszünteti a korábbi szekértáborok ellentétét, és lehetőséget teremthet a tehetséges gyermekekért dolgozó minden szakember aktivitásának összefogására. Hogy ne a korábbi eltérő indítékok és elméletek, hanem a közös cél: minden tehetséges gyermek sokszintű képességének felvirágoztatása érvényesüljön” (i.m. 244. o.).

Ezeket a fontos gondolatokat már a kilencvenes évek végén megindult hazai pedagógus-képzésben -továbbképzésben is közvetíteni kezdték a szakemberek. Az első érdemi lépést az jelentette, hogy 1997 szeptemberében megjelent a művelődési és közoktatási miniszter 29./1997. MKM rendelete a tehetségfejlesztési szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményeiről, az év szeptemberében meg is indult a Kossuth Lajos Tudományegyetemen (ma Debreceni Egyetem), a Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék szervezésében. A képzési programunk alapját a Nijmegeni Egyetem „ECHA-Diploma” képzési programja jelentette – F. J. Mönks professzor, az ECHA akkori elnöke bocsátotta rendelkezésünkre, azt módosítottuk a magyar viszonyoknak megfelelően. Az oklevélben szereplő szakképzettség pontos neve a rendelet szerint: „*tehetségfejlesztési szakértő*”. Újabb előrelépést jelentett, hogy 1999-ben a KLTE megalapította a pedagógus szakvizsga-programot, s 2000 szeptemberében el is indította a képzést „*Tehetség és fejlesztése*” elnevezéssel (41/1999./X.13. OM rendelet). Némiképp módosított formában ma is működik ez a képzés – közel tíz felsőoktatás intézményben! – szakirányú továbbképzés keretében (1/2008. sz. OKM rendelet). Az is a kezünkre játszott a differenciált fejlesztés és individualizáció gondolatkörének nagy ívű elterjesztésében, hogy abban az időben ugyancsak megjelent a 111/1997. Kormányrendelet, amely a tanári képesítés követelményeiről szolt, s először írta elő a második világháborút követően, hogy a tanárképzésben kötelező tananyag a tehetséggondozás témaköre. Ezek a rendeletek is segítették az ezredfordulótól kezdve, hogy a hazai kutatók egyre hangosabban és szélesebb körben hirdették: lehetetlen átfogó eredményeket elérni a tehetséggondozásban az iskola világában a differenciált fejlesztés, benne az individualizáció megvalósítása nélkül.

M. Nádasi Mária a differenciált fejlesztés alapjait vizsgálva megállapítja: minden tanuló másfajta személyiség, így valójában minden személyiségjellemzőt figyelembe kellene vennünk a differenciált képességfejlesztéshez. Ez azonban a gyakorlatban kivitelezhetetlen, így *célszerű a személyiségelemek szűkebb körét megjelölni*. Természetesen azokat, *amelyek kellő kapaszkodókat jelenthetnek a differenciáláshoz a tanítási-tanulási folyamatban*. (vö. M. Nádasi, 2001, 2011). Ő a következőket ajánlja a differenciált fejlesztés személyiségbeli alapjaként: az új ismeretek feldolgozásához vagy az ismeretek alkalmazásához szükséges tudás, műveleti képességek színvonala; a tanulásra való készenlét sajátosságai; az önálló munkavégzéshez szükséges feltételek megléte a tanulóban; fejlettség az együttműködés terén, a társas helyzet jellemzői. A szerző ezzel nagyon fontos területre irányította a figyelmet: sokféle szempontból alaposan ismernünk kell a gyerekeket, tanulókat, hogy érdemi differenciált fejlesztést tudjunk megvalósítani.

Tóth László (1998) szerkesztett könyvében kiemelten hangsúlyozza, hogy a tehetségesek individualizált fejlesztése egészen másfajta alaptételekre épül, mint az akadályozottak (fogyatékosok) esetében – utóbbiaknál már évtizedek óta gyakorlat az egyéni fejlesztési program Magyarországon is! Clark (1983) gondolatait összegezve hívja fel a figyelmet a következőkre:

- A tanulók bizonyos fokú felelősséggel tartoznak a saját tanulásuk iránt.
- A tanulók némi gyakorlás után önállóan is tudnak tanulni.
- A tanulóknak jogukban áll saját tempójukban, saját tanulási stílusuk szerint és saját képességszintjüknek megfelelően haladni.
- A tanulók súlyozni tudják az ismereteket.
- A tanulóknak módjuk van szelektálni a különböző anyagok között. Ha ugyanis mindenki ugyanazt az anyagot tanulja, akkor a tanulás nem individualizált tanulás. Minél több anyag közül lehet szelektálni, annál szélesebb az egyes tanulók számára rendelkezésre álló tanulási lehetőségek skálája is.
- A tanulókat az önmagukhoz képest nyújtott teljesítményük alapján kell osztályozni (amennyiben muszáj osztályozni).
- Az iskolai programok fejlesszék a tanulók önbecsülését.

Egy-két alaptétellel ezek ma már lehet vitatkozni, de az kétségtelen: a tehetséges tanulók azzal, hogy sok érdeklődési területüknek megfelelő tevékenységet végeznek, jelentős lépéseket tehetnek előre fejlődésük útján.

Polonkai Mária (2002), a témakör jeles kutatója összegző tanulmányában a differenciálás lehetőségeit rendszerszerűen tekinti át a tanulás-szervezésben, a következő kérdéskörök szerint: differenciálás megjelenése az iskolai dokumentumokban, differenciálás megjelenése az iskolarendszer síkján, differenciálás az iskola teljes tevékenységrendszerében, differenciálás a tantervek szintjén, didaktikai differenciálás, differenciálás a tanulócsoportok képzése útján, differenciálás érdeklődés szerint, differenciálás a munkaformák szerint. Ezek során több aspektusát is kiemeli a tehetséges tanulókkal kapcsolatos differenciált fejlesztés megvalósításának. Hangsúlyozza a szerző: „A differenciálás létjogosultságát és fontosságát az indokolja, hogy az iskolai nevelési, oktatási folyamatban részt vevő tanulók tulajdonságaikat, körülményeiket, magatartásukat, viselkedésüket stb. tekintve alapvetően különböznek egymástól. A tradicionális iskolarendszer egyik alapvető ellentmondása, hogy heterogén összetételű tanulói csoportok homogén tanulási tartalmakkal, elsajátítási idővel, tanítási módszerekkel találkoznak. A differenciálással meg kell kísérelni ennek az ellentmondásnak a feloldását.” (i.m. 131. o.)

Turmezeyné Heller Erika (2008) az integráció és a differenciálás párhuzamosan történő alkalmazásának kihívását elemzi tanulmányában, s megfogalmazza, hogy a közoktatásban alkalmazott módszereknek egyszerre kell a nehezen haladó és a tehetséges tanulók igényeinek megfelelniük, az eltérő képességű, érdeklődésű, szociokulturális háttérű gyerekek érdekeit egyaránt szem előtt tartva. Hangsúlyozza, hogy „A differenciálás egyre elterjedtebb gyakorlata mellett a kooperatív tanulás további lehetőségeket nyújt ahhoz, hogy a tehetségesek és a felzárkóztatásra szorulóknak egymás rovására fejlődjenek... A kooperatív tanulás gyermekközpontú szemlélete kedvező az önszabályozó tanulás személyes és társas kompetenciái fejlesztéséhez, ami a tehetséggondozás kiemelt feladata.” (i.m. 67., 77.o.) Nincs tehát ellentmondás a két fenti szempont érvényesítése között, erre a későbbiekben részletesen kitérünk.

E kötet szerzője az „Iskolai tehetséggondozás” (Balogh, 2004) című könyvében a kiválóság és az egyenlőség elvének gyakori szembeállítását elemezve hangsúlyozta: minden gyermeknek egyformán meg kell adnunk a lehetőséget, hogy tanuljon, és kiteljesítse potenciálját! Az „egyméretű” oktatási rendszer nem hatékony, és így nem tesz eleget az egyenlőség elvének. Az egyenlőséget úgy kell tekinteni, mint egyforma hozzáférési lehetőséget a megfelelő oktatáshoz, amely optimális fejlődést biztosít minden gyerek, fiatal számára. A szerző arra is felhívta a figyelmet az ezredfordulón írt könyvben, hogy hagyományosan a *tanóra* a kiemelt terepe a tehetség felismerésének és fejlesztésének, azonban a gyakorlat bizonyította, hogy csak ebben a szervezeti keretben nem lehet megoldani a hatékony iskolai tehetséggondozást. Leginkább azért nem, mert a tanóra kevésbé teszi lehetővé a teljes egyéni differenciálást, mint a *tanórán és iskolán kívüli* szervezeti formák. Természetesen fontos, hogy a tanórai és tanórán (iskolán) kívüli formákat kapcsoljuk össze a hatékonyság érdekében, ebben a tekintetben is csak *egységes rendszerben* lehet sikeres a tehetséggondozás. Nyilvánvalóan más kiemelt funkciói, jellemzői vannak a tanórának és a tanórán kívüli formáknak. Az órai tehetségfejlesztés során a lehetőségekhez mért differenciált munka azonban elengedhetetlen a sikerhez. A tanórán kívüli tevékenységeket elsősorban az egyéni érdeklődésre kell építeni, a minőségi gazdagítás elveit kell megvalósítani, valamint változatos szervezeti formákat kell kialakítani, lehetőleg túllépve az iskola falain is. (vö. Balogh, 2000) Lényeges azonban, hogy mind a tanórai foglalkozásokon, mind egyéb keretekben akkor hatékony a tehetségfejlesztés, ha a differenciálás elve következetesen érvényesül!

Természetesen egyetlen hazai kutató sem gondolta a rendszerváltást követően, hogy csak a tehetségígéretnek kiváltsága legyen a differenciált egyéni

fejlesztés. Sőt, ahogy erre már utaltunk, a második világháború utáni évtizedekben egyre inkább gyakorlattá vált Magyarországon is, hogy a különleges bánásmódot igénylő gyerekeknek, fiataloknak kidolgoztak és megvalósítottak egyéni fejlesztő programokat, azonban ebben a kategóriában nem voltak ott a tehetséges gyerekek. Így különösen értékes a hazai tehetséggondozás fejlődése szempontjából, hogy ebben a rendszerben önálló kategóriaként jelentek meg a rendszerváltást követően a kivételes képességű tanulók. Falus Iván és munkatársai (1998) a különleges bánásmódot igénylő gyerekek alábbi négy csoportját különböztették meg, ráirányítva a figyelmet a tehetségesekkel való egyéni foglalkozás fontosságára.

- A) Speciális bánásmódot igénylők (a gyógypedagógia kompetenciájába tartozók):
 - a) a tanulásban akadályozottak: enyhe fokban értelmi fogyatékosok (debilek), nehezen tanulók;
 - b) értelmileg akadályozottak: mérsékelt, súlyos, legsúlyosabb értelmi fogyatékosok;
 - c) mozgáskorlátozottak: mozgás- és testi fogyatékosok, sérültek;
 - d) viselkedés- és teljesítményzavarral küzdők (nehezen nevelhetők, inadaptáltak);
 - e) beszédben akadályozottak: beszédsérültek, beszéd-, hang- és nyelvi zavart mutatók;
 - f) látássérültek: vakok, gyengénlátók;
 - g) hallássérültek: nagyothallók és siketek.
- B) Tanulási nehézséggel küzdő tanulók (fejletlen kognitív képességek, például a képzelet, a koncentrációképesség alacsony szintje; emocionális problémák; szociális, kulturális v. nyelvi hátrányok; kétnyelvű tanulók; lassú tanulók; hosszú távú speciális tanulási nehézségek: diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, súlyosabb beszédhibák stb.).
- C) Magatartászavarok miatt problémás tanulók:
 - a) visszahúzódó (regresszív) és depresszív viselkedésű tanulók (félénk, csendes, visszahúzódó, csavargó stb.);
 - b) ellenséges (agresszív) és inkonzekvens viselkedésű tanulók (engedetlen, kötekedő, támadó stb.) (Kósáné Ormai, 1991, 1998)
- D) Kivételes képességű tanulók.

Lehetne még sorolni tovább a hazai kutatók gondolatait a differenciálásról, benne az individualizált fejlesztésről. Úgy gondoljuk azonban, hogy a fenti szakemberektől idézett gondolatok is bizonyítják: a hazai körökben elterjedt pszichológiai és pedagógiai ismeretek biztosíthatják volna már a

rendszerátalakítás éveitől a tehetséggondozásban is a rendszerszerűen kidolgozott és megvalósított egyéni fejlesztő programok elterjedését, ez azonban nem történt meg. Ez annál is inkább elgondolkodtató, mert a sportban, művészeteken evidencia volt már akkoriban is, hogy a tehetség érdemi kibontakoztatása csakis egyéni fejlesztő programokkal lehetséges, ez a pedagógiai és pszichológiai evidencia bizonyos okok miatt azonban az iskola falain kívül maradt. Pedig az 1993. LXXIX. törvény a közoktatásról (II. fejezet 19. par., 7. pont) meg is fogalmazta: „A pedagógus alapvető feladata, hogy nevelő és oktató tevékenysége során figyelembe vegye a gyermek, tanuló egyéni képességeit, tehetségét, fejlődésének ütemét, szociokulturális helyzetét és fejlettségét, fogyatékosságát, segítse a gyermek, tanuló képességének, tehetségének kibontakozását, illetve bármilyen oknál fogva hátrányos helyzetben levő gyermek, tanuló felzárkóztatását tanulótársaihoz.” Természetesen a lelkiismeretes pedagógusok mindig igyekeztek a tehetségesnek látszó fiatalokkal egyénileg is foglalkozni, ez azonban többnyire csak bizonyos rész-szempontról volt tekinthető „rendszerű” egyéni fejlesztő programnak. Az első nagy áttörést a 2000-ben elindított Arany János Tehetséggondozó Program jelentette, amelyben a fejlesztés kötelező pedagógiai eszközei közé bekerültek a rendszerű egyéni tehetségfejlesztő programok! Ez a gondolat szerencsére már nemcsak papíron maradt, a Programban résztvevő gimnáziumok és kollégiumok meg is valósították és valósítják azt.

Ugyanakkor bizonyos oktatáspolitikai köröknek még a 21. század első évtizedében is szemet szúrtak az egyéni differenciált fejlesztésre épülő hazai tehetséggondozó programok, s gyakran – teljesen vulgáris szakmai alapokon – a szegregáció szitokszavával illették azokat, anélkül, hogy érdemben megvizsgálták volna, mi is folyik ezekben a programokban. (vö. Balogh, 2011c) Ezt a szakmaiatlan véleményalkotást megelégedve, a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács Csermely Péter elnök vezetésével állásfoglalást is adott ki 2009 elején „MI A KÜLÖNBESÉG A TEHETSÉGGONDOZÁS ÉS A SZEGREGÁCIÓ KÖZÖTT?” címmel annak érdekében, hogy ne okozzunk zavart a tehetséggondozás gyakorlatában e két fogalom összekeverésével. Ezen állásfoglalás kimondja a következőket. *„A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács támogat és véd minden olyan gyakorlatot, amely megfelel a komplex tehetséggondozás szakmai alapokon álló feltételeinek. E támogatás és védelem kiterjed annak a módszertani elemnek a támogatására és védelmére is, amely a tehetséggondozásban részt vevők elkülönítését jelenti, feltéve ha ez az elkülönítés átmeneti, befogadó és nyitott. Ugyanakkor a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács elítél minden olyan törekvést, amely saját magát tehetséggondozónak kiáltja ki ugyan, de szakmai alapok nélkül működik, híján van a komplex egyéni-fejlesztés fentiekben részletezett tartalmainak, és tehetséggondozó megje-*

lölését a fiatalok valamely egysíkú módon definiált csoportjának, illetve csoportjainak egy előnyös helyzetből való egyoldalú és végleges kirekesztésére használja fel.” (Forrás: www.tehetsegpont.hu – állásfoglalások)

Az igazi nagy áttörést az egyéni fejlesztő tehetségprogramok elengedhetetlen voltának hangsúlyozásában két fontos dokumentum jelentette az ezredfordulót követően: a 2008-ban a Parlament által elfogadott Nemzeti Tehetség Program volt az egyik, a másik pedig az új Köznevelési Törvény. A Nemzeti Tehetség Program (O.Gy. határozat: 126./2008.) egyik alap gondolata, amely az egyéni tehetségfejlesztő programokhoz is biztos fogódzót jelent, a következő: A tehetségsegítés nem ellentéte és nem ellentételezése a hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekkel és fiatalokkal való kiemelt törődésnek. A tehetségsegítésben egyszerre kell tudni érvényesíteni a tehetséges, de hátrányos helyzetű fiatal esélyeinek kompenzálását, és (az eredeti helyzetétől függetlenül) az átlagon felüli, kiemelkedő vagy rendkívüli képességű fiatal tehetségéhez méltó, annak megfelelő kiemelt támogatását. 2009-től el is indultak azon TÁMOP-os pályázatok, amelyek a tehetséggondozás támogatását szolgálták. Ezek között kiemelkedő jelentőségű volt a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által 2009-11. között megvalósított „Magyar Génius Program” (TÁMOP 3.4.4.A), valamint az ehhez kapcsolódó társ pályázatok (TÁMOP 3.4.4.B). Ezek szerves folytatásaként került megvalósításra az ugyancsak a MATEHETSZ által 2012–2015. között megvalósított „Tehetséghidak Program”. Ugyanakkor azt is meg kell jegyezni, hogy ezekben az egyéni fejlesztő programok készítésének a követelménye még csak fel-felvillant, inkább a tehetséggondozás korszerű szakmai feltételeinek és szervezeti kereteinek a megteremtése, valamint a csoportos fejlesztő programok álltak a középpontban.

A Köznevelés 2011. évi CXCV. Törvényének már előzetes koncepciója is kiemelt figyelmet fordított a tehetségigéreték fejlesztésére. „A nemzet elemi érdeke, hogy képességeiknek megfelelő fejlesztő képzést kapjanak azok a tehetséges gyermekek, akik valamilyen műveltségterületen, valamilyen művészeti, sport, kézműves stb. ágban kimagasló érdeklődést, motivációt, alkotóképességet, gyors előrehaladást, kiemelkedő eredményeket mutatnak az óvodában, az általános iskolában, az alapfokú művészeti iskolában vagy a középfokú iskolában. A tehetséggondozás kereteit a Nemzeti Tehetség Program jelöli ki, amelyet a Nemzeti Tehetség Alap támogat. A Program és az Alap jogszabály szerint, az oktatásért felelős miniszter irányítása alatt működik. A Nemzeti Tehetség Program kötelező feladatokat jelölhet ki a közoktatási intézmények számára, és tartalmazza a feladatok finanszírozásának módját is. A hátrányos helyzetű középiskolás tanulók tehetséggondozására szolgál az Arany János Program. A tehetséggondozás nevesített in-

tézményei, továbbá a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok, valamint a középiskolai szakkollégiumok. A közoktatási intézmény feladata a képességek kibontakoztatása, a tehetséges tanulók felismerése, nyilvántartása, egyéni nyomon követése, a tehetségek gondozása és fejlesztése, élve az intézményi és az intézményen kívüli együttműködések lehetőségeivel. A tehetséggondozás a pedagógusok kötelező feladata, amelyet intézményenként szakképzett tehetségkoordináló pedagógus irányít, segít és ellenőriz. A tehetséggondozást a miniszter a tehetséggondozó nemzeti együttműködés támogatásával, szakmai ajánlásokkal, projekt- és versenykiírásokkal segíti.” (Az új közoktatási törvény koncepciója, 2011. február, Nemzeti Erőforrás Minisztérium, 41. o.)

Ahogy fentebb már említettük, az 1993-as közoktatási törvényben, illetve a kapcsolódó rendeletekben is több olyan tételt találunk, amelyek kiemelt fontosságúnak tartják az iskolai tehetséggondozást, illetve a háttértényezőket (szubjektív és objektív) megteremtésének szükségességét – sajnos, ezek azonban jórészt nem valósultak meg akkoriban. Az új Köznevelési Törvény (2011) rendszerszerű szemléletével méltó rangjára emelte a gyakorlatban is a tehetséggondozást a magyar iskolákban. Itt most csak a legfontosabbakat idézzük, amelyek biztos fogódzókat jelent a tehetségesek differenciált fejlesztéséhez, ezen belül az individualizált fejlesztés elvének érvényesítéséhez.

– 35. A pedagógus kötelességei és jogai c. fejezet 62§ 1./c pont:
„...segítse a tehetségek felismerését, kiteljesedését, nyilvántartsa a tehetséges tanulókat,”

– 22. A tanítási év rendje, a tanítási, képzési idő, az egyéb foglalkozások c. fejezet 27§ 1. pont: „Az iskolában a nevelés-oktatást – ha e törvény másképp nem rendelkezik – a nappali oktatás munkarendje szerint kötelező és választható, egyéni és csoportos, tanórai és egyéb foglalkozások, a kollégiumban a kötelező és választható, egyéni és csoportos foglalkozások keretében csoportbontásokkal kell megszervezni.”

– 22. A tanítási év rendje, a tanítási, képzési idő, az egyéb foglalkozások c. fejezet 27§ 5. pont: „Az általános iskola, a középfokú iskola köteles megszervezni a tanuló heti kötelező óraszámát és az osztályok engedélyezett heti időkeret különbözete terhére a tehetség kibontakoztatására, a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására, a beilleszkedési tanulási nehézség, magatartási rendellenességgel diagnosztizált tanulók számára, valamint az első-negyedik évfolyamra járó tanulók eredményes felkészítésére szolgáló, differenciált fejlesztést biztosító egy-három fős foglalkozásokat. Tehetséggondozásra és felzárkóztatásra osztályonként legalább további heti egy-egy óra biztosított az osztályok 6. mellékletben meghatározott időkerete felett.”

Egyértelmű tehát, hogy e Törvény szerint az egyéni fejlesztő programok kiemelt szerepet kapnak a fejlesztésben, s ez a követelmény egyértelműen dominál a 2020-ig tartó „Tehetségek Magyarországa” uniós támogatású programban (EFOP 3.2.1.), amelyet konzorciumban az Új Nemzedék Központ és a MATEHETSZ dolgozott ki és valósít meg a következő években.

Végezetül, hogy nemcsak oktatáspolitikai, hanem szakmai aspektusból is a jövőbe tekintő optimizmussal zárjuk a rendszerváltást követő évtizedek hazai körképét, idézünk egy nemrégiben megjelent kötetből, remélve, hogy ezek a gondolatok rohamosan valósulnak meg a következő években a gyakorlati fejlesztő munkában. „A pedagógusoknak fel kell ismerniük, hogy a személyre szabott oktatás, a differenciálás hatékony módja az egyéni teljesítmények kibontakoztatásának, amelyhez az szükséges, hogy a tanítás és tanulás középpontjában a tanulók álljanak. Alkalmazott differenciálási technikák célja, hogy motiválják a gyermekeket az ismeretelsajátításra, bevonva őket a képességeiknek leginkább megfelelő tevékenységekbe. A személyre szabott oktatással a pedagógusok a tanulási kedv növelésére, az egyéni érdeklődés kielégítésére törekszenek. A sikeres ismeretelsajátításnak nincs egyetlen és kizárólagos módja. A gyermekek eltérő ismeretelsajátítási technikákat igényelnek, amely igények kielégítése egyéni sikerük záloga”(Harmatiné Olajos Tímea–Pataky Nóra–Nagy Emese, 2014. 157. o.).

1.2. Nemzetközi kitekintés

Érdekes a tükörbe belenézni, s szemügyre venni, hol tartanak az egyéni tehetségfejlesztő programok alkalmazásával külföldön. Szerencsénkre több átfogó elemzés is született az ezredforduló óta: Persson, R. W. S., Joswig, H. and Balogh, L. 2000; Balogh, 2001; Balogh, 2004; Mönks, F. J., Pflüger, R., 2005; Gordon Győri, 2011, 2012. tanulmányai szolgálnak kiindulási pontként vázlatos nemzetközi kitekintésünkhöz. Az általános helyzetet jól jellemzi Gordon Győri és Nagy (2011) összefoglaló gondolatsora a nemzetközi elemzés tapasztalatairól: külföldön „Sok szakember úgy tekint a tehetségfejlesztés lehetőségeire, hogy az valójában egy-egy társadalom, egy-egy oktatási rendszer hibáira, hiányosságaira kell, hogy érzékeny legyen, azokra az elemekre, amelyek a nem átlagos gyerekeket visszatartják képességeik optimalizálásában. Ha az oktatás fő árama nem elég érzékeny az individuális különbségekre, akkor a tehetségnevelésnek éppen ellenkezőleg, annak kell lennie; ha az nem tud eléggé a személyiség- vagy kreativitásfejlesztésre figyelni, akkor a tehetségnevelő programoknak annál inkább képesnek kell lenniük arra. Tehát mintha a tehetségnevelés lényege az általános társadalmi és oktatásügyi hiányok kitöltése, a hibák kijavítása lenne;

egyfajta példamutatás abban, hogy miként is lehet maximalizálni a képességek kiteljesítését egy igazán hatékony, jó rendszerben és pedagógiában.” (i.m. 233. o.) E szellemes summázat már előrevetíti, hogy mivel is fogunk találkozni a következő oldalakon... Természetesen nagy egyenetlenség van az egyes országok tehetséggondozó gyakorlata között ebből a szempontból is, mi most azon országok munkájába kukkantunk bele, amelyekben erős az individualizált fejlesztésre való törekvés, mintegy példát, biztatást adva a hazai fejlesztő szakembereknek. Alfabetikus sorrendben veszünk szemügyre néhány országot Európában és azon kívül.

AUSZTRIA

Már az ezredforduló éveiben az iskolai osztályon belül is voltak differenciált, egyénre szabott oktatási eszközök. Ebben a rendszerben a tehetséggondozást az általános iskolákban többszintű osztályok kialakításával oldották meg, míg a középiskolákban a „time-out models” és választható tantárgyak formájában (vö. Oswald és Sattlberger, 2004). A mai gyakorlat még előrehaladottabb állapotot mutat, Thomas Köhler gondolatsora adja számukra a kiindulási pontot. „A tehetséget dinamikusan kell értelmezni, folyamatosan és célirányosan fejleszteni, a gyerekek életkorától, nemétől és családi, iskolai háttérétől függően rugalmasan kezelni. A tehetséggondozás ügye közös feladata mind a diákoknak, mind a pedagógusoknak, mind pedig a szülőknek. Összefüggéseiben kell szemlélni a rendszert, és azok alapján cselekedni. Ebből következően a tehetséggondozás meghatározó elve a differenciálás, más néven individualizálás, melyből adódik az integráció és/vagy szeparáció, az enrichment (gazdagítás) és az akceleráció (gyorsítás).” (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2007) „A differenciálás vagy individualizálás a mozgatórugója minden tehetséggondozással kapcsolatos intézkedésnek. Kiindulási pontja az oktatási rendszer legkisebb egysége, a tanítási óra. A tehetséggondozás egyénre szabott iskolai órával és differenciált óravezetéssel kezdődik. Minden egyéb tehetséggondozási forma ezek továbbgondolása, kiterjesztése a nagyobb egységekre” (Nagy és Lenhardt, 2011, 46. o.). További információk: Oswald és Weyringer, 2012.

BELGIUM

Mivel az iskolák önállóan döntenek róla, hogy foglalkoznak-e a tehetséggondozással vagy sem, vannak, akik kipróbálnak kísérleti programokat, mások nem. Számítások szerint az általános iskolák 10–15%-a indított be „kenguru-osztályokat” heti +/- 4 órában. Ezekben az osztályokban különbö-

ző évfolyamok és különböző osztályok tehetséges tanulói együtt próbálnak bonyolult feladatokat megoldani, és haladó szintű tevékenységekkel foglalkoznak. Eredetileg a kezdeményezés kognitív célból indult, de a gyakorlati tesztelés után kiderült, hogy mennyire fontos ez a program a tehetséges gyerekek szociális-érzelmi fejlődése szempontjából, mert a gyerekeknek lehetőségük van a hozzájuk hasonló diákokkal találkozni. Ezek a találkozások pozitívan hatnak a jó képességű tanulók önértékelésére. Ráadásul lehetőséget kapnak rá, hogy azonos szintű gyerekekkel versenyezzenek, ami reálisabb önkép kialakulásához vezet. A kenguru osztályok megszervezése nem jelenti azt, hogy nem kell differenciálni az osztályokban. Az osztályon belüli differenciálás nagyon fontos, hiszen a tehetséges gyerek kevesebb magyarázattal és kevesebb ismétléssel is képes megtanulni az anyagot. Középiskolákban a tehetségnevelést egyre nagyobb érdeklődés követi. A jelenleg létező kísérletek a már alkalmazott tantervsűrités és az egész iskolai bővítés modelljei között helyezkednek el (vö. Kieboom, 2004).

BULGÁRIA

Iskolán kívüli tevékenységekkel oldják meg döntően az individualizált fejlesztést. Számos iskolán kívüli művészeti, informatikai, természettudományos, technikai és sporttevékenységet szerveznek a gyerekeknek: klubok, nyári táborok, nyári egyetemek, helyi vagy országos fesztiválok, show-k, kiállítások. Az ezredforduló éveiben egyre nőtt a privát vagy nem kormányzervek aktivitása ezen a területen. A gyerekek érdeklődési körük által motiválva, valamint azért járnak ilyen helyekre, hogy hasonló érdeklődésű gyerekekkel informális környezetben találkozhassanak. Az oktatók nagyon motivált lelkes emberek, akik szeretnek gyerekekkel dolgozni, gyakran maguk is alkotók. A szülők és a tanárok nagyban támogatják a diákok iskolán kívüli tevékenységeit, mivel ezek a tehetségfejlesztésen kívül hasznos módjai a szabadidő eltöltésének is (vö. Stoycheva és Zdravchev, 2004).

EGYESÜLT KIRÁLYSÁG

Angliában már a korai 70-es évektől megtaláljuk a tehetséggondozás nemzeti ügyként való kezelésének nyilvánvaló lépéseit. Az 1997-es év volt az, amikor az akkori kormányváltás drámaian megváltoztatta a helyzetet (Persson, Joswig and Balogh, 2000). A kormány deklarálta, hogy a tehetséggondozás az oktatáspolitikában prioritást kell, hogy élvezzen. Eredményeik alapján az angol iskolák többségében a tehetséggondozást gyengének minősítették. Megjelent az első olyan kormány szintű Fehér Könyv, amely a te-

hetségeseket megemlíti (Oktatási és Munkaügyi Minisztérium, 1997). „Tervezzük, hogy a kiemelkedően tehetségesek korai azonosítására és gondozására olyan módszer-együttest alakítunk ki, amely többféle differenciált módszert kapcsol össze, köztük gyorsított tanulást, tehetségiskolákat és független iskolákkal való partneri kapcsolatokat... Célunk az, hogy minden iskola és oktatásszervezési központ maga tervezze meg, hogy hogyan fogja a tehetségeseket segíteni. Minden iskolának olyan légkört kell kialakítania, ahol nem egyszerűen elfogadják, hanem el is várják a kiemelkedő teljesítményt.” (Excellence in Schools, 1997. július) Az órai differenciált oktatásban a következők kerültek a középpontba: bővítési lehetőségek a feladatcsoportokban, nyitott feladatok, a már elsajátított tudás, készség és megértés szintjéhez igazított feladatok, egyéni nehézségű kérdések, plusz olvasmányok a témáról, dúsítási és gyorsítási lehetőségek (vö. Raffan, 2004; Pásku és Fehérné, 2011).

FINNORSZÁG

A 90-es évek oktatáspolitikája az individualizálásra és a szabad választásra helyezte a hangsúlyt. Ezen individualista tendencia eredményeképp az iskolákat arra ösztönözték, hogy minél egyénibb tantervet állítsanak össze. „Az oktatáspolitikai személynél szabott tanulást és kreatív tanítást tartja az iskolázás legfontosabb összetevőinek. Ezáltal a diákok iskolai teljesítményét saját tulajdonságaik és képességeik szerint határozzák meg, s nem központi sztenderdekhez vagy statisztikai mutatókhoz hasonlítják őket.” (Sahlberg, 2013, 122. o.) „Az egyénre szabott képzés mind a haladási tempó, mind a tananyag mennyiségének tekintetében kulcsfontosságú. A partneri viszony elvét követve az interaktív és kooperatív munka megkönnyíti a haladást, és a tananyag gyors leadása után több idő marad a tesztelésre. Pontos ismerettel kell rendelkeznie mind a diákoknak, mind tanáraiknak arról, hogy mely területeken vannak hiányosságok, amit egyéni fejlesztéssel orvosolni lehet” (Hornyák, 2011, 94. o.). A tanterv átszervezése nagyobb differenciálást tesz lehetővé az iskolák számára. Ez az iskolai differenciálás pozitívum, különösen a tehetséges tanulók részére. Finnországban az individualizmus új tendenciája rugalmas döntéseknek ad teret a gyorsítás kérdésében is. A szülők dönthetnek arról, hogy a gyereket hat vagy hét éves kortól adják iskolába. A gyorsításra egy másik lehetőség az évfolyam nélküli iskola, ahol a tanulók rugalmas időbeosztás szerint haladhatnak. „Az új általános felső középfokú iskola szerkezete nem állandó osztályokon vagy évfolyamokon alapul. (A korábbi 10., 11., 12. évfolyamok.) A diákok így nagyobb szabadságot kapnak tanulmányaik megtervezésekor mind annak tartalmát, mind sorrend-

jét illetően” (Sahlberg, 2013, 54. o.). Néhány iskolában kísérleteztek az évfolyam nélküli rendszer általános iskolai alkalmazásával. Finnországban a gyerekek általában a lakóhelyhez legközelebb eső általános iskolába járnak, azonban az individualizált oktatás előretörésével a szülőknek is lehetőségük lett rá, hogy maguk válasszák ki azt az iskolát, ahová a gyereküket akarják járatni. Középiskolai szinten a diákok különböző országos tudományos versenyen vehetnek részt. E versenyeket évente rendezik, pl. matematikából, fizikából, informatikából, filozófiából vagy gazdaságtanból. A versenyeken jól szerepelt tanulókat felkészítik a nemzetközi diákolimpiára matematikából, fizikából, kémiából, biológiából vagy informatikából. Ezekből a tantárgyakból különálló programok léteznek (vö. Laine, 2010; Tirri, 2004).

FRANCIAORSZÁG

Franciaországban nem volt általános az individualizált fejlesztés elve a tehetséggondozásban. Az ezredfordulótól néhány állami iskola megpróbálta a gyerekek eltérő igényeinek kielégítése érdekében az egyéni tanmenet ötletét átvinni a gyakorlatba. Egy nizzai általános iskola például a tehetségeseknek külön osztályokat indított. Kisebb létszámúak voltak az osztályok, a tanárokat nagyon motiválta a feladat, és minden osztályban szívesen tanítottak egyéni programok keretében. Lehetőség volt ezek mellett akár három osztály átugrására is (vö. Lubart, 2004).

IZRAEL

Már az 1970-es években jelentős szemléleti változás következett be a tehetségről való gondolkodás terén. „Előtérbe került az a gondolat, miszerint az oktatási és ezen túlmutatóan a társadalmi egyenlőség is valójában az egyenlő esélyeket jelenti, amelyekkel aztán ki-ki a saját képességei és érdemei szerint tud élni” (Gordon Győri, Frank és Kovács, 2011, 100. o.). A tehetséggondozás indulása elsősorban azokhoz a matematikatanárokhoz kötődik, akik felfigyeltek tanulóik tehetségére, és egyéni fejlesztéssel segítették őket pályájukon. „Az oktatási miniszter 1971-ben a parlament előtti felszólalásában deklarálta, hogy minden gyermeknek – így a tehetségesnek is – joga van ahhoz, hogy képességeit maximálisan kibontakoztathassa” (i.m. 100. o.). Ettől kezdve Izraelben a tehetséggondozás lendületesen fejlődik.

NÉMETORSZÁG

Németországban tartományonként jelentős eltérések vannak, a gyorsított tagozatos osztályok a tehetséges diákok számára általánosan elterjedtek.

(vö. Nagy és Gordon Győri, 2011). A német középiskola, amely általában 5. (néha 7.) osztályban kezdődik, három iskolai szintre bontható. A legnehezebb iskolatípust, a gimnáziumot 9 (vagy 7) év alatt lehet elvégezni. A záróvizsga az érettségi, ami a legtöbb területen az egyetemi továbbtanulás feltétele. Jelenleg több tartományban is lehet ún. gyorsvonat osztályokban tanulni a tehetséges és gyorsan tanuló diákok gyorsított oktatásának egyik formájaként. Ezekben az osztályokban a gimnázium alsó és középső osztályait hamarabb el lehet végezni. A leggyakoribb lehetőségek a következők: Baden-Württemberg tartományban 63 G8 osztályos gimnázium létezik, ami azt jelenti, hogy kilenc helyett nyolc év alatt lehet elvégezni. BEGYS osztályok (a „Tehetséges gyerekek gimnáziumi fejlesztése az iskolai időszak rövidítésével” program nevének német rövidítése) 12 Rheinland-Pfalzi iskolában működtek az ezredforduló éveiben. Gyorsított osztályok 13 berlini iskolában voltak.

Több településen az osztályon belüli és a tagozatos vagy különórás, képességszint szerinti csoportok is megtalálhatók a különösen tehetséges gyerekek fejlesztésére. Míg a csoporton belüli differenciálást leginkább általános iskolában alkalmazzák, a különórákon / tagozatokon való képességszint szerinti elkülönítést többnyire középiskolában használják. A felmérések eredményei elég pontos képet adnak a képességszint szerinti csoportok előnyeiről, különösen a tehetséges tanulókra nézve. A tapasztalatok alapján sem az átlagos és azon aluli diákokra kifejtett rettegéssel negatív motivációs és teljesítménybeli hatás, sem a tehetségesek ijesztő elitizmusa nem bizonyítható (vö. Holling, Preckel és Vock, 2004; Hausmann, 2012).

SZINGAPUR

A tehetséges gyerekek azonosítása már a 3. évfolyamon országos szinten megtörténik, a mérés minden 3. osztályos tanulóra kiterjed. A kereső teszt angol és matematikai feladatsorokat foglal magába, ezek mellett általános intellektuális képességeket mérnek. A legjobban teljesítők számára személyre szóló, egyéni képzési tervet (Individualized Education Plan) dolgoznak ki, amely évfolyamugrási, tantárgyi akcelerációs és önálló képzési elemeket foglal magába (Phillipson et al., 2009, idézi: Gordon Győri, 2011a). A tehetségazonosítás segítségével kiválasztott felső 1% kerül a legkiemelkedőbb fejlesztő programba, majd az őket követő 2–5% tanulói csoportba tartozóknak szintén van lehetőségük az iskolák által szervezett gazdagító programokban részt venni. Ezek a magas képességű tanulók (High Ability Learners – HAL) szintén választhatnak tantárgyspecifikus fejlesztő programokat, amelyeket az Oktatásügyi Minisztérium szervez (vö. Gordon Győri, 2011a).

SZLOVÉNIA

Ebben az országban is alapelv, hogy „minden gyereknek – a sajátos nevelési igényűnek, a tehetségesnek és a sérültnek egyaránt – joga van a képességeinek megfelelő oktatáshoz. Központba helyezik az interaktív diák-tanár-szülő viszonyt, az aktív tanulói magatartás erősítését” (Cseh, 2011, 210. o.). A tehetséggondozás keretén belül egyre nagyobb hangsúlyt kap az oktatási program és a tanterv differenciálása a különböző speciális tehetségek szerint (vö. Ferbezer, 2004).

USA

Fontos alapelv vezérli az USA-ban a tehetséggondozást: „Amerikában egyetlen gyermek sem maradhat le. Minden gyermeket úgy kell oktatni, hogy a legnagyobb teljesítményt ki tudja hozni magából.”) (NCLB 2002, idézi Fuszek, 2011. 20. o.). Alapvető cél az egész amerikai nemzetre vonatkozó tudásszint emelése.

Amint az előzőekből kitűnik, ha más-más eszközökkel is, de az említett országok – és rajtuk kívül még sok helyen a világban – kiemelt szerepet tulajdonítanak a tehetségigéretes, tehetséges gyerekek, fiatalok fejlesztésében az egyénre szabott programoknak. A pedagógiai és pszichológiai eszközök, módszerek ehhez rendelkezésre állnak. Ezekről részletesen később írunk, azonban nem egyszerű ezeket a tömegoktatás céljaival, eszközeivel összehangolni. Alapgondolat volt az előzőekben az, amit Benbow (1998) az ezredfordulón megfogalmazott: minden gyermeknek egyformán meg kell adnunk a lehetőséget, hogy tanuljon, és kiteljesítse potenciálját. Az „egyméretű” oktatási rendszer nem hatékony, és így nem tesz eleget az egyenlőség elvének. Az egyenlőséget úgy kell tekinteni, mint egyforma hozzáférési lehetőséget az egyén adottságainak megfelelő oktatáshoz. Sirotnik (1983) szavaival: „Az iskolázás minősége nem csupán a feladattal eltöltött időt jelenti, hanem a hasznosan eltöltött időt is” (26. o). És, ahogy Gardner (1984) kijelentette, „A jó társadalom nem az, amelyik figyelmen kívül hagyja az egyéni eltéréseket, hanem az, amelyik bölcsen és emberségesen kezeli azokat” (92. o). Mint az a fenti országok gyakorlatából is kiderült, az egyéni fejlesztő program az egyik leghatékonyabb eszköze a tanulási képességben jelentkező egyéni eltérésekre való reagálásnak, s ezt a magyar tehetséggondozásban is széleskörűen alkalmazni szükséges tehetségfejlesztő munkánk, de egész oktatási gyakorlatunk hatékonyabbá tételéhez!

1.3. A tehetségesek jellemzői mint az egyéni fejlesztő programok szükségességének bizonyítékai

Nagyon sok kutatás bizonyította világszerte, hogy a tehetségigéreteket – a kibontakozott tehetségeket pedig különösen – más tulajdonságok jellemzik, mint társaikat, s ezeket figyelembe kell vennünk fejlesztésük során. A leg-egyszerűbb példát véve: mindannyiunk számára ismert, hogy a gyerekek eltérő ütemben és eltérő módon tanulják az egyes tárgyakat. Bizonyos diákoknak háromszor vagy hatszor annyi időbe telik ugyanannak a dolognak a megtanulása, mint másoknak, s ha ezt nem vesszük figyelembe a gyakorlati pedagógiai munkában, akkor nagy hibát követünk el! A hatékony tanítás továbbá magában hordozza az „optimális párosítás” elve alkalmazásának szükségességét is (Durden és Tangherlini, 1993; Robinson és Robinson, 1982), vagyis olyan problémák kitzűzését a diák számára, amelynek szintje észrevehetően meghaladja azt a szintet, amellyel a diák már megbirkózott. A túl könnyű feladatok unalomhoz vezetnek, a túlságosan nehéz feladatok frusztrációhoz. Egyik sem segíti elő az optimális tanulást, vagy motivál a tanulásra. A következő, Thomas Jeffersontól vett idézet adaptációja jól összefoglalja ezeket a dolgokat: nincs egyenlőtlenebb annál, amikor egyenlőként (egyformán) kezelik az egyenlőtlenekeket, a különböző adottságokkal, tulajdonságokkal bíró személyeket. Ez az alapelve a jelenleginél hatékonyabban kellene érvényesíteni általában is a gyerekek, fiatalok fejlesztésében, nevelésében, de fontos feltétele ez a tehetségfejlesztő munkánk még magasabb szintre emelésének is (vö. De Corte, 2013; Stoeger és munkatársai, 2014).

Most előljáróban ehhez VanTassel-Baska két fontos gondolatát emeljük ki, mindkettő megfontolandó hazai viszonyaink között is:

1. A tehetséges gyerekek tanulási igényei, az olyan tulajdonságok, mint a szerteágazó érdeklődési körök, a nagy kíváncsiság, az absztrakt szimbólumrendszerek használata, mind egy új szemléletmód alapjain felépülő iskolai környezet igényét vetik fel.
2. A legtöbb tehetséges körütekintő gondozás nélkül nem a képességeihez mérten fejleszti ki potenciálját. E gondozás nagy részét az iskolákban kell biztosítani. A tehetségesek körében mért kudarcok mértékére, az ígéretes, de szegény tanulók támogatásának és ellátásának hiányára vonatkozó adatok mind a tehetségesekkel való más típusú foglalkozás szükségességét kívánják (Baska, 1998).

A következőkben bemutatunk néhány olyan tulajdonságot, amely a tehetségeseket gyakran jellemzi, ezen ismeretek segítségével szolgálhatnak a gyakorlati fejlesztő szakembereknek a tehetségigéreteket felismeréséhez, s

támpontokat jelenthetnek ezek a hatékony egyéni fejlesztő programok kidolgozásához is. A sok ilyen típusú kutatásból itt most három átfogó tulajdonságrendszert mutatunk be. Elsőként, egyfajta ráhangolásként, gondolatébresztőként bemutatjuk Herskovits Mária tulajdonságlistáját. A másik tulajdonságsor Dabrowski nevéhez kötődik, amely évtizedek óta nagy hatással van a tehetséggondozás gyakorlati tevékenységére. A harmadik pedig Van-Tassel-Baska kutatásaira épül, ennek egy korábbi változatát (Baska, 1983) bemutattuk a „Komplex tehetségfejlesztő programok” című könyvünkben (Balogh, 2012), most ennek egy továbbfejlesztett változatát (Baska, 1998) tárjuk az olvasó elé. E fejezet lezárásaként példákat mutatunk be, hogy a tehetségesek jellemzőiből milyen következtetések vonhatók le, milyen speciális „igények” állapíthatók meg a gyakorlati tevékenységükre vonatkozóan.

1.3.1. Herskovits Mária tulajdonságrendszere

Herskovits Mária (2003) a Renzulli-féle háromkörös modellből kiindulva a három tulajdonságcsoport – átlag feletti képességek, kreativitás és feladat iránti elkötelezettség – fontosabb jegyeit szedte csokorba.

ÁTLAG FELETTI KÉPESSÉGEK

- magas szintű elvont gondolkodás, fogalomalkotás
- kombinációs készség
- bonyolult ok/okozati kapcsolatok felismerése
- jó memória és beszéd-készség
- bizonyos területeken meglepő mennyiségű ismeret
- kiváló matematikai-logikai képességek
- téri viszonyok átlátása, tájékozódás, műszaki érzék
- speciális képességek (pl. zenei, pszichomotoros)
- gyors, pontos, szelektív információfeldolgozás
- a lényeges és lényegtelen szétválasztásának képessége
- elemző/ következtető képesség
- kritikus, független gondolkodás

KREATIVITÁS

- gördülékeny, rugalmas és eredeti gondolkodás
- ötletgazdagság, szokatlan feladat- és helyzetmegoldások
- fogékonyság az új és különös iránt, problémalátás
- kíváncsiság, merészség és szellemi játékosság
- kockáztatják a tévedést

- a konvenciókkal kevésbé törődik, nonkonformizmus
- bizonytalan helyzetek toleranciája
- színes fantáziavilág, művészi érzék
- humorérzék

FELADAT-ELKÖTELEZETTSÉG

- elmélyült érdeklődés, lelkesedés képessége
- kíváncsiság, tevékenység-igény
- kitartás, állhatatosság, önállóság - sokszor makacsság
- belülről motiváltak, érdeklődésvezéreltek
- igényli tevékenységének befejezését, zavarja a félbeszakítás
- a számukra érdektelen vagy monoton feladatot elutasítja
- önbizalom, énerő, hit saját képességében, hogy fontos dolgot tud létrehozni
- magas célokat tűznek ki maguk elé az őket érdeklő területeken
- szívesen dolgoznak egyedül, kevés biztatást igényelnek
- önkritikusok, mások kritikájára reakciójuk változó
- a kudarc nem vagy csak rövid ideig veti vissza

Már ez a pusztán felsorolás is elgondolkodtató, hiszen ez a lista – még akkor is, ha ezek a jellemzők nem egységesen, minden tehetséges fiatalnál található meg – mutatja, hogy nem az „átlagos” – bár ilyen a valóságban természetesen nincs – személyiség kategóriájába tartoznak a tehetségesek, s ezt figyelembe kell venni a fejlesztő munka során. Nézzünk meg azonban egy kicsit részletesebben néhány jellemzőt, ezek további következtetések levonására sarkallnak bennünket a témakörben, s kapaszkodókat adnak az egyéni fejlesztő programok elkészítéséhez.

1.3.2. Dabrowski „túlingerlékenységi” (érzékenységi) elmélete

Dabrowski (1937) elméletét több évtizeddel ezelőtt dolgozta ki, de ma is időtálló a gyakorlati tehetségfejlesztő munka szempontjából is: széles körű, intellektuálisan vagy kreatívan tehetséges gyerekekkel, tizenévesekkel és felnőttekkel folytatott tanulmányokra, valamint kiemelkedő személyiségek életrajzának elemzésére alapozta tulajdonság-rendszerét. Megfigyelte, hogy az iskolások tipikusan oldották fel a feszültséget és reagáltak az ingerekre: voltak, akik nyüzsögni kezdtek, mások ábrándoztak vagy feszült érzelmi állapotba kerültek, mentálisan élénkebbé váltak vagy a ceruzájukat rágták. Ezeket a reakciókat pszichomotoros, képzeleti, érzelmi, intellektuális és érzéki túlingerlékenységekbe sorolta. Dabrowski hangsúlyozta, hogy a túlingerlékenység egyensúlybontó, rendszerbontó és dezintegráló hatással van

a pszichológiai működés számos területére. A túlingerlékenységet a következő jellemzőkkel határozták meg: (1) az ingert felülmúló reakció, (2) az átlagosnál sokkal hosszabb reakció, (3) gyakran az ingerhez nem kapcsolódó reakció (pl. fantáziakép intellektuális stimulusra adott válaszként), és (4) az érzelmi élmény gyakori összekapcsolása a szimpatikus idegrendszerrel (szívdobogás, elpirulás, izzadás, fejfájás) (Piechowski, 1995).

A Dabrowski-féle túlingerlékenység formáit és megnyilvánulási módjait a következő rendszerben mutatjuk be vázlatosan.

A) A *pszichomotoros TI* az energiatúltengés vagy érzelmi feszültség kifejezése „általános hiperaktivitáson keresztül”. A manifesztációk közé tartozik a gyors beszéd, kényszeres beszéd és csevegés, ideges szokások, munkafüggőség, impulzív cselekvések, erős versenyszellem, gyorsasági versenyek iránti érdeklődés és cselekvéskényszer (Piechowski, 1979).

B) Az *érzéki TI* a fokozott érzéki és esztétikai élvezetet, és az érzelmi feszültség érzéki kifejezését jelenti. A nagyon jó látás, hallás, szaglás, ízlelés, tapintás, az érzékek nagyobb szétválasztása, a szép tárgyak iránti vonzódás, túl sokat evés, illatszerek vásárlása és a rivaldafénybe vágyás mind az érzéki TI különböző megnyilvánulásai.

C) A *képzelt TI* gyakori fantáziálással, egy képzel világból való képességgel, az érzelmi feszültség spontán képekként való kifejezésével és az unatkozás rossz tolerálásával jár együtt (Falk et al., 1994). A találékonyság, a költői vagy drámaírói képességek, a képek és metaforák gyakori használata, a részletek vizualizálásának képessége, a valóság és képzelet összekeverése a képzelt TI aspektusai.

D) Az *intellektuális TI* az agy felfokozott tevékenységével, a nehéz kérdések és problémamegoldás kedvelésével és körültekintő gondolkodással jár együtt (Falk et al., 1994). Ezek a tehetségeseknél oly gyakran megfigyelt képességek a kíváncsiságon, a megfigyelésre való hajlamon, az olvasásszomjon, az intenzív koncentrációs képességen, a részletes vizuális memórián, az elméletek és analízisek szeretetén, a problémák kitartó megoldásán, az új fogalmak alkotásán keresztül jelennek meg.

E) Az *érzelmi TI* az öt közül a legfontosabb a fejlődési potenciál szempontjából (Piechowski, 1979; Rankel, 1994). Az intenzív hangulatok és érzések, a szoros kötődések és mély kapcsolatok kialakítására való képesség, az önmagunk iránti tisztán megkülönböztetett érzések, az erős szomatikus és affektív kifejezések képezik az érzelmi TI fő jellemzőit. Ezek a következő viselkedésekben manifesztálódnak: érzelmi extremi-

tások; komplex érzelmek és érzések; sok fajta érzélem tudatosodása; erős érzelmi kötődés más emberekhez, állatokhoz és helyekhez; az új környezetekhez való nehéz hozzászokás; részvét; másokra reagálás; a kapcsolatokbeli érzékenység; egyedüllét; szomatikus jegyek mint pl. zavarba jövés, elpirulás, a tenyér izzadása, erős szívverés; eksztázis; büszkeség; félelem és aggodalmak; gátlásosság (félénkség) (Falk et al., 1994).

Silverman (1998) összegezte a „túlingerlékenység” öt formájának főbb jellemzőit a következő táblázatban, ez segíti a könnyebb áttekintést, és a fontosabb elemekre felhívja a figyelmünket. (1. táblázat)

1. táblázat. A lelki túlingerlékenység formái és kifejezőmódjai

Pszichomotoros	Energiatúltengés Az érzelmi feszültség pszichomotoros kifejezése
Érzéki	Fokozott érzéki és esztétikai élvezet Az érzelmi feszültség érzéki kifejezése
Intellektuális	Az agy fokozott tevékenysége A nehéz kérdések és a problémamegoldás kedvelése Körütekintő gondolkodás
Képzeleti	A képzelet szabadjára engedése Képzelt világban élés Spontán képek használata az érzelmi feszültség kifejezésére Az unatkozás rosszul tűrése
Érzelmi	Felfokozott érzések és hangulatok Erős szomatikus kifejezés Erős affektív kifejezés Szoros kötődésekre, intenzív kapcsolatokra való képesség Önmagunk iránti jól megkülönböztetett érzések

Piechowski és Colangelo (1984) hangsúlyozta, hogy a túlingerlékenységi formák olyan természetes adottságok, amelyek a tehetséget táplálják, gazdagítják, lehetővé teszik és felerősítik. Sokak által elfogadott, hogy a TI-k különböző permutációi és erősségei legalább részben felelősek a tehetségesek populációjában meglévő egyéni különbségek széles skálájáért, s figyelembe is kell azokat venni a tehetségesek fejlesztése során (vö. Piirto és munkatársai, 2008).

A fokozott érzékenységet más kutatók is a tehetséghez szorosan társítottnak tekintették (vö. Shavinina, 1997). Leites (1996) felvetette, hogy a gyermek érzékenysége és érzékeny időszakai kritikus szerepet játszanak a rendkívüli tehetség kifejlődésében. Minden gyermek korát vagy egy bizonyos, vagy több fajta érzékenység határozza meg. *Kognitív, emocionális és szociális érzékenységek* (amelyek keresztezik egymást) mind megjelennek egy gyermek-tehetség mindennapjaiban. A kognitív érzékenység a gyermeknek a képi benyomások, az új és eredeti (az emberi ismeretekben és a művészetben), valamint a végletesen furcsa tárgyak és azok kapcsolatának felfogása iránti érzékenységét jelenti. Az emocionális érzékenység kivételes érzékenységet jelent önmagunk és mások iránt. A szociálisan kognitív érzékenység érzékenységet jelent a társas kapcsolatok, valamint a morális és filozófiai problémák iránt. Piechowski (1991) úgy értelmezi a szokatlan érzékenységet, mint egy erős egyéni választ a szelektív szenzoros vagy intellektuális élményekre, és vallja, hogy az erős érzékenység vagy a túlzott izgatottság a fejlődés magas szintű potenciáljára utal. Shavinina szerint (1997) lehet vonni azt a következtetést, hogy a fejlett mentális fejlődés kivételes lehetőségeit a gyermek érzékenysége határozza meg. Ennek a megállapításnak komoly realitása van, s a gyakorlati tehetségfejlesztő munkánkban erre tekintettel kell lennünk.

1.3.3. A tehetséges tanulók tulajdonságai VanTassel-Baska kutatásai alapján

A *VanTassel-Baska-féle jellemzés* (1998) tulajdonságai átfogó rendszerben jelennek meg, éppen ezért fontos kiindulópontokat jelentenek a tehetségkereső munkához. Az általa rendszerezett tulajdonságok két csoportra oszthatók: a kognitív és az affektív (személyiségjellemzők) csoportra. Természetesen hangsúlyozni kell, hogy a tehetség leggyakrabban előforduló jellemzőinek alábbi listája nem teljes, és nem jelenti azt, hogy minden tehetséges gyermek az összes ilyen jeggyel rendelkezik. Ezek a jegyek amolyan tájékozódási pontok a tehetség felismeréséhez, majdan az egyéni tehetségfejlesztő programok elkészítéséhez.

A) Kognitív tulajdonságok

A tehetséges gyerekek kognitív szempontból már kiskoruktól kezdve atipikusan viselkednek. Ha a környezet megfelelő oktatásban részesíti őket, ezek a jegyek a gyerek növekedése során erősödnek, kiteljesednek. Ha viszont nem nyújtunk nekik megfelelő gondozást, a jellemzők nagy része negatív erőként hathat a tanulásra, vagy a tehetséges gyerek sérülékenysége miatt

rejtve maradhatnak. A tehetséges gyerekek kognitív tulajdonságainak figyelembe vételekor a következőkre kell odafigyelni:

1. Nem minden gyerek hordozza az összes ilyen jegyet magán.
2. A tehetséges gyerekek e jellemzők szerint rangsorba sorolhatók.
3. Ezek a tulajdonságok fejlődési szinthez köthető jegyek, amennyiben vannak, akiken gyerekkorukban még nem, de később tetten érhetők. Mások már egészen kis koruktól magukon hordozzák őket.
4. A tehetségesek jellemzői csoportokra bonthatók, ezért a tulajdonságok kombinációjának variációi szerint a gyerekek más-más profilt mutatnak.
5. A tulajdonságok csak akkor mutatkoznak meg, ha a diákok érdeklődési körük vagy képességük területén tevékenykednek!

A következő kognitív tulajdonságok képezhetik az iskolai differenciált tehetségprogramok és foglalkozások alapját.

– Elvont fogalomrendszerek használata

A tehetséges gyerek bizonyos képességeket, pl. a beszédet vagy a matematikát az átlagnál hamarabb, könnyedebben sajátítja el. Kevésbé szembetűnő a kirakók gyors összerakásának képessége, a figurális analógiák vagy más nemverbális rendszerek használata. Az ezen képességek kibontakoztatását segítő források elérhetősége nagyon fontos a magas szintű tehetség fejlődéséhez.

– Koncentrációs képesség

A tudományos feladatba vagy más tárgyba belefeledkező tehetséges gyerek felnőtt szinten a feledékeny professzorhoz hasonlítható. Mindkettő magas szintű koncentrációs képességről tanúskodik, adott problémára sokáig tud összpontosítani. Az érdeklődést kiváltó témával való hosszú foglalkozás és koncentráció a tehetséges gyerekekben ápolandó, fontos tényező. Adott terület iránti hosszú távú érdeklődés vagy kíváncsiság, amely által az illetőből szakértő válik, önmagában is szenvedéllyé válhat, így egy karrier alapköveként is szolgálhat.

– Kimagaslóan jó memória

A memória az információszerzés sine qua non feltétele. Sok tehetséges gyerek kiskorától kezdve fenomenális memóriával rendelkezik olyan adatok megjegyzésére, amelyeket csak egyszer hallottak. A tényeket és eseményeket részletesen megjegyzik, és vissza tudják mondani. Ha egy bizonyos információt befogadott egy tehetséges gyerek, azt sokáig fejben tartja, és használni is tudja szükség esetén.

– **A nyelv iránti korai érdeklődés és korai nyelvfejlődés**

A tehetséges gyerek társainál gyakran előrébb jár a nyelvfejlődésben, és már kiskorában nagyon érdekli az olvasás. Nem ritka, hogy már akár két és fél évesen is olvasnak. Egy tanulmány arról tanúskodik, hogy a később tehetségként azonosított tanulók 80%-a öt évesen már tudott olvasni (VanTassel-Baska, 1983). Ez a tulajdonság önmagában mára kevésbé megbízható jele a tehetségnek, mint korábban, de közepes megbízhatósággal előre jelzi azt. (Mills és Jackson, 1990). Az azonban tény, hogy azok a gyerekek, akiknek nyelvi fejlődési szintje messze túlszárnyalja a többiekét, akiket lebilincselnek a szavak és szókapcsolatok, a nyelv szóbeli és írásbeli használata, a verbális tehetség fontos jegyeit hordozzák magukon.

– **Kíváncsiság**

A tehetséges gyerekeknek nagy igénye van arra, hogy a világ működését megismerje és megértse. Már kiskorában igyekszik felfogni a világ összefüggéseit, és azok a felnőttek, akik ezeket a kérdéseket tiszteletben tartják, és a gyerek igényeinek megfelelő információkkal szolgálnak, segítenek a gyerekből olyan személyiséget kialakítani, aki a világ felfedezésére törekszik. A kíváncsi gyerekek gyakran kérdezősködnek, és a kérdések sokszor az élet alapvető témáit érintő felnőtt témákra vonatkoznak, pl. „Hogyan keletkezett a világ?” vagy „Honnan jöttem erre a világra?” vagy „Miért hálnak meg az emberek?” Ezek a kérdések a gyerekek által használt magas gondolkodás-szintről árulkodnak, ami az intellektuális tehetség fontos jelzője.

– **Az önálló munka kedvelése**

A tehetséges gyerekeknek természetes hajlama van az önálló munkára, a problémák önálló megértésére. Ez a tulajdonság alapvetően a belső problémamegoldó séma kialakítása fölötti öröme utal, nem pedig antiszociális viselkedésre való hajlamra. Amennyiben a gyermek önállóan, saját tempójában és szintjén halad a tanulásban, például egy egyéni tanulói program segítségével, az sokat segít a tanulási motiváció fenntartásában. Így elkerülhetőek az unalmas időszakok, amik a hagyományos, elsősorban a tudás klasszikus átadására épülő oktatási módszerek alkalmazása során gyakran előfordulnak.

– **Szerteágazó érdeklődés**

A tehetséges gyerek rengeteg információt tárol, ami jó emlékező képességgel és gyakran sokoldalú érdeklődéssel is párosul. Az ilyen gyerekek különös figyelmet kívánnak az oktatás során. Például Adrienne ötéves, első osztályos kislány volt, aki nagyon tehetségesnek tűnt, ezért a tanár jónak látta

megismertetni vele a madarak dinoszauruszokra visszavezethető eredetét. Ennek tudatában is meglepetésként érte Adrienne válasza: „Ja, az Archeopteryxre gondol tanárnő?”. Hasonlóképpen, amikor negyedik születésnapjára egy akváriumot kapott ajándékba, „halszakértővé” vált, és bátyjainak magyarázta, hogy mi a különbség a rája és a többi hal között. Amikor megkérdezték tőle, hogy mi a kedvenc könyve, elmondta, hogy a sci-fi érdeklő és H. G. Wells Világok háborúja c. könyve, amit négyszer olvasott. Ugyanezt a gyereket megróttá a tanára, mert nem figyelt oda a másodikos helyesírás órán. Látjuk tehát, hogy a tehetséges gyerekek különböző érdeklődési körei ne kerüljék el a figyelmünket és az elismerésünket!

– **Kreativitás**

A kreativitás az a képesség, amely segítségével valaki egyéni ötleteket, gondolatokat, termékeket, fogalmakat stb. tud előállítani. A tehetséges gyerekek egyedül vagy másokkal együtt dolgozva eredeti ötletekkel állhat elő. Néhány tehetséges gyereknél ez elsősorban egy adott területen figyelhető meg, másoknál a kreatív reakció különböző típusú próbálkozásokban is megjelenik, így általában jellemzi őket.

Baska összegző megjegyzései a kognitív tulajdonságokhoz (i.m.)

Ezek a tulajdonságok az intellektuálisan fejlett gyerekek jellemzői, de a specifikus tantárgyokhoz kapcsolódóan kell őket felderíteni. Például a matematikában tehetséges gyerekek felderítéséhez a következő viselkedés-lista ad kapaszkodókat:

- A dolgok kvantitatív oldala iránti kíváncsiság már kiskorban és annak korai megértése
- A kvantitatív és térbeli összefüggések logikus és szimbolikus értelmezése
- A matematikai minták, szerkezetek, összefüggések és műveletek felfogása és általánosítása
- Analitikus, deduktív és induktív gondolkodás
- Matematikai érvelések lerövidítése és racionális, gazdaságos megoldások találása
- A matematikai gondolkodás mentális folyamatainak rugalmassága és megfordíthatósága
- Matematikai szimbólumokra, összefüggésekre, bizonyítékokra, problémamegoldó módszerekre stb. emlékezés
- A tanult anyag új problémákra alkalmazása
- Matematikai problémák energikus és kitartó megoldása
- A világ matematikai alapokon való felfogása

Ennek a listának a segítségével az erős kognitív pontokat a diáknak az adott képességterületen végzett munkájának megfigyelésével deríthetjük ki.

B) Érzelmi tulajdonságok

Az alábbi érzelmi tulajdonságok olyan górcsővet képeznek, amely alatt a fejlődésében lévő tehetséges gyereket vizsgálhatjuk. Ez a tulajdonságcsoporthoz a tehetséges gyerekeknél gyakran megfigyelt szociális és érzelmi fejlődési jellemzőket foglal magában.

– Igazságérzet

A tehetséges gyerekeknek emberi viszonyaikban nagy az igazságérzetük. Ez az érzet már korán megmutatkozik. Problémák forrásává válhat a tehetséges tanuló számára az osztályban, ha a tanár nem tudja megvédeni vagy felállítani az iskolai és osztálybeli rendszabályokat.

– Altruizmus és idealizmus

A tehetséges gyerekek általában segítőkészek, ami gyakran a többi gyerek segítségére, tanítására való készségben mutatkozik meg. Ez a társadalom számára is kívánatos fejlődési irány, amennyiben megőrizzük a gyerek fejlődési egyensúlyát, és amennyiben ezeket a tevékenységeket olyan célok érdekében végzik, amiket a szülők is elismernek vagy legalább elfogadnak. Ezen gyerekek másokkal való közös munkájában mutatkozó érzékenysége és átlátó képessége altruizmusukkal és idealizmusukkal párosítva a későbbi karrierválasztást is jelentősen befolyásolhatja.

- Humorérzék

A tehetséges gyerekek gyakran képesek érzékelni a mindennapi dolgok képzetelenségeit. Viszonylag széleskörű tudásbázisuk segítségével az ilyen pillanatok az azonos korúaknál gyorsabban ismerik fel. A humorérzék és a gondolatokkal játszás a tehetséges gyerek azon képességét bizonyítja, amivel a világot kevésbé vészjósló módon fogják fel. A humor sok fájdalmas élményt enyhíthet, és tapintatosan, a gyerek vagy más önértékelésén kisebb csorbát ejtve mutat rá a gyenge pontokra. A humor önbecsmérlésre és önvédelemre is használható, ami miatt egyes tehetséges gyerekekből az osztály bohóca vagy komikus válik.

– Intenzív érzelmek

Abból fakadóan is, hogy a tehetséges gyerekek kognitíve magasabb szinten állnak, azonos korú társaiknál érzelmileg gyakran intenzívebben reagálnak

az eseményekre. Az érzelmek drámai kereteken belüli megélése miatt a tehetséges gyerekek gyakran alkalmas jelöltek színi előadásokra. A kifejezés finomsága iránti érzékenységük és nyelvhasználatuk előnyükre válik. Ugyanez az előny akadállyá válhat, ha a többi gyerek rájön, hogy a tehetséges gyerek provokálható, és ezt ki is használják. Az intellektuálisan vagy szociálisan azonos szintű, homogén tehetséges csoportok kialakításával nő az esélye, hogy a környezet jobban befogadja őket, és az azonos szintű társakat kevésbé csábítja a provokálás gondolata. Az élmények megosztásának lehetősége és a normális osztályban érzett magány feloldódása a csoportosító / azonosító folyamat egyik legfontosabb előnyeként tekintendő.

– A halál gondolatának korai megjelenése

A haláltól vagy az elmúlástól való félelem gyakran korán megjelenik a tehetséges gyerek gondolataiban. A tanároknak és a szülőknek fontos szerepük van abban, hogy ezekre a félelmekre válaszoljanak, és hogy segítsenek a gyerekek az élet körforgása folyamatának megértésében és elfogadásában. Fontos, hogy ezt a témát éretten értelmezzük és kezeljük. A tehetséges gyerekek érzelmi fejlődésének fontos állomása, hogy megtanulják kognitív képességüket a szeretett személy elvesztéséből adódó stressztől és érzelmi hatástól elkülönítve használni a természetes életfolyamat megértésére. Az élet tiszteletben tartása és dicsőítése szintén a folyamathoz kell, hogy tartozzanak. A generációk közötti kapcsolatok kutatása a családfa tanulmányozása során, és az ősök életében bekövetkezett események megismerése szintén jó kapaszkodót biztosít.

– Maximalizmus

Sok tehetséges gyerek visel magán maximalista jegyeket. Ezek a gyerekek túlzott energiát szentelnek rá, hogy mindent tökéletesen csináljanak, és zavarja őket, ha ők maguk vagy a környezetükben valaki hibát vét. Lelkesedésünkben, amikor a gyereket arra biztatjuk, hogy a lehető legjobb teljesítményt hozza ki magából, túllőhetünk a célon, és erősíthetjük ezt a maximalista hajlamot. Az emberek és a világ hibáinak és saját tudásunk végességének reális elfogadásával relativizálhatjuk a gyerek ítéletét. A maximalizmussal együtt járó irreális félelem és aggodalom a fejlődés gátjává válhat, és olyan szégyenérzetet, szorongást kelthet, ami a gyerek ideális kibontakozását akadályozhatja. A fejlődés céljának a kiválóságnak és nem a tökéletességnek kell lennie – ezt a finom megkülönböztetést a tanároknak és a szülőknek ki kell alakítaniuk a tehetséges gyerekekkel végzett munka során. Meg kell értetni velük, hogy nem minden tökéletes ezen a világon, a tehetségeseknek tudniuk kell, hogy ők is hibázhatnak.

– **Energikusság**

A tehetséges gyerekek játék vagy munka közben gyakran nagyon energikusak. Ez az energia a rövid időn belül elvégzett nagy mennyiségű munkára való képességben vagy magas szintű verbális vagy pszichomotoros tevékenységben jelenik meg. Több feladatot tudnak kevesebb idő alatt kivitelezni, mint a többiek. Ha ezt az energiát a szülők és a tanárok hiperaktivitásként értékelik, az gátolhatja a gyerek fejlődését. Törekedni kell rá, hogy ezt az energiát pozitív módon használjuk fel az órákon is. Produktív célokra tudjuk mind rövid, mind hosszú távon felhasználni, ha hasznos feladatokat adunk nekik, és ha hagyjuk, hogy egy adott feladatban elmélyüljenek. Ez a pozitív hasznosítása az energiának nagyon fontos a gyermek érzelmi fejlődése szempontjából is, így az unalom és frusztráció elkerülhető.

– **Szoros kötődés és elkötelezettség**

A tehetséges gyerek sokszor kötődik szorosan egy vagy két baráthoz, akik pár évvel idősebbek náluk vagy felnőttek. Ugyanezek a gyerekek később ugyanolyan szorosan kötődnek a munkájukhoz is. Ha lehetőséget adunk a tehetséges gyerekeknek, hogy egy ideál vagy hős szerepmodelljével találkozzon, könnyebben fel tudja használni erős kötelekeit rá, hogy a felnőtt élet céljai felé vezető hosszú távú összpontosításba kezdjen. A mentorok olyan betekintést engedhetnek a felnőtt világba, ami segít a gyerekekkel megértetni a hivatásbeli sikerhez szükséges elhivatottságot. A tehetséges gyerekek hajlamosak különösen erősen kötődni „az ideális énhez”, amit az emberi fejlődés realitásával kell kiegyensúlyozni az idők során.

– **Esztétikai érzékenység**

A tehetséges gyerekeknek a bonyolult dolgokhoz való vonzódása gyakran esztétikai érzékenységén keresztül jelentkezik. A műalkotásokban fellelhető „változatosság egysége” a fiatal tehetséges gyerekek számára meglepően könnyen felfogható intellektuális és érzelmi megelégedettséggel töltik el az embert. A műalkotások elemzéséhez szükséges sokszintű analízis tetszik a tehetséges gyerekeknek, és kiváló lehetőséget jelent a tudás interdiszciplináris felfogásának bemutatására. A zene, tánc és színjátszás során a perceptuális folyamat fejlesztésére adott lehetőségek a tehetséges gyerek stimulálására megfelelő módszerek, amik ezen igényeikre válaszolnak.

A fenti érzelmi tulajdonságok döntő fontosságúak a tehetséges gyerek személyiség szerkezetének megértéséhez. Mégis az egyes – kognitív és érzelmi – tulajdonság csoportok egyenként való elemzése kevésbé hatásos, mint ha azokat egy integrált egység részeként vizsgáljuk. A tehetséges gye-

rekek természetének figyelembe vétele hasznos abban, hogy igényeiket holisztikusabb, hatékonyabb módon kezeljük. Természetesen, ahogy arra már fentebb is utaltunk, ha az előbbiek közül bizonyos jegyek nem jellemzők egy gyermekre, az még nem jelenti, hogy a gyermek nem tehetséges. Másrészt az a tény, hogy bizonyos jegyek felismerhetők, még nem jelenti, hogy a gyermek feltétlenül tehetséges. Ezen jegyek jelenléte a tehetség első indikátora lehet, de határozott választ csak a szükséges keresési, azonosítási folyamat után kaphatunk. Ugyancsak fontos hangsúlyozni, hogy az egyes speciális területeken az általános sajátosságokon túl más-más különleges jellemzői is vannak a tehetségnek.

1.3.4. A tehetséges gyerekek tulajdonságaiból fakadó igények tevékenységükben és a javasolt fejlesztő módszerek, eszközök

VanTassel-Baska hangsúlyozza, hogy praktikus szempontból a tehetséges gyerek igényeit fontos a viselkedési jellemzők szemüvegén keresztül is vizsgálni. A 2. táblázat (Baska, 1998) a kulcsfontosságú kognitív és érzelmi tulajdonságok összekapcsolódását foglalják össze, a tehetségesek tanulási igényei és a nekik szánt beavatkozások relációjában. A tehetséges gyerekek sokszor korukhoz képest előbbre tartanak, amennyiben adott korban meghatározott kognitív, érzelmi vagy fizikai fejlődést tartunk normálisnak. A mitikus „normák” az iskolák által használt szintjellé váltak, noha nagyon kevés tanulóra alkalmazhatóak, és különösen ártalmasok a tehetséges gyerekekre alkalmazva. Az általános osztályok szerinti tanterv plafon-effektusa elhomályosítja a tehetséges gyerekekről alkotott reális képet. A helyzet annál is összetettebb, mivel a tehetséges gyerekek sok tulajdonságban megegyeznek a többi gyerekekkel – lehet, hogy intellektuális szempontból kiválnak, de fizikai, vagy érzelmi fejlődésük tipikus marad.

2. táblázat. A tehetségesek tulajdonságai, tanulási igényei és fejlesztési terve közötti összefüggések

Tulajdonság	Tanulási igény	Az egyéni fejlesztésben használható pedagógiai eszközök, módszerek
Absztrakciókkal operál	Magasabb absztrakciószintű szimbólumrendszerek bemutatása	Az alapismeretek tantervének újjászervezése. Új szimbólumrendszer

		rek korai bevezetése (számítógép, idegen nyelv, statisztika).
Jó koncentrációs képesség	Hosszabb időtartamú feladatok, amelyek elmélyültebb munkát tesznek lehetővé egy kihívást jelentő érdeklődési területen belül	A tantervi anyag változatos programozása. Külön projektmunkára és kiscsoportos munkára szánt intervallumok.
Szétszórt adatok között képes összefüggéseket felállítani és viszonyokat kialakítani	Különböző perspektívák és kutatási területek bevonása	Interdiszciplináris curriculum lehetőségek (speciális fogalmi alapú órák, társadalomtudományok, egymáshoz kapcsolódó művészetek). Változatos szöveganyagok és források felhasználása.
Gyors emlékező és tanulási képesség	A hagyományos területek alapismereteinek és fogalmainak gyors leadása; az új anyagok gazdaságosabb szervezése	Átstrukturált tanulási keretek az ilyen tanulók képességeihez alakítva (gyorsítás és kevesebb megerősítő feladat). Új curriculum az alapszerkezet szerinti felépítésben.
Sokféle érdeklődési kör; széleskörű ismeretbázis	Az iskolai anyagon belül érdeklődési körök kiválasztására adott lehetőség, a választott terület alaposabb tanulmányozása	Központi tanulásterületek kialakítása az iskolában, amikkel hosszabb ideig lehet foglalkozni. Önállóan végzett tanulási csomagok. Egyéni tanulási programok.

Igazságosság igénye	Az igazságossághoz kapcsolódó kérdések komplexitásának megértése	Az emberiséggel foglalkozó tantárgyi curriculum. Bírósági perek tanulmányozása (törvényeségi vélemények). Az Alkotmány forrásként való használata a megértéshez.
Altruizmus	Mások segítésére adott lehetőség a családi és személyes igények megértésével összekapcsolva	Kisebb gyerekekkel foglalkozás. A vallás szerepének tanulmányozása.
Humorérzék	Különböző humorformák értékelésére adott lehetőség: a humor pozitív és negatív célokra való használata	Politikai karikatúrák. Görög szatírák. Bohócok; pátosz / álpátosz.
A halál és elmúlás kérdésével foglalkozik	Az emberi élet körfogásának elfogadása	Családfa – modellek. Egész életre szóló curriculum-tervek.
Maximalizmus	Az emberi hibázás természetes dologként való elfogadása	Heisenberg-féle határozatlansági reláció. A statisztikai valószínűség megértése. Biztonságos kockázatt vállaló tevékenységek, ahol a tanulók hibázhatnak.
Energikusság	A figyelem összpontosítása az energia legjobb módon való felhasználására	A szublimáció pszichomotoros levezetése. A megtanulandó anyagok fokozatos növelése. Változatos élmények.

Elkötelezettség	A tehetség és a sikerhez vezető út realiztikus értékelése	Mentori felügyelet. A cél eléréséhez rendszeres szaktanácsadás.
Esztétikai érzékenység	A megfigyelői és előadói készségek fejlesztése	Különböző korok szépművészeinek tanulmányozása. Egymással összefüggő művészeti területek

A táblázat alkotója szerint a tanulók képességei fejlettségének és a fejlesztő program összehangolása, amely a választások és a fejlődés lehetőségét optimalizálja, a tervezés alapkövévé kell, hogy váljon minden tanuló számára. A tehetséges gyerekeknek joguk van a fejlesztés és a képesség optimális összehangolására anélkül, hogy szüleiknek gyerekük igényeit külön kellene – döntően iskolán kívül – „kiszolgáltatniuk”. A tehetségesek tulajdonságait és igényeit a gyerekek, fiatalok iskolai magatartásából többnyire fel lehet ismerni, ezek felderítésére szolgáló módszerek bemutatása a következő, 2. fejezetben történik.

1.4. Rendszerszemlélet az egyéni tehetségfejlesztő programok alkalmazásában

Az előző három alfejezetben azt próbáltuk alátámasztani információkkal, hogy mennyire fontos az individualizáció elvének alkalmazása a sikeres tehetséggondozó munkához. Természetesen nem szeretnénk „átetni a ló másik oldalára”, ezért most az egyensúly helyreállítására törekszünk: hangsúlyozzuk, hogy csakis a rendszerszemlélet elvének alkalmazása hozhat sikert a gyakorlati fejlesztő munkában. Bemutatunk négy olyan tehetségmodellt, amely mindegyike kiemeli egyfelől az egyéni fejlesztő programok elengedhetetlen voltát, másfelől hangsúlyozza azt is, hogy a tehetséggondozás egész rendszerében kell gondolkodnunk az ilyen típusú programokról. Majd a gyakorlati aspektusra átváltva, szemügyre vesszük, hogy az iskolai tehetséggondozó programok teljes eszközrendszerében hol helyezkednek el az egyéni tehetségfejlesztő programok.

1.4.1. Tehetségmodellek mint keretek az egyéni tehetségfejlesztő programok jelentőségének értelmezéséhez

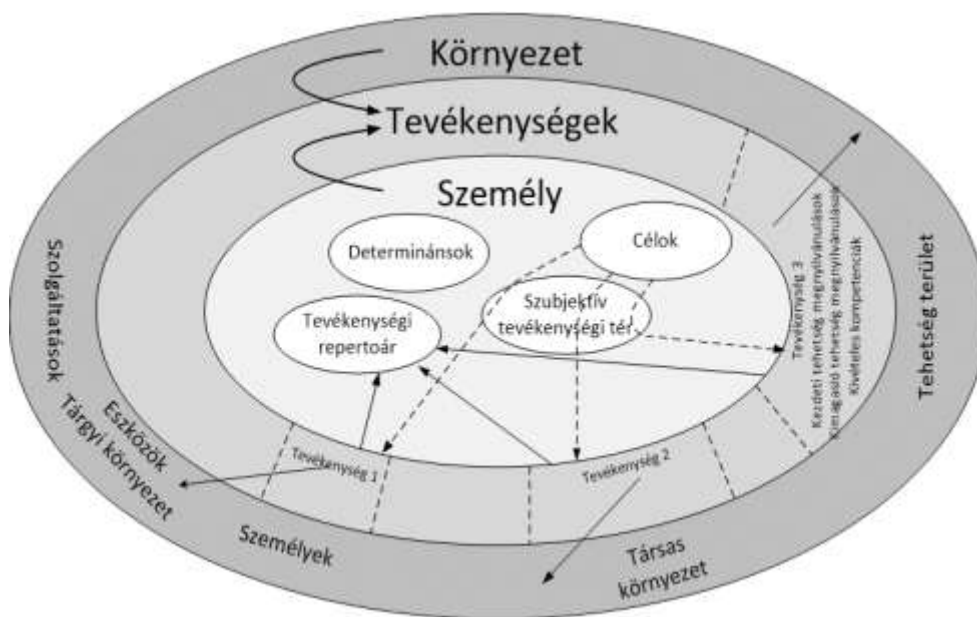
Számos komplex tehetség-modellt fejlesztettek ki világszerte az elmúlt négy évtizedben (vö. Balogh, 2012). A legelterjedtebbek közülük Magyarországon a Mönks–Renzulli modell és a Czeizel-féle modell. E modellek – s az előbbi kettőn kívül még sok további modell – biztos fogódzókat adnak a tehetségigéreték azonosításához, valamint a fejlődésükhöz szükséges program-szolgáltatásokhoz (vö. Fischer és Fischer Ontrup, 2012; Persson, Joswig és Balogh, 2000; Stoeger és Sontag, 2012). Mi most ezek közül négy olyan „fejlesztő modellt” mutatunk be, amelyek kiemelten hangsúlyozzák az egyéni fejlesztő programok szerepét a hatékony tehetséggondozásban: Ziegler akciótop modellje, Heller hatékony tanítási környezet modellje, a Betts-féle Autonóm Tanuló Modell és az „expertise”-modell

1.4.1.1. Ziegler akciótop modellje

Ziegler akciótop modellje (2005, idézi Czeizel és Páskuné, 2015) a 20. századi tehetségkutatások kritikájaként jelent meg. „A *feladatban* és a *célokban*, az együttműködő csoportok *összetételében* való *változékonyság* és *specifikusság* azok a szempontok, amelyek Ziegler modelljét más szemléleti alapra helyezik a személyes vonásokat, faktorokat kereső elméletekkel szemben. Ajánlásaiban a kutatás és a tehetséggondozás fókuszja is a környezet és az egyén dinamikus interakciójában megjelenő *akcióra* irányul. A fő kérdés pedig, hogy egy adott pillanatban mennyire illeszkedik az egyén igénye az adott környezeti konstellációhoz, ahogy ő nevezi, „konfigurációhoz” (Czeizel és Páskuné, 2015. 48. o.). E rendszerszemponutú megközelítését az 1. ábra szemlélteti. Az összetevőkről részletek: Czeizel és Páskuné, 2015.

„Összefoglalva: a kiválóság fejlődése ebben a modellben nem más, mint egy dinamikus rendszerben és rendszerhez való alkalmazkodás, mely rendszernek a komplexitása a rendszert alkotó elemek interakcióinak gyakoriságával növekszik, s ezáltal a személy tehetsége is fejlődik. Ahogy a kiválóság, a szakértelem nő, úgy lesz egyre inkább képes a tehetséges személy is egyre nagyobb hatást gyakorolni a teljes rendszerre, beleértve ebbe annak a tehetségterületnek a megújítását is, amelyre eredendően a kiválósági célok irányulnak” (Czeizel és Páskuné, 50-51. o.).

„Az 'actiotope' lényegében az egyén és a környezet közötti bio-pszichoszocio interakciós tevékenységek összessége. A kiválóság ebben a megközelítésben a környezethez (szociotop) való sikeres alkalmazkodásnak tekinthető, beleértve a környezetbe a hathatós tanulási lehetőségeket.” (Ziegler és mtsai, 2013, 15. o.)



1. ábra. Ziegler „Aktiotóp Modellje” (Actiotope Model of Giftedness, 2005)
(Magyar változatban: Czeizel és Páskuné, 2015)

Ez utóbbi kifejezés, „hathatós tanulási lehetőségek” a legfontosabb számunkra e modell mondandójának gyakorlati felhasználásában. A szerző szerint (Ziegler, 2012) számos tanulmány kristálytiszta megfogalmazza, hogy a kivételességhez vezető egyéni utak nagyon különfélék. Minden ember interakcióban van az ő egyedi környezetével, és a létrejövő teljesítmény azt tükrözi, hogy milyen sikeresen „tárgyal” a környezetével (vö. Shavivina és Ferrari 2004). Mint szervezetek, az emberek egy nyitott rendszer jellemzőit mutatják, melyek viszont különféle alrendszerekből állnak. Egy személy tulajdonságai és viselkedései megszámlálhatatlan, a környezethez való alkalmazkodás eredménye (vö. Gibson és Pick, 2000; Vicente és Wang, 1998; Ziegler, 2005, 2012). Az ember, természetesen, több mint pusztán biológiailag determinált szervezet. Mint társas lény, természetesen, a szociotoposzokhoz is alkalmazkodik (Grassinger, Porath, és Ziegler, 2010). Ebben a rendszerben a cselekvési repertoárnak kiemelkedő szerepe van, ez azon cselekvések összessége, amelynek felvonultatására egy személy bármely adott időpontban képes. Azonban az egyén ezen cselekvéseknek csak kis hányadát fogja realizálni. Egy gyerek az óvodában tipikusan egy olyan matematikai cselekvéssel rendelkezik, ami néhány korlátozott műveletre szorítkozik. Az iskola első éveiben egy gyerek matematikai cselekvési re-

pertoárja annyira kibővül, hogy már tartalmazza az elemi szintű aritmetikát. Az elemi szintű algebrai és geometriai műveletek a későbbi években következnek. A kiválóság felé való fejlődést, ezért, úgy foghatjuk fel, mint egy hosszú távú tanulási folyamatot, amely során az egyén szert tesz arra a repertoárra, amely végül lehetővé teszi a kiválóságot. Egy tanulási folyamat minden lépése és az egyén cselekvési repertoárjának minden egyes bővülése növeli a reálisan megvalósítható célok számát egy hasonló jellegű bármely adott szituációban. Így a tehetségekkel foglalkozó pedagógusoknak meg kell bizonyosodniuk arról, hogy a tanulási lépések jól beintegrálódnak minden egyes tanuló szubjektív cselekvési terébe (Ziegler, 2012).

1.4.1.2. Heller hatékony tanítási környezet modellje

A tehetség-modellekből ismert „környezeti tényezők” együttesen szerepet játszanak abban, hogy a tehetségígéret, a szunnyadó tehetség (a gyerekek velük született adottságai) kibontakozik-e vagy rejtve marad. A fejlesztésben kiemelkedő jelentőségű arra kérdésre válaszolni, hogy mire is van szükség az intézményes nevelés területén a tehetségek kibontakoztatásához. Kurt Heller (Heller és Ziegler, 2000) a hatékony tanítási környezet szempontjait figyelembe véve alkotott egy többdimenziós modellt, s ez alapján választ kaphatunk kérdéseinkre (2. ábra).

A modell négy fő részből áll

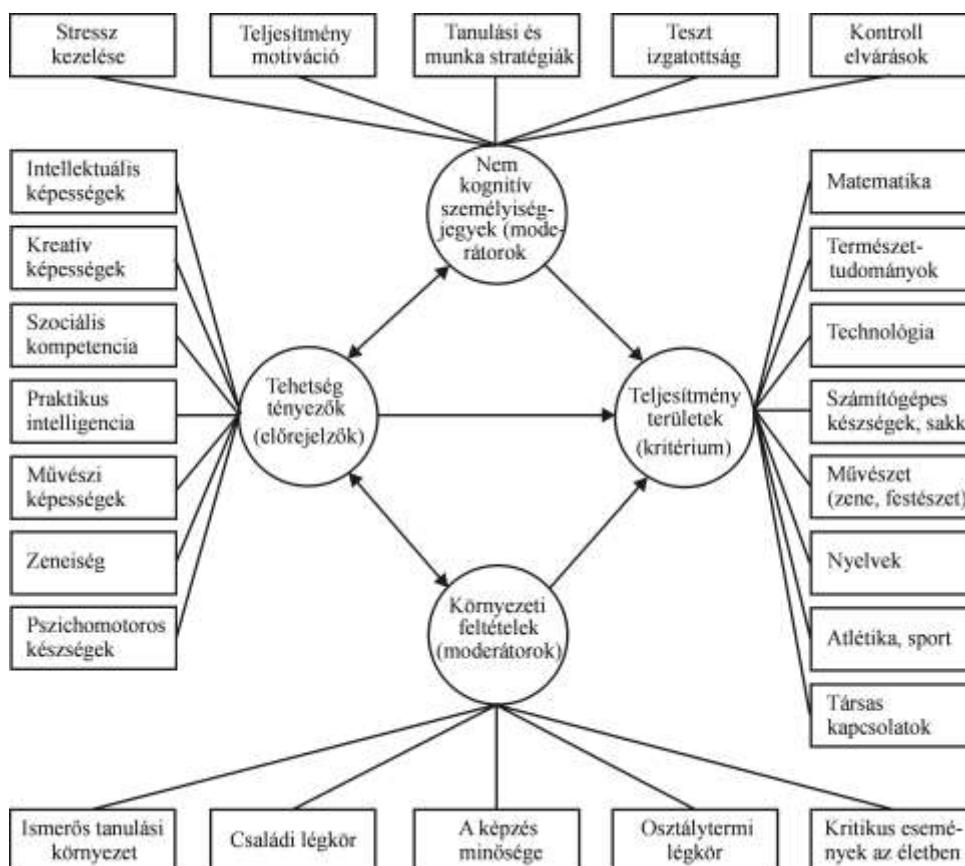
A) Tehetség faktorok (előrejelzők)

- intelligencia (nyelv, matematikai, technikai képességek stb.)
- kreativitás (nyelv, matematikai, technikai, művészi stb.)
- szociális kompetencia
- zenei képességek
- művészi képességek
- pszicho-motoros képességek
- praktikus intelligencia

B) Környezeti feltételek (moderátorok)

- otthoni környezeti inger
- oktatási stílus
- szülői nevelési stílus
- otthoni elvárások a teljesítménnyel kapcsolatban
- szociális reagálások a sikerre és a kudarcra
- a testvérek száma és születési sorrend
- családi légkör

- a képzés minősége
- iskolai légkör
- az élet kritikus eseményei
- differenciált tanulás és képzés



2. ábra. Heller hatékony tanítási környezet modellje

C) Nem kognitív személyiségjegyek (moderátorok)

- teljesítménymotiváció
- a sikerremény szemben a kudarctól való félelemmel
- kontroll elvárások
- tudásszomj
- a stresszel való megbirkózás képessége
- én-fogalom (általános, iskolai, a tehetségről stb.)

D) Teljesítmény területek (kritérium változók)

- matematika, számítástechnika stb.
- számítógépes ismeretek,
- sakk,
- természettudományok
- technológia, kézművesség, kereskedelem stb.
- nyelvek
- zene (zenei-művészi terület)
- társas tevékenységek, vezetés stb.
- atlétika/sport

Heller hangsúlyozza, hogy a hatékony vagy kreatív (iskolai) tanulási környezet megteremtésének kísérlete közben figyelembe kell vennünk – annak ellenére, hogy a tanár kiemelkedően felelős a képzési folyamatért – azt a tényt, hogy a diákokat nem csupán a képzés és annak jellegzetességei befolyásolják. Az irány is hatással van rájuk, amelyet maga a képzés követ, valamint az, ahogyan egyéni tulajdonságaik hatnak a tanulási viselkedésükre. Minden képzési fajta többé-kevésbé interakció terméke. A tehetségesek fejlesztése tekintetében nem csupán a kognitív és nem kognitív karakterjegyeket (vagyis a motivációt és az énnel kapcsolatos jelenségeket) kell figyelembe vennünk, hanem az egyén és környezete interakcióját is. Ezt a képzésbe integrált támogató intézkedések biztosíthatják (Heller, Mönks és Passow, 1993; Heller és Hany 1986; Heller, 2012).

Arra a kérdésre, hogy mit jelent a hatékony tanulási környezet, Heller a következőképpen válaszol (Heller, 1999). A támogató vagy „hatékony” tanulási környezetet úgy kell értelmeznünk, mint a szokásos átfogó stimuláló szociális (család, iskola, iskolán kívüli tevékenységek) környezeteket, amelyekben a gyermekek és serdülőkorúak növekednek. Mik a megkülönböztető jegyei egy hatékony vagy „kreatív” tanulási környezetnek szemben egy kevésbé kreatív szociális környezettel? Tehetünk egy empirikus jellegű törekvést e kérdés megválaszolására, ha összehasonlítunk különösen sikeres tanárokat olyanokkal, akik kevesebb sikert érnek el. A sikeres tanárok esetében magas szintű rugalmassággal találkozhatunk a képzési gyakorlat tekintetében, valamint sokkal elfogadóbb hozzáállással a diákok közötti eltérések iránt. A kevésbé sikeres kollégákkal összehasonlítva a „hatékony” tanárok pozitívabb hozzáállást mutatnak a különösen ügyes gyerekek és serdülők iránt.

A felfedezésez tanulás képzési környezet Neber (1995) szerint azt jelenti, hogy a diákok nem egy teljesen strukturált produktum formájában kapják meg a tananyagot, hanem ehelyett egy stimuláló tanulási környezetet bizto-

sítanak számukra, amely az ismeretek megszerzéséhez elengedhetetlenül szükséges folyamatokat indít be. Ezen a módon a diákokat arra kell biztatni, hogy kidolgozzák az önálló tanulás módszereit, és rugalmas, „intelligens” ismereteket sajátítsanak el.

Az oktatási tanulási környezet minőségének garantálása érdekében a következő tanulási feltételek a legfontosabbak Heller szerint (1999): (Könyvünk témaköre szempontjából az utolsónak van kiemelt szerepe!)

- A diák *aktív szerepének* bátorítása azáltal, hogy maga választja meg tananyagát, és/vagy maga tervezi meg a tanulási folyamatokat. Ez tanulási és probléma-megoldási stratégiák kiválasztását is jelenti, amelynek során nagy hangsúlyt kap az új megoldási módszerek és eredeti megoldások keresésének célja.
- Az *egyéni tanulási folyamat permanens diagnosztikus értékelése* a megszerzett ismeret szintjének, valamint a további tanulási folyamat követelményeinek meghatározása céljából.
- A tanulási források és anyagok *felfedező sokszínűségének* biztosítása, a saját kezdeményezésű felfedezések és következtetések ösztönözése érdekében.
- *A tanulási folyamatok individualizálása*, vagyis az egyéni tanulási kurzusok és ütemek lehetővé tétele, szabadság a tananyaghoz az egyén saját tevékenységére és érdeklődésére történő építésére stb. Ezek a tanulási célok a tanulmányi kurzusok és a tanulási folyamatok átláthatóságán, valamint egyénre szóló visszajelzéseken keresztül valósulnak meg.

1.4.1.3. A Betts-féle Autonóm Tanuló Modell (Autonomous Learner Model)

A Betts (1986, 1991) által kifejlesztett modell arra tesz kísérletet, hogy eleget tegyen a tehetségesek tanulmányi, szociális és emocionális szükségleteinek, miközben az önállóság vagy autonómia célját tűzi ki maga elé, hogy a tanulók felelőssé váljanak saját tanulmányaikért. A modell fontos szerepet szán annak, hogy a tanuló (1) figyelmet fordítson önmagára mint tehetséges egyénre, valamint a programlehetőségekre; (2) gazdagító gyakorlatokban vegyen részt, például vizsgálatokban, kulturális tevékenységekben és terep-gyakorlatokon; (3) szemináriumokat látogasson a futurizmusról, problémákról és vitás kérdésekről; (4) a tanulási készségeket, pályaválasztási ismereteket és interperszonális képességeit egyénileg fejlessze; és (5) mélyreható vizsgálatokat folytasson csoportos projektek és mentorálás keretében. Ez a modell különösen erősen összpontosít a tehetséges diákok egyéni fejlődésére, így az egyéni fejlesztési tervek készítéséhez is támpontul szolgálhat. A

modellnek az előbbiekkal összhangban 5 dimenziója van: (1) Orientáció, (2) Egyéni fejlődés, (3) Gazdagítás, (4) Szemináriumok, (5) Mélyreható vizsgálatok.

A modell *orientáció dimenziója* megadja a diákoknak, tanároknak, vezetőknak és szülőknek a lehetőséget, hogy kialakítsák a tehetség, intelligencia, kreativitás fogalmainak alapjait, valamint a potenciál fejlesztését. A tanulók többet tudnak meg önmagukról, képességeikről, és arról, mit kínálnak számukra a program. Olyan tevékenységeket kapnak, amelyek lehetőséget adnak a tanulóknak, hogy együtt dolgozzanak csoportként, hogy többet megtudjanak a csoport-folyamatokról és interakcióról, valamint a csoportban résztvevő többi emberről.

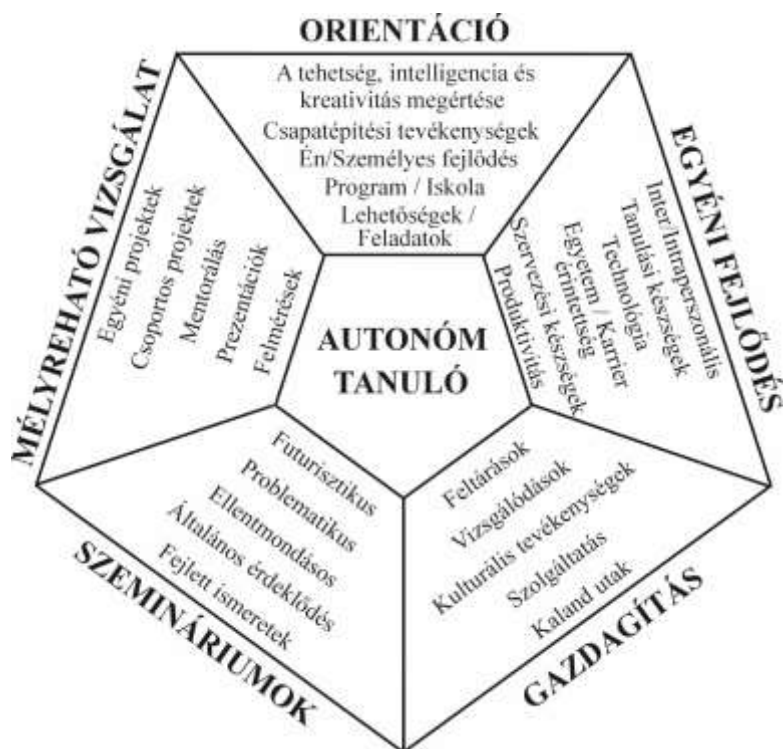
A modell *egyéni fejlődés dimenziója* lehetőséget kínál a tanulók számára kognitív, emocionális, szociális és fizikai készségeik fejlesztésére, valamint az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges tudás és attitűd fejlesztésére. Az ebbe a dimenzióba tartozó területekhez sorolhatók a diák inter/intrapersonális fejlődésének lehetőségei, az élethosszig tartó tanuláshoz megfelelő tanulási készségek és a technológia.

Az ALM *gazdagítási dimenziója* arra készült, hogy alkalmat biztosítson a tanulók számára olyan tartalmak felfedezésére, amelyeket a mindennapi tanterv nem tartalmaz. Kétféle megkülönböztetés van ebben a dimenzióban. Az első az, amelyet a tanár végez a hagyományos tantervvel, a második az, amelyet a diák. Mivel a tartalom nagy része az iskolákban előírt, az ALM megkülönböztetett megközelítése felszabadítja a tanárt és a tanulókat, hogy túllépjenek a megszokott tartalmakon, amelyek a diák számára alkalmanként csak felületes tanulást jelenthetnek. A tanulás legmagasabb szintje akkor valósul meg, amikor a tanuló szabadon választhatja meg és tanulhatja a tartalmat vagy témákat saját stílusában.

A modell *szeminárium dimenziója* lehetőséget ad a diákok három-öt fős csoportjának, hogy kutassanak egy témában, előadják eredményeiket az osztálynak és más érdeklődőknek, és értékeljék a prezentációt a diákok által kiválasztott és kialakított kritériumok szerint.

Az ALM *mélyreható vizsgálat dimenziója* felhatalmazza a diákokat, hogy kövessék érdeklődésüket egy hosszú távú csoportos vagy egyéni mélyreható vizsgálaton keresztül. A diákok meghatározzák, hogy mit fognak tanulni, hogyan, miképpen fogják előadni azt, milyen eszközök lesznek szükségesek a tanulmányhoz, mi lesz a végtermék, és milyen értékelésnek vetik majd alá az egész tanulási folyamatot. A mélyreható vizsgálatok általában hosszú időn keresztül folynak. A terveket a tanulók fejlesztik ki, a tanárral/közvetítővel, a tartalom szakértőjével és a mentorokkal együttműködésben. Ezek után a terveket gyakorlatba ültetik át és végrehajtják, úgy,

hogy a megfelelő időpontokban prezentációkat tartanak, egészen a projekt befejezéséig. Végül egy záró-prezentációra és értékelésre kerül sor, egy érdeklődőkből és résztvevőkből álló közönség előtt. A 3. ábra összegzi az öt dimenzió lényegét.



3. ábra. A Betts-féle Autonóm Tanuló Modell

A modell legfőbb tanulsága számunkra: egyéni fejlesztő programok nélkül nem képzelhető el, hogy a tehetséggondozás korszerű célkitűzései megvalósíthatók pedagógiai gyakorlatban. Az Autonóm Tanulói Modell olyan alapelveken nyugszik, amelyek fontos szerepet kell, hogy kapjanak a mindennapi fejlesztő munkában is, a tehetség kibontakoztatásához ezek elengedhetetlenek:

- Nagy hangsúly helyeződik az egyén kognitív, emocionális, szociális és fizikai fejlődésére.
- Az önértékelést ösztönzik és elősegítik.
- A szociális készségeket fejlesztik és erősítik.
- A hagyományos osztályterem a program központi támasza.

- A tantervben a tanár differenciál.
- A tanterv a tanuló érdeklődésére és szenvedélyére épül.
- A tanulók részt vesznek irányított, nyitott végű tanulási élményekben.
- A tanulás felelőssége a tanulón van.
- A tanulóknak szükségük van olyan élményekre, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy élethosszig tartó tanulókká váljanak.
- A tanárok a tanulási folyamat elősegítői, valamint a tudás elosztói.
- A tanulás integrált és tantárgyakon átívelő.
- A tanulók szélesebb alapozást fejlesztenek a ki az alapvető készségek számára.
- A magasabb szintű, kritikus, és kreatív gondolkodási készségek integráltak, megerősítettek és bizonyítottak a tanulási folyamatban.
- A tanulók megfelelő kérdezői technikákat fejlesztenek ki.
- A tanulóktól változatos és eltérő válaszokat várnak el.
- A tartalmi témák széles alapokon nyugszanak, hangsúllyal a nagyobb témákon, problémákon, kérdéseken és elképzeléseken.
- Az idő- és térmegszorításokat az iskolákban megszüntetik a mélyreható tanulás érdekében.
- A tanulók új és egyedülálló produktumokat hoznak létre.
- A tanulók sokféle forrást használnak a mélyreható vizsgálatok kialakítása közben.
- A kulturális tevékenységek és a gazdagítás új és egyedülálló fejlődési élményt biztosítanak.
- A szemináriumok és a mélyreható vizsgálatok alapvető komponensei a tanulási folyamatnak.
- A mentorálás felnőtt példaképet, aktív támogatást, egyéni instrukciót és segítséget nyújt.
- A mélyreható vizsgálatok elvégzése és prezentálása a tanulási folyamat része.
- Az én-fejlődés és a tanuló által létrehozott produktumok folyamatos értékelése szükséges.

1.4.1.4. Az „expertise” („szakértelem”) modell

Az utóbbi másfél évtizedben egyre több törekvés mutatkozik arra, hogy a kiemelkedő képességek és teljesítmény magyarázatára a „szakértelem” modellt alkalmazzák (ismerteti Turmezeyné és Balogh, 2009). Ez a paradigma a különböző speciális tevékenység-területeken – sport, művészet, sakk, tudomány – elért kiemelkedő eredményt a gyakorlási folyamat eredményeként értelmezi. A középpontban a *gyakorlás mennyisége* áll, amit Ericsson (1996) legalább tíz évben határoz meg. A gyakorlással töltött idő mennyisé-

gén kívül szerepe van a *gyakorlás minőségének* is. A hatékony gyakorlás jellemzői a célirányosság, a koncentráció, amelyek a gyakorlással eltöltött évek során hozzájárulnak a *gyakorlási stratégia* fejlődéséhez is (Hallam, 1997, idézi Gembris, 2002a). A minőségi gyakorlást a megfelelő nehézségű feladat, az ismétlések, a hibák folytonos javítása jellemzi.

Bár számos vizsgálat (Krampe, 1994; O'Neill 1997, mindkettőt idézi Gembris 2002a, 2002b) igazolta a gyakorlással eltöltött idő mennyisége és minősége, illetve az adott speciális tevékenység színvonala közti közvetlen összefüggést, ez a felfogás mégis számos nyitott kérdést hagy maga után. A gyakorlás szerepének kizárólagossá tétele elhanyagolja az adottságok és a motiváció szerepét, amelyek nyilvánvalóan szükségesek a kiemelkedő teljesítményhez. Ugyanakkor a mi témánk szempontjából ez a modell is fontos alapelvet fogalmaz meg: adekvát gyakorlás nélkül nincs érdemi fejlődés, márpedig ez megint csak akkor lehet hatékony, ha összhangban van az egyéni fejlettségi szinttel! (vö. Mieg, 2009; Turmezeyné és Balogh, 2009).

1.4.2. A tehetséggondozás teljes eszközrendszerének alkalmazása feltétele a sikeres fejlesztő munkának

1.4.2.1. Silverman rendszere a tehetségesek fejlesztésében

Silverman (1998) a következő eszközrendszert ajánlja a tehetségesek fejlesztéséhez (3. táblázat). Az összegző felsorolást követően tekintsünk bele a rendszer elemeinek rövid leírásába is, hogy egyértelmű legyen fogalomhasználatunk a könyv hátralevő fejezeteiben – még akkor is, ha ezek többsége itthon is ismert!

3. táblázat. A tehetségesek hatékony fejlesztésére szolgáló keretek

A tehetségeseknek szánt fejlesztési keretek	
Egyénre szabott fejlesztési program	Mentorok és tutorok
Gyors tempójú, kihívást jelentő órák	Speciális iskolák vagy programok
Elkülönített osztályok	Közösségi dúsítási lehetőségek
Gyorsítás	Otthon tanítás
Egyetemi programok	Szaktanácsadás

A) Egyénre szabott fejlesztési programok

Ideális esetben minden kimagaslóan tehetséges tanulónak külön egyéni oktatási programot kellene kidolgozni, hogy a diák erősségeit és igényeit felmérjük, és meghatározzuk az ezen igények kielégítéséhez szükséges kolla-

boratív eszközöket. Ha lehetséges, az egyéni oktatási programot előzze meg egy átfogó egyéni értékelés iskolapszichológus közreműködésével, ahol nem csak az intellektuális képességeket mérik, hanem a tanulmányi erősségeket, az önképet, a társadalmi fejlettséget és a diák érdeklődési köreit is. Szintén szükséges egyéni interjút készíteni a diákkal az egyéni oktatási program összeállítása előtt, mivel a kimagaslóan tehetséges tanulók gyakran segítenek kideríteni, mire van szükségük optimális fejlődésükhöz. Az egyéni fejlesztési programnak a tanárok, az iskolai tanácsadók, a szülők és a tanuló bevonásával végzett kollaboratív tervezői munkából kell kialakulnia.

B) Gyorsítás

A gyorsítás a kimagaslóan tehetséges diák gyors tanulási tempójára megfelelő válasz. Egészen mostanáig a tehetséges gyerekeket 1 vagy 2 évvel idősebb gyerekekkel rakták egy osztályba, és a *gyorsítás* fogalmát csak a ma „radikálisként” számon tartott előrehozásra alkalmazták, azaz 3 vagy több éves osztályugrásra. A gyorsítás hatásait vizsgáló kutatások ezt tartható opciónak tekintik, még a társadalmi fejlődés tekintetében is (Benbow, 1991; Robinson és Noble, 1991).

C) Egyetemi alapú programok

Az egyetem kiváló szövetséges a kimagaslóan tehetségesek megfelelő ellátásában. A legokosabb gyerekek gyakran otthonosabban mozognak az egyetemi környezetben, mint hasonló korú társaik körében. Kreatív módon járulhatnak hozzá a felsőfokú intézmények a tehetségesek oktatásához, például hétfégi, nyári, délutáni, minden tehetséges korosztálynak tartott *dúsítási kurzusokkal*: a campuson a tehetséges tanulóknak tartott *iskolai laboratóriumokkal*; *nyári bentlakásos*, pl. a tehetségkutató versenyeket nyert tanulóknak készült *programokkal*; *párhuzamosan felvett programokkal*, ahol a gimnazista diák az egyetemen felvett kurzusokért gimnáziumi és egyetemi kreditet is kap; *korai felvételi programokban*, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanuló a tanmenetnél hamarabb nappali szakon beiratkozhasson az egyetemre; *egyetemi tanszékek által a gimnáziumban tartott haladó kurzusokkal*; *mentori rendszerrel*; *valamint koordinált gimnáziumi/egyetemi programokkal*, ahol a diákok párhuzamosan végzik a gimnáziumot és az egyetemet.

D) Mentori rendszer

A tanulóval az érdeklődési területén egyénileg foglalkozó mentorok kiváló segítségek a kimagaslóan tehetségesek számára. A mentor gyakran nagy hatással van a tehetséges fiatal fejlődésére. Minél okosabb a gyerek, annál nagyobb igénye van erre az egyénre szabott módszerre. A mentorok az

egyetemi tanszékekről, egyetemisták vagy más tehetséges diákok közül vagy az adott tevékenység-területen dolgozó más szakemberek közül kerülhetnek ki.

E) Közösségi dúsítási lehetőségek

A szülőket is kérhetjük, hogy a kimagaslóan tehetséges gyerekek tevékenységeit fejlesszék. Továbbá különféle intézmények, mint például múzeumok, galériák, planetáriumok, állatkertek, parkok és táborok gyakran nyújtanak speciális lehetőségeket a tehetséges gyerekeknek. Civil szervezetek, magánintézmények is szervezhetnek a tehetségeseknek kínált speciális programot: számítógépes tábor, természettudományos iskola, művészeti program, régészeti központ, zenestúdió, előadó művészeti központok, önképző szemináriumok stb. formájában.

F) Otthoni oktatás, „különórák”

Az otthoni oktatás volt egykor az egyedüli létező lehetőség a kiemelkedően tehetséges gyerekek számára, és ez a módszer sok eminens személyt adott a világnak. Közéjük tartozik Albert Einstein, John Stuart Mill, Franklin Delano Roosevelt stb. Az utóbbi évtizedekben ismét divatba jött az otthoni oktatás, különösen vidéken, ahol korlátozottak a tehetséges gyerekeknek nyújtott szolgáltatások. Kearney (1984, 1988) kiváló útmutatásokkal szolgál a kimagaslóan tehetségesek otthoni oktatásáról.

G) Szaktanácsadás

Az aszinkronitás – a kimagaslóan tehetségesek egyenetlen fejlődési mintája – és az azonos korú társaktól való eltérés foka olyan kontextust hozhat létre, amiben a szaktanácsadás a nyújtott szolgáltatások fontos és szükséges részévé válik. A kimagaslóan tehetségesek számára nem egyszerű feladat, hogy gondolkodási módjaikat mások gondolkodásához igazítsák. Vannak, akik nehezen épülnek be közösségekbe. Vannak, akiknek gondot okoz a másokkal való kapcsolatkiépítés. Vannak, akik állandóan vitáznak, mert ezáltal tanulnak. Vannak, akik nagyon érzékenyek. Vannak, akiknél jelentős eltérés van az intellektuális érettség és a motoros koordináció között, ezért „éretlennek” tűnnek. Mind a tehetséges gyerekeknek, mind szüleiknek, mind pedagógusaiknak szükségük lehet szaktanácsadásra, hogy a gyerek intenzitásával, érzékenységgel vagy perfekcionizmusával meg tudjanak birkózni. A szülők gyakran igényelnek szaktanácsadást, hogy az átlagtól eltérő gyerekük nevelésének hatékony módszereit kialakítsák, és útmutatásra van szükségük, hogyan kezeljék a helyzeteket. Az iskolarendszeren belül

szükség van valakire, aki a kimagaslóan tehetséges gyerekek speciális igényeiért kiáll, és a velük kapcsolatos problémákat segít megoldani.

Összefoglalás

A kimagaslóan tehetséges gyerekeknek leginkább megfelelő programhoz az összes létező lehetőség alapos szemügyre vételére van szükség olyan speciálisan kiképzett, támogató szakember részvételével, aki segít átvágni az ingoványos részeket. Minél haladóbb szinten van egy diák, annál többféle eszközt, módszert kell kipróbálnunk. Annak meghatározása, hogy a gyerek életében mikor milyen lehetőségeket válasszunk, bonyolult feladattá válhat. A diákot, a családját és a lehetőségeket ismerő szaktanácsadó (Magyarországon koordinátor, tutor elnevezés használt) különösen nagy segítséggel lehet a családnak a megfelelő programok kiválasztásában.

1.4.2.2. Eyre által ajánlott „Átfogó lépések rendszere” az iskolai tehetséggondozásban

Eyre (1997) a hatékony tehetséggondozás iskolai szintű rendszerét tekintette át. Ez is tanulságos témánk szempontjából, hiszen az egyéni fejlesztő programok ebben is szerepet kapnak. A színvonalas oktatást nyújtó iskolák először egyértelműen meghatározzák a céljaikat a tehetségesekkel kapcsolatban, és ezen célok megvalósítását segítő szervezeti rendszereket alakítanak ki. A tantestület jelentős részét bevonják az oktatás kivitelezésébe és ellenőrzésébe, és a dúsított gondozás az órai munka rendszeres részévé válik. A hatékony tehetséggondozás kidolgozásán fáradozó iskolákról a 4. táblázatban hasznos szempontokat találunk.

4. táblázat. Átfogó lépések a tehetséggondozásban iskolai szinten és iskolán kívül

Átfogó lépések a tehetséggondozásban iskolai szinten	
1. Azonosítás és ellenőrzés	
– A tanulókat tantárgy-specifikus alapon azonosítják és az adatokat a tantestület számára közzéteszik.	
– A teljesítményt rendszeresen ellenőrzik minden problémás területén a korai azonosításnak.	
2. Órán kívüli tevékenységek	
– Lehetőségek a tehetséges gyerekeknek az együttműködésre, pl. évfolyamok vagy osztályok közötti munka.	

- Érdeklődési kör szerinti feladatok a munkaközösségek vagy osztályok szervezésében, gyakran hétvégéken vagy tanításmentes napokon, különös tekintettel az egyéni fejlesztő programokra.

3. **Az iskola szervezete, felépítése**

- Olyan iskola-felépítés, amely felismeri és helyt ad a tehetséges tanulók igényeinek. Lehetőség a kiemelkedően tehetséges gyerekek, hogy korosztályánál magasabb osztályban tanuljon bizonyos tantárgyakat.
- Olyan szervezet, ami minden tanuló igényeinek megfelel, köztük a tehetségeseknek is. Szűrés, de akár vegyes képességű osztály is lehet, ha körültekintően szervezzük meg benne az oktatást.
- Az eredmények elismerése tág kereteken belül.

4. **Órai tanulás**

- Valódi kihívás nap mint nap az egyének számára az osztályban, csoportban. Lehetőségek a magasabb kognitív szinten való tevékenységre.
- Tanulási stílusok, módszerek rugalmassága, lehetőség a valódi differenciálásra, még a válogatott csoportokban is.
- Differenciált házi feladat

5. **Személyes és szociális**

- Annak felismerése, hogy az önértékelés és a jó teljesítmény szorosan összefügg, és hogy a tehetséges tanulóknak szükségük van a személyes és szociális fejlesztésre.
- Olyan rendszerek kialakítása, amelyekben szorosan együttműködhet szülő és iskola.

Eyre nemcsak az átfogó lépéseket, de a tehetséggondozás össz-iskolai és iskolán kívüli lehetőségeit is rendszerbe szedte (1997), ezt is tanulságos a rendszerszemléletünk kialakításához áttekintenünk. A szerző hangsúlyozza, hogy az iskolák általában sok olyan lehetőséget kínálnak a diákjaiknak, amelyek a normális osztálykereten kívül esnek. Ezek gyakran nagy jelentőséggel bírnak a tehetséggondozás szempontjából, és alkalmasint a tanóráknál is fontosabbak. Sok iskola alábecsüli a diákok számára elérhető össz-iskolai és iskolán kívüli lehetőségeket, pedig tehetséggondozás rendszerének kidolgozásánál az iskolának oda kell figyelnie az órán nyújtott lehetőségekre és a kötelező tanulási időn túliakra is. Az iskolákban leggyakrabban

megtalálható össz-iskolai bővítő és iskolán kívüli tevékenységeket tíz kategóriába lehet besorolni a szerző szerint (5. táblázat).

5. táblázat. Példák az össz-iskolai és iskolán kívüli tevékenységekre

A tehetségeseknek nyújtott össz-iskolai és iskolán kívüli tevékenységek rendszere
1. Külön csoportok: Munkacsoportonként szervezett tevékenységek, pl. emelt szintű csoport matematikából; "íróklub" hetedikes, nyolcadikos és kilencedikes diákoknak
2. Továbbképző napok: az órarendi kötelezettségek alól felmentett tehetséges diákok tantárgyközi tevékenységeket kapnak.
3. Munkahétvégék: a tanulási kiegészítő osztály vagy a munkaközösségek által szervezett hétvégék. A tanulók egy válogatott csoportját hívják meg ezekre, pl.: matematika hétvége; modern nyelvek hétvégéje.
4. Iskolán kívüli lehetőségek: gazdasági, üzleti irányítás alatt álló lehetőségek bérlése, hogy egyéni vagy csoportos különfoglalkozásokat biztosítsanak, pl. „tehetséges fiatal írók”, iparlátogatás napja.
5. Tanítás utáni klubok: minden diák számára elérhető lehetőségek, amik azonban gyakran különösen vonzóak lehetnek a speciális tehetségű, képességű tanulóknak, pl. krikett klub, jóga, latin, technika klub. Ezek a később ismertetendő ún. „lazító programok” szerepét tölthetik be.
6. Extra klubok: tehetséges diákok számára felállított klubok. Tutoriális rendszerben segítik az egyéni érdeklődésre épülő projektek megvalósítását.
7. Versenyegek: a tehetséges tanulókat arra ösztönözzük, hogy részt vegyenek a házi, helyi vagy országos versenyeken.
8. Átfogó iskolai programok: A tehetségeseknek lehetőséget adunk rá, hogy részt vegyenek számos iskolai szintű rendezvényen: színjátszás, zenei programok, külföldi utak, munkalehetőségek.
9. Akkreditált kurzusok: a Youth Award Scheme (Ifjúsági Díj Program) keretében a nyolcadikosok kommunális és egyéb projekteken vesznek részt. A hatodikosok matematikából az Open University moduljain dolgoznak.
10. Testületi munkacsoportok: sok iskolában működnek testületi munkacsoportok, akik rendszeresen találkoznak, hogy megvitassák az össz-iskolai és tantárgyak szerinti tehetséggondozás lehetőségeit.

Ez a tevékenységrendszer példaként szolgálhat és ötleteket is adhat hazai össz-iskolai és iskolán kívüli elemeket is tartalmazó komplex tehetséggondozó programok kidolgozásához. Bármely speciális tehetség-területről is legyen szó, a magas színvonal eléréséhez a potenciálisan tehetséges gyermekeknek szükségük van széleskörű tanulási lehetőségekre, amelyek ma-

gukba foglalják a kihívást jelentő iskolai oktatási-nevelési formákat, szervezeti kereteket, valamint a gyakran ezeknél magasabb szintű és komplexebb, változatosabb iskolán kívüli formákat is. Ezen átfogó tevékenységrendszerrel van esély arra, hogy felfedezzük, és hatékonyan fejlesszük iskoláinkban a „tartalék-tehetségeseket”, ebben természetesen kitüntetett szerepük van az egyéni fejlesztő programoknak!

2. A tehetség keresése, azonosítása

Az egyéni tehetséggondozó programok szempontjából is kiemelkedő jelentősége van a tehetség-keresésnek, -azonosításnak, hiszen a korrekt program csakis a gyerek, fiatal alapos ismeretére épülhet. A tehetség fejlesztésére kiválasztott stratégiáknak korrekt felmérésén kell alapulnia, felderítve, hogy az egyénnek mire van szüksége a fejlődéshez! (Endepohls és Ruf, 2015; Ziegler, 2012). Ugyanakkor társadalmi szempontból is fontos ez, hiszen ha nem találjuk meg az igazi tehetségigéreteket, nem lehet hatékony egyetlen országban sem a tehetségek gondozása, az ország nem fejlődhet lehetőségeihez mértén. Ugyanakkor már előljáróban leszögezendő, hogy kritikus elem ez, mert nagyon nehéz korrekt módon azonosítani a tehetséget.

Hogyan állunk ma ezzel Magyarországon? A szakterület jeles hazai képviselője, Dávid Imre, a Debreceni Egyetem tanszékvezetője a következőképpen válaszolt erre a kérdésre néhány évvel ezelőtt. „Az elmúlt két évtizedben tanszékünk oktatói számos nemzetközi és hazai konferencián értesülhettek a tehetségazonosítás elméletének és gyakorlatának legfrissebb fejleményeiről. Rengeteg általános és középiskola pedagógusaival állunk szinte napi kapcsolatban, így tényleg elmondhatjuk, hogy tapasztalataink első kézből származnak. Rendszeresen részt veszünk az Arany János Tehetséggondozó Program konferenciáin, tanévnyitó ünnepségein, a Magyar Tehetséggondozó Társaság rendezvényein és az ECHA műhely immáron hagyományossá vált évközi workshopjain. Fontos információforrást jelentenek számunkra a több mint 10 éve folyó képzéseink, amelyek során pedagógusokat készítünk fel a tehetséges diákokkal való hatékonyabb munkára. Az igen sokrétű és igen sok „csatornán” folyó tapasztalatszerzés birtokában mára kijelenthetjük, hogy igen nagy utat tett meg a hazai tehetséggondozás az elmúlt két évtizedben. Ugyanakkor korántsem szabad elbizni magunkat! Az egyre növekvő számú pozitív kivételtől eltekintve kijelenthetjük, hogy a tehetségazonosítás és –gondozás gyakorlata még nem oldódott meg iskoláinkban megnyugtató módon. Sok helyütt hiányzik a pszichológia modern eszköztárának használata (a legtöbb helyen sajnos továbbra sem működik iskolapszichológus!), ami adott esetben jelentős segítséget nyújthatna a pedagógus kollégák számára.” (Dávid I., 2008, 33. o.)

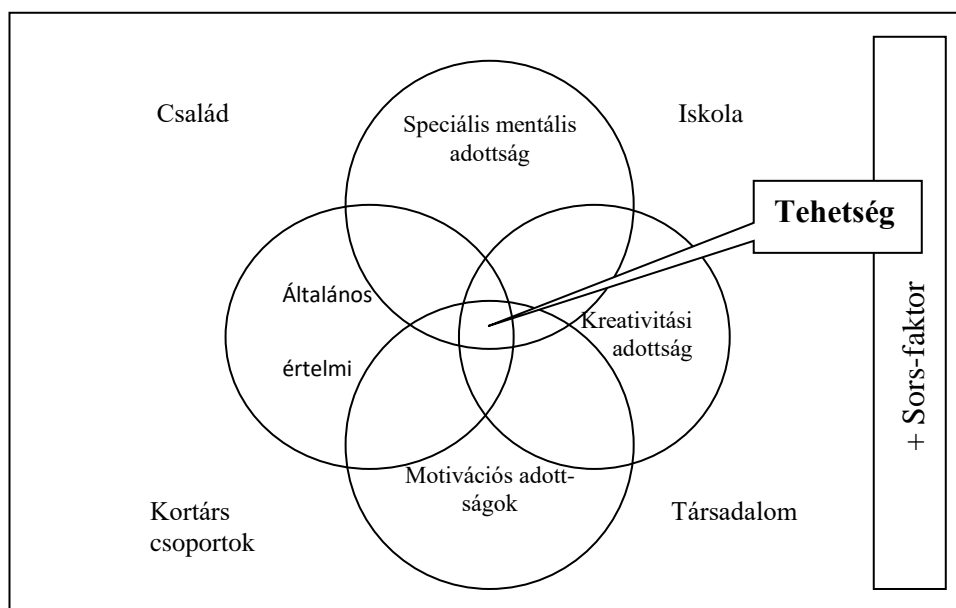
Ez a jellemzés összességében még ma is érvényes a hazai viszonyokra: jelentős előrehaladás történt ugyan e területen a Nemzeti Tehetség Program megindulása óta – ebben a MATEHETSZ uniós támogatással megvalósított „Magyar Génius Programja” és „Tehetséghidak Programja” különösen

sokat segített, azonban a rendszerszerű tehetség-keresés, -azonosítás még ma is kevés intézményben valósul meg. Ennek a feladatnak a megoldása körültekintő munkát kíván minden tehetségfejlesztő pedagógustól, e nélkül ugyanis nem lehet korrekt egyéni tehetségfejlesztő programot kidolgozni. Fontos tehát áttekinteni e keretekben is, hogy az eddigi kutatások milyen kapaszkodókat nyújtanak a pedagógusok részére, melyek azok az alapelvek, gyakorlatban használható módszerek, amelyeket komplex módon alkalmaznunk kell a tehetségigéreték, tehetségek keresése, azonosítása során.

2.1. A tehetség-keresés alapelvei

A következő elvek figyelembevételével kell összeállítani a keresési programot (Balogh, 2004, 2006, 2011b, 2012, 2014).

- A tehetség-kereséshez a szakmai körökben jól ismert Czeizel-féle modell (1997) biztos kapaszkodókat ad, mind a négy „körre” figyelniünk kell, nemcsak az adottságok, képességek színvonalának a felderítése szükséges, a kreatív jellemzők és a motivációs (és más személyiségbeli) jellemzők feltárása is fontos a komplex fejlesztő munkához. (4. ábra)



4. ábra. A Czeizel-féle „2x4+1” faktoros tehetségmodell

- A ki nem bontakozott, szunnyadó tehetség rejtekezik, gyakran ezért is nehéz felismerni: óvatosnak kell lennünk a „nem tehetséges gyerek” titulussal, a legkorrektebb, ha nem is használjuk ezt!
- Az előző alapelvben megfogalmazottak miatt elengedhetetlenek a speciális tehetség megtalálásához, feltárásához a hosszabb periódusra kiterjedő ún. „kereső programok”, amelyek egyben már fejlesztést is jelentenek. (vö. Pappné és Pakurárné, 2011). Egyetértünk Herskovits Máriával (2013): „Abból kiindulva, hogy minél több gyerek potenciális tehetsége kerüljön fejlesztésre, azt tudva, hogy gyermekkorban a legritkább esetben beszélhetünk valóban tehetségről, csak tehetségígéretről, „tehetségre irányuló hajlamról”, munkánk elméleti alapja a többlépcsős, fejlesztés folyamatába ágyazott azonosítás, és annak szem előtt tartása, hogy nem csak a képességeket, hanem a gyerek egész személyiségét kell fejlesztenünk.” (i.m. 89-90. o.) Ezzel teljesen összhangban van az általunk koordinált iskolai programok, kereső, azonosító tevékenységrendszer is (vö. Balogh, 2012).
- A képesség és a teljesítmény két különböző dolog: gyakori az alulteljesítő tehetséges tanuló, ugyanakkor a jó tanulmányi eredmény önmagában nem mindig jelzi a tehetséget.
- A pszichológiai vizsgálati módszerek (tesztek) segítséget nyújthatnak az azonosításhoz, de önmagukban nem tévedhetetlenek és nem is elegendőek, így nem jelenthetnek egyedüli megoldást! (vö. Herskovits és Dávid I., 2013).
- A pedagógus és más fejlesztő szakember (edző, mentor stb.), valamint a gyerek folyamatos együttes tevékenysége fontos kapaszkodókat adhat a tehetség felismeréséhez, így ezen szakemberek véleményének kiemelt szerepe van az azonosításban.
- Minél több forrásból szerzünk a tanulóra vonatkozó információkat teljesítményéről, képességeiről, annál megbízhatóbb az azonosítás.

2.2. A tehetségkeresés „fázisai”

Lényeges kérdés, hogy *milyen úton juthatunk az iskolában az azonosításhoz szükséges információk birtokába?* Ezt a kérdést vizsgálva Eyre (1997) azt állapította meg kutatásai alapján, hogy az iskolák általában *öt fázison* mennek keresztül, amíg hatékony azonosítókká válnak. Tanulságos ezeket áttekinteni röviden, ennek segítségével minden intézmény szembesülhet azzal, hogy a fejlődés mely fokán áll a tehetségkeresés, -azonosítás tekintetében. Az is kiderül ebből az elemzésből, hogy nem lehet egy csapásra megterem-

teni a feltételeit a professzionális azonosításnak, ennek rendszerét folyamatosan lehet kiépíteni, de egy-egy új elem beépítésével mindig lehet a korábbiaknál hatékonyabban végezni, erre viszont törekedni kell minden tehetséggondozással foglalkozó intézményben és más szervezetben (pl: civil szervezetek, sportkörök, klubok stb.).

Az első fázis: *az azonosítás szükségességének és hasznának felismerése*. Gyakran fordul elő, hogy elméleti ismereteik vannak a pedagógusoknak arról, hogy fontos a tehetséges gyerekekkel való speciális foglalkozás az iskolában, de nincsenek birtokukban azok a módszerek, amelyekkel korrekt módon tudják azonosítani, felfedezni a tehetséget a különféle tevékenység-területeken.

A második fázis: *ad hoc azonosítás*. A legtöbb iskola gyorsan átlép az első fázisból a másodikba, s próbál kapaszkodókat keresni a tehetségesek azonosításához. Ezek a támpontok ilyenkor elsősorban a pedagógusoknak a gyerekekre vonatkozó felszínes ismereteiből fogalmazódnak meg, s többnyire általános szempontokat jelölnek meg. Például ilyen lehet, hogy „jól dolgozik a gyerek”, „motivált a tanuló”, „a szülők aktívak az iskolai életben” stb. Ezek utalhatnak ugyan a gyerek tehetségére, de ezen az úton általában szűk körű, gyakran téves azonosítási szempontok alapján történik a beválogatás a tehetség-programokba. Ilyenkor többnyire az azonosítás nem a gyerek által felmutatott kognitív és egyéb jellemzőket célozza meg, inkább az iskola és a tanár által megfogalmazott elvárások teljesítését. Ezért az ilyen típusú azonosítás jóindulatú ugyan, de gyakran pontatlan, elfogult és nem is hatékony. Még veszélyes is lehet, ha ennek következtében nem azok kerülnek be a tehetség-programokba, akiknek ott a helye, így a tehetséges gyerekek elkallódhatnak.

A harmadik fázis: *tesztek segítségével végzett azonosítás*. Ez a fázis néha a második fázisból származó frusztráció felgyülemelésének („Valaki mondja már meg, mit csináljunk!”) az eredménye. Egy jól megtervezett azonosítási programban a tesztek a tanár gyerekekre vonatkozó információinak a kiegészítésére szolgálnak, illetve azokat pontosíthatják. Itt azonban áteshetnek a ló túlsó oldalára a pedagógusok, s keresve az ideális mérési eszközöket, mindenfélével próbálkoznak. A tesztek egyedüli eszközként való alkalmazása azzal is jár, hogy a tanár válláról lekerül a felelősség a döntés meghozatalánál: ha a gyerek jól teljesít a tesztben, bekerül a programba, ha nem, akkor kimarad. Ez így nagyon mechanikus döntési szituáció, hiszen gyakran előfordulhat, hogy adott alkalommal gyengén teljesít a tanuló a tesztben, holott ez éppen csak aktuálisan történt így: ezért is mond-

ják azt, hogy „egy mérés nem mérés”. Mindezen túl még a tesztek megválasztása is komoly problémákat vethet fel az azonosítási folyamatban. Tehát a tesztekre kizárólagosan nem lehet építeni az azonosítást, ezeket csakis korlátaik teljes ismeretében és a tanár egyéb információival együtt lehet alkalmazni. (Erre a következőkben részletesen még visszatérünk.)

A negyedik fázis: *rendszer-jellegű azonosítás kialakítása az iskolában*. Ebben a fázisban az iskola kezdi felismerni, hogy a hatékony tehetségazonosítás érdekében többfajta módszert kell alkalmaznia, amelyek mindegyike másfajta információval fogja gazdagítani a palettát. A következő módszerek együttesen biztosítják a komplexitást:

- tanári jellemzés,
- kérdőívek – általános és tantárgyak szerinti,
- tesztek és felmérések,
- iskolapszichológusok véleménye,
- a tanulók önjellemzése,
- tanulóársak jellemzése
- szülői jellemzés.

A negyedik fázisban a tantestület minden tagját bevonják az iskola és a saját tantárgya számára megfelelő azonosítási módszerek kiválasztásának folyamatába. A módszerek hatékonysága tantárgyanként, életkoronként, sőt gyerektípusonként is változó lehet, sokféle szempontot kell figyelembe venni ezek kiválasztásánál.

Az ötödik fázis: *professzionális azonosítás*. Ez az optimális helyzet a tehetségesek keresésében, azonosításában: a tanárok ekkor már – az előző szakaszban megszerzett tapasztalataik alapján – biztonsággal használják a fentebb megjelölt azonosítási módszereket, s egyben hozzáigazítják azokat az iskola adottságaihoz, programjaihoz. Ez a szint biztosítja a tehetségesek korrekt azonosítást, s nagy esélyt ad arra, hogy tehetséges tanuló ne kallódjon el az iskolában. Természetesen az azonosítás és a fejlesztés folyamata szorosan kapcsolódik egymáshoz, hiszen a hatékony fejlesztés az éles szemű pedagógusnak lehetőséget nyújt a tehetség megfigyelésére és felismerésére is.

2.3. Az azonosítás módszerei

A negyedik fázisban már megneveztük a legfontosabb módszereket, most ezek közül a gyakorlati munkában legfontosabbakat részletesebben is szemügyre vesszük. Elméletileg az iskolai éveknél egyetlen töretlen folyamatnak

kellene lennie, amelyben az információk az egyik osztályból vagy iskolatípusból a másikba kerülve a gyerekekkel együtt szintén átkerülnek. A gyakorlatban az információ-áramlás akadályokba ütközik. Főbb kérdések: mit is adjunk át, hogyan hasznosítsuk az átvett információt, van-e következetesség az iskolatípusok között stb.? Ezek az összes tanulót érintő kérdések, de a tehetségeseknél még nagyobb a jelentőségük. Még ha korrekt is az információáramlás, gondok adódhatnak belőle, ha az információ nem elég könnyen kezelhető. Gyakran csak az osztályfőnökhöz jutnak el ezek az információk, s előfordul, hogy nem tudják azokat pontosan értelmezni a pedagógusok és más szakemberek. Valójában sok tanárnak nincs is érdemi információja a gyerekek általános képességszintjéről, korábbi teljesítményéről. Mint sok más, a tehetséggondozást érintő kérdésben, itt sem létezik egyértelmű megoldás erre a problémára, többfajta variáció lehetséges – a helyi adottságokkal, szubjektív és objektív feltételekkel összhangban. Fontos feltétele az előrelépésnek a pedagógusok egymás iránti szakmai bizalmának növekedése, csak ennek megléte esetén használják fel a tanárok a kollégáktól eredő jellemzéseket, értékeléseket.

2.3.1. Pedagógusok megfigyelése alapján készített jellemzés a gyerekről, diákról

Az azonosításnak jelentős és megbízható módja a tanári jellemzés. A pedagógusok nagyon hatékonyan fel tudják ismerni az osztály, csoport gyerekeiben, diákjaiban a tehetség jeleit. Egyik előnye az ilyen fajta azonosításnak, hogy amint egy tanár felismerte a tehetséget, azzal párhuzamosan igyekszik gondozni is azt. Az azonosítást és a fejlesztést mindig szorosan egymáshoz tartozónak kell tekintenünk, amennyiben a megfelelő fejlesztés a tehetség felszínre kerüléséhez vezet, a helyes azonosítás pedig korrekt fejlesztéshez. A tanári adatok a tesztekben nyert adatokkal ellentétben is állhatnak. Az eredmények összehasonlítása eszköze lehet az esetleges alulteljesítő felismerésének is, és az egyénekre való koncentrációt is elősegíti. A tanárokat arra kell biztatni, hogy a két típus adatai közötti különbségek miatt ne gondolják, hogy vagy az ő értékelésük vagy a tesztek adatai „rosszak”. Inkább úgy kell értékelnünk az ilyen esetet, mint egy tanuló tehetsége összetett jellemzőinek megnyilvánulását.

A jellemzések elkészítéséhez a tehetség-jellemzők jól hasznosíthatók kiindulási pontként. Praktikus szempontból régóta törekszenek arra a kutatók és gyakorlók szakemberek, hogy kapaszkodókat adjanak a tehetséges gyerekek felismeréséhez, s próbálják összegyűjteni a rájuk jellemző sajátosságokat. Kiválóan alkalmas ehhez a munkához támpontként a korábban ismerte-

tett (1.3. fejezet!) „*VanTassel-Baska-féle tulajdonságlista*” (1998). Természetesen ismét hangsúlyozni kell, hogy a tehetség leggyakrabban előforduló jellemzőinek ezen listája sem teljes, ezek a jegyek amolyan tájékozási pontok a tehetség felismeréséhez. Ugyancsak kiváló támpontul szolgálnak a tehetségesek kereséséhez, jellemzéséhez a következő, pedagógusok részére készült szempontsorok.

A) Dávid M., Hatvani, Héjja és Nagy (2014) szerzők által kidolgozott szempontsor, amely jól illeszkedik a pedagógiai tehetségsszűrés szintjén elhelyezkedő szubjektív módszerek sorába. (Lásd: e fejezet 1. számú melléklete!)

B) A tehetség korai felismeréséhez (óvodapedagógusoknak, tanítóknak különösen jól hasznosítható) speciális szempontsорт ismertet Eyre (1997) „*Nebraskai Csillagos Éjszaka*” néven. (Lásd: e fejezet 2. számú melléklete!) (Első megjelenése magyarul: Balogh, 2004)

C) A „*Dudley Tanácsadó Szolgálat szempontsora*” (1998) egy másfajta rendszerezésben, de ugyancsak sokféle kapaszkodót nyújt a tehetségígéreték felderítéséhez. (Lásd: e fejezet 3. számú melléklete!)

D) A legklasszikusabb és világszerte használt szempontsor a „*Renzulli-Hartman skála*”, amely ugyancsak azzal a céllal készült, hogy elősegítse a tehetséges tanulók felismerését, illetve azonosítását bizonyos tulajdonságok és viselkedéses kategóriák alapján. Eredeti teljes neve: *Renzulli-Hartman (1971) skála a kiemelkedő tanulók viselkedésjellemezőinek becslésére*. A skála a Renzulli által leírt háromkörös tehetségfelfogást – a legelső komplex modellt – veszi kiindulási alapul, amely szerint a tehetségnek három összetevője van: (1) átlagon felüli intellektuális képesség, (2) feladat iránti elkötelezettség, és (3) kreativitás. Az ezekhez kapcsolódó viselkedésminták a gyerekek tevékenysége során jól regisztrálhatók, s minél több jelenik meg belőlük egy gyereknél, annál nagyobb az esély, hogy valóban tehetséges gyerekekkel kerültünk kapcsolatba. (Lásd: e fejezet 4. számú melléklete!)

E) A hétköznapi tehetség-kereső munkában *könnyen használható szempontsорт állított össze Balogh László (2012) gyakorló pedagógusok számára iskoláskorú gyerekek jellemzéséhez*. ezt alkalmazzák sok intézményben az országban, egyebek között Debrecen Város Komplex Tehetséggondozó Programjában a tehetség-azonosítás egyik fő elemeként. (Lásd: e fejezet 5. számú melléklete!)

A speciális tehetség feltárásához is készültek szempontsorok, ezek közül példaként bemutatunk két jól hasznosítható jellemzési szempontsорт. Az

egyik a *matematikai tehetség kereséséhez* ad támpontokat (Kennard, 1996), a másik a *zenei tehetség feltárásához* kisgyerekkorban (Turmezeyné, 2010).

F) A matematikai tehetség kereséséhez Kennard (1996) által ajánlott szempontsor pedagógusoknak, itt a tehetség-keresésben a speciális matematikai képességek fejlettsége ad támpontot: (Lásd: e fejezet 6. számú melléklete!)

G) „Turmezeyné-féle szempontsor” a zenei tehetség kisgyerekkori kereséséhez, felismeréséhez (2010), ebben a gyerekek motivációjának jellemzői adnak kapaszkodókat. (Lásd: e fejezet 7. számú melléklete!)

H) Készült egy olyan szempontsor is (vö. Piirto, 1999), amely a diákok speciális képességeinek átfogó felderítésére szolgál a pedagógus megfigyelései alapján. Elvi alapja Howard Gardnernek a többszörös intelligenciára vonatkozó felfogása, amely szerint az intelligencia nem egységes képződmény: az emberben többféle speciális képességrendszer létezik, s ezek más-más szinten lehetnek fejlettek, összhangban a személy adottságaival. Gardner hétféle intelligenciát különített el akkoriban (később ezek száma nőtt, vö. Balogh, 2014): (1) nyelvi, (2) logikai-matematikai, (3) testi-mozgási, (4) téri, (5) interperszonális, (6) intraperszonális, és (7) zenei. A becslő skála területei ezeknek a speciális képességeknek felelnek meg. Ennek alkalmazásában célszerű, ha az adott képességterületnek megfelelő tantárgy (ha van ilyen) tanára működik közre! (Lásd: e fejezet 8. számú melléklete!)

2.3.2. A diákok jellemzőinek felderítése kérdőíves módszerekkel

Az utóbbi években világszerte egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek az iskolák a tehetségkeresésében a tanulói értékelés bevonására. A pedagógusok gyakran és szívesen használják ezeket. Ezek többsége úgynevezett öndefiníciós kérdőív, vagyis a kérdőív kitöltője saját magáról tölti ki azt, így saját magáról kialakított elképzelése, énképe tükröződik az eredményekben. Ebből adódik a módszer szubjektív volta, ami torzíthat is. Előnye viszont, hogy elősegíti a kitöltője önmagáról gondolkozását, így egyfajta „belső munkát” is megkíván az értékelőtől. Ez is minden bizonnyal hatékonyan segít a tehetségeknek „önmaguk azonosításában”. A kérdőívek közül a következők a legelterjedtebbek a hazai gyakorlatban, ezek hasznosságát az információgyűjtésben bizonyítják a kutatások, valamint a pedagógusok sokéves gyakorlati tapasztalata is. (További források: Arany, Girasek és Pinczésné, 1995; Barcsa, Hadházy, Kőműves és Schmercz, 2003; Dávid I., 1999; Tóth L., 2003, 2004)

A) Tulajdonságlista a tanulók önértékeléséhez és a társak értékeléséhez (Tóth, 1998) (Lásd: e fejezet 9. melléklete!)

A kérdőív alkalmas arra, hogy a tulajdonságlista felhasználásával a diákok önmagukat, illetve társaikat is jellemezzék. Ez alapján sok értékes információt kapunk a tehetségigéretre vonatkozóan is. Célszerű az így kapott jellemzőket összehasonlítani: mennyire egyezik meg a tanuló önjellemzése, illetve a mások által elkészített jellemzések? A tanárok és szülők is felhasználhatják a kérdőívet a gyerek, fiatal értékelésére.

Egy tehetségesnek tartott diákokból álló osztály létszámának megfelelő értékelő lapot sokszorosítson az alábbi űrlapmintából (Tóth, 1998. 62. o.), majd töltsse ki minden egyes diák adatai és Ön által vélt jellemzői alapján! Saját szempontjaira támaszkodva hasonlítsa össze az így kapott tanulói profilokat!

B „Iskolai motiváció kérdőív” diákoknak (Lásd: e fejezet 10. melléklete!) (Kozéki Béla és Entwistle, N. J., 1986)

Közismert, hogy a tehetség kibontakozásában nagy jelentősége van a motivációs elemeknek. E kérdőíves módszer segítségével az iskolai tanulás motivációs oldalát tárhatjuk fel a 10–18 éves tanulóknál három dimenzióban (Követő, Érdeklődő, Teljesítő) és dimenzióként 3-3 motívumcsoportban, melyekhez tizedikként a presszióérzést megragadni kívánó kategória csatlakozik. Vizsgálható vele a tanulásban részt vevő motívumok természete és erőssége. A kérdőív felépítése a következő:

Minden azonos számjegyre végződő tétel (pl. 1, 11, 21, 31, 41, 51) egy adott skálába tartozik.

- a) KÖVETŐ (affektív/szociális) dimenzió
 - melegség (M1): a gondoskodás, az érzelmi melegség szükséglete
 - identifikáció (M2): elfogadottság szükséglete, főleg a nevelők részéről
 - affiliáció (M3): az odatartozás szükséglete, főleg egykorúakhoz
- b) ÉRDEKLŐDŐ (kognitív/aktivitási) dimenzió
 - independencia (M4): a saját út követésének a szükséglete
 - kompetencia (M5): a tudásszerzés szükséglete
 - érdeklődés (M6): a kellemes közös aktivitás szükséglete
- c) TELJESÍTŐ (morális/önintegratív) dimenzió
 - lelkiismeret (M7): bizalom, értékelés szükséglete, önérték
 - rendszükséglet (M8): az értékek követésének a szükséglete
 - felelősség (M9): önintegráció, morális személyiség és magatartás szükséglete

Kiegészítő a presszióérzés (M10), annak az érzése, hogy a nevelők megértés nélkül és teljesíthetetlenül sokat követelnek. Ez az érzés averziót válthat ki, demotiváló jellegű.

C) A „Tanulás iránti attitűd kérdőív” (Lásd: e fejezet 11. melléklete!)
(Kósáné, Porkolábné és Ritoókné, 1984)

Ez a vizsgálati eljárás is a tanulási motivációk feltárására alkalmas, de egy másfajta struktúrában ad információkat a tanulók tanuláshoz való viszonyáról, így a vizsgálat az előbbi kérdőívvel szerzett információkat kiegészíti, még árnyaltabbá teszi. A tartalmi kategóriák a következők.

- a) továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola: 1, 4, 14, 21, 27 kérdések
- b) érdeklődés, kutatás: 3, 7, 10, 19, 23 kérdések
- c) elmélyülés, kitartó munka: 2, 9, 18, 24, 30 kérdések
- d) jó jegy az iskolában: 6, 11, 15, 22, 29 kérdések
- e) megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban: 5, 12, 13, 20, 26 kérdések
- f) jutalom a családban: 8, 16, 17, 25, 28, 31 kérdések

D) „Tanulási orientáció kérdőív” diákoknak (Lásd: e fejezet 12. melléklete!) (Kozéki Béla és Entwistle, N. J., 1986)

Annak is nagy jelentősége van a tehetség kibontakozásában, hogy milyen tanulási módszereket használ a diák az információk feldolgozásában, elsajátításában. A korábban már említett Kozéki és Entwistle szerzőpáros ismertet egy kérdőívet a tanulási orientáció vizsgálatára. Ez alkalmas a három nagy tanulási stratégia – mélyreható, szervezett, reprodukáló – szerepének megállapítására minden megvizsgált tanuló esetében. A kérdésekre adott válaszok értékelése alapján megállapítható, hogy melyik tanulási stratégia mennyire meghatározó a tanuló tanulási módszerei között. A kérdőív általános iskola ötödik osztályától középiskolával bezárólag alkalmazható. A kérdőív elnevezésében azért szerepel az „orientáció” kifejezés a stratégia helyett, mert motivációs elemeket is vizsgál a módszer. A korábbi vizsgálatok azt bizonyították ugyanis, hogy bizonyos tanulási módszerek és motívum-elemek szorosan kapcsolódnak egymáshoz (vö: Balogh, 2011a). Ennek a tételnek a jelentése világossá válik, ha bemutatjuk a kérdőív felépítését.

A kérdőív 60 kérdésből áll, s minden azonos számra végződő tétel (pl. 1, 11, 21, 31, 41, 51) egy adott alsóskálába tartozik. (ennek majd az értékelésnél lesz jelentősége!) Melyek ezek a skálák és hogyan rendeződnek?

a) MÉLYREHATOLÓ

- 01 Mélyreható: a megértésre való törekvés, az új anyag kapcsolása az előzőhöz, saját tapasztalatok alapján önálló kritikai véleményalkotás
- 02 Holista: nagy összefüggések átlátása, széles áttekintés, (túl) gyors következtetés
- 03 Intrinsic: a tantárgy iránti érdeklődés, lelkesedés a tanulás iránt

b) REPRODUKÁLÓ

- 04 Reprodukáló: mechanikus tanulás, részletek megjegyzése, a struktúra tanártól várása
- 05 Szerialista: tényekre, részletekre. logikus kapcsolódásra koncentráció, a tiszta rendszer, a formális tanítás kedvelése
- 07 Kudarckerülő: állandó félelem a lemaradástól, a másikinál rosszabb teljesítménytől

c) SZERVEZETT

- 08 Szervezett: jó munkaszervezéssel a legjobb eredmény elérése
- 09 Sikerorientált: törekvés a legjobb teljesítményre az önértékelés fenntartása érdekében
- 10 Lelkiismeretes: törekvés a megkövetelt tökéletes végigvitelre az élvezetről való lemondás árán is

A fenti három csoportba nem tartozó elem:

- 06 Instrumentális (kiegészítő): csak a bizonyítványért, a kvalifikáció előnyeiért, vagy külső nyomásra tanulás

E) Kolb-féle „Tanulási stílus kérdőív” (Lásd: e fejezet 13. melléklete!)

Kolb, D. A.: *Experimental Learning*. Prentice Hall, 1984; idézi Balogh, 1999)

Kolb négyféle tanulási stílust különít el, ezeknek az arányait igyekszik fel-
deríteni a kérdőívvel az egyén tanulási módszerei között.

- konkrét, tapasztaláson alapuló (KT)
- absztrakt, elméletalkotó (AE)
- reflektív, megfigyelő (RM),
- aktív, kísérletező (AK).

F) A Tóth-féle „Kreativitás Becslő Skála (TKBS)” (Lásd: e fejezet 14. melléklete!) (Tóth László, 2006)

A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS) a személyiség kreatív jellemzőinek megállapítására szolgál. Középszintű és idősebb diákok számára

készült, de fiatalabbaknál is próbálkozhatunk vele. Az eljárás lényegét tekintve önjellemző típusú kérdőív: 72 állítás megítélését kéri a diákoktól. Az állítások tizenkét kategóriába sorolhatók, melyek a vonatkozó kutatások szerint a személyiség egy-egy kreatív jellemzőjét képviselik. E kategóriák a következők:

- Nonkonformitás (NON)
- Dominancia (DOM)
- Komplexitás preferencia (KOM)
- Kíváncsiság, érdeklődés (KÍV)
- Kockázatvállalás (KOC)
- Energikusság (ENE)
- Gondolkodásbeli önállóság (GON)
- Eredetiség, ötletesség (ERE)
- Türelmetlenség (TÜR)
- Kitartás (KIT)
- Önérvényesítés (ÖNÉ)
- Játékosság (JÁT)

G) „Társas készségek” kérdőív (Lásd: e fejezet 15. melléklete!)
(Kósáné Ormai Vera, 1998; Rudas, 1990)

Fontos szempont a tehetségfejlesztő munkában, milyen társas készségeket, képességeket alakítunk ki a tehetségigérekben. E kérdéskörben való tájékozódáshoz, majd az egyéni fejlesztő program ezen részének kidolgozásához ad támpontokat ez a kérdőív a kitöltés alapján. Ajánlott: 5–8. osztályos általános iskolások, 1–4. osztályos középiskolások méréséhez.

H). „A gyerekek közérzete” kérdőív (Lásd: e fejezet 16. melléklete!)
(Kósáné Ormai Vera, 1998)

Ugyancsak fontos tényező az iskolai tehetségfejlesztő munkában, hogy milyen légkör uralkodik az iskolai kapcsolatrendszerben, mind a diák-diák relációkban, mind a pedagógus-diák kapcsolatban. Ennek feltárásához nyújt segítséget ez attitűdskála, amely 3–8. osztályos diákok részére készült.

I) „Pályaorientációs tájékozódó kérdőív” (Lásd: e fejezet 17. melléklete!)
(Kósáné, Porkolábné és Ritoókné, 1984)

Az egyéni tehetségfejlesztő programok kidolgozásánál figyelembe kell venni a fiatal érdeklődési köreit. Ehhez sok kapaszkodót kap a pedagógus és fejlesztő szakember a fiatalok mindennapi tevékenységének megfigyelésé-

ből. További fontos információkat szerezhetünk ehhez a tevékenységi formákat, tudományterületeket felsoroló mellékelt lista felhasználásával.

Ez a kérdőív egy egyszerű vizsgálati módszer a pályairányulás feltérképezésére – különösen középiskolás korban. mélyebb vizsgálódást is lehetővé tevő kérdőívek is rendelkezésre állnak (vö. Tóth L., 2004), pl.: Skawran II., Super-próba stb. Ezeknél pszichológus közreműködése is szükséges az értékelés elkészítésében.

2.3.3. Szülői jellemzés

A szülői jellemzéseknek nincs igazán rangja még a magyar iskolákban. Valóban, gyakran találkozunk olyan szülővel, akinek teljesen irreális elképzelései vannak gyereke képességeiről. Mindenesetre témánk szempontjából érdekes eredmények születtek a MATEHETSZ – TNS Hoffmann (2013) kérdőíves vizsgálatban: a megkérdezett nagyszámú szülő 46%-a fogalmazta meg, hogy a szülőknek jelentős szerepe van a tehetségek felismerésében. Ehhez képest a tanár, óvónő csak 32%-ban szerepel a válaszok között, a pszichológus pedig mindössze 2%-kal. Ez meggyőző adat arra vonatkozóan, hogy a tehetségazonosításban számíthatunk a szülők érdemi közreműködésére is. Ugyanakkor az is egyértelmű, hogy a rendszerszerű azonosításból nem hiányozhatnak a szülők gyerekeikre vonatkozó jellemzései. Nem könnyű azonban korrekt információkat kapni a tehetségigéreték szüleitől, hiszen jelentősen függenek ezek a tehetség-témakörben való jártasságuktól, illetve hétköznapi tapasztalataiktól – ezekben pedig nagy különbségek vannak. Ugyanakkor meg kell próbálkoznunk információk gyűjtésével: egyfelől szempontsort kínálva a gyerekek jellemzéséhez, másfelől kérdőíves felmérésekbe bevonni a szülőket. Ezekhez adunk példákat az alábbiakban.

A) Korábban már bemutattuk a tehetségigéreték korai felismeréséhez használható, óvodapedagógusoknak, tanítóknak ajánlott „**Nebraskai Csillagos Éjszaka**” nevű szempontsort (Eyre 1997), amely alkalmas szülőknek is gyerekekük jellemzésének elkészítéséhez. (Lásd: e fejezet 2. számú melléklete!)

B) „**A szülők értékelése a gyerek tanulásáról**” kérdőív (Kósáné Ormai Vera, 1998) is alkalmas információk gyűjtésére a tehetségigéreték fejlesztéséhez. (Lásd: e fejezet 18. számú melléklete!)

C) Az „**Iskolai célok**” kérdőív (Kósáné Ormai Vera, 1998) ahhoz szerez információkat a szülőktől, hogy mennyire tartják fontosnak a komplex fej-

lesztést gyermekük tehetségének kibontakoztatásában. (Lásd: e fejezet 19. számú melléklete!)

2.3.4. Tesztek

Az iskolákban a tesztek világszerte számos szakmai területen alkalmazzák a tanulók megismerése, fejlesztése során (vö. Bagdy, 2014; Balogh, 2003, 2004, 2006; Dávid, 2008; Gyarmathy, 2006; Herskovits és Dávid I., 2013; Herskovits és Ritoókné, 2013; Gordon Győri, 2011, 2012; Mező, 2004, 2008; Molnár Gy., 2015; Mönks és Pflüger, 2005; Ormai, 2002; Schmerz, 2003; Tóth, 2004). Ezek különböző célokat szolgálnak, a diagnózistól az összegzésig. Magyarországon elsősorban a tantárgytesztek elterjedtek. A tehetséges tanulók azonosítására használt tesztek lehetnek egyéniek vagy központiak. Bizonyos, hogy nincs hiány egyik típusból sem. A gond inkább, hogy melyiket és mikor alkalmazza az iskola. Problémát jelent, hogy kevés az iskolapszichológus hazánkban, ez akadályozója az általános képességtesztek (és személyiségtesztek) kiterjedt alkalmazásának. Néhány fontos szempontot kiemelünk az alábbiakban a képességtesztek alkalmazásához.

1. Alapelvek a képességtesztek használathoz és az eredmények értelmezéséhez

- A képességek (általános intellektuális és speciális!) alakulásának minél korábbi életkortól való figyelemmel követése egyik fontos, de nem egyetlen módja a tehetségek megtalálásának.
- Számos pillanatnyi tényező befolyásolhatja a mérési eredményeket, ezért mondjuk, hogy „egy mérés nem mérés”.
- A gyenge eredmény nem feltétlenül az egyén képesség-hiányából fakad, a háttértényezőkkel (pl. motiváció, érdeklődés hiánya, dekoncentrálttság stb.) is lehet gond.
- A jó eredményt bizonyító erejűnek kell tekintenünk, „vaktyúk ezekben nem talál szemet”.
- „Óvodás gyermekek esetében felelősséggel állítjuk, hogy elégséges a tulajdonságlista, tesztfeladatok használata nem ajánlott. Az óvodáskorú gyermektől éppen életkori sajátosságai következtében nem várható el feladattudat. Azaz nagyon is esetleges („úri kedvétől” függ), hogy egy adott feladatra odafigyel-e vagy sem.” (Herskovits és Dávid I., 2013, 30. o.)
- Általános elv, amely mind a képességtesztekre, mind a személyiségtesztekre érvényes: csak pszichológus végezheti a mérést és értékelést! (vö. Herskovits és Dávid I., 2013)

2. Általános intellektuális képességek feltérképezéséhez használt főbb eszközök (Ezek a gyerekek „általános okosságát” bizonyítják, nem speciális szaktárgyi tehetséget jeleznek!):

- figyelemvizsgálat,
- emlékezetvizsgálat,
- képzeletvizsgálat
- gondolkodásvizsgálat,
- beszédfejlődés vizsgálata,
- intelligencia-vizsgálat, stb.

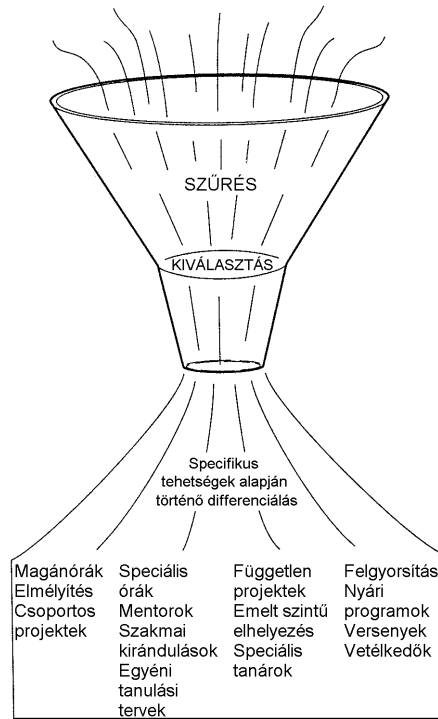
3. A kreativitás-vizsgálat is fontos a tehetségek azonosításában.

4. A speciális képességek mérése, amely kimondottan a szaktanár feladata, mutatja meg a tehetség specifikumát, így ez is elengedhetetlen!

2.4. Összegzés: az azonosítás funkciója

Mint azt az előbbiek bizonyítják, a tehetség felismerése, azonosítása hallatlanul összetett folyamat, csak több lépésben, folyamatosan történhet, és sokféle módszert kell alkalmaznunk. Ugyanakkor hangsúlyoznunk kell, hogy a tehetség-keresés, -azonosítás e bonyolult rendszerével is csak eszköz a fejlesztési folyamatban, jól ábrázolja ezt Tannenbaum (1983) ábrája. Ő az egész folyamatot egy tölcserhez hasonlítja, amelyben a végcél a tehetséges tanuló hatékony, differenciált fejlesztése (5. ábra).

A tölcser szájában történik a *tehetség keresése, a folyamatos tájékozódás sokféle módszerrel*, közepén van a *programba (kereső programba is!) való beválogatás*, legalul pedig a *differenciált fejlesztés speciális tevékenység-területeire találunk példákat*. „Az első lépésben tehetségígéretnek kell azonosítani mindenkit, akikkel kapcsolatosan a „tehetség gyanúja akár a legkisebb mértékben is felmerül” (Tannenbaum, 1983, 370. o.). Fontos elve a Nemzeti Tehetség Programnak is: mindenki tehetséges valamiben önmaga más képességterületihez képest, ennek felderítésére és fejlesztésére kell törekednünk, ez mind az egyén, mind az ország előrehaladása szempontjából fontos! A differenciált fejlesztés során „a potenciális matematikusok, a potenciális irodalomkritikusok, mérnökök, zeneszerzők, történészek, tudósok stb. keresése történik addig, amíg a tanuló iskolai teljesítménye egyre jobban egybeesik valamilyen megfelelő pálya kiválasztásával” (Tannenbaum, 1983, 371. o.).



5. ábra. Tannenbaum modellje

MELLÉKLETEK A 2. FEJEZETHEZ

1. melléklet: „Dávid Mária és munkatársainak megfigyelési szempontsora” pedagógusoknak

Forrás: Dávid M., Hatvani, Héjja és Nagy, 2014: Tehetségazonosítás a pedagógiában, MATEHETSZ, Budapest. 18–25. o.

Instrukció: Kérjük, hogy iskolai pedagógiai megfigyelései alapján a minden egyes gyermekre/tanulóóra vonatkozóan külön-külön töltsse ki ezt a megfigyelési szempontsót.

A megfigyelt gyermek/tanuló neve:

Életkora:

Csoportja, /osztályfoka:

Tanulmányi eredménye:

Versenyeredményei:

Szociális háttere: nagyon jó – jó – átlagos – hátrányos helyzetű – veszélyeztetett helyzetű. **Megjegyzések.** (tehetségesnek tartják-e a tanárai, ha igen, miben?)

.....

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

A pedagógus által megfigyelt tevékenységek:	5 Nagyon gyakran meg- figyelhe- tő	4 Gyakran meg- figyelhe- tő	3 Átlagos mérték- ben fordul elő	2 Ritkán figyelhe- tő meg	1 Nagyon ritkán vagy nem figyelhe- tő meg
Kognitív jellemzők:					
Kreativitás					
1. Érdeklődő, kíváncsi a foglalkozásokon.					
2. Újszerű (szokatlan) ötletei vannak a feladatok megoldására.					
3. Nincs számára megoldhatatlan helyzet, többször is próbálkozik, új utakat keres.					

4. Időnként szokatlan kérdéseket tesz fel.					
5. Sok ötlete van.					
6. Nagy az alkotókedve, szívesen hoz létre/gondol ki új dolgokat.					
7. Sokszor tesz fel ilyen kérdést: „Mi lenne, ha...?”					
8. Élvezi a játékos helyzeteket.					
9. Nem unatkozik / képes önma- ga elszórakoztatására.					
10. Kihívás számára, ha átléphet határokat.					
Képesség					
11. Gondolkodtató feladatokban „gyorsan kapcsol”.					
12. Gazdag a szókincse.					
13. Elsőként veszi észre az el- lentmondásokat.					
14. Az adott feladatot elemezi, / részekre tudja bontani.					
15. Tartósan megjegyez dolgo- kat.					
16. Jó a megfigyelőképessége.					
17. Könnyen megérti az írott szöveget.					
18. Gyorsan felismeri az össze- függéseket.					
19. Könnyen / gyorsan megért dolgokat / tanul.					
20. Tud képekben gondolkodni.					
Speciális képességek					
21. Az életkori átlagánál gazda- gabb a szókincse.					
22. Beszédben könnyen és jól fejezi ki magát.					
23. Szívesen ír verseket, történe- teket, dalokat, vagy színdarabot.					
24. Választékosan fogalmaz.					
25. Idegen nyelvet, dialektusokat tájszólást könnyen utánoz.					
26. Bonyolultabb mondatszerkeze- teket használ, mint a korosztálya.					

27. Szívesen foglalkozik logikai problémákkal, rejtvényfejtéssel.					
28. Fáradhatatlan, ha matematikáról van szó, bensőséges „kapcsolata” van a számokkal.					
29. Felismeri a problémák mögötti szabályszerűségeket, algoritmusokat.					
30. Könnyen tájékozódik a térben.					
31. Elvont problémák megoldásához vizuális képet, vagy modellt készít.					
32. A számítógépet alkotó módon használja (programot ír, filmet készít...)					
33. Nagyon jó a kéz ügyessége.					
34. Rajzaiban újszerű elemek, ötletek mutatkoznak.					
35. Füzete rajzokkal, részletes, kifejező „firkákkal” díszített.					
36. Könnyen megfejt a képrejtvényeket.					
37. Rengeteg időt tölt rajzolással, ügyesen másol.					
38. Szereti, ha a ruházatában / külső megjelenésében is van valami egyedi / különleges.					
39. Jó a ritmusérzéke.					
40. Tud játszani valamilyen hangszeren, esetleg többön is.					
41. Könnyen megjegyzi a dallamokat, ritmusokat.					
42. Szívesen énekel, dúdol.					
43. Tudja utánozni egyes hangszerek hangját.					
44. Jó hallása van, könnyen azonosít hangokat, akkordokat.					
45. Nehezen fárad el.					
46. Ügyesen végzi el a mozgásos feladatokat.					
47. Gyorsan tud futni, vagy ütni.					
48. Összerendezett a mozgása					

49. Ügyesen dob vagy kap el tárgyakat.					
50. Mások szükségleteit, igényeit felismeri.					
51. Élvezi, ha emberek között van, nem szeret egyedül lenni.					
52. Korának megfelelő szinten felelősen viselkedik.					
53. Hajlamos társait befolyásolni.					
54. A többiek hallgatnak rá.					
55. Általában irányítja azt a tevékenységet, amelyben részt vesz.					
Affektív jellemzők					
Motiváció					
56. Nem könnyen adja fel a küzdelmet.					
57. Képes tanulni a hibáiból / kudarcából is okul.					
58. Nagy benne az önálló ismeretszerzési vágy.					
59. Lelkesedik az erőfeszítést igénylő feladatokért.					
60. Elképzelései vannak a saját jövőjére vonatkozóan.					
61. Általában többet teljesít, mint amit elvárnak tőle.					
62. A munkáját odaadóan végzi.					
63. Szereti próbára tenni a saját ügyességét.					
64. Vállalja a kockázatot.					
65. Tud egy dologra intenzíven figyelni / kitartóan koncentrálni (ha érdekli).					
Érdeklődés					
66. Érdeklődik az újdonságok iránt.					
67. Szívesen megy a környezetében „felfedező” útra.					
68. Vannak különböző gyűjteményei.					
69. Kedveli a nehezen kibogozható szituációkat.					

70. Lázba hozza, ha ötletelni lehet.					
71. Szívesen beszél a társainak a „találmányairól”, „alkotásairól”.					
72. Szójátékozik a társaival.					
73. Nagy öröm számára, ha keresztretjvényt fejthet.					
74. Új ismeretekre fokozottan kíváncsi és nyitott.					
75. Igazán lelkesíti az, ha találgathat, kísérletezhet a problémák megoldása során.					
Hátrányos helyzetűeknél tehetőségre utaló jelek					
76. Jó nonverbális képességére támaszkodva oldja meg azokat a helyzeteket, amelyekben hiányosak az ismeretei, illetve a szókinccse.					
77. Általában nincs kiemelt helyzete a gyermekcsoportban, társai mégis szívesen követik.					
78. Hosszú távú céljai vannak, amelyek korán kifejlődtek, és reálisaknak tűnnek.					
79. Tanulási profiját tekintve tudása hiányos, gyengén olvas, külső motivációt igényel, viszont kíváncsi, rengeteg ötlete van és jó problémamegoldó.					

Összesítő adatlap
„Dávid Mária és munkatársainak megfigyelési szempontsorához”

Instrukció az eredmények összesítéséhez:

Minden kategóriában összeadjuk az elért pontszámot, és az összeget elosztjuk a kérdések számával. Így minden kategóriában 1–5 közötti átlagot kapunk, melynek alapján a tanuló teljesítménye a tehetségesnek minősített tanulók átlagával összehasonlítható.

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

Értékelés:

Az eredmények értelmezésénél a kategóriánként kapott átlagokat vesszük figyelembe, és összevetjük a tanáraik által tehetségesnek tartott tanulók átlagaival. További értelmezési lehetőség, hogy az átlagok alapján rangsorba állítjuk a személyiségtulajdonságokat. A rangsor elején szereplő tételek a tanuló/gyermek erősségei, ezekre támaszkodhatunk a tehetségnevelő tevékenység közben. A rangsor végén levő, esetleg elmaradó tulajdonságokra pedig kiemelt figyelmet fordítunk a fejlesztés során, amennyiben úgy látjuk, hogy erre szükség van.

2. melléklet: „Nebraskai Csillagos Éjszaka” szempontsor tehetségigérek felismeréséhez pedagógusok és szülők részére (Óvodás kortól alkalmazható gyerekek, fiatalok jellemzésére.)

Forrás: Eyre, D. (1997): *Able Children in Ordinary Schools*. David Fulton Publishers, London, 33. p.

Első megjelenése a kérdőívnek magyarul: Balogh László (2004): *Iskolai tehetség gondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 61-62. o.

Adatok:

Név:

Iskola:

Osztály:

Időpont:

Instrukció: Karikázza be minden tulajdonságcsoponton belül, hogy mi jellemzi a gyereket az alábbiak közül!

- TEVÉKENYSÉGÉHSÉG: expresszív, szerepjáték, show, spontaneitás, vezet, kihirdet, lelkes.
- KÍVÁNCISISÁG – ÉRDEKLŐDŐ: megjegyez, vizsgál, megfigyel, keres / kérdez, megkér, átlát / összefüggéseket meglát.
- RÉSZT VESZ: kezdeményez, vezet, bevon, bátorít, bemutatja, hogy kell csinálni, instrukciót ajánl vagy kiegészít / segít.
- FELFEDEZŐ: kísérletezik, mímél, épít, tervez, összerak, rendez / kiválaszt, megold, játszik.
- FANTÁZIA: kitalál, imitál, elképzeli, mímél, eredeti konstrukció, új design.
- FÓKUSZ: összeszedett, szorgalmas, koncentrálni, rendez / kiválaszt, részletet kiegészít.
- HUMOR: viccek, okos, eredeti, spontán, megjegyez / megfogalmaz, reagál / válaszol.
- KÉPSZERŰ: metaforák használata, nyomoz, szimbólumok, illusztrál, művészi, eszes, újszerű, eredeti, expresszív.
- ÖNÁLLÓ: egyedül dolgozik, önmagára figyel, kezdeményez, elmélyült, szorgalmas, koncentrálni, tervez / folytat / megold.
- GONDOLKODÓ: megért / érvel, összekapcsol / asszociál, megtalál / alkalmaz / felhasznál, válaszol / bejelent, megmagyaráz, kiszámol / megold.
- MOZOGVA CSINÁL: demonstrál, összerak, figyel / reagál, bemutatja, hogyan vagy mit, kiállít, non-verbálisan expresszív.

- FIGYELMES: észrevesz, meglátja az összefüggést, kapcsolatba hoz / asszociál / megjósol, vizsgál, megkülönböztet, meghatároz (meglát) különbségeket (változást).
- (MÁSOK ÁLTAL) ELISMERT: kiválasztott, forrásként tekintenek rá, segít, magához vonz másokat, készséges, mások nagyra becsülik.
- ÖSSZEÁLL A KÉP: mintát, szabályszerűséget észrevesz, felfog, asszociál, metaforát talál, megjósol, eleméz / elméletet gyárt.
- ÉRZÉKENY: expresszív / könnyen elsírja magát, beelát, megfontolt, segítőkész, együtt érző / empatikus, aggódó, tudatos, gondos.
- MEGOSZT – ÖNKÉNT JELENTKEZIK: kiterjeszt (másokra), illusztrál, összeköt / leír, megmagyaráz / elmagyaráz, segít / bemutat, tanácsot ad, bátorít.
- SZÓKINCS: folyékony, megért, kifejez / kifejező, újító, asszociál / összefüggésbe hoz, bonyolult szintaxis, „felnőtt”szavakat használ.
- ÜSTÖKÖS: bármilyen viselkedés, ami eltérő vagy látványos.

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

**3. melléklet: „Dudley Tanácsadó Szolgálat szempontsora” a tehetség-
ígéreték felismeréséhez pedagógusok részére (Kisiskolás kortól felfelé
alkalmazható.)**

Forrás: Meeting the Needs of the More Able Pupils. Dudley LEA Publica-
tion, 1998. 6–8.

Instrukció: Jelölje meg minden tulajdonságcsoponton belül, hogy mi jellem-
zi a tanulót az alábbiak közül!

Adatok:

Név:

Iskola:

Osztály:

Időpont:

Verbális képességek

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">1. Felnőtthöz hasonlóan beszél egy beszélgetés vagy vita során.2. Szókincshasználatának minősége és mennyisége tekintetében magasabb szinten áll korosztálya más tagjainál; összetett mondszerkezeteket és pontos nyelvtant használ.3. Mentális sebessége gyorsabb, mint fizikai képességei; így gyakran nem szeret írni, mivel az lelassítja a gondolkodás folyamatát.4. Nagyon gyors és jó olvasó, nagyon korán megtanul olvasni – akár még az isko-
laskor előtt; nagyon korán érdeklődést mutat a szavak iránt. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tanulási módszerek

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">5. Kivételes kíváncsiságot mutat.6. Általában könnyen és gyorsan tanul, és képesek kezelni az összetett információt is.7. Sok kutató, provokatív kérdést tesz fel.8. Átugrik bizonyos tanulási stádiumokat.9. Nem hajlandó elfogadni tekintélyelvi kijelentéseket azok kritikus felülvizsgálata
nélkül; szkeptikus és kitartó, amikor nem elégedett a kérdésre kapott válaszokkal.10. Jó megfigyelő. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Gondolkodási stílusok

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">11. Kiemelkedő érvelési képességgel bír, képes kezelni az absztrakciókat, képes
általánosítani a jelentések megértésének konkrét elemeiből, és képes meglátni az
összefüggéseket.12. Könnyen átugrik a konkrétól az absztraktra.13. Gyakran szokatlan, nem mindennapi összefüggéseket lát meg. |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

14. Éberséget/gyors reagálást mutathat, és olyan összefüggéseket lát meg új ötletek között, amelyeket társai nem észlelnek.

15. Élvezi az absztrakt területen végzett munkát, és ügyes is benne, legyen az szám-alapú, mint az algebrában, vagy nyelv-alapú, mint a szólásokban.

Érdeklődések és hobbik

16. A normálisnál nagyobb érdeklődést és ismeretet mutat a világ dolgaiban.

17. Van egy speciális terület, amelyben kimagasló képességről tesz tanúbizonyságot.

18. Lehet egy olyan hobbija vagy érdeklődési köre, amelyet nagy mélységben művel, gyakran hatalmas ismeretet gyűjtve össze.

19. Jó a memóriája és széles általános műveltséggel rendelkezik.

Motiváció

20. Rendelkezik azzal a képességgel, hogy hatékony munkát végezzen önállóan.

21. Képes nagy koncentrációval dolgozni hosszú időn keresztül, ha valami felkelti érdeklődését; végigviszi a dolgokat.

22. Nagyon magas szintű önkritikával rendelkezik.

Kapcsolatok

23. Megkérdőjelezi az érveket a beszélőre való tekintet nélkül.

24. Szociálisan az átlagosnál érettebb, és jól érzi magát idősebb diákok és/vagy felnőttek társaságában.

25. Az általánosnál jobban érdeklik a felnőttek problémái, pl. a vallás, politika és a halál.

26. Vezetői képességeket mutat.

Humor

27. Szokatlan humorérzéssel bír: szóviccek, dupla jelentések; hatékonyan használja a humort.

Előadóművészet

28. Szokatlan fantáziával és/vagy eredetiséggel rendelkezik, különösen jó előadó a zene, dráma, tánc stb. területén.

Műszaki/technikai képességek

29. Képes könnyen megérteni az összetett mechanikus / elektromos / elektronikai eszközök működését.

Erős erkölcsi és igazságérzet

30. Nagyon érzékeny a „helyes és nem helyes” problémája iránt.

31. Nagyon izgatottá válik egy morális dilemma kapcsán.

4. melléklet: „Renzulli-Hartman skála” a kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőinek becslésére. (Iskolás korúakra alkalmazható.)

Forrás: Renzulli, J. S. és Hartman, R. K. (1971): Skála a kiemelkedő tanulók viselkedési sajátosságainak megítélésére. *Exceptional Children*, 3. 243–248. (OPKM DOK.)

Idézi: Kósáné Ormai Vera, Porkolábné Balogh Katalin és Ritoók Pálné (1984): *Neveléslélektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó, Budapest. 180–182.

Tóth László (2006): A tanulói személyiség megismerése. In: Balogh László: *Pedagógiai pszichológiai az iskolai gyakorlatban*. Urbis Kiadó, Budapest. 336–339.

A skála nem a Renzulli-féle elméleti modell hű leképezése, hanem egy arra támaszkodó azonosítási eszköz (vö. Tóth L. 2006). Fő területei egymástól függetlenül is használhatók. Például, ha egy tehetségfejlesztő program a kreatív és produktív gondolkodás terén tehetségeseket kívánja ellátni, a teljes skálából a kreatív jellemzők becslése javallott, amit más, hasonló célokat szolgáló azonosítási eszközök alkalmazásával célszerű kiegészíteni.

Instrukció:

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

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

A bejelölés elvégzése után annyiszor vesszük a súlyozási értéket, azaz 1-2-3-4-es számot az adott oszlopból, ahány X-et kapott ott a tanuló. Ezek összege az Összesen rovatba kerül. Az átlagot úgy számoljuk ki, hogy az Összesen rovatba került számértéket elosztjuk az adott területen szereplő (megszámozott) állítások számával. Így a fő területek szerint egyéni profilt is készíthetünk. A tapasztalatok szerint tehetségesnek minősíthetők azok a tanulók, akik a skála alapján magas pontértéket értek el. (Az értékelést részletes ismertetése megtalálható: Tóth L., 2006)

Adatok:

Név:

Iskola:

Osztály:

Időpont:

RENZULLI–HARTMAN SKÁLA

Tanulási jellemzők (T)	1	2	3	4
1. Életkorához vagy osztályához viszonyítva <i>szókincse</i> fejlett. Beszédét kifejezés-gazdagság, kidolgozottság és folyékonyág jellemzi.	—	—	—	—
2. Különbőféle témákról sok <i>ismerete</i> van.	—	—	—	—
3. Könnyen megjegyzi és felidézi a tényeket, adatokat.	—	—	—	—
4. Gyorsan átlátja az ok-okozati összefüggéseket, igyekszik megérteni a dolgok hogyanját, miértjét. Sok kérdése van.	—	—	—	—
5. Gyorsan megérti az alapelveket, könnyen jut el az általánosításokhoz.	—	—	—	—
6. Éleseszű, jó <i>megfigyelő</i> . Többet „lát meg” valamiben, mint a többiek.	—	—	—	—
7. Sokat <i>olvas</i> . Nem kerül el a nehéz olvasmányokat.	—	—	—	—
Összesen:			_____	

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

A kreativitás jellemzői (K)	1	2	3	4
1. Sok <i>ötlete</i> vagy megoldása van különböző problémákra. Gyakran egyedi, szokatlan, meglepő válaszokat ad.	—	—	—	—

2. Nincsenek gátlásai véleményének kifejtésével kapcsolatban. Időnként radikális <i>ellentmondó</i> .	—	—	—	—
3. Szereti a <i>kockázatot</i> . Kalandvágyó és töprengő.	—	—	—	—
4. Hajlama van intellektuális <i>játékosságra</i> . Gyakran fantáziál különböző intézmények, tárgyak, szerkezetek átalakításáról. („Mi lenne, ha ...?”) Ötleteit is átdolgozza, módosítja.	—	—	—	—
5. Jó <i>humorérzéke</i> van.	—	—	—	—
6. Nagyfokú érzelmi <i>érzékenységet</i> mutat.	—	—	—	—
7. Fejlett a <i>szépérzéke</i> . Figyelmet fordít a dolgok esztétikai jellemzőire.	—	—	—	—
8. Nonkonformista. Elfogadja a rendetlenséget. Nem érdeklődik a részletek iránt.	—	—	—	—
9. Konstruktívan bírál. Nem fogadja el a tekintélytől eredő kijelentéseket kritikus elemzés nélkül.	—	—	—	—
Összesen:				_____

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

**5. melléklet: „Balogh László szempontsora” pedagógusoknak tehetség-
ígéreték jellemzésének elkészítéséhez (Iskolás korúakra alkalmazható,
általános intellektuális képességek és speciális képességek mérésének
kiegészítéseként.)**

Forrás: Balogh László (2012): *Komplex tehetségfejlesztő programok.* Di-
dakt Kiadó, Debrecen. 53-54. o.

Adatok:

Név:

Iskola:

Osztály:

Időpont:

1. Tanulási szokások:

- az otthoni tanulás feltételei,
- a szervezettség mértéke az otthoni tanulásban,
- eredményes tantárgyak,
- nehéz tantárgyak a tanuló számára,

2. A tanulási motiváció sajátosságai:

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

3. Az egyéni tanulási módszerek jellemzői:

- mechanikus tanulás,
- részletekre koncentráció,
- megértésre törekvés,
- összefüggésekre épülő tanulás,
- a tanulás szervezettségének jellemzői.

4. Az énkép, önértékelés jellemzői:

- pozitív énkép,
- negatív énkép,
- alulértékeli magát,
- túlértékeli magát,
- önértékelése reális,
- önbizalom szintje,
- az önfogadás jellemzői.

5. Van-e olyan speciális képességterület, amelyben tehetségígéretnek látszik a tanuló?
- intellektuális, azon belül milyen területen:
 - művészeti, azon belül milyen területen:
 - sport, azon belül milyen területen:
6. Tapasztalható-e alulteljesítés a tanulónál, azaz van-e ellentét tantárgyi teljesítményei és értelmi (valamint egyéb: sport, művészeti, stb.) képességei között?

Ha igen, milyen tantárgyakban tapasztalható ez?

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

8. Egyéb, a tehetség kibontakoztatása szempontjából fontos jellemzők.

.....
.....

6. melléklet: „Kennard-féle szempontsor” pedagógusoknak, a matematikai tehetség kereséséhez (Iskolás korúakra alkalmazható.)

Forrás: Kennard (1996)

A matematikában tehetséges gyerekeket az alábbi fontosabb képességek jellemezhetik:
A probléma formális struktúráját úgy közelíti meg, hogy az további lépésekhez vezet.
A példákból általánosít. <i>Mintát, szabályosságot keres és felismer, specializál és feltételez.</i> Problémamegoldási módszereket általánosít.
Logikusan érvel és ennek következményeként érvelési láncolatokat alakít ki. <i>Ellenőriz, indokol, bebizonyít.</i>
Matematikai szimbólumokat használ a gondolkodási folyamat részeként
Rugalmasan gondolkodik, adaptálja a probléma-megközelítési módokat és váltogatja őket.
Megfordítja a gondolkodás menetét. Előre és hátrafele is gondolkozik, hogy megoldjon egy problémát.
Közbülső lépéseket átugrik a logikai érvelésben és rövidített matematikai formulákban gondolkozik.
Észben tart általános matematikai viszonyokat, probléma-típusokat, általános problémamegoldó módszereket és érvelési formákat.

7. melléklet: „Turmezeyné-féle szempontsor” a zenei tehetség kisgyerekkori kereséséhez, felismeréséhez. (Óvodás korúakra alkalmazható.)

Forrás: Turmezeyné (2010)

Adatok:

Név:

Iskola:

Osztály:

Időpont:

Jellemezze a gyermeket, hogy mennyire igazak rá az alábbi állítások!

1 = soha

2 = néha

3 = gyakran

4 = teljes mértékben

1. Az ének foglalkozásokon végig részt vesz.
2. Az ének foglalkozásokon koncentrálni a feladatokra, tevékenységekre.
3. A dalos játékokban szívesen lép kapcsolatba társaival, működik velük együtt.
4. Beleéli magát a dalos játékokba.
5. Beleéli magát a hallgatott zene hangulatába.
6. Figyelmesen követi az óvónő énekét, hangszerjátékát.
7. Fogékony környezetének hangjaira.
8. Családjának is előadja az óvodában tanult mondókákat, dalokat.
9. Aktívabban vesz részt zenei tevékenységben, mint másféle tevékenységekben.
10. Spontán helyzetekben önmagától énekel, mondókázik.
11. Szívesen beszélget dalokról; zenével, zenei tevékenységekkel kapcsolatos dolgokról.
12. Ha új zenei benyomás éri, felélénkül.
13. Ha túl nehéz számára a (zenei) feladat, hamar elveszti az érdeklődését.
14. Szeret örömet okozni énekével szüleinek, családjának, az óvodapedagógusnak.

Értékelés:

Adjuk össze a gyerek pontszámait, minél magasabb az érték, annál nagyobb valószínűséggel rejtekezik benne zenei tehetség.

8. melléklet: „Speciális képességek becslésére szolgáló szempontsor” (Iskolás korúakra alkalmazható.)

Forrás:

Piirto, J. (1999): *Talented children and adults*. New Jersey, Prentice-Hall Inc. 257–259.

Tóth László (2004): *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. 7–10.

Az eljárás lényegét tekintve becselő skála. Nem intelligenciatesztről van tehát szó, hanem olyan eszközről, aminek segítségével felbecsülhetjük a tanulók speciális képességeit. A teendők csupán annyi, hogy adott tanulóra vonatkoztatva írjunk egy számot a felsorolt állítások elé az alábbiak közül, azt, amelyik leginkább tükrözi az általános tapasztalatunkat.

- 1: Ilyet nem tapasztaltam.
- 2: Csak elvétve fordult elő.
- 3: Többször is előfordult.
- 4: Szinte minden esetben tapasztalható volt.
- N: Nem állt módomban megfigyelni.

A számértékekből területenként átlagot számolhatunk, így a területek összehasonlíthatók. Az N betűvel jelzett állításokat az átlag kiszámításakor nem vesszük figyelembe, mivel az N nem gyakoriságot fejez ki, hanem azt, hogy nem talákoztunk olyan szituációval, amiben az adott viselkedés megfigyelhető lett volna. Ennek alkalmazásában célszerű, ha az adott képesség-területnek megfelelő tantárgy (ha van ilyen) tanára működik közre!

TANULÁSI ERŐSSÉGEK

Adatok:

Név:

Iskola:

Osztály:

Időpont:

NYELVI (NY) ____ (átlag)

1. ____ Szeret a szavakkal játszani. Szívesen tanul meg verseket, szójátékokat, nyelvtörőket, találós kérdéseket, és ezeket könnyen felidézi.
2. ____ Beszélgetésekben kezdeményező.
3. ____ Könnyen kifejezi a gondolatait mind szóban, mind írásban.

4. ____ Több irányból közelíti meg és írja le a dolgokat (pl. adott tárgy hogy néz ki, mire való, használatának előnyei-hátrányai stb.).
5. ____ Amit frissen hall, megjegyzi, és saját szavaival adja vissza.
6. ____ Háttérismereteit könnyen verbalizálja.
7. ____ Rengeteget kérdez.
8. ____ Szívesen elmagyarázza, hogyan jutott el egy probléma megoldásához.
9. ____ Szókincse a korához képest szokatlanul fejlett.

LOGIKAI-MATEMATIKAI (LM) ____ (átlag)

1. ____ Szívesen végez olyan tevékenységeket, amelyekben számolni kell.
2. ____ Környezetében geometriai formákat fedez fel, megszámlálható dolgokat talál (pl. csempék, virágok, falevelek).
3. ____ A kisebb egységeket nagyobb egységekbe szervezi.
4. ____ Az általános megállapításokat példákkal támasztja alá.
5. ____ Egy számára nem ismert matematikai feladványra több megoldást is talál.
6. ____ El tudja mondani, hogy milyen lépésekben jutott el a megoldásig.
7. ____ A dolgokat többféle módon csoportosítja, felfedezi az azonosságokat és a különbségeket.
8. ____ A problémamegoldás során tervszerűen halad.
9. ____ Szereti a kirakós rejtvényeket, a darabokat gyorsan egymáshoz illeszti.

TESTI-MOZGÁSI (TM) ____ (átlag)

1. ____ Szívesen végez mozgással járó tevékenységeket (pl. futás, ugrás, mászás, egyensúlyozás).
2. ____ Könnyedén mozog, mozdulatokat könnyen ismételi vagy utánoz.
3. ____ Hamar felveszi a ritmust vagy lépést.
4. ____ Könnyen elsajátít nagymozgásokat igénylő készségeket (pl. görkorcsolyázás, ugrókötelezés).
5. ____ Könnyen elsajátít finommozgásokat igénylő készségeket (pl. másokhoz képest gyorsabban megtanul tübe fűzni, papírt hajtogatni).
6. ____ Egyedül próbál elsajátítani egy-egy új mozgáskészséget.
7. ____ Szereti a tárgyakat megérinteni, körbetapogatni, hogy ezzel is többet tudjon meg róluk.

TÉRI (TR) ____ (átlag)

1. ____ Elképzeléseit szereti vizuálisan kifejezésre juttatni, saját ízlése szerint rendez be környezetét.

2. ____ Motívumokat tervez és rajzol.
3. ____ Nagy képzelőerővel illeszt össze dolgokat egyetlen alakzattá (pl. kollázs, szobor).
4. ____ Fejlett térlátással rendelkezik.
5. ____ Könnyedén szétszed és összerak dolgokat (pl. kirakós játékok, szerkezetek).
6. ____ Tárgyakat különböző módokon csoportosít.
7. ____ Művészeti szempontból értékeli a dolgokat, figyel a színekre, vonalakra, textúrára stb.
8. ____ Alaposan kihasználja a papíron rendelkezésre álló teret.
9. ____ Rajzaiban ügyel a fontos részletekre.

INTERPERSZONÁLIS (IR) ____ (átlag)

1. ____ Aktívan részt vesz csoportos tevékenységekben.
2. ____ Szívesen segít másoknak a tanulásban.
3. ____ Felnőttekkel való kapcsolata szívélyes, udvarias.
4. ____ Mások iránti érzéseit kifejezésre juttatja.
5. ____ Csoportos tevékenységekben vezető szerepet vállal, a közös munkát szervezi, irányítja.
6. ____ Társai számítanak a segítségére, beveszik a csoportjukba.
7. ____ Könnyedén teremt kapcsolatokat másokkal.
8. ____ Csoportjának érdekeit önzetlenül képviseli, felelősséget érez a csoport munkája iránt.

INTRAPERSZONÁLIS (IA) ____ (átlag)

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

ZENEI (ZN) _____ (átlag)

1. _____ Szeret zenével foglalkozni.
2. _____ Az újonnan hallott dallamot vagy ritmust rögtön elismétli.
3. _____ Maga komponál dallamot vagy ritmust.
4. _____ Kottából tud énekelni.
5. _____ Felismeri a hangszereket egy hallott zeneműben.
6. _____ Képes hallás után játszani valamilyen hangszeren.
7. _____ Önálló tanulás közben valamilyen dallamot énekel vagy dúdol.
8. _____ Érdekl, hogy milyen hangokat tud kicsalni különböző tárgyakkól.

9. melléklet: Tulajdonságlista a tanulók önértékeléséhez és a társak értékeléséhez

Forrás: Tóth László (1998): *A tehetségesek tanítása*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 62. o.

Adatok:

Név:

Iskola:

Osztály:

Időpont:

Instrukció:

Kedves tanuló! Kérünk, jelöld meg X-szel azokat a tulajdonságokat, amelyek leginkább jellemzők rád! (Más tanulók jellemzése esetén ezt a szöveget módosítani kell!)

- Absztrakt módon gondolkodik
- Tele van energiával és ez időnként
- Kíváncsi természetű bajba sodorja
- Erős benne a tudásvágy
- Untatja a tények memorizálása, inkább
- Jó kifejezőképességgel rendelkezik az elvi vitákat szereti
- Értelmesen lehet vele beszélgetni
- Szeret egyedül dolgozni
- Minden érdekli
- Az osztály legjobb tanulója
- Intenzíven tud koncentrálni
- A legkritikusabban gondolkodó
- Kitartóan képes figyelni
- Tehetsége ellenére a legellenszenvesebb
- Gyorsan tanul
- Természettudományi tárgyakban kiváló
- Nagy tudású
- Anyanyelvi tárgyakban kiváló
- Értelmesen kérdez
- Zenében kiváló

- Jó a memóriája
- Matematikában kiváló
- Hamar észreveszi az összefüggéseket
- Okos, de az olvasással gondjai vannak
- Rendszerető
- Vezetői képességekkel bír
- Az ötletbörze lelkes híve
- A feladatvégzésben nem kitartó
- Utálja a magolást, az írást és helyesírást
- Az átlagosnál jobb olvasó
- Intuitív
- Szereti a matematikát, különösen az
- Szexitív újszerű megoldásokat, a sablonos
- Jó humorérzékkel rendelkezik megoldások untatják
- Vezetői tulajdonságainál fogva jó és rossz irányba egyaránt képes a többieket befolyásolni
- Elsőként veszi észre az ellentmondásokat
- Belsőleg motivált
- Mindenből tréfát üz
- Jó szervező
- Önálló
- Lelkes megfigyelő
- Nagy szókinccsel rendelkezik
- Eredeti ötletei vannak
- Rengeteget kérdez, kérdései gyakran
- Jól kijön a társaival és a felnőttekkel provokatív jellegűek
- Meg tudja szervezni a saját tanulását

Értékelés:

Összesítsük a tanuló válaszait, s vessük össze azokat más forrásokból származó információkkal: a tanuló magatartásának jellemzői, teljesítménye, mások – tanuló társak, szülők, pedagógusok – jellemzéséből származó adatok.

10. melléklet: „Iskolai motiváció kérdőív” diákoknak (Általános iskola felső tagozatos és középiskolás korban alkalmazható.)

Forrás: Kozéki Béla és Entwistle, N. J. (1986), 271–292. o.

Adatok:

Név:

Iskola:

Osztály:

Időpont:

Olvasd el figyelmesen az alábbi mondatokat! Döntsd el, hogy az öt válasz közül melyik jellemző rád, és *a megfelelő betűt KARIKÁZD BE* az egyes mondatok végén!

- A: teljesen egyetértek
- B: részben egyetértek
- C: félig-meddig értek vele egyet
- D: többnyire nem értek vele egyet
- E: egyáltalán nem értek vele egyet

1. Szívesen beszélgetek a szüleimmel arról, hogy mi történt az iskolában.	A	B	C	D	E
2. A legtöbb tanár minden diákkal, mindig igazságos.	A	B	C	D	E
3. Nekem fontosabb, hogy barátságos legyek a társaimmal, mint hogy versengjek velük.	A	B	C	D	E
4. Ha valamilyen tevékenységbe belemerülök, a szüleim nem zavarnak meg.	A	B	C	D	E
5. Sokszor annyira megragad, amit az iskolában tanulunk, hogy majd később is foglalkozni akarok vele.	A	B	C	D	E
6. Az iskola unalmas. (-)	A	B	C	D	E
7. Önmagam előtt is nagyon szégyellem, ha nem jól teljesítek az iskolában.	A	B	C	D	E
8. Nekem nagyon fontos, hogy a tanárain tudják, bennem bízhatnak.	A	B	C	D	E
9. A büntetés az iskolában mindig igazságtalan. (-)	A	B	C	D	E
10. A felnőttek túl sokat követelnek a fiataloktól, s nagyon kevés segítséget adnak cserébe.	A	B	C	D	E
11. Nagyon jól esik nekem, hogy érzem, a szüleim boldogok, ha jól teljesítek az iskolában.	A	B	C	D	E

12. Rossz érzés lenne, ha csalódást okoznék a tanáromnak.	A	B	C	D	E
13. Örülök, ha segíthetek társaimnak az iskolai munkában.	A	B	C	D	E
14. Nem szeretem, ha egyedül kell a feladataimon dolgozni (-)	A	B	C	D	E
15. Az utolsó percig szoktam halogatni a házi feladat elkészítését. (-)	A	B	C	D	E
16. A legtöbb óra unalmas. (-)	A	B	C	D	E
17. Inkább bevallom, ha elkövettem valamit, mint hogy elleplezni próbáljam.	A	B	C	D	E
18. Ha hagynák a tanárok, hogy mindenki azt csinálja az iskolában, amit akar, jobban tetszene az iskola. (-)	A	B	C	D	E
19. Jobb, ha kijavítatják a hibáimat, mint ha elnézik azokat.	A	B	C	D	E
20. A tanárim akkor sem elégedettek azzal, amit csinálok, ha nagyon igyekszem.	A	B	C	D	E
21. A szüleimet nem érdekli igazán, hogy mi történik velem az iskolában. (-)	A	B	C	D	E
22. Nagyon kevés az olyan tanár, akiért lelkesedni tudnék. (-)	A	B	C	D	E
23. Jó érzés, ha a társaim láthatják, hogy jól dolgozom.	A	B	C	D	E
24. Nem lehet a gyerekektől elvárni, hogy maguktól jó ötleteik támadjanak. (-)	A	B	C	D	E
25. Az iskolában sok olyat tanulunk, aminek az életben hasznát vesszük.	A	B	C	D	E
26. Szabadidőm nagy részében olyan dolgokra igyekszem rájönni magamtól, amik érdekelnek.	A	B	C	D	E
27. Ha megbíznak valamivel, azt mindig igyekszem olyan jól elvégezni, ahogy csak tudom.	A	B	C	D	E
28. Az iskolai szabályok általában helyesek, ésszerűek, mindig igyekszem betartani azokat.	A	B	C	D	E
29. Ha valami rosszat tettem, mindig kész vagyok vállalni a következményeket.	A	B	C	D	E
30. Nehezemre esik elviselni azt a nyomást, amit a tanárok gyakorolnak rám.	A	B	C	D	E
31. Szüleim segítségére, biztatására mindig számíthatok az iskolai munkámmal kapcsolatban is.	A	B	C	D	E
32. A legtöbb tanár nem veszi azt a fáradságot, hogy igazán jól elmagyarázza a dolgokat. (-)	A	B	C	D	E
33. Nem érdekel, hogy mások mit gondolnak rólam. (-)	A	B	C	D	E
34. Szüleim mindig fontosnak tartják a véleményemet.	A	B	C	D	E
35. Amit az iskolában tanulunk, annak valójában nemigen vehetem hasznát. (-)	A	B	C	D	E
36. Felélénkít, ha új dolgok tanulásába fogunk.	A	B	C	D	E

37. Mindig találok kifogást, ha nincs kész a házi feladatom. (-)	A	B	C	D	E
38. Ha nehéz az iskolai munka, általában abbahagyom az erőfeszítést. (-)	A	B	C	D	E
39. Valahogy mindig mentségeket kell keresnem. (-)	A	B	C	D	E
40. A szüleim túl sokat követelnek, s túl nagy nyomást gyakorolnak rám.	A	B	C	D	E
41. A felnőttek nem igazán igyekeznek megérteni a fiatalok érzéseit. (-)	A	B	C	D	E
42. Gyakran a tanár hibás abban, hogy az ember bajba kerül az iskolában. (-)	A	B	C	D	E
43. Úgy veszem észre, a többiek elég nehezen jönnek ki velem. (-)	A	B	C	D	E
44. Jobban szeretem, ha magamnak kell rájönnöm, hogyan kell valamit megcsinálni.	A	B	C	D	E
45. Ha a feladat nehéz, hamar elveszem az érdeklődésemet. (-)	A	B	C	D	E
46. Nagyon sok órát kifejezetten izgalmasnak, nagyon érdekesnek tartok.	A	B	C	D	E
47. Ha valamiben számíthatnak rám, mindig el is végzem.	A	B	C	D	E
48. Mindig nagyon igyekszem teljesíteni azt, amire megkérnek az iskolában.	A	B	C	D	E
49. Mindig kész vagyok vállalni a felelősséget azért, amit tettem, bármilyen következménnyel számolhatok.	A	B	C	D	E
50. A szüleim teljesen irreális követelményeket támasztanak az iskolai teljesítményemmel kapcsolatban.	A	B	C	D	E
51. Ha jól teljesítek az iskolában, a szüleim mindig kimutatják, hogy elégedettek velem.	A	B	C	D	E
52. A legtöbb tanár minden tanulónak igyekszik annyit segíteni, amennyit csak tud.	A	B	C	D	E
53. Ebben az iskolában jó viszony van a gyerekek között.	A	B	C	D	E
54. Túl sok mindennel kapcsolatban várják el azt, hogy magam jöjjek rá, magam oldjam meg. (-)	A	B	C	D	E
55. Nem bánom, ha nagyon keményen kell dolgoznom, ha közben fontos dolgokat tanulhatok meg.	A	B	C	D	E
56. Az iskolai munkát érdekesítőnek tartom.	A	B	C	D	E
57. Mindig igyekszem megfelelni a szüleim bizalmának.	A	B	C	D	E
58. Csak a gyenge emberek szeretik a szabályokat, a rendet (-)	A	B	C	D	E
59. A lelkiismeretfurdalás még a szigorú büntetésnél is kínosabb.	A	B	C	D	E
60. A felnőttek mindig túl sokat várnak el a fiataloktól.	A	B	C	D	E

Az értékelés menete:

Az „a” választása 5 pontot jelent, a „b” 4-et, a „c” 3-at, a „d” 2-öt, az „e” 1-et. Egyes tételeket azonban fordítva kell értékelni, ott az „e” választása ér 5 pontot, a „d” 4-et és így tovább. Itt a tétel után zárójelbe tett (–) jelzi, hogy fordított irányban kell pontozni az illető tételt. A pontozás után motívumonként, illetve dimenzióként összesítjük a pontokat. Az eredmények értelmezéséhez felhasználhatjuk a Kozéki (1986) által magyar mintán végzett eredeti vizsgálat eredményeit. Későbbi összesített vizsgálati eredmények is elérhetők középiskolás tanulók értékeléséhez: Balogh, Bóta, Dávid és Páskuné, 2004.

11. melléklet: A „Tanulás iránti attitűd kérdőív” (Általános iskola felső tagozatos és középiskolás korban alkalmazható.)

Forrás: Kósáné, Porkolábné és Ritoókné (1984): Neveléslélektani vizsgálatok. Tankönyvkiadó, Budapest. 340–342. o.

Adatok:

Név:

Iskola:

Osztály:

Időpont:

Instrukció:

Olvasd el figyelmesen az alábbi mondatokat! Döntsd el, hogy az öt válasz közül melyik jellemző rád, és a megfelelő betűt írd be minden mondat végére!

A: jellemző rám, teljesen egyetértek

B: gyakran jellemző rám, nagyrészt egyetértek

C: részben jellemző rám, félig-meddig értek vele egyet

D: többnyire nem jellemző rám, nagyrészt nem értek vele egyet

E: egyáltalán nem jellemző rám, egyáltalán nem értek vele egyet

1. Ha tanulok, az lebeg a szemem előtt, hogy így juthatok magasabb iskolába. ____
2. Ha elkezdek egy feladaton dolgozni, semmi sem tud kizökkenteni belőle. ____
3. Csak azt szoktam megtanulni, ami érdekel. ____
4. Célom a továbbtanulás, ezért alaposan tanulok. ____
5. Szégyenkezem a társaim előtt, ha rosszul felelek. ____
6. Ha nem jutalmaznak jó jegyekkel a megszerzett tudást, nem tanulnék. ____
7. Magamtól is utánanézek a dolgoknak, hogy problémáimra választ találjak. ____
8. Érdekes jól tanulni, mert otthon megjutalmaznak érte. ____
9. Néha úgy elmerülök a tanulásban, hogy elfelejtkezem egyéb teendőimről. ____
10. Ha valami érdekeset találok a tananyagban, sokszor hozzáolvasok olyat is, ami nem kötelező. ____
11. Az osztályzat tudásunk mércéje, ezért igyekszem minél jobbat szerezni. ____
12. Több időt fordítok a tanulásra, ha úgy érzem, lemaradok társaimtól. ____
13. Azt szeretem, ha a tanár az osztály előtt dicsér meg szereplésemért. ____
14. Ha rá gondolok, hogy fokozottabb tanulással biztosíthatom a továbbtanulásomat, növekszik a szorgalmam. ____

15. Az unalmasabb tantárgyakat is megtanulom, mert nem mindegy, hogy milyen jegyeket kapok. ____
16. Ha jó bizonyítványt szerzek, otthon ajándékot kapok. ____
17. Sokszor izgat, hogy esetleg nem tudok megfelelni a szüleim elvárásainak. ____
18. Annyira tudok koncentrálni a tanulásra, hogy semmi sem tud megzavarni benne. ____
19. Szeretek a dolgok mélyre ásni. ____
20. Bánt, hogy mit gondolnak rólam osztálytársaim, ha rosszul felelek. ____
21. A nagyobb ismeret biztosíthatja az érvényesülésemet. ____
22. Ha nem minősítenék jeggyel a feleleteimet, nem lenne olyan izgalmas számomra a tanulás. ____
23. Élvezem, ha egy bonyolult feladatot önálló kutatással oldok meg. ____
24. Ha egy problémát akarok megoldani, semmi sem tud elvonni tőle. ____
25. Kikapok otthon, ha rossz jegyet viszek haza. ____
26. Az serkent tanulásra, hogy társaim elismerjenek. ____
27. A nagyobb tudás biztosítja, hogy magas fokú oktatásban részesüljek. ____
28. A szüleim a jó tanulmányi eredményt pénzzel, tárggyal vagy egyéb jutattással megbecsülik. ____
29. A jó jegy a legfontosabb számomra. ____
30. Nagy kitartással szoktam dolgozni, tanulni. ____
31. A jó tanulást a szüleim jutalmazzák. ____

Értékelés

Az a választása öt pontot jelent, a b négyet, a c hármat, a d kettőt, az e egyet. Összesítsük a válaszok pontértékeit az alábbi csoportosításban, s ez alapján állítsuk rangsorba az egyes csoportok pontszámát! Ez a rangsor mutatja, hogy mely attitűd-elemek a dominánsak, illetve kevésbé jelentősek az adott tanulónál.

- a) továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola: 1, 4, 14, 21, 27 kérdések
- b) érdeklődés, kutatás: 3, 7, 10, 19, 23 kérdések
- c) elmélyülés, kitartó munka: 2, 9, 18, 24, 30 kérdések
- d) jó jegy az iskolában: 6, 11, 15, 22, 29 kérdések
- e) megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban: 5, 12, 13, 20, 26 kérdések
- f) jutalom a családban: 8, 16, 17, 25, 28, 31 kérdések

12. melléklet: Tanulási orientáció kérdőív diákoknak (Általános iskola felső tagozatos és középiskolás korban alkalmazható.)

Forrás: Kozéki Béla és Entwistle, N. J. (1986), 271–292. o.

Adatok:

Név:

Iskola:

Osztály:

Időpont:

Olvasd el figyelmesen az alábbi mondatokat! Döntsd el, hogy az öt válasz közül melyik jellemző rád, és *a megfelelő betűt KARIKÁZD BE* az egyes mondatok végén!

- A: teljesen egyetértek
- B: részben egyetértek
- C: félig-meddig értek vele egyet
- D: többnyire nem értek vele egyet
- E: egyáltalán nem értek vele egyet

1. Amit tanulok, mindig igyekszem összefüggésbe hozni az- zal, amit más tantárgyban tanulunk.	A	B	C	D	E
2. Olvasás közben gyakran megelevenedik előttem, s szinte látom azt, amiről olvasok.	A	B	C	D	E
3. Egyes tantárgyak annyira érdekelnek, hogy az iskola elvég- zése után is foglalkozni akarok vele.	A	B	C	D	E
4. Ha jól akarok felkészülni, sok mindent szóról szóra kell megtanulnom.	A	B	C	D	E
5. Mindent úgy szeretek tanulni, hogy kis részekre osztom, s a részeket külön-külön tanulom meg.	A	B	C	D	E
6. Azt hiszem, jobban érdekel az, hogy az iskolát sikeresen elvégezzem, mint az, hogy mit tanulunk.	A	B	C	D	E
7. Feleléskor nagyon izgulok.	A	B	C	D	E
8. Nagyon jól be tudom osztani a tanulásra szánt időmet.	A	B	C	D	E
9. Nem tudom beismerni a vereséget, még apró dolgokban sem.	A	B	C	D	E
10. Ha valamit el kell végeznem, úgy érzem, csak nagyon jól szabad végeznem a dolgomat.	A	B	C	D	E

11. Mindig igyekszem megérteni a dolgokat, még ha először ez nagyon nehéznek látszik is.	A	B	C	D	E
12. Szeretek eljátszani a saját gondolataimmal, még ha nem vezetnek is kézzelfogható eredményhez.	A	B	C	D	E
13. Egyes iskolai tevékenységek valóban nagyon érdekesek, izgalmasak.	A	B	C	D	E
14. Ha olvasok egy könyvet, arra már nem tudok időt fordítani, hogy elgondolkozzam, mi mindenről szólt.	A	B	C	D	E
15. A problémák megoldása során szívesebben követem a kipróbált utat, mint az ismeretlen újakat.	A	B	C	D	E
16. Elsősorban azért tanulok, hogy majd jó foglalkozást választhassak magamnak.	A	B	C	D	E
17. Nagyon izgulok, mikor a tanárok munkámat értékelik.	A	B	C	D	E
18. Az írásbeli feladatok végzésekor nem szoktam kifutni az időből.	A	B	C	D	E
19. Nagyon élvezem a többi tanulóval való versengést az iskolában.	A	B	C	D	E
20. Úgy érzem, kötelességem, hogy keményen dolgozzam az iskolában.	A	B	C	D	E
21. Gyakran teszek fel magamban kérdéseket azzal kapcsolatban, amit olvastam, vagy az órán hallottam.	A	B	C	D	E
22. Azt szeretem csinálni, amiben a saját ötleteimet, fantáziámat használhatom.	A	B	C	D	E
23. Elsősorban azért tanulok, hogy többet tudjak meg azokból a tantárgyakból, amelyek igazán érdekelnek.	A	B	C	D	E
24. Legjobban akkor értem a szakkifejezések jelentését, ha a tankönyv meghatározását idézem fel szóról szóra.	A	B	C	D	E
25. Szerintem a problémákat mindig gondosan, logikusan kell elemezni, anélkül, hogy az ösztönös belátásunkra támaszkodnánk.	A	B	C	D	E
26. Ha keményen dolgozom, az csak azért van, hogy továbbtanulhassak.	A	B	C	D	E
27. Mindig aggódom, hogy lemaradok a munkában.	A	B	C	D	E
28. Mindig gondosan megszervezem a munkámat.	A	B	C	D	E
29. Nagyon fontos nekem, hogy amikor csak képes vagyok rá, mindent jobban csináljak, mint a többiek.	A	B	C	D	E
30. Nem bánom, ha nagyon sokáig kell is dolgoznom, hogy rendesen elvégezhessem a feladataimat.	A	B	C	D	E
31. Amit olvasok, azt igyekszem kapcsolatba hozni a saját tapasztalataimmal.	A	B	C	D	E

32. Azt szeretem, ha a tanárok sok szemléltető példát, saját tapasztalatot említenek, hogy megértessék velünk a dolgokat.	A	B	C	D	E
33. Szabadidőm nagy részét azzal töltöm, hogy olyan érdekes témákkal foglalkozzam, amelyekről tanultunk.	A	B	C	D	E
34. Szeretem, ha az írásbeli munkáknál pontosan elmagyarázzák, mit kell csinálnom.	A	B	C	D	E
35. Mindig kitartok egy megoldási mód mellett mindaddig, amíg végleg be nem bizonyosodik, hogy nem jó.	A	B	C	D	E
36. Ha keményen dolgozom, az csak azért van, hogy a szüleimet ne hagyjam cserben.	A	B	C	D	E
37. Valahogy sohasem tudom olyan jól megcsinálni a dolgokat, ahogy szerintem képes lettem volna.	A	B	C	D	E
38. Ha rosszul csináltam valamit, mindig megpróbálom rájönni az okára, hogy legközelebb jobban csináljam.	A	B	C	D	E
39. Ha valamit nagyon kívánok, nagyon rámenős tudok lenni.	A	B	C	D	E
40. Ha valamibe belefogtam, kitartok, még ha nagyon nehéznek találom is.	A	B	C	D	E
41. Ha csak lehet, magam szeretek jegyzeteket készíteni.	A	B	C	D	E
42. Azt hiszem, hajlamos vagyok az elhamarkodott következtetésekre.	A	B	C	D	E
43. Az iskolában olyan témákkal is találkozom, amelyek csodálatosan érdekesek, izgalmasak.	A	B	C	D	E
44. Csak akkor írok le valamit az órán, ha a tanár mondja.	A	B	C	D	E
45. Azt szeretem, ha a tanár a témánál marad, s nem tesz kitérőket.	A	B	C	D	E
46. Azt hiszem, azért járok iskolába, mert nem volt más választási lehetőségem.	A	B	C	D	E
47. Mások valahogy mindig jobban tudják csinálni a dolgokat, mint én.	A	B	C	D	E
48. Ha a körülmények nem megfelelőek a tanuláshoz, mindig próbálom segíteni rajta.	A	B	C	D	E
49. Vizsga, feyelés előtt mindig nagyon izgulok, de ettől mint ha még jobban tudnék aztán szerepelni.	A	B	C	D	E
50. Én mindig komolyan veszem a munkám, bármi legyen is az.	A	B	C	D	E
51. Hogy jobban megértsem, amiről tanulok, a mindennapi tapasztalataimmal igyekszem kapcsolatba hozni.	A	B	C	D	E
52. Az írásbeli feladatokban mindig az én saját véleményemet igyekszem kifejteni.	A	B	C	D	E

53. Sok mindent nagyon szeretek, élvezek az iskolai munkában.	A	B	C	D	E
54. Általában csak azt olvasom el, ami kötelező.	A	B	C	D	E
55. Ha valamit magyarázok, igyekszem minél több részletre kitérni.	A	B	C	D	E
56. Csak akkor dolgozom keményen, ha kénytelen vagyok, mert a tanár kifejezetten megköveteli.	A	B	C	D	E
57. Sokszor nem tudok elaludni, mert az iskolai dolgok miatt aggódom.	A	B	C	D	E
58. Gondosan megtervezem a tanulási időmet, hogy minél jobban hasznosíthassam.	A	B	C	D	E
59. Minden játékban azért veszek részt, hogy győzzek, nem csak a szórakozás kedvéért.	A	B	C	D	E
60. Ha fáradt vagyok, akkor is rendszeren végigcsinálom a feladatomat.	A	B	C	D	E

Értékelés

Az a választása 5 pontot jelent, a b négyet, a c hármat, a d kettőt, az e egyet. Az azonos sorszámra végződő tételek értékeit összeadva megkapjuk mind a tíz összetevő pontértékét. Ez egyenként maximálisan 30 pont lehet. Ezt követően a három fő stratégia (mélyreható, reprodukáló, szervezett) pontértéke is kiszámítható a 3-3 összetevő pontértékeinek összeadásával. (Max. 90 pont.)

A pontértékek rangsorba állításával, illetve egymáshoz viszonyításával minden tanulónál megállapítható, hogy a tíz összetevőn belül mely tanulási módszerek, illetve motívum-elemek játszanak domináns szerepet. Egyéni elemzéssel ebből levonhatók a következtetések: milyen tanulási technikákat kell erősíteni – megfelelő gyakorlással – a jobb tanulmányi teljesítmény érdekében.

Az eredmények értelmezéséhez felhasználhatjuk a Kozéki (1986) által magyar mintán végzett eredeti vizsgálat eredményeit. Későbbi összesített vizsgálati eredmények is elérhetők középiskolás tanulók értékeléséhez: Balogh, 2011a.

13. melléklet: „Kolb-féle tanulási stílus kérdőív” középiskolai (14–19 év) korosztályú diákoknak

Forrás: Kolb, D. A. (1984): *Experimental Learning*. Prentice Hall. (Kézirat fordításban, oktatási segédanyagként.)

Magyarul: Balogh László (1999): *Tehetségfejlesztő programok*. Útmutató külső gyakorlatokhoz 1. KLTE, Debrecen. 96–99. o.

Adatok:

Név:

Iskola:

Osztály:

Időpont:

Minden betűvel jelölt csoportban négy állítást talál. Csoportonként rangsorolja ezeket (4 pontot írva ahhoz az állításhoz, amelyet magára nézve leginkább megfelelőnek tart, 1-et ahhoz, amelyet a legkevésbé)!

A

- 1) Nagyon alaposan végiggondolom, hogy miről szeretnék tanulni. _____ pont
- 2) Tanuláskor vigyázok arra, hogy nehogyan túlságosan elmerüljek a tananyagban. _____ pont
- 3) Csak úgy szeretek tanulni, ha teljesen átadhatom neki magam. _____ pont
- 4) Akkor tudok igazán haladni a tanulásban, ha annak valamilyen praktikus célja van. _____ pont

B

- 1) Úgy érzem, nagyon könnyen befogadom, amit hallok vagy olvasok. _____ pont
- 2) Tanuláskor az új ismereteket állandóan ellenőrzöm a körülöttem lévő világban. _____ pont
- 3) Csak elmélyülve és a dolgokat gondosan elemezve szeretek tanulni. _____ pont
- 4) Ha tanuláskor ellentmondó állításokkal találkozom, nem akarom azonnal kideríteni, melyik az igaz. _____ pont

C

- 1) Tanulás közben fontos számomra a nyugodt, harmonikus környezet. _____ pont
- 2) Tanuláskor figyelem a többiekre is. Érdekel, hogy mit csinálnak. _____ pont
- 3) Mielőtt belekezdenék a megoldásba, először szeretek elgondolkozni a problémán. _____ pont
- 4) Legeredményesebbnek a cselekedve tanulást tartom. _____ pont

D

- 1) Tanuláskor szívesen elfogadom a tapasztaltabbak tanácsait. _____ pont
- 2) Tanuláskor kockáztatni kell. E nélkül nincs is eredményes tanulás. _____ pont
- 3) Cselekvés előtt alaposan mérlegelni kell a lehetőségeket és következményeket. _____ pont
- 4) Jó érzés, hogy érdekel és értem is a körülöttem lévő világot. _____ pont

E

- 1) Alapvetően intuitív vagyok. Gyakran találok rá a megoldásra, anélkül, hogy tudnám, hogy csináltam. _____ pont
- 2) A tanulás eredményét nagyon fontosnak tartom. Csak úgy tudok tanulni, ha előre tudom mit és miért csinálok. _____ pont
- 3) Szeretem logikusan felépíteni a dolgokat. A problémamegoldás legérdekesebb része, amikor meghatározom a lépéseket. _____ pont
- 4) Tanuláskor nem fogadok el állításokat. Kérdéseket teszek fel, hogy megértsem a dolgokat. _____ pont

F

- 1) A tanulásnak az absztrakt, intellektuálisabb szakaszait jobban kedvelem, mint a konkrét feladatokat. _____ pont
- 2) Úgy szeretek tanulni, hogy alaposan megfigyelem magam is, a többieket is. _____ pont
- 3) Az olyan tanulási helyzeteket kedvelem, amelyekben konkrét, a valóságból vett, pontosan meghatározott teendőim vannak. _____ pont
- 4) Szeretem, ha a tanulás megmozgatja minden képességemet, tulajdonságomat. _____ pont

G

- 1) Akkor érzem igazán eredményesnek a tanulást, ha a tanultakat rögtön alkalmazni is tudom. _____ pont
- 2) Akkor érzem igazán eredményesnek a tanulást, ha már kellő távolságból tudom szemlélni a dolgokat. _____ pont
- 3) Akkor érzem igazán eredményesnek a tanulást, ha tudom, amit tanulok, a jövőben hasznosíthatom. _____ pont
- 4) A tanulásnak belső szükségleteimet kell kielégítenie. _____ pont

H

- 1) Azt gondolom, hogy a tapasztalatokból lehet a legtöbbet tanulni. _____ pont
- 2) Az eredményes tanulás legfontosabb feltétele a pontos, alapos megfigyelés. _____ pont
- 3) A legeredményesebb a főleg intellektuális elemekből felépülő tanulás. _____ pont
- 4) A legeredményesebb a kézenfekvő helyett új megoldásokat kereső tanulás. _____ pont

I

- 1) Akkor a legeredményesebb a tanulásom, ha rendkívül intenzíven foglalkozom egy dologgal, szinte teljesen elmerülök benne. _____ pont
- 2) Akkor legeredményesebb a tanulásom, ha már távolságból szemlélem a dolgokat. _____ pont
- 3) A racionálisan megközelíthető dolgokat tudom a legeredményesebben megtanulni. _____ pont
- 4) A tanulás folyamatában fontos annak tudata, hogy tanulásomért egyedül én vagyok a felelős, más nem végezheti ezt el helyettem. _____ pont

A kérdőív értékelése:

Kolb négyféle tanulási stílust különít el, ezek a következők:

- konkrét, tapasztaláson alapuló (KT),
- absztrakt, elméletalkotó (AE)
- reflektív, megfigyelő (RM),
- aktív, kísérletező (AK).

Ezekbe a kategóriákba kell besorolni a válaszokat a következők szerint:

KT: _____
BCDEGH/1
pontértékeinek összege

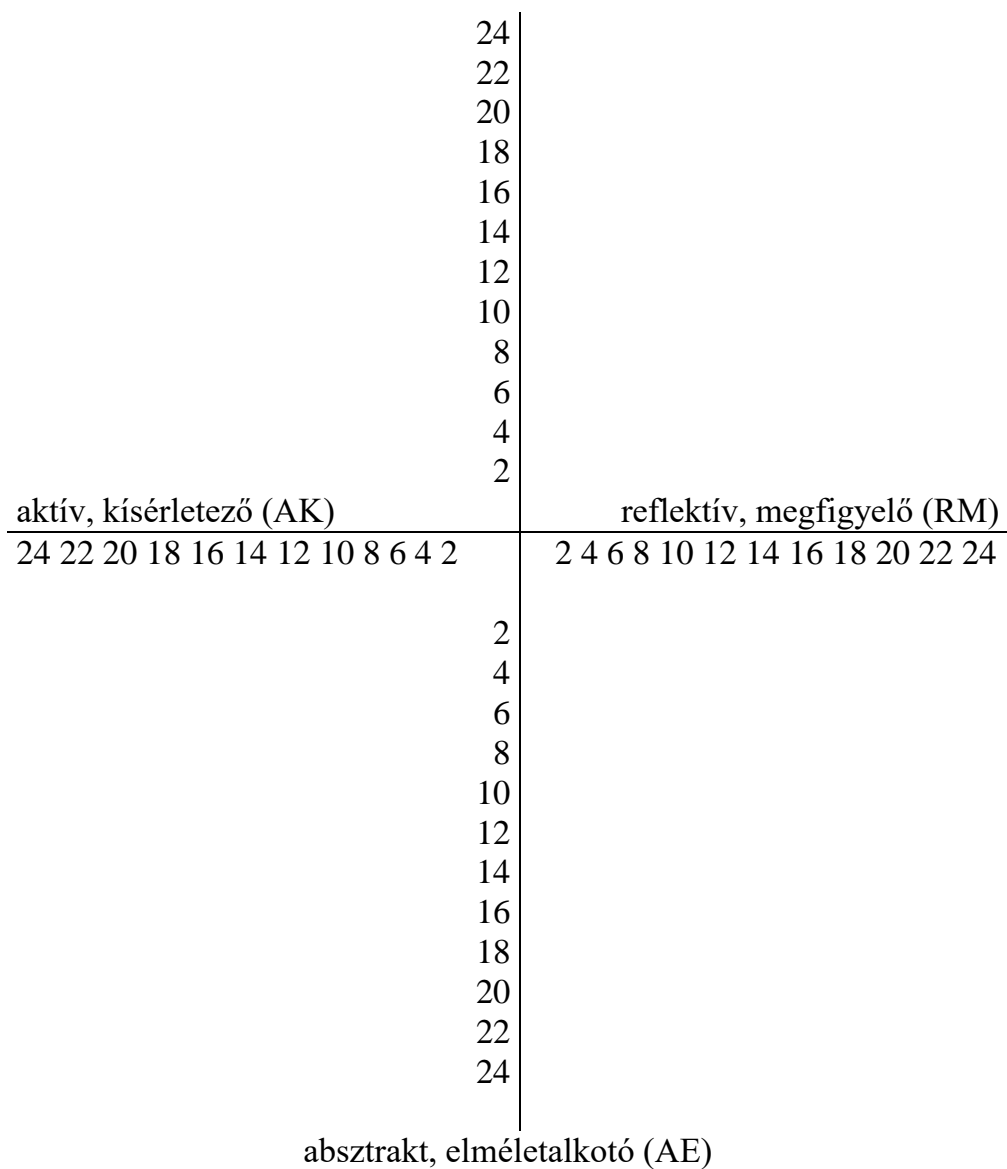
AE: _____
BCDEHI/3
pontértékeinek összege

RM: _____
ACFGHI/2
pontértékeinek összege

AK: _____
ACFGHI/4
pontértékeinek összege

A pontszámok összesítése alapján lehet megfogalmazni az egyénre jellemző tanulási stílus-térképet, a négy elem pontszámainak ábrázolásával. (Lásd a következő oldalon.)

konkrét, tapasztaláson alapuló (KT)



14. melléklet: A „Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála” (TKBS) a személyiség kreatív jellemzőinek megállapítására

Forrás: Tóth László (2006): A tanulói személyiség megismerése. In: Balogh László: *Pedagógiai pszichológiai az iskolai gyakorlatban*. URBIS Kiadó, Budapest. 327–333.

TKBS

Adatok:

Név:

Iskola:

Osztály:

Időpont:

Ez a kérdőív annak feltárását célozza, hogy milyen vagy. Karikázd be az egyes állítások után álló A, B, C, D vagy E betűk egyikét (állításonként csak egyet) annak megfelelően, hogy mennyire értesz azokkal egyet! A betűk jelentése a következő:

A = Teljesen egyetértek

B = Egyetértek

C = Félig-meddig értek vele egyet

D = Többnyire nem értek vele egyet

E = Egyáltalán nem értek vele egyet

Fontos, hogy adataidat az Értékelő lapon hiánytalanul feltüntesd, mert másképp a kérdőív számítógépes feldolgozása nem lehetséges. A neved helyett bármilyen jelígéttel írhatod. Jó munkát!

- | | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Az iskolai magatartásom ellen soha nem merült fel kifogás. | A | B | C | D | E |
| 2. Kedvelem a bonyolult problémákat, a nehezen kibogozható szituációkat. | A | B | C | D | E |
| 3. Szeretném kipróbálni, hogyan boldogulnék egy hónapig egyedül egy lakatlan trópusi szigeten. | A | B | C | D | E |
| 4. Többnyire nem értem meg teljesen a tananyagot részletes tanári magyarázat nélkül. | A | B | C | D | E |
| 5. Általában megállom, hogy más hosszúra nyúlt mondandójába sűrgetően belekotyogjak, még ha unalmasnak is találom. | A | B | C | D | E |
| 6. Inkább lemondok valamiről, ha úgy látom, hogy túl sok ember ellenállását kell legyőznöm. | A | B | C | D | E |
| 7. Társaságban általában én vagyok a hangadó. | A | B | C | D | E |

8. Szeretek vizsgálódni, kísérletezni, utána nézni a dolgoknak.	A	B	C	D	E
9. Mindig össze tudom szedni az erőmet, ha szükség van rá.	A	B	C	D	E
10. Nem szoktam olyasmin törni a fejemet egy-egy tárggyal kapcsolatban, hogy mi mindenre lehetne még felhasználni, mint amire való.	A	B	C	D	E
11. Inkább éjszakába nyúlóan is tanulok, mint hogy számonkéréskor gyengén szerepeljek.	A	B	C	D	E
12. Ha játékról van szó, nemigen kell biztatni, noha már nem vagyok kisgyerek.	A	B	C	D	E
13. Sokszor előfordult velem, hogy viselkedésem miatt összeütközésbe kerültem a tanárainkkal.	A	B	C	D	E
14. Inkább olyan munkát szeretnék, ami egyszerű, nem igényel szerteágazó figyelmet.	A	B	C	D	E
15. Nem tenném fel az összes pénzemet olyan szerencsejátékon, amelyen egy vagyont nyerhetek, de mindenemet el is veszíthetem.	A	B	C	D	E
16. Teendőim megszervezésében nincs szükségem segítségre.	A	B	C	D	E
17. Ideges leszek, ha valakinek többször kell elmondanom ugyanazt, míg végre megérti.	A	B	C	D	E
18. Mindig a saját céljaimat követem, akkor is, ha emiatt másokkal összeütközésbe kerülök.	A	B	C	D	E
19. Nem vagyok egy parancsolgató típus.	A	B	C	D	E
20. A dolgok okai nemigen érdekelnek.	A	B	C	D	E
21. Általában hamar fáradok, sok pihenésre van szükségem.	A	B	C	D	E
22. Már sokszor gondoltam ki magamtól vicceket.	A	B	C	D	E
23. Sokszor előfordult, hogy nem volt kedvem a házi feladat megírásával bajlódni, inkább lemásoltam valakiéről.	A	B	C	D	E
24. Szerintem a játék időpocsékolás. Szívesebben foglalkozom inkább komoly dolgokkal.	A	B	C	D	E
25. Minden helyzetben úgy cselekszem, ahogy azt elvárják tőlem.	A	B	C	D	E
26. A bonyolult szituációkat inkább kihívásnak veszem, nem pedig kerülendőnek.	A	B	C	D	E
27. Kipróbálnám az ejtőernyős ugrást.	A	B	C	D	E
28. Gyakran kérek tanácsot másoktól.	A	B	C	D	E
29. Viszonylag jól tűröm, ha betegség vagy baleset miatt					

tétlenségre vagyok kárhozthatva.	A	B	C	D	E
30. Legtöbbször nem szólok, ha elém toladodik valaki a sorban, mert számomra fontosabb a békesség.	A	B	C	D	E
31. Jól boldogulnék olyan hivatásban, ahol befolyásom, „hatalmam”, irányítási jogom lenne mások felett.	A	B	C	D	E
32. A kutatómunka nekem való foglalatosság lenne.	A	B	C	D	E
33. Kevés pihenéssel is beérem.	A	B	C	D	E
34. Gyakran éppen akkor hagy cserben a fantáziám, amikor valami újat kellene kitalálnom.	A	B	C	D	E
35. Nagy odaadással, kitartással szoktam tanulni.	A	B	C	D	E
36. Egy kis bolondozásra, mókázásra mindig kapható vagyok.	A	B	C	D	E
37. Már sokszor kaptam a fejemre azért, mert mást akartam, mint a többiek.	A	B	C	D	E
38. Számomra túl nehéz egyszerre sokféle szempontot tekintetbe venni.	A	B	C	D	E
39. Nem merném vállalni azt, hogy magamat gumikötélhez erősítve leugorjak egy magas hídról.	A	B	C	D	E
40. Egyedül is elboldogulok a feladataimmal.	A	B	C	D	E
41. Azt hiszem, másokhoz képest kevésbé vagyok türelmes.	A	B	C	D	E
42. Amit helyesnek tartok, azt keresztülviszem akkor is, ha rossz szemmel néznek rám.	A	B	C	D	E
43. Nem tartom magamat vezéregyéniségnek.	A	B	C	D	E
44. Még nem találkoztam olyan témával, ami annyira megragadta volna a figyelmemet, hogy a kötelezően túl is foglalkozzak vele.	A	B	C	D	E
45. Sokszor észreveszem, hogy csak azért nem sikerül valamit elérnem, mert a kelleténél hamarabb kimerülök.	A	B	C	D	E
46. Többször előfordult már, hogy olyan megoldást találtam egy problémára, amire más nem is gondolt.	A	B	C	D	E
47. Nem érzek magamban annyi erőt, hogy még sok éven át tanuljak.	A	B	C	D	E
48. Mostanában már nem érzem szükségét annak, hogy hébe-hóba leüljek játszani egyedül vagy másokkal.	A	B	C	D	E
49. Társaságban igazodom a többiekhez.	A	B	C	D	E
50. Szívesen foglalkozom összetett és újszerű problémákkal.	A	B	C	D	E
51. Sokszor volt úgy, hogy szándékosan jegy nélkül utaztam a buszon vagy villamoson.	A	B	C	D	E

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

A kérdőív értékelése:

Az eljárás lényegét tekintve önjellemző típusú kérdőív: 72 állítás megítélését kéri a diákoktól. Az állítások tizenkét kategóriába sorolhatók, melyek a vonatkozó kutatások szerint a személyiség egy-egy kreatív jellemzőjét képviselik. E kategóriák a következők:

- Nonkonformitás (NON)
- Dominancia (DOM)
- Komplexitás preferencia (KOM)
- Kíváncsiság, érdeklődés (KÍV)
- Kockázatvállalás (KOC)
- Energikusság (ENE)
- Gondolkodásbeli önállóság (GON)
- Eredetiség, ötletesség (ERE)
- Türelmetlenség (TÜR)
- Kitartás (KIT)
- Önérvényesítés (ÖNÉ)
- Játékosság (JÁT)

A diákoknak az egyes állításokkal való egyetértés mértékét az állítások után található A, B, C, D, E betűk *egyikének* bekarikázásával kell jelezniük. Ügyelnünk kell arra, hogy *valamennyi* item esetében legyen bekarikázva az egyik betű, azaz ne maradjon jelöletlen item.

Módszertani okok miatt a kérdőív itemeinek fele pozitív, a másik fele negatív állítások formájában van megfogalmazva. A megfogalmazás irányát a kódolási kulcs mutatja. A pozitív itemek esetében az értékelés a következő:

- | | |
|--------------------------------------|----------|
| A = Teljesen egyetértek: | + 2 pont |
| B = Egyetértek: | + 1 pont |
| C = Félig-meddig értek vele egyet: | 0 pont |
| D = Többnyire nem értek vele egyet: | – 1 pont |
| E = Egyáltalán nem értek vele egyet: | – 2 pont |

A negatív itemek esetében a pontozás fordítva történik, tehát –2 pontot adunk az A, –1 pontot a B, +1 pontot a D, és +2 pontot az E válasza.

A pontozást az értékelő ív segítségével végezzük, azaz az állítások sorszáma mellett álló négyzetekbe írjuk be az odaítélt pontszámokat. A sorok pontszámait összeadjuk, és beírjuk a jobb oldali oszlop négyzeteibe. Végül a jobb oldali oszlop pontszámait függőlegesen összeadjuk. Minél magasabb az összesített pontérték, annál inkább kreatív személyiségűnek minősül a vizsgált egyén.

Kódolási kulcs a TKBS itemeinek értékeléséhez

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

Értékelő lap

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

Összesen: _____

15. melléklet: „Társas készségek” kérdőív (Általános iskola felső tagozatos és középiskolás korban alkalmazható.)

Forrás: Rudas (1990), 269–272. o.,
Kósáné Ormai Vera (1998), 212–213. o.

Adatok:

Név:
Iskola:
Osztály:
Időpont:

Instrukció:

Milyen osztályzatot adnál magadnak a következő jellemzőkre? Írd a vonalra 1–5-ig az osztályzatot aszerint, *hogy mennyire jól tudod azt a dolgot csinálni!* A leggyengébb az 1, a legjobb az 5 osztályzat.

1. Az osztály előtt beszélni..... _____
2. Röviden elmondani, amit gondolok..... _____
3. Úgy beszélni, hogy mások odafigyeljenek rám..... _____
4. Másokat arra biztatni, hogy bátran mondják el, amit gondolnak..... _____
5. Másokra figyelni..... _____
6. Előbb gondolkodni, mielőtt beszélek..... _____
7. Megjegyzéseimmel a kérdésnél maradni..... _____
8. Az érzéseimről beszélni..... _____
9. Nyíltan „nem”-et mondani..... _____
10. Baráti érzést, szeretetet kifejezni..... _____
11. Hálát kifejezni..... _____
12. Humorosnak lenni..... _____
13. Ha valakivel összeütközésbe kerülök, azt megoldani..... _____
14. Elfogadni, ha valaki szeretettel fordul felém..... _____
15. Elviselni a csendet..... _____
16. Elviselni a feszültséget..... _____
17. Megbízni másokban..... _____
18. Segíteni másoknak..... _____
19. Felhívni magamra mások figyelmét..... _____
20. Türelmesnek lenni..... _____

Szemponatok az értékeléshez:

1. Összesítsük gyerekenként az állításokat tartalmi csoportok szerint:

a) kommunikációs készségek: 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7.

b) érzelmi kifejezőkészségek: 8., 9., 10., 11., 12.

c) az érzelmi helyzetek vállalása: 13., 14., 15., 16.

d) társas viszonyok: 17., 18., 19., 20.

2. Elemezzük egy-egy gyerekről eddig kialakult ismereteink, tapasztalataink alapján, mi lehet az értékek magyarázata – különösen figyelve az alacsony, illetve magas értékekre!

16. melléklet: „A gyerekek közérzete” kérdőív (Általános iskola 3–8. osztályos tanulók számára)

Forrás: Kósáné Ormai Vera (1998), 124–126. o.

Adatok:

Név:
Iskola:
Osztály:
Időpont:

Útmutató:

Olvasd el figyelmesen a következő mondatokat! Ha igaznak tartod a mondatot, karikázd be az I betűt, ha nem tartod igaznak, karikázd be az N betűt!

- | | | |
|-------------------------------------------------------------------------|---|---|
| 1. A tanárok kedvesek velem..... | I | N |
| 2. Mindig megcsinálom a házi feladatot..... | I | N |
| 3. A gyerekek gyakran csúfolják, ugratják egymást az osztályban..... | I | N |
| 4. A tanárokat érdekli, mi a véleményem..... | I | N |
| 5. Félek a feleléstől..... | I | N |
| 6. Örülök, hogy ebbe az iskolába járhatok..... | I | N |
| 7. Van olyan tanárom, akivel órán kívül is szoktam beszélgetni..... | I | N |
| 8. Az osztálytársaim becsülnek engem, hallgatnak rám..... | I | N |
| 9. Gyakran dicsérik a tanárok..... | I | N |
| 10. Nagyon érdekel, amit az iskolában tanulok..... | I | N |
| 11. Számíthatok az osztálytársaimra, ha szükségem volna rá..... | I | N |
| 12. Vannak tanárok, akik nem magyarázzák el, mit is kell csinálnom..... | I | N |
| 13. Osztálytársaim előtt bármiről nyugodtan beszélhetek..... | I | N |
| 14. Gyakran unatkozom az órán..... | I | N |
| 15. A tanárok igyekeznek jó tulajdonságaimat megismerni..... | I | N |
| 16. Sok veszekedés van az osztályban..... | I | N |
| 17. Néhány tanárt kedvelek..... | I | N |
| 18. Az osztályban sok barátom van..... | I | N |
| 19. Gondoltam már arra, hogy elmegyek egy másik iskolába..... | I | N |
| 20. Ha nem értek meg valamit, megkérdezem a tanártól..... | I | N |
| 21. Rosszul érzem magam ebben az osztályban..... | I | N |

22. Ha nem tudok valamit megcsinálni, a tanárok segítenek.....	I	N
23. Az osztályunk összetart.....	I	N
24. A tanároknak fontos, hogy jó tanulmányi eredményt érjek el.....	I	N
25. Nem nagyon szeretek tanulni.....	I	N
26. Nekem nem fontos, hogy jó osztályzatot kapjak.....	I	N

Szempontok az értékeléshez:

1. Számoljuk össze előbb egyenként, majd osztályszinten összesítve is a gyerekek „igen” és „nem” válaszait az állítások tartalmi csoportjaiban! A tartalmi csoportok a következők:

- a) a tanárokkal kapcsolatos állítások: 1., 4., 7., 12., 15., 17., 22., 24.
- b) a tanulási motivációt mutató állítások: 2., 5., 9., 10., 14., 20., 25., 26.
- c) a társakhoz fűződő kapcsolatról szóló állítások: 3., 8., 11., 13., 16., 18., 21., 23.
- d) az iskolához való viszonyra utaló állítások: 6., 19.

2. Elemezzük a rossz közérzetről beszámoló gyerekeket külön is! Kísérreljük meg felderíteni, mi állhat a negatív vélemények háttérében, mi játszhat közre a gyerekek vélekedésében!

17. melléklet: „Pályaorientációs tájékoztató kérdőív” (Használata ajánlott felső tagozat 7-8. osztályos tanulóknál és a középiskolai korosztálynál.) *Forrás:* Kósáné, Porkolábné és Ritoókné (1984), 523. o.

Adatok:

Név:
Iskola:
Osztály:
Időpont:

Instrukció:

Húzd alá az alábbi szavak közül azt az 5 kifejezést, amelyik tevékenység a legjobban érdekel, aztán számozd meg őket (1. 2. 3. 4. 5.) kedveltségi sorrend szerint. Azokat a szavakat pedig húzd át, amely tevékenységterületeket egyáltalán nem szeretsz!

társalgás	kézimunka	görög
kompozíció	kertészet	szónoklat
mese	állattenyésztés	kereskedelem
dráma	földművelés	varrás
latin	méhészet	laboratórium
angol	informatika	geometria
levél	algebra	levelezés
irodalom	nyelvtan	műszaki rajz
kaland	földrajz	alakítás
német	növénytan	kémia
ének	állattan	fizika
sütés-főzés	embertan	orvostudomány
javítás	rajz	régészet
vasalás	zene	színház
szavalás	versek	vitatkozás
hímzés	történelem	művészettörténet
divat	festés	politika
műszerészet	szobrászat	építészet
francia	olasz	orosz

A listán nem található, de benned érdeklődést felkeltő további tevékenységterületeket is megjelölhetsz itt:

.....
.....

Értékelés:

A kedvelt tevékenységi területek jelzik a fiatal érdeklődési irányát. Ezek hitelességének megállapításához fontos más forrásokból (tantárgyakban mutatott teljesítmény, szülőktől szerzett információk, milyen tanórán kívüli foglalkozások találhatóak a fiatal tevékenységrendszerében? stb.) szerzett információkkal szembesíteni az itt szerzetteket!

18. melléklet: „A szülők értékelése a gyerek tanulásáról” kérdőív

Forrás: Kósáné Ormai Vera (1998), 162–165. o.

Adatok:

Név:

Iskola:

Osztály:

Időpont:

Instrukció:

Kedves Szülő!

Szeretnénk megismerni gyermeke tanulásával kapcsolatos tapasztalatait, véleményét. Kérjük, válaszoljon őszintén a következő kérdésekre! A választokat az összesítés után a gyerekek iskolai tanulmányi munkájának eredményesebbé tételében szeretnénk hasznosítani.

1. Mennyire elégedett gyermeke tanulmányi eredményével?

- a) Nagyon elégedett vagyok.
- b) Elégedett vagyok.
- c) Kissé vagyok elégedett.
- d) Nem vagyok elégedett.

2. Melyek gyermeke erősségei? Mely tantárgyakban jó, miben ügyes, miben ér el jó eredményt?

3. Miben vannak nehézségei a gyerekeknek? Mely tantárgyakban ér el gyengébb eredményt?

4. Mit gondol, mi lehet a problémák oka?

5. Jutalmazza-e gyerekeit a jó osztályzatért?

- a) igen
- b) nem

6. Ha igen, mivel jutalmazza?

7. Bünteti-e gyerekeit, ha rossz osztályzatot kap?

8. Ha igen, mivel bünteti?

9. Véleménye szerint gyermeke képes-e tudását az iskolában megmutatni?
- a) igen
 - b) nem
10. Ha nem, mi lehet ennek az oka?
11. Jár-e gyermeke napközibe, tanulószobára?
- a) igen
 - b) nem
12. Ha jár, elégedett-e ön a napköziben folyó felkészüléssel, tanulással?
- a) igen
 - b) nem
13. Ha nem, miben szeretne változtatni?
14. Milyennek tartja gyermeke önértékelését?
- a) Magas az önértékelése, van önbizalma.
 - b) Reális az önértékelése, megfelel az önbizalma képességeinek.
 - c) Alacsony az önértékelése, gyenge az önbizalma.
15. Mit gondol, miből eredhet a gyerekére jellemző önbizalom, illetve annak a hiánya?
16. Mivel segíti gyermeke felkészítését az órákra?
17. Szokott-e gyermeke izgulni a dolgozatírás vagy várható felelés előtt?
- igen, nagyon
 - igen, egy kicsit
 - nem
18. Tapasztalta-e az izgalom testi tüneteit? (Pl. hányás, hasmenés, fejfájás, izzadás, remegés vagy más jelenség, anélkül, hogy beteg volna?)
- a) igen
 - b) nem
19. Ha tapasztalta, melyek voltak a jelzések?
20. Milyen kérései, javaslatai vannak? Miben kér segítséget az iskolától gyermeke eredményesebb tanulása érdekében?

Szempontok az értékeléshez:

1. A szülők elégedettsége a gyerek tanulmányi eredményével.
2. A jó és gyenge eredmény megoszlása – a szülők szerint – tantárgyanként.
3. Családi jutalmazási és büntetési formák az osztályzatért.
4. Elégedettség a napközivel (tanulósobával), felvetett problémák, javaslatok.
5. A gyerekek önértékelésének megítélése a szülők által.
6. A szülői segítségnyújtás formái a tanulásban.
7. A gyerekek iskolai szorongásos, pszichoszomatikus megnyilvánulásai a szülők szemével.
8. Javaslatok, kérések a szülők részéről.

Kiegészítés:

Az így kapott, elemzett információkat minden tehetségprogramban résztvevő gyerek szüleivel személyesen meg kell beszélnie a pedagógusnak, terjesztve a korszerű pszichológiai, pedagógiai szemléletre épülő teljesítményértékelés szemléletmódját, gyakorlati eszközrendszerét.

19. melléklet: „Iskolai célok” kérdőív szülőknek

Forrás: Kósáné Ormai Vera (1998), 69-70. o.

Adatok:

Név:
Iskola:
Osztály:
Időpont:

Instrukció:

Kérjük, jelölje meg, mennyire tartja fontosnak az iskola munkájában, gyermeke fejlesztésében a következő célokat! Az egyes célok mellé írja oda a véleményének megfelelő számot!

- Nagyon fontos: 1
- Fontos: 2
- Kevésbé fontos: 3
- Nem fontos: 4

1. Azonosulás _____
2. Demokratizmus _____
3. Együttérzés _____
4. Előítélet-mentesség _____
5. Empátia _____
6. Eredményes tanulás _____
7. Erkölcsi bátorság _____
8. Életmód, egészség _____
9. Érzelmi kapcsolat _____
10. Felelősség _____
11. Gazdasági érzékenység _____
12. Kommunikációs készség _____
13. Közösségi kapcsolat _____
14. Megbízhatóság _____
15. Munkára nevelés _____
16. Műszaki műveltség _____
17. Szabadidő eltöltés, önfejlesztés _____

18. Széleskörű érdeklődés _____
19. Szorgalom, kitartás _____
20. Vállalkozói szellem _____

Értékelés:

1. Összegezzük a célok pontszámát a következő tulajdonság-csoportok szerint!
 - a) Kognitív jellegűek: 6., 16.
 - b) Társas-kommunikációs: 2., 4., 12., 13.
 - c) Emocionális-akarati vonások: 1., 3., 5., 9., 19.
 - d) Erkölcsi jellegűek: 7., 10., 14.
 - e) Gyakorlati területeket érintenek: 11., 15., 20.
 - f) Szabadidő eltöltésével kapcsolatosak: 8., 17., 18.
2. Készítsük el a célok fontossági rangsorát a szülői vélemények alapján!
3. Beszéljük meg szülőkkel ezek jelentőségét, szerepét a gyerekek fejlődésében, s ugyanakkor ismertessük meg az adott intézmény tehetséggondozó programjának fejlesztési célkitűzéseit!

3. Az egyéni tehetségfejlesztő programok kidolgozásának tartalmi szempontjai

A tudatos tehetséggondozás évszázadokra nyúlik vissza, s a történelem bizonyítja, hogy nagyon sok személy tehetsége bontakozott ki ennek eredményeként. Természetesen az elmúlt évszázadban összegyűlt pszichológiai, pedagógiai ismeretek, módszerek jelentősen növelték e munkának az árnyaltabbá tételét, ezzel együtt komplexitását is. A korábban már említett és részben bemutatott korszerű tehetségmodellek megszületése után természetesen fogalmazódott meg az az igény a gyakorlati fejlesztő munkában, hogy a tehetség komplex értelmezésével összhangban levő komplex fejlesztő programokra van szükség. Ennek az elvárásnak a konkrét feladatai aztán meg is fogalmazódtak a tehetségígéret, tehetséges egyén fejlesztésére vonatkozóan, az alábbiakban ezeket tekintjük át. Sokan foglalkoztak a komplex tehetséggondozó programok tervezésének kérdéseivel (vö. Balogh, 2012a, 2012b; Balogh, Herskovits és Tóth, 2000; Balogh és Tóth, 1999; Czeizel, 1997, 2015; Farkas, 2012; Fodorné, 2012; Gordon Győri, 2011a, 2011b; Heller, Mönks, Sternberg és Subotnik, 2000; Kovácsné, 2012; Mikonya, 2015; Persson, Joswig és Balogh, 2000, Polonkai, 2011, 2014; Szatmári, 2012; Tóth L., 2003, Tóth T., 2008, 2012; Titkó, 2008; Virágné, 2012; www.geniuszportal.hu; www.tehetseghidak.hu), azonban a gyakorlatot közvetlenül leginkább segítő elmélet Feger (1997) munkásságából származik. Az általa megfogalmazott célok teljes körűvé tehetik az egyéni tehetséggondozó programokat is. (vö. Balogh, 2004, 2012a).

A komplex tehetséggondozó programok főbb pillérei:

- (1) a tehetséges gyermek erős oldalának támogatása;
- (2) a tehetséges gyermek gyenge oldalainak fejlesztése;
- (3) „megelőzés”, „légkörjavítás”, társas kapcsolatok fejlesztése;
- (4) olyan területek támogatása, amelyek közvetve befolyásolják a tehetség kibontakozását, biztosítva a pihenést, feltöltődést.

A tehetséges gyerek hatékony fejlesztéséhez mind a négy terület fontos, s a korszerű tehetséggondozó programokban ezek mindegyike megtalálható. Ezen elemek mindegyikének megvannak a maga értékei, azonban a valóságban ezek akkor hatékonyak, ha rendszerszemlélet következetesen érvényesül a tehetség felismerésében és fejlesztésében is. (Bagi, Bárány, Lővei, Sarka és Tóth I., 2015; Balogh, 2012a; Gagné, 2011; Gordon-Győri, 2011a, 2011b; Oswald és Weringer, 2012; Polonkai, 2011, 2014; Renzulli és

D'Souza, 2012; Rogalla, 2012) A tehetségfejlesztés tartalmi szempontjainak az egyéni tehetségfejlesztő programokban történő rendszerszerű érvényesítéséhez adunk fogódzókat a következő alfejezetekben.

3.1. A tehetséges gyerek erős oldalának fejlesztése

Igazán a *speciális képességek* adják meg a jellegzetességét a tehetségnek, hiszen „általában” nehéz tehetségesnek lenni, ez mindig kötődik valamilyen konkrét tevékenységi területhez. Ezekből sokféle van, a *Gardner-féle* (1991) csoportosítás azonban megfelelő keretet biztosít a speciális iskolai tehetségfejlesztéshez is. Szemügyre véve a magyar iskola tehetséggondozó programjait az elmúlt fél évszázadban, azt állapíthatjuk meg, hogy a speciális tehetségfejlesztés, a tehetségigéretnek erős oldalának kibontakoztatása volt ennek a legerősebb oldala. A régóta működő tagozatos osztályok, fakultációk, emelt szintű képzés középpontjában egy-egy speciális képességcsoport állt: ének-zene, matematika, idegen nyelv, sport stb. (vö. Orosz, 2011; Turmezeyné és Balogh, 2009). Ezeken a területeken nagyon gazdag a magyar iskolák repertoárja, s a nemzetközi sport-, művészeti és tanulmányi versenyeken elért eredmények is bizonyítják évtizedek óta a magyar iskola kiválóságát ebből a szempontból. Minden bizonnyal még sikeresebbé lehet tenni a tehetségesek erős oldalának hatékony fejlesztését a rendszerszerű egyéni tehetségfejlesztő programok általánossá tételével. Már itt fontos két megjegyzést tenni. Egyfelől egyértelmű a gyakorlati tapasztalatok alapján, hogy az intenzív speciális képességfejlesztést az iskolában csak a tanórán nem lehet megoldani, szükség van más szervezeti keretekre is – erről majd későbbi fejezetben írunk részletesen. Másfelől nem mindegy, hogy az adott speciális tehetségterület mely időszakban kezdjük intenzíven fejleszteni: ha túl korán kezdjük ezt – azt megelőzően, hogy érdemben megragadhatók lennének az adott képességterület teljesítménybeli jellemzői a gyerek, fiatal tevékenységében –, az is zavart okozhat, de az is baj, ha elszalasztjuk az adott képességterület szenzitív fejlesztési korszakát. Az alábbiakban összefoglaljuk ez utóbbi kérdéskörhöz kapcsolódó főbb kutatási eredményeket.

Nehéz pontos választ adni arra a kérdésre, hogy valamely speciális tehetségterület fejlesztését mely életkorban kezdjük el, hiszen függ ez magától a speciális képességtől, annak megjelenési idejétől is: például a zenei, matematikai, bizonyos mozgásbeli tehetség stb. már óvodáskorban megjelenhetnek (Balogh, 2006, 2014). Ezek programszerű egyéni fejlesztése tehát már ekkor fontos, egészében véve azonban az óvodáskor „alapozó” korszaknak tekinthető bizonyos értelemben: elsősorban a megfelelő érzelmi fejlődést kell biztosítani a gyerekek számára azzal, hogy „törődünk” velük, s

engedjük őket játszani. Ebben a korban még nem célszerű külön csoportba „elkülöníteni” az egyes speciális területeken tehetségesnek látszó gyereket, mert ebből sok szakmai probléma adódhat. Természetesen amennyiben valamelyik gyereknél felbukkan a speciális tehetség (Pl. zene, sport), akkor el kell kezdeni a hatékony egyéni fejlesztést (vö. Orosz, 2011). Kereső programokat műhelyfoglalkozások keretében természetesen már ekkor célszerű indítani különböző tehetségterületeken (vö. Nagy Jenőné, 2012).

Az iskolába lépés már más lehetőségeket kínál, azonban itt is óvatosan kell eljárunk. A kisiskolás korban is alapozó munkát végezhetünk, csak más értelemben, mint az óvodáskorban: elsősorban a tehetség általános képességeihez tartozó elemeit, valamint a motivációs és kreatív tényezőket kell hatékonyan fejleszteni. Az úgynevezett speciális osztályok koraiak még ebben az időszakban, hiszen ezekben a kiemelkedő teljesítmény alapja többnyire a magas szintű általános intellektuális képességrendszer, nem pedig a speciális képesség. Ha felbukkan a tehetség – pl. matematika, nyelv stb. –, ebben az életkori szakaszban is egyéni programmal lehet a fejlesztést megoldani.

A felső tagozat (illetve az ennek megfelelő gimnáziumi osztályok) már színtere lehet a hatékony speciális tehetségfejlesztésnek intellektuális téren is. Ez az a kor, amelyben a kutatások és tapasztalat szerint (12-13 éves kor körül) már többnyire kezdenek megjelenni az intellektuális tehetség jelei a fiatal tevékenységében. Kettős itt az iskola funkciója: egyrészt a tehetséges gyerekek felderítéséhez kell folyamatosan működő, változatos – nemcsak az intellektuális szférában! – kereső programokat biztosítani, másrészt – ha megtaláltuk a tehetséget – tanórán kívüli speciális szervezeti formákban is kell azt továbbfejleszteni, széleskörű programkínálattal (Fodorné, 2008; Füköné, 2008; K. Nagy és Tóth T., 2013; Nagy, 1999; Pappné és Pakurárné, 2011; Polonkai, 2011, 2014).

A középiskolás kor ad igazán teret a hatékony speciális tehetségfejlesztéshez. Sokféle szervezeti forma alakult ki ehhez az iskolai gyakorlatban: fakultáció, tagozatok, speciális osztályok, mentor-program stb. Ezek mindegyike hatékonyan működhet. Fontos azonban, hogy a programok ne legyenek túlzóan speciálisak. Egyrészt a tehetség általános képességeihez tartozó elemek fejlesztéséről nem szabad megfeledkezni ekkor sem. Másrészt még ekkor is lehetőséget kell biztosítani a tanuló számára, hogy érdeklődésének változásával, új, magas szintű képességének megjelenésével összhangban tudjon változtatni képzési menetrendjén. Rugalmas, sokféle képességterületet átfogó programokra van tehát szükség, fontos azonban, hogy a középiskolás korszak végére találjuk meg a gyerek igazi értékeit, s készítsük elő a felsőoktatásban a számára legadekvátabb területen való sikeres tanulmá-

nyokra (vö. Balogh, 2012a; Titkó, 2008; Tóth T., 2008; Polonkai, 2011, 2014).

A tehetség kibontakoztatásában a „pontot az i-re” a felsőoktatásban tudjuk feltenni – széles skálán értelmezve ezt a felsőfokú szakképzéstől a BA-n és MA-n át a PhD-ig, illetve DLA-ig (Balogh és Münnich, 2012). Mindezzel természetesen nem fejeződik be a tehetség kibontakozása, meghatározó, hogy a tanulmányok után milyen *munkahelyi feltételeket* tudunk biztosítani a tehetség teljesítményképes működéséhez és továbbfejlődéséhez.

A tehetségigéretnek erős oldalának fejlesztésén belül azokat az összetevőket kell figyelembe vennünk, amelyek a különlegesen értékes adottságokat fejezik ki: a gyors felfogóképességet, a jó emlékező tehetséget, a tanulás valamely területén az intenzív és gyors elmélyülést, illetve speciális tehetség-területekhez (pl.: művészetek, sport, matematika stb.) kapcsolódó kiváló képességeket. Minden egyes tehetségterületnek sajátos fejlesztési szempontjai, módszerei vannak, ezek áttekintésére itt nem vállalkozhatunk. (Összefoglalóan olvashatók ezek: Balogh, 2012a, Függelék). A fejlesztés irányításában meghatározó személyiség ezen a területen az a pedagógus és más szakember (szaktanár, edző, művész, mester, mentor stb.), aki erre a munkára megfelelő szakképzettséget szerzett tanulmányai során, és napi munkakapcsolatban van a tehetségigérettel. A tehetséges gyerekek fejlesztésében közreműködő más szakembereknek (pszichológus, tanácsadó, tutor stb.) csak segítő szerepük van ebben a folyamatban, az elsődleges felelősség és a siker, kudarc is az adott szakterület hozzáértő szakemberé! Az egyes tehetség-területek szakembereinek tájékozódásához ajánlunk az elmúlt években megjelent több művet a Géniusz Könyvek sorozatból, kiadó: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.

- Turmezeyné Heller Erika: A zenei tehetség felismerése és fejlesztése (2011)
- Orosz Róbert: A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének pszichológiai alapjai (2011)
- Bohdaneczky Schág Judit–Balogh László: Tehetséggondozás a közoktatásban a kémia tudományban (2011)
- Kovács Gábor–Balogh László: A matematikai tehetség fejlesztése (2011)
- Kirsch Éva–Dudics Pál–Balogh László: A tehetséggondozás lehetőségei fizikából (2011)
- Csernoch Mária–Balogh László: Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén (2011)
- Mező Ferenc–Kiss Papp Csilla–Subicz István: Képzőművész tehetségek gondozása (2011)

- Revákné Markóczi Ibolya–Futóné Monori Edit–Balogh László: Tehetségfejlesztés a biológiatudományban (2011)
- Czimer Györgyi–Balogh László: Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése (2011)
- K. Nagy Emese: Gondokodásfejlesztés táblajátékokkal (2014)
- Kiss Albert: Kreatív természettudományi tehetséggondozás (2014)

Természetesen minden tevékenységterületen található további nagyszámú könyv, segédanyag (pl: Baranyainé, 2009a, 2009b; Czeizel, 2000, 2001, 2006, 2009, 2014, 2015; Czeizel és Batta, 1992; Laczó, Turmezeyné, Stachó, Hombolygó és Bandi, 2015 - http://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuk/dokument/tudomany/innovacio/zmi/zenepszichologia_vegleges_20151006.pdf, Orosz és Bíró, 2009; Tóth L., 2011; Turmezeyné és Balogh, 2009; Turmezeyné és Máth, 2014), amelyek jól hasznosíthatók a tehetségesnek tűnő gyerekek, fiatalok erős oldalának fejlesztésében.

3.2. A tehetséges gyerek gyenge oldalának fejlesztése

Nincs tökéletes ember, gyerek, fiatal sincs, még ha bizonyos speciális területen kimagasló eredményeket is ér el. Ezért fontos figyelni a tehetség-ígéreték gyenge oldalaira is. A tehetséggel összefüggő gyenge oldalon olyan hiányosságot értünk, amely a tehetség fejlődését megnehezíti, vagy éppen séggyel megakadályozza. Ezen problémákra már régen felfigyeltek, s jól illusztrálja a tehetségesek viselkedésében megjelenő lehetséges gyenge pontokat Mönks (1998) összegzése Webb alapján.

A tehetségesek jellemzői

1. Az új információk gyors elsajátítása és emlékezetben való megőrzése.
2. Tudakoló attitűd, intellektuális kíváncsiság, belső motiváció, kitartó érdeklődés.
3. Elméletalkotásra, absztrakt szintézisre való képesség, a problémamegoldás és az intellektuális jellegű tevékenységek kedvelése.

Lehetséges problémák

- Türelmetlenség mások lassúságával szemben: mechanikus gyakorlást igénylő feladatok elutasítása, ellenállás az alapkészségek tökéletes elsajátításával szemben, túlbonyolított fogalomképzés.
- Zavarba ejtő kérdések, akaratosság, szófogadatlanág, túlzott elvárások másokkal szemben.
- Részletek elhanyagolása, a gyakorlással szembeni ellenállás, a tanári eljárások megkérdőjelezése.

4. Tervszerűsége törekvés, a struktúrába való szervezés kedvelése.	Bonyolult szabályok és rendszerek felállítása, önkényesség, ellentmondást nem tűrés.
5. Nagy szókincs, könnyed kifejezőkészség, széleskörű általános tájékozottság.	Úgy forgatja a szavakat, hogy győztesen kerüljön ki a szituációból. Unatkozik az iskolában, untatják a kortársai, igyekszik „mindent tudó” színben feltüntetni magát.
6. Kreatív és újító, szereti újszerűen csinálni a dolgokat.	A már ismert dolgokat nem fogadja el olyannak, amilyenek, mások amolyan csodabogárnak tartják, aki kilóg a sorból.
7. Intenzíven tud koncentrálni, az őt érdeklő dolgokra kitartóan tud figyelni, viselkedése célirányos.	Nem hagyja magát félbeszakítani, ha érdeklődésének hódolhat, semmivel és senkivel nem törődik, hajlíthatatlan, makacs.
8. Érzékeny, empatikus, vágyik mások elfogadására.	A bírálatra, társai elutasítására megsértődik, elvárja, hogy mások az övéivel hasonló értékekkel rendelkezzenek, a többiek közt idegennek, másnak érzi magát.
9. Energikus, nyitott, lelkesedő, intenzív erőfeszítésre képes.	A tétlenség frusztrálja, a lelkesedése hamar lelohad, túltervezi magát, folyamatos ösztönzést igényel, hiperaktív.
10. Önálló, bízik magában, az egyénileg végzett munkát szereti.	A szülők és a társak segítségét elutasítja, nonkonformista, a normákkal nem törődik.
11. Jó humorérzéssel rendelkezik.	Az osztály bohócává válik, hogy felhívja magára a figyelmet.

A problémát alapvetően az jelenti, hogy ezek a gyenge pontok gyakran rejtekeznek, többnyire az erős oldal elfedi őket, ezért nehéz felderítésük és fejlesztésük is, ugyanakkor hosszú távon komoly nehézségeket tudnak okozni a teljesítményben. Sokféle forrásból származhatnak, itt most a leggyakrabban előforduló lehetséges gyenge oldalakat vesszük bonckés alá, ezek a következők:

- a tehetséges fiatal motivátlansága,
- a hatékony információfeldolgozási stratégiák hiánya,
- kreativitás fejletlensége,
- személyiségből fakadó általános problémák.

Az ezekkel kapcsolatos problémák, hiányosságok felderítése, gyakran megoldása, korrekciója is a fejlesztő munka során döntően azon szakembereknek a feladata, akik folyamatosan együtt tevékenykednek a tehetségigérettel vagy a már kibontakozóban levő tehetséges fiatalal. Előfordul azonban, hogy speciális szakember (tanácsadó, fejlesztő pedagógus, pszichológus stb.) segítségét is kell kérni bizonyos esetekben, különösen a személyi-

ségből fakadó problémáknál, hiányosságoknál. (vö. Bagdy, 2014; Harmatiné, 2011; Inántsý-Pap, Orosz, Pék és Nagy, 2011). Nézzük az előbb jelzett lehetséges gyenge oldalakhoz kapcsolódó lehetséges problémagócokat részletesen! Természetesen a következő részekben nemcsak ezeket a gyenge pontokat tárjuk az olvasó elé, hanem azokat az adekvát pszichológiai, pedagógiai ismereteket is összefoglaljuk, amelyek segítségével szolgálhatnak a problémák megoldásában, a fejlesztő munkában.

3.2.1. A tehetséges fiatal motivációjának jellemzői, a motivátlanság okai, a fejlesztés lehetőségei

Az emberi motiváció elméleteit két nagy kategóriába lehet sorolni Lens és Rand (2000) szerint: tartalmi elméletek és folyamat elméletek. A tartalmi elméletek a motivációt többé-kevésbé stabil, veleszületett vagy szerzett ösztönökre, késztetésre, szükségletre és motívumokra redukálják (pl. a sikerre irányuló motívum vagy a teljesítmény szükséglete). A folyamat-elméletek a motivációt egy pszichológiai folyamatként fogják fel, amelyben a személyiségi karakterjegyek (pl. a motívumok, a szükségletek, a képességek és az elvárások) interakcióban állnak a környezet észlelt karakterjegyeivel (pl. a tanulási feladatok tartalma és nehézsége, a tanárok, a szülők és a társak). A folyamat-elméletek azt sugallják, hogy mind az egyén, mind a viselkedési szituáció jellemzőit szemügyre kell venni, amikor a motivációt próbáljuk megérteni, megmagyarázni és befolyásolni (Snow, 1989; Snow és Swanson, 1992).

Fontos kiindulási pont a tehetséggondozásban is, hogy a kognitív és motivációs fejlődés közötti szoros kapcsolatot ma már evidenciaként kezelik a szakemberek (Schick és Phillipson, 2009). Ezt a kapcsolatot kétféleképpen lehet magyarázni Lens és Rand (2000) szerint. A motivációban jelentkező eltérések különbséget eredményezhetnek a megismerés fejlődésében is, amelyet a hosszú időn keresztül mutatott intellektuális teljesítmények tükröznek. Az erősen motivált egyének keresik azokat a helyzeteket, amelyekben kihívást jelentő feladatokkal találkozhatnak, ugyanakkor elkötelezettek a feladatok megoldásában, keményen tudnak dolgozni és kitartók. Mindezek következtében magasabb szintű képességeket fejleszhetnek ki az új helyzetek megoldásához. A kognitív képesség/intelligencia eltérései ugyanakkor eltérést eredményezhetnek a motiváció erősségében is: egy kiemelkedő képességekkel megáldott, támogató tanulási környezetben nevelkedő gyermeknek számos lehetősége nyílik arra, hogy célokat érjen el, sikert és intellektuális elégedettséget tapasztaljon. Ezek a pozitív hatások az alapjai a tanuló motivációs bázisa gazdagodásának, s ez tulajdonképpen megkönnyíti a fejlesztő szakember motivációs munkáját.

Ausztráliában Gross (1997, 2000) összehasonlítva a tanulmányi szempontból tehetséges hetedik osztályos tanulók motivációs összetevőit korcsoportjuk nem szelektált populációjával, arra az eredményre jutott, hogy a tehetséges diákok sokkal inkább feladat-orientáltak, a feladatra és a megoldási stratégiákra koncentrálnak inkább, semmint arra a vágyra, hogy jobb jegyeket vagy tanulmányi elismerést kapjanak. A tehetséges gyermekek nagyobb valószínűséggel mutattak intrinzik motivációt a problémamegoldó feladat nyújtotta örömeik megerősítésére, azáltal, hogy figyelemmel kísérték és fenntartották a számukra elérhető kihívás szintjét, míg az átlagos képességű gyermekek inkább extrinzikusan mutatkoztak motiváltnak. Az *intrinzik motivációról* akkor beszélünk, ha azért végzünk egy tevékenységet, mert az önmagában érdekes. Az *extrinzik* motiváció elnevezés az előbbivel szemben a cselekvést befolyásoló külső tényezőkre utal. Az intrinzik motivációhoz tartozik a *flow* (Csíkszentmihályi, 2010), „azonban az intrinzik motiváció „belső igény” konstruktumával szemben Csíkszentmihályi az önjutalmazó motivációt az egyén és a tevékenység közti interakcióban ragadja meg, azaz bizonyos jellemzőkkel bíró feladatok bizonyos egyéneknél bizonyos feltételek mellett beindítják az önjutalmazó viselkedést.” (Czeizel és Páskuné, 2015. 67. o.).

Az utóbbi években gyakori probléma, hogy a diákok nem szeretnek iskolába járni, mivel motiválatlanok a tanulási tevékenységre, s ez a tehetség-ígéretekkel is gyakran előfordul. Amint az a komplex tehetségmodellekből közismert, a megfelelő motiváltság kulcskérdés a tehetség kibontakoztatásában is. Sokféle összetevője van ennek a problémakörnek, teljes feltérképezésre nem törekedhetünk, de az alábbiakban áttekintjük a tanulási motiváció főbb aspektusait, fajtáit, aktuális problémáit, hogy ezzel kapaszkodókat adjunk a gyakorlati tehetségfejlesztő munkához ezen a területen.

3.2.1.1. A motívumok rendszere, a tanulási motívumok osztályozása

A tanulás és a motiváció kapcsolatával sok szerző foglalkozott, jól rendszerezi a korábbi kutatási eredményeket Balogh B. (2002). Motiváció minden cselekvésre, viselkedésre készítő belső tényező. A motiváció erősségétől függően változik az élőlény aktivitása, mindenféle viselkedésének szervezetsége és hatékonysága is (vö. Balogh, 2006; Balogh és Koncz, 2008; Czeizel és Páskuné, 2015; Csíkszentmihályi, 2010; Harmatiné, 2011; Herskovits Mária, 2013; Péter-Szarka, 2007; Szabó M., 2004; Tóth L., 2000).

A motívumok rendszerének bemutatása előtt szót kell ejtenünk Csíkszentmihályi (2010) motivációs vizsgálatairól, aki ezek alapján dolgozta ki új motivációs modelljét a „Flow-élmény”-re építve azt, hangsúlyozva, hogy

a tehetséggondozás kulcskérdése a motiváció. Alapgondolata hétköznapi tapasztalataink alapján is bizonyítható: „Az emberek azzal foglalkoznak szívesen, ami számukra élvezetes, és azt élvezik, amit jól tudnak csinálni.” (I.m. 29. o.). Szemügyre véve ezt a tehetséggondozás szemszögéből, a következőt állapítja meg. „Sok tehetséges fiatalból, az ígéretes jövő ellenére nem lesz tudós vagy művész – sok átlagos képességű gyerek pedig soha nem tanul meg olvasni vagy számolni. Ennek oka pedig nem az, hogy az előttük álló feladatok meghaladnák az értelmi képességeiket, hanem az, hogy a tanuláshoz szükséges erőfeszítést nem vállalják. A kimagasló tudományos eredményeket elérő emberek születésüktől fogva nem feltétlenül jobb eszűek másoknál, csak több energiát fektetnek az előrehaladásukba, és nagyobb önfegyelemmel rendelkeznek.” (i.m. 19. o.). Teljesen egyetértve a szerzővel, utalnunk kell itt ismét az egyéni fejlesztő programok jelentőségére, elengedhetetlen voltára, hiszen aligha lehet elérni „osztályszinten” a pozitív motívumok kialakítását a gyerek, fiatal tanuláshoz fűződő viszonyában, ez döntően a sikeres egyéni tevékenység során alakulhat ki. „A sok-sok tapasztalat összeadódik, és ez határozza meg, hogy végül öröm, unalom vagy szorongás társul a különböző tanulásokhoz.” (i.m. 21. o.).

A következőkben áttekintjük, milyen pszichológiai, pedagógiai mechanizmusokra, módszerekre tud építeni a pedagógus és más fejlesztő szakember, hogy a tehetségígéretben kialakítsa a „flow-állapotot”, amelyben „Az ember valamilyen tevékenységbe annyira belefeledkezik, hogy nem érzékeli az idő múlását, nem érez fáradtságot, és minden mással megszűnik a kapcsolata, csak magával a tevékenységgel van elfoglalva.” (I.m.: 30. o.). Ehhez gazdag pszichológiai és pedagógiai eszközrendszer áll rendelkezésünkre, ezek alkalmazása nélkül reménytelen a Csíkszentmihályi által megfogalmazott pozitív állapot kialakítása.

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

Az elsődleges motívumokkal ismerkedünk meg először. Ezek az alábbiak:

- szükségletek
- homeosztatiszikus késztetések
- drive
- érzelmek
- vágyak

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

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

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

Az általános aktivitás drive a mozgás iránti igényben nyilvánul meg. Ez nemcsak a fizikai mozgásra, hanem a szellemi aktivitásra is vonatkozik. A testi mozgás igénye fiatalabb korban erőteljesebb, így tanárként az alsó tagozatos gyerekeknél figyelhetjük meg legerőteljesebben. A hiperaktivitás-ban szenvedő tanulóknál pedig komoly tanulási problémákat is okozhat. A kutató-tájékozódó motívum az élőlényt arra indítja, hogy megvizsgálja, felfedezze, átkutassa, megismerje környezetét. Állatoknál ez döntően helyváltoztató (lokomóciós) mozgásokban mutatkozik meg, embernél a manipulációs tevékenységekben. Ez a készletetés nagyon erős minden embernél, s tulajdonképpen az egész megismerő tevékenység, ismeretszerzés motivációs alapját képezi, hiszen a szilárdra vált exploráció már maga az érdeklődés, tudásvágy. Mi lehet az oka, hogy e készletetés ereje ugyanakkora lehet, mint az éhségé vagy a szomjúságé? Kísérletileg igazolták, hogy ez a készletetés a központi idegrendszer aktivitási szintjének fokozódását eredményezi. A szervezet optimális pszichés működéséhez egy optimális idegrendszeri aktivitás szükséges. Amennyiben ez hiányzik, az élőlény törekszik az ideális szint elérésére. Ez eredményezi a fenti explorációs tevékenységeket.

Az *érzelmek* is cselekvésre készletnek bennünket. Értékelő minősítő lelki jelenségek. Ebben tükröződik szubjektív viszonyunk a valósághoz. Primer érzelmek a testi öröm és fájdalom érzése. Ezek vele születnek az emberrel. A magasabb rendű érzelmek a tapasztalás, tanulás útján alakulnak ki.

Ilyen pl. a félelem többféle formája, mint konkrét, szimbolikus, szeparációs, büntetéstől való félelem.

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

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

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

- Szándék
- Akarat
- Kompetenciamotívum
- Teljesítménykésztetés

Szándék: A cselekvés elhatározása után fellép egy feszült lelkiállapot, amely mindaddig fennáll, amíg el nem végezzük a kitűzött cselekvést. Ez a jellegzetesen feszült lelkiállapotot szándékfeszültségnek nevezünk. A szándék jelentőségét Zeigarnik, szovjet pszichológusnő kísérlete szemlélteti. Azok a cselekvések, amelyeket nem fejezünk be teljesen, feszültséget hagynak bennünk, és sokkal jobban is emlékezünk rájuk. A befejezetlenségből

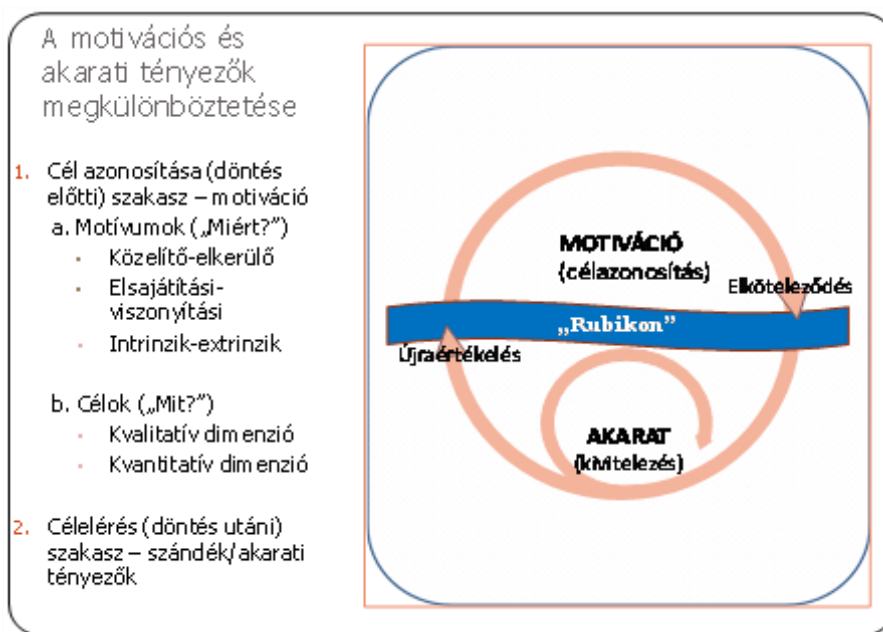
fakadó feszültséget Zeigarnik-effektusnak nevezzük. Szándékra olyan esetekben van szükség, amikor más motiváló hatás nem létezik, vagy gyenge.

Akarat: Ezt a fogalmat egyrészt akkor használjuk, amikor a cél elérése érdekében valamilyen gátlást, ellenállást kell leküzdenünk, másrészt konfliktusszituációban történő döntésnél, választási helyzetben, amikor ellentétes vagy egyenlő intenzitású motívumok hatnak egyidejűleg. Tehát az akarat cselekvés olyan céltudatos, jellegzetes humán tevékenység, amely külső vagy belső akadályok legyőzésére irányul. Az iskolai tanulás során gyakran olyan nehézségekbe ütközik a tanuló, amelyet le kell győzni. Máskor több a tanulás ellen ható motívum is él a gyerekekben, mást szeretne csinálni, pl. játszani, szabadban lenni stb. Ilyenkor van szükség az akaratra. Sőt, nem elég az akarat, kitartás is kell. Ezt gyakran a szorgalommal azonosítjuk. Könnyen felismerhető az akarat a gyermekben, s ezt tanárként értékelni kell, olyan esetekben is, ha magas szintű teljesítményhez nem vezet.

Gagné (2010) motivációról szóló modellje (ismerteti Czeizel és Páskuné, 2015) sokat segít az *akarat értelmezésében*. A szerző modelljében a célra irányuló erőfeszítések kapcsán az akarat külön jelentős szerephez jut (6. ábra). „Gagné (2010) megközelítésében a célra irányuló erőfeszítések kapcsán az akarat a motivációtól elkülönülő, jelentős szerephez jut, amely a célok kijelölése utáni folyamatokat foglalja magában. A célok jellemzően védettek és támogatottak az önszabályozó aktivitások által, szemben a visszafordulás opciójával. Az akarat folyamatok fő funkciója tehát, hogy irányítsák és kontrollálják azokat az intellektuális, érzelmi és viselkedéses aktivitásokat, amelyekkel a személy maximalizálja az elérhető célok nyereségeit. Szerepük különösen akkor értékelődik fel, amikor a célok nehezen elérhetőnek bizonyulnak. Könnyen elérhető cél nem kíván akarat erőfeszítést.” (Czeizel és Páskuné, 2015, 71. o.)

Kompetenciamotívum: Embernél megkülönböztetjük a motívumok két csoportját, az eszközjellegű (instrumentális) vagy céljellegű (önjutalmazó) motivált viselkedést. Eszközjellegű egy cselekvés, ha ezzel valamilyen célt, külső jutalmat akarunk elérni. Céljellegű, ha maga a tevékenység elvégzése szerez örömet, s maga ez a jutalom. A kompetenciaképzés az önjutalmazó motivált viselkedések körébe tartozik. Ez azzal a törekvéssel azonos, hogy az ember képes legyen környezetében hatékonyan cselekedni, arra hatást gyakorolni. Benne van az aktivitás-, és explorációs motívum is, de minőségileg új. Elképzelt, eltervezett cselekvés sikeres végrehajtásáért érzünk örömet. Tehát benne van a célképzet és a siker. Az önálló, autonóm lényé válásban központi jelentősége van. A kompetenciamotívumról jövő visszajelzések növelik önbecsülésünket és társas megítélésünket. Mindennapos

munkánk során tapasztaljuk, hogy a szociális és fizikai környezetében hatékony tanulónak nagyobb az önbizalma.



6. ábra. A motivációs és akarati tényezők megkülönböztetése Gagné Tehetségmodelljében (Czeizel és Páskué, 2015)

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

Teljesítménymotiváció: A sikerek elérésére, a teljesítmény állandó emelésére, mások teljesítményének meghaladására vonatkozó készítés. Atkinson kutatásai a legismertebbek ezen a területen. Azokat a feladathelyzetekben mutatott viselkedéseket vizsgálta, ahol a cél elérése bizonytalan. Ilyen esetekben két ellentétes hajtóerő áll fenn: a cél elérésének motívuma és a kudarc elkerülésének motívuma. Ezek egymástól független dimenziók. Ennek a két motívumnak az erőssége, egymáshoz való viszonya befolyásolja a teljesítménykészítés erejét. A sikermotívum alapja a kompetenciára, ön-

megvalósításra sarkalló késztetés, a kudarckerülés hátterében a büntetéstől való félelem húzódik meg. Feladathelyzetekben szociális környezetünk minősít, jutalmaz vagy büntet. Így a feladathelyzetekben fellépő szorongás és a kudarckerülő motívum kialakulása az előzetes tapasztalatainktól függ. Azok a gyerekek, akiket akár a szülők, akár a tanárok, sikertelenségeikért gyakran büntettek szorongóvá, kudarckerülővé válnak, míg azoknál, akiket spontán kezdeményezéseikért, sikereikért jutalmaztak a sikermotívum lesz erősebb. Ennek megfelelően az embereknek két jellemző csoportját különböztetjük meg. Az egyikbe a sikerorientáltak tartoznak, akikre jellemző, hogy szeretik próbára tenni ügyességüket és kockáztatni. Ezek az emberek közepes nehézségű feladatok esetén motiváltak leginkább a feladatmegoldásra. A másik csoportba a kudarckerülők tartoznak, akikre jellemző, hogy bizonytalanok önmagukban. Az ebbe a csoportba tartozók a nagyon nehéz és a nagyon könnyű feladatokat választják szívesen. Mindezt a kudarc elkerülése végett, hiszen a nagyon könnyű próbákban a siker biztosra vehető, a nagyon nehezeknél viszont a sikertelenség miatt nem kell szégyenkezniük.

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

A tanulási motívumok feltárásában kiemelt szerepe volt Kozéki Bélának (1980), aki a pedagógiai és pszichológiai folyamatokat, valamint a motivációs rendszer sajátos dinamikus szerkezetét együttesen ragadja meg. A tanulási motivációt olyan dinamikus elemek összefüggéseként kezeli, mely affektív, kognitív és effektív interakciós folyamatban fejlődik. Ezek az interakciós folyamatok az egyén és a környezete között jönnek létre. Így szerinte a tanulási motiváció területei:

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

Így a tanulók iskolai motivációját a következő összetevőkkel mérhetjük.

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

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

1. *A tanulás érzelmi-szociális dimenziója:*
 - érzelmi viszony az iskolához,
 - érzelmi viszony a tanulási munkához,
 - érzelmi viszony a társakhoz,
 - érzelmi viszony a közösséghez,
 - érzelmi viszony a tanárokhoz,
 - motivációs alapszint.
2. *Megismerési (kognitív) összetevő:*
 - érdeklődés,
 - aktivitás,
 - kitartás,
 - szorgalom.
3. *Önintegrációs, morális (effektív) összetevő:*
 - a normák, értékek viselkedésbeli megnyilvánulása.

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

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

A motívumok alapfogalmainak, rendszerének áttekintése után vegyük bonckés alá a tanár motiváló tevékenységének legkritikusabb pontjait a gyakorlati tevékenység szempontjait érvényesítve!

3.2.1.2. Teljesítménykényszer és iskola

Jó ideje megfogalmazódik már az az általános következtetés, hogy gyerekeink gyakran kényszeredetten járnak iskolába, és nem csak a tapasztalat, de vizsgálatok is bizonyították, hogy sok magyar tanuló nem szívesen megy be az iskola kapuján. Mi lehet ennek az oka, hiszen ez nem természetes dolog, és van rá bizonyíték is, hogy más országokban vidáman mennek be is a tanulók az iskolába, és onnan hazafelé is úgy távoznak.

Sajnos, ha szemügyre vesszük a mai iskolai gyakorlatunkat, akkor valóban találunk olyan tényezőket, amelyek léte *kényszerérzést* alakíthat ki a gyerekekben. Melyek ezek?

- *Tantervi követelmények, a tananyag túlméretezettsége.* Szinte nincs ma olyan iskolafokozat, ahol – a pedagógusok véleménye szerint is – ne lenne jellemző, hogy túl sokat igyekszünk markolni. Több mérés bizonyította már, hogy a ma még érvényben lévő – 1978-ból datált – tantervi követelmények gyakran teljesíthetetlenek. Ez mindenekelőtt az elsajátítandó ismeretanyag nagy mennyiségéből fakad. Természetesen szerepet játszik ebben az is, hogy gyakran a gyerekek nem ismerik és nem is használják a gazdaságos tanulás módszereit. Ezekre persze megint csak az iskolának kellene megtanítania a gyerekeket, de arra már alig van idő.
- *Magas a tanórák száma.* A hajszolettség érzését az előzőn túl ez a tényező is döntősen befolyásolja: a gyerekeknek emiatt alig van lehetősége másfajta tevékenység végzésére a tanuláson kívül. Nem csak az iskolában kell napi 6-9 órát tölteniük kötelező tanórán, ezt még gyakran megfejeleik a pedagógusok nagymennyiségű házi feladattal. Így aztán napi 10–12 óra tanulás mellett már alig jut idő egyéb tevékenységre. Nem véletlen mondják gyakran szakemberek is, hogy a mai gyerekeknek igazán nincs gyerekora. Egyoldalú intellektuális tevékenységgel terheljük őket, és nem adjuk meg a lehetőséget a regenerálódásra. Nem az a baj, hogy elfáradnak, hanem az, hogy nem tudják folyamatosan kipihenni magukat. Ennek következtében sokszor lép fel a patológiás fáradtság: ekkor a rendes pihenés után nincs regenerálódás, és ez az idegrendszer megbetegedéséhez is vezethet. A nevelési tanácsadók és ideggondozók statisztikai adatai sokszor jeleznek veszélyt.

- *Az alkalmazott nevelési eljárások inadekvát volta.* Gyakran tapasztalható, hogy a személyiségfejlesztés és képességfejlesztés során olyan eljárásokat alkalmazunk, amelyek riasztóak a gyerekek számára. Különösen a kialakuló konfliktusokat oldjuk meg sokszor inadekvát módon, illetve meg sem oldjuk azokat (vö. Dávid I., Fülöp, Pataky és Rudas, 2014; Gordon, 1990; Győryné és Szatmáriné, 1994; Szekszárdiné, 1987, 2008)
- *A pedagógus személyiségének hiányosságai.* A pedagógus munkájának legfőbb eszköze a személyisége, és ha ezzel problémák vannak, nehezen tudja betölteni szerepét a gyermeki személyiség formálásában. Sajnos, a képzés során kevés kapaszkodót kapnak ehhez a tanárjelöltek, még ha újabban van is erre törekvés a programokban (vö. Balogh, 2006, 2014; Balogh és Koncz, 2001, 2008; Balogh és Tóth, 1997; Koncz, 2008; Polonkai, 2015).

Lehetne még sorolni a kedvezőtlen helyzetet okozó tényezőket, de már ezek is jelzik, hogy valóban könnyen kialakulhat a tanulóban a kényszerérzés az iskolai munkával kapcsolatban (vö. Halász és Lannert, 2003). Márpedig az is világos, hogy ilyen érzések közepette nehezen tudnak jól teljesíteni, és a szorongás vagy ellenérzések rabságában egyre romlik teljesítményük. S nem szabad elfelednünk, a gyerekek vétőjoga van a tanulással kapcsolatban, és gyakran él is azzal. A kedvezőtlen hatást nem egy esetben növeli a gyerekek teljesítményének értékelési módja. *Az értékelés kiemelt jelentőségű eszköz, amellyel a pedagógus szárnyakat is adhat a tanulónak, ugyanakkor a mélybe is taszíthatja.* Nézzük meg, mire kellene jobban ügyelnünk!

3.2.1.3. A hatékony teljesítményértékelés pszichológiai és pedagógiai elvei

Már az előzőekben is felvillant, hogy a tanulói siker- és kudarcérzés nagymértékben függ a pedagógusok értékelő tevékenységétől. Ugyanazt a teljesítményt kudarcként és sikerként is megélheti a gyerek – a pedagógus (és természetesen a szülő) értékelő módszereitől függően. A következőkben áttekintjük a legfontosabb szempontokat, amelyek úgymond megkerülhetetlenek *a sikeres értékelő munkában.* Felsorolásszerű lesz ez, mintegy összefoglalva az eddig leírtakat (vö. Balogh, 2006, 2012; Buda M., 2006; Csík-szentmihályi, 2010; Szabó M, 2004; Szabó L., 2006; Vajda és Kósa, 2005).

- Az értékelés funkciói közül jobban kell érvényesíteni a fejlesztő funkciót. Ennek a lényege, hogy az értékelés eszközeivel is próbáljuk közelebb hozni a tantárgyat, általában a tanulást a gyerekekhez. Ma in-

kább az értékelés szelektáló funkciója kap nagyobb szerepet, ez nem szerencsés.

- A tanulói tevékenykedtetés során olyan légkört kell teremteni, amely a tanulói képességek maximális kibontakoztatását teszi lehetővé a feladathelyzetben. A felesleges izgalom rontja a teljesítményt.
- A képességek, a tudás mérése közben az egész embert figyeljük, az értékelés legyen humánus. Figyelembe kell vennünk ennek szellemében a gyerek tanulásban mutatott erőfeszítéseit, valamint azt is, hogy a teljesítményszint növekszik-e vagy csökken — a tanuló képességeit alapul véve. (Ez nem az osztályzatra vonatkozik elsősorban, hanem más értékelési eszközökre!)
- A tanulóknak érezniük kell, hogy munkájuk eredményes. Ez ad újabb erőt a feladatok megoldásához. Ha a gyerek azt érzi, hogy erőfeszítései nem hoznak gyümölcsöt, vétót emel a tanulás ellen, és akkor már nehéz megfordítani a folyamatot.
- A tanulóknak ismerniük kell az egyes érdemjegyekhez fűződő követelményeket. Ne legyen ebben titokzatosság, és fontos a következetesség is az értékelésben. Ehhez természetesen a pedagógusoknak is világos, jól felépíthető követelményrendszert kell kapniuk a tantervben – ez ma még alig jellemző.
- Az értékelés eszközrendszerében fontos elem az osztályozás, de csak az egyik eszköz. Annál jobban tudom megvalósítani a fejlesztő értékelést, minél gazdagabb az értékelési eszközrendszerem: sokkal többet kellene alkalmazni a verbális és nem-verbális kommunikációs formákat. Ezek jóval hatékonyabbak lehetnek, mint az osztályzat, azonban ehhez is megfelelő kapcsolatra van szükség pedagógus és gyerek között.
- Az értékelés nemcsak azért fontos eszköz, mert ezzel a pedagógus buzdíthat, nevelhet, de le is sújthat, hanem azért is, mert az értékelés során kell eljuttatni a tanulót oda, hogy e funkció kívülről belülré helyeződjék át, és kialakuljon az értékelési képessége. Ehhez csakis a saját tevékenység, valamint a mások értékelésén keresztül vezet az út: tehát a tanulókat is be kell vonni a többoldalú teljesítményértékelésbe.

A fentiekben azokat a tényezőket vettük szemügyre, amelyek leginkább meghatározzák a gyerekek tanuláshoz fűződő viszonyát, de nem lehet figyelmen kívül hagyni ebben sem *a család és az iskola együttműködését* (vö. Balogh, 2004; Balogh, Bollók, Dávid I., Tóth L. és Tóth T., 2014; Balogh és Koncz, 2008; Harmatiné, 2011; Mező, 2008; Páskuné, 2004; Turmezeyné és

Balogh, 2009). Bármennyire is törekszik az iskola a megfelelő motiváció kialakítására, ez egyedül nem megy. A szülők és pedagógusok folyamatos kapcsolata, a kölcsönös bizalom könnyítheti meg az iskola erőfeszítéseit, és hozhat igazi eredményt is. A család intim szférájában gyökerezik elsődlegesen a gyerek emocionális egyensúlya, ezt az iskola nem tudja pótolni, bármennyire is sikerül a gyerek gazdag motivációs rendszerét az utóbbi helyen is kialakítani. (A család szerepéről részletesen az 5. fejezetben olvashatnak.)

3.2.2. Újabb lehetséges gyenge oldal a tehetségeseknél: a hatékony információfeldolgozási stratégiák hiánya

A motiválatlanság mellett gyakran előforduló probléma a tehetség kibontakozásának akadályaként a hatékony információfeldolgozási stratégiák hiánya. Már jó ideje megfogalmazódik az iskolával szemben az az igény, hogy alakítsa ki az önálló tanulás képességeit a gyerekekben, azonban a helyzet az utóbbi években csak romlott. Néhány idézet és gondolat ennek bizonyítására:

- *Barkóczy–Putnoky* (1967) „nagy súlyt kell fektetnünk a tanulás során annak módszereire, technikájára, az alapelvek tudatosítására, az ismeret elsajátításának stratégiájára.”
- *Coombs* (1971) „a jövőben nem annyira kiképzett embereket kell az oktatásnak produkálnia, mint inkább képezhető embereket, akik képesek tanulni.”
- *Kiss Á.* (1973) „A tanulás megtanulása alapkövetelmény. Megfelelő tanulási minták, szokások, rendszerek birtokában hamar tudunk dönteni arról, hogyan kell a leggazdaságosabban tanulni egy adott helyzetben.”
- *Skinner* (1973) „Fontos dolog, hogy a tanuló megtanuljon tanítás nélkül is tanulni, problémákat önállóan megoldani, kutatni az ismeretlent, tanuljon meg dönteni és eredeti módon viselkedni. Amennyiben lehetséges, ezeket a tevékenységeket tanítani is kell.”

A dátumokat nézve világos, hogy régóta megfogalmazott követelmény az önálló (hatékony) tanulási technikák kialakítása a tanítási-tanulási folyamatban. Sajnos a gyakorlat azt mutatja, hogy az iskola ezen követelménynek csak részben tud eleget tenni: sok gyerek van, akinek egyáltalán nincs kialakult egyéni tanulási módszere, s alig van, aki ismeri a hatékony tanulási technikákat. Pedig ezek nélkül nehezen képzelhető el eredményes oktatás: ezek híján nem teljesíthető a képességfejlesztésben az önállóság követelménye.

A pszichológiában évtizedek óta folynak kutatások, melyek az információ feldolgozásával, a hatékony tanulási módszerekkel foglalkoznak. Ma már elmondhatjuk, hogy stabil elméleti háttérrel rendelkezünk, egyre több kérdőív, fejlesztő módszer lát napvilágot. A pedagógiai pszichológia egyik fontos célkitűzése, hogy olyan eszközöket adjon a pedagógusok kezébe, melyek könnyen kezelhetők, a hétköznapi életben használhatók. Más szóval a pedagógiai pszichológia felkészült arra, hogy a pedagógusok számára hasznos ismereteket nyújtson a hatékony tanulásról (vö. Balogh, 2011a; Balogh és Vitális, 1997; Mező, 2002, 2010; Tóth L, 2015).

Mára általánossá vált az a megállapítás, miszerint *a tanulási stratégiák használata növeli a tanulás hatékonyságát*, és egyúttal a tananyag jobb előhívásához vezet (Scruggs és Mastropieri, 1988; Cox, 1994). A tanulási stratégiák, ill. a kognitív stratégiák ismeretében el lehet különíteni a jó és rossz tanulókat egymástól, és egyúttal előre lehet jelezni a teljesítményt (Newstead, 1992). A tanulási stratégiák használatára nem mindig van egyformán szükség. Ha a tananyag jól szervezett és könnyen befogadható, kevesebb stratégia birtokában is elérhető a jó eredmény az előhíváskor (Garner, 1990). Ez arra is felhívja a figyelmet, hogy nagyon figyelni kell a tananyag összeállításánál a rendszerezettségre és az ismeretek egymásra épülésére. Ezt másképpen úgy is mondhatjuk, hogy a tudásanyag szerkezete és a kognitív folyamatok kölcsönhatásban vannak.

A probléma bonyolultabb, mint annak eldöntése, hogy kell-e használni stratégiákat vagy sem. Gyakorlottabb tanulók *három dolgot tudnak a stratégiákról: mit, hogyan, mikor.* Vagyis milyen stratégiákat, mely helyzetekben lehet hatékonyan alkalmazni. Akiknél a harmadik elem hiányzik (mikor), nem képesek viselkedésüket a különböző feladattípusokhoz igazítani, azaz mégsem lesznek igazán hatékonyak (Paris, Lipson és Wixson, 1983). Az ilyen tanulók rugalmatlanok, ami nagymértékben határt szabhat a kreativitásuknak is.

Vajon *rendelkezik-e a legtöbb tanuló e három fajta tudással?* Másképpen feltéve a kérdést: *stratégikusak-e a tanulók, amikor annak kell lenniük?* A legpesszimistább választ Rothkoph (1988) adja. Szerinte a stratégia nem csupán a tudást foglalja magába, hanem *a tudás tevékenységbe való átfordítását* is. A dolog gyakran itt vall kudarcot. Ahogy a diétázók annak ellenére, hogy ki tudják számítani az ételek kalóriaértékét, mégis többet esznek, úgy a tanulók is sok esetben tudják, hogy stratégiákat kellene alkalmazniuk, mégsem teszik.

3.2.2.1. Mi jellemzi általában a tehetségesek tanulási módszereit?

Mielőtt a tehetségesek gyenge oldalainak egyéni tanulási módszereiből fakadó lehetséges jelenségeit elemeznénk, célszerű röviden áttekintenünk, hogy milyen általános jellemzői vannak a tehetségesek tanulási módszereinek, stílusának. Már a nyolcvanas években megindultak ezek a kutatások, s a gyakorlatban ma is hasznosítható eredményeket hoztak.

Dunn (1983) a következő jellemzőket találta a tehetséges diákok tanulásában:

- szeretnek önállóan, egyedül tanulni;
- a beszélgetéseket az előadásoknál jobban kedvelik;
- a sikeres feladatmegoldáshoz kellő időre van szükségük;
- szeretik a pedagógiai játékokat;
- szeretik a társaikat tanítani;
- kedvelik a tanulásban a választási lehetőségeket.

További tíz tanulmány mindegyikéből ugyanarra a következtetésre jutott, miszerint a preferenciák azonosításával és a diák tanulási stílusának megfelelő oktatási anyaggal, tanítási stratégiával nőtt az iskolai teljesítmény, javult az iskola iránti hozzáállás, és csökkent a viselkedési problémák száma. Dunn és társai szerint a tanulókra jellemző egyéni tanulási módszereket a felső tagozatba lépéskor fontos feltárni és elemezni, majd az annak megfelelő szükséges stratégiákat kell alkalmazni a hatékony információfeldolgozási módszerek fejlesztésében. Ez összhangban van a hazai tapasztalatokkal is (vö. Balogh, 2011).

Neber és Schommer-Aikins (2002) a témakörhöz kapcsolódó kutatásában az önszabályozó tanulás kérdését vizsgálta a tehetséges általános iskolás és középiskolás diákok körében (vö. Tang és Neber, 2008). Arra a következtetésre jutottak, hogy a tehetségesek az olyan tanulási környezetet kedvelik, amely lehetővé teszi, hogy a diákok maguk is hozzanak döntéseket a tanulás tartalmáról és folyamatairól (Dresel és Haugwitz, 2005; Heller, 1999; Hokenman és mások, 1999). Ugyanakkor felhívták a figyelmet arra, hogy az önszabályozó tanulás jelentősen függ a rendelkezésre álló kognitív tanulási stratégiáktól. A kognitív tanulási stratégiák használata pedig további motivációs tényezőktől függ. (Tang és Neber, 2008) Ezzel az eredménnyel az elmúlt két évtizedben végzett saját kutatások eredményei is összhangban vannak (vö. Balogh, Bóta, Dávid és Páskuné, 2004; Balogh, 2011). Az intellektuálisan tehetséges és kevésbé tehetséges gyermekek kognitív működésének összehasonlító vizsgálatai jelentős eltéréseket mutattak ki a két populáció között a kognitív stílus, a kognitív fejlődés és a kognitív stratégia meg-

választása területén (Rogers, 1986). A kutatások következetesen úgy találják, hogy az intellektuálisan tehetséges gyermekek inkább önállóan tanulnak – összhangban a fenti kutatási eredményekkel, mint a másik csoportba tartozók. (Gross, 2000) Megállapíthatjuk, hogy ezek kedvező jelenségek a tanulás hatékonysága szempontjából, azonban akkor érnek ezek valamit, ha ilyen típusú tanulási környezetet biztosítunk a hétköznapi gyakorlatban az intellektuális tehetségigéretek számára. Gyakran a tanulási módszerekben megjelenő „gyenge pontok” abból fakadnak, hogy nem vesszük figyelembe az általunk alkalmazott információfeldolgozási stratégiák megválasztásánál az intellektuális tehetségek tanulási jellemzőit, ebből fakadó igényeit (Paz-Baruk és munkatársai, 2014). Ezekre a problémákra később még visszatérünk.

3.2.2.2. *A stratégiahasználat kudarcának okai*

A tanulási stratégiák vizsgálata hagyományosan az *attitűdkutatásból* származik. A kezdeti időkben még nem állt rendelkezésre komplett elméleti háttér. A diákok iskolával és tanulással kapcsolatos értékeit és attitűdjeit igyekeztek feltárni (Gibbs, 1981). Fontos fogalmak származtak a később tökéletesített attitűdskálákból. Ilyen a tanulási orientáció fogalma (Taylor, 1983), de e kutatásnak köszönhetjük a motiváció szerepének felismerését is.

A másik fontos gyökeret a *kognitív pszichológiában* találhatjuk. A pszichológia ezen területe a kezdetektől foglalkozott a tanulás folyamatával, az információ feldolgozásával és tárolásával. A legismertebb Craik és Lockhart (1972) elmélete a feldolgozási szintekről. Bizonyos kérdőívek ma is teljes egészében kognitív pszichológiai alapúak (Schmeck, 1983).

Igen elterjedt technika a *diákokkal készített interjúk* szisztematikus elemzése, mely olyan tanulást leíró fogalmakat és kategóriákat eredményez, mely a tanulók saját tapasztalataiban gyökerezik. A különböző interjúkból kapott fogalmak közötti kölcsönös kapcsolatok megteremtették az alapjait a kérdőívek és skálák kifejlesztésének. Több kérdőív létezik szerte a világon, ma Magyarországon leginkább a Kozéki–Entwistle-féle tanulási orientációt mérő kérdőív használatos, mely a tanulási stratégiáknak 3 fő típusát különbözteti meg: mélyreható, reprodukáló, szervezett. Segítségével feltárható, hogy az egyes diákok melyik tanulási stratégiát részesítik előnyben (Entwistle, 1988). A kérdéskör részletes elméleti összefoglalója megtalálható Balogh (2011a) és Mező (2002) munkájában, itt a következőkben a legfontosabb problémafeltáró információkat összegezzük.

Miért nem használnak a tanulók spontán módon hatékony tanulási stratégiákat? A dolog igen bonyolult, a jelenség részletes feltárása nem lehet

ezen tanulmány célja. Itt csupán néhány szempontot villantunk fel, mely közelebb visz a gyakorlati problémák megértéséhez.

A) Hiányos monitorozás

A diákok sokszor észre sem veszik, hogy nem tanulnak hatékonyan. Úgy érzékelik, hogy értik a tananyagot, ezért nem is törekednek arra, hogy újra átrágják azt, ábrákat készítsenek, vagy elemzéseket végezzenek. Sokan úgy gondolják, tudják az anyagot, anélkül, hogy megpróbálnák felidézni vagy visszamondani az olvasottakat vagy hallottakat. Pedig, ha a tanulók nincsenek tudatában annak, hogy nem tanulnak, elég valószínűtlen az, hogy javító stratégiát fognak alkalmazni. Ha az az illúziójuk, hogy mindent értenek, nem fogják keresni a jobb megértés módszereit (Glenberg, Wilkinson és Epstein, 1982). A kudarc az iskolában éri őket, amikor számonkéréskor gyengébben teljesítenek. Sőt, sokszor úgy érzik, értelmesen visszaadták a tananyagot, csupán a tanár nincs megelégedve velük, vagy esetleg pikkel rájuk. Ez rengeteg félreértésre adhat okot tanár és tanítvány között. A tanár ilyen esetben annyit lát, hogy a tanuló teljesítménye nem megfelelő, ám az okát nem találja. Esetleg elintézi annyival, hogy a diák lusta vagy keveset tanult. A diák igazságtalannak tartja a vádat, hiszen ő úgy gondolja, becsületesen elvégezte feladatát.

A pszichológusok sokat foglalkoznak a kérdéssel. *Az irodalomban ez az önszabályozó tanulás és metakognitív stratégiák problémaköre.* Egy vizsgálatban 14 önszabályozó tanulási kategóriát azonosítottak (Zimmerman és Pons, 1986), a magasabb teljesítményűek ezek közül 13-at jobban használtak, mint az alacsonyabb teljesítményűek. Tehát kapcsolat van a metakognitív tudás és a stratégiahasználat, illetve a metakognitív tudás és a teljesítmény között is (Ringel és Springer, 1980). Ez mutatja, hogy nem csupán a specifikus tanulási képességekre van szükség, hanem legalább ilyen fontosak a kontrollmechanizmusok is. Brown (1980) szerint a tanuló egészen addig előrehalad a feladatban, amíg valami kognitív hibát nem vesz észre. Nevezhetjük ezt kudarcnak, de egyben metakognitív siker is, hiszen a tanuló észreveszi a problémát, és általában tesz valamit, pl. szelektívebben kezd figyelni, újraolvassa a tananyagot, esetleg konzultál valakivel.

Miért ilyen gyakori a hiányos önmegfigyelés? Az egyik lehetőség szerint a tanulók nem tudják, hogyan értékeljék a tanulásukat, így természetes, hogy nem veszik észre a hibákat. Pl. olvasás esetén gyakori hiba, hogy az egyes szavak megértésére koncentrálnak, nem figyelik a szöveg egészét. Amíg a szavakat külön-külön értik, folytatják az olvasást (Baker, 1984). Bizonyos szituációk valószínűbb, hogy kiváltják a kognitív monitorozást,

mint mások. Így pl. ha nem kap a diák instrukciókat, a memória túlterhelt, vagy ha a feladatot nem ítéli fontosnak, kevésbé valószínű, hogy működik ez a funkció. Ez is mutatja, hogy hasznos, ha a pedagógus a diák figyelmét ráirányítja bizonyos dolgokra, illetve metakognitív instrukciókat ad.

B) Primitív rutinok

Vannak bizonyos dolgok, melyeket az iskolában be kell gyakoroltatni, hiszen igen sok időt venne igénybe egy nehezebb feladat megoldásakor, ha újra és újra fel kellene fedezni az alaptörvényszerűségeket. Így egyes megoldásmódokat olyan gyakran kell alkalmazni, hogy a lépések automatikussá válnak. A rutinok *A rutinok szükségesek, de problémát okoz, ha ezeket mindenképpen alkalmazzuk*, mert gátolhatják a tanulási stratégiák használatát. minden helyzetben való alkalmazásakor a tanulók gondolkodása ellustul, hajlamosá válnak elsiklani bizonyos új információk felett. Ha kialakul egy beállítódás egy feladatra, gyakran nem vesszük észre az egyszerűbb vagy újabb megoldásmódokat.

C) A transzfer hiánya

Alkalmazzák-e a tanulók az elsajátított technikákat új szituációkban? Általános tapasztalat, hogy hiába tanulnak meg a diákok egy stratégiát, nem képesek azt új feladatokban alkalmazni, azaz *hiányzik a stratégiahasználat generalizálása*. Ennek oka, hogy a tanárok hajlamosak megmondani minden feladattípusnál a célravezető megoldásmódokat. Így a stratégiák az eredeti feladathelyzethez kötődnek. Mi az eredménye? A diákok, ha új feladattípussal találkoznak, tanácstalanul várnak, ahelyett, hogy keresni kezdenék a megoldási stratégiát.

D) Csekély tudásalap

Sokszor a tanuló nem rendelkezik elég ismerettel ahhoz, hogy stratégiákat alkalmazzon. Nem képes megoldani egy matematikai feladatot, ha nem tud szorozni. Vagy lehet, hogy a diák tudja, hogy több időt kell fordítani a nehezebb szavak megtanulására, de nincs tisztában a szükséges idő hosszával. Az is elképzelhető, egy középiskolás tudja, hogy különbözően kell készülni egy esszé és egy teszt jellegű dolgozatra, de nincs információja a másnapi dolgozat formájáról. Ezekben az esetekben a tanuló valószínűleg kész arra, hogy stratégiákat használjon, még a motivációja is meg lehet rá, de egyéb információk hiányában képtelen erre (Gobbo és Chi, 1986).

E) Tantermi célok, attribúciók és személyiségjellemzők

Vizsgálatok tanúsága szerint a *célorientáltság hatással van a teljesítményre*. Akiknek céljuk van, több tanulási stratégiát használnak, kedvelik a kihívó feladatokat és hisznek abban, hogy a siker az erőfeszítés eredménye (Ames és Archer, 1988; Schraw, Horn, Thorndike-Christ és Bruning, 1995). Nem mindegy, hogy az osztályban a másokkal való versengés vagy a fejlődés, a teljesítmény javítása a cél. Ebben az esetben a hangsúly a készségek fejlesztésén van. Ez magával vonzza a teljesítmény növekedését és a nagyobb érdeklődést. Más kísérletek szerint is jobb a kooperatív, együttműködő légkör, mint a versengő szituáció (Derry, 1990). Convington (1985) szerint lehet, hogy a lustának vagy alulmotiváltnak címkézett gyerekek csak védekeznek. Fél a kudarctól, mely versengő környezetben érheti. Érdekes, hogy a diákok elképzelései a kudarcról előrejelezték a megtartás sikerét (Chandler és Pengilly, 1993).

Különösen fontos tényező az attribúció. Ha a diák nem gondolja, hogy szükség van a stratégiákra, illetve, ha úgy érzi, hogy a stratégiák használata ellenére kudarcot fog vallani, nem valószínű, hogy törekedni fog stratégiák használatára. Kérdés, hogy a diák a sikert és a kudarcot az erőfeszítésnek vagy a képességeknek tulajdonítja. Az a tanuló, aki úgy hiszi, hogy az erőfeszítések vezetnek sikerhez, kudarc esetén azt kérdezi magától: Mit kell másképp csinálnom? Aki képességeivel hozza összefüggésbe, azt kérdezi: Tényleg buta vagyok? (Nicholls, 1983) Maga a kérdés formája előrevetíti, hogy fog-e az illető stratégiát használni. Másképpen megfogalmazva, az a lényeg, hogy a tanuló mit gondol, hol van a kontroll. *Ha úgy érzi, maga irányítja a sorsát, valószínűbb, hogy sikere érdekében tesz is valamit*, mint ha sorsát kívülről kontrollálnak tartja. Valóban: a rossz tanulóknál időnként a tanult tehetetlenség figyelhető meg.

Más egyéni tulajdonságok is befolyásolják azt, hogy használ-e a diák tanulási stratégiákat. *A tanulási stratégiák kapcsolatban állnak bizonyos tulajdonságokkal, mint pl. a figyelem, pontosság, kitartás, reflexió*. A magas önértékelésűek jobban teljesítenek minden tanulási feladatban, mint az alacsony önértékelésűek, tanulási stratégiáik kifinomultabbak. A kapcsolat kölcsönös. A jobb stratégiák magasabb teljesítményhez, így sikerhez vezetnek. Ez növelheti a tanulás iránti elköteleződést, ez pedig magával vonzza a stratégiahasználat növekedését.

3.2.2.3. A tanulási stratégiák fejlesztésének pszichológiai alapjai

Az elméleti kutatások talaján új fejlesztő programok születtek, melyek a tanulási stratégiák használatának kifejlesztésével kívánnak hozzájárulni az

iskolai teljesítmény növekedéséhez. A szervezettebb tanulási módszereket célzó programok elősegítik a fejlődést, ezt több vizsgálat bizonyította. Ha gyerekeknek bemutattak tanulási stratégiákat, képesek voltak arra, hogy alkalmazzák azokat. Ha mnemotechnikákat kínáltak nekik, a következő feladatban mind a normál, mind a tehetséges gyerekek többet tanultak, bár a hatás kifejezettebb volt tehetségesek esetén (Scruggs és Mastropieri, 1988; Scruggs, Mastropieri, Monson és Jorgensen, 1985).

A fejlesztés pszichológiai alapjait összefoglalva három aktuális problémakört tekintünk át vázlatosan. Ezek a következők:

- Elemi és összetett tanulási stratégiák
- Értelmi képességek fejlesztése és önálló tanulás
- A hatékony fejlesztés záloga: ismeretátadás helyett képességfejlesztés az iskolában

3.2.2.3.1. Elemi és összetett tanulási technikák, stratégiák

Sokféle módon lehet eredményesen tanulni, ezt az egyéni adottságok, szokások és egyéb tényezők befolyásolják. Abszolút értelemben nincs jó vagy rossz tanulási módszer, hiszen mindegyik értéke relatív: az egyén szempontjából lehet hatékony vagy kevésbé az. A következőkben nézzük meg az elemi tanulási technikák egy csokrát (vö. Szitó, 1987).

- Szöveg hangos olvasása.
- Néma olvasás.
- Az elolvasott szöveg elmondása.
- Az elolvasott vagy elmondott anyag néma átisméltése szövegbeli támpont nélkül.
- Elmondás más személynek.
- Elolvasott vagy elmondott szövegről magnófelvétel készítése és visszajátszása.
- Ismétlés (bármely módon).
- Beszélgetés társakkal a tanult információról.
- Áttekintés.

Előzetes: a cím, alcímek, főbb bekezdések, fejezetrész rövid összefoglalója.

Utólagos: aláhúzások áttekintése, saját vagy tanári jegyzettel való összevetése.

- Ismeretlen szó meghatározása.
A szöveggörnyezet elemzése, felbontás alapján.
Visszalapozás a könyvben korábban tanult fejezethez.
Szótárak, lexikonok, kiegészítő könyvek felhasználása.

- Aláhúzás: a fontosabb részek kiemelése céljából.
- Parafrazeálás: egyes mondatok, szövegrészek átfogalmazása.
- Kulcsfogalmak kiírása.
- Kulcsfogalmak definíciója.
- Jegyzetelés.
 - Hallott anyag alapján.
 - Szöveg olvasása közben.
 - A jegyzetelt anyag vizuális tagolása. (Aláhúzás, nagybetűs írás, nyílak, betűk és számok, egyéni jelek, színek stb.)
- Tanári vázlat vagy ábra.
- Fogalmak közötti kapcsolatok megkeresése és ennek rögzítése.
 - Egy lényeges fogalom köré illeszkedő asszociatív fogalmak.
 - Alá-, fölérendeltségi viszonyok.
 - Mellérendelt viszonyban levő fogalmak.
 - Ellentétes fogalmak.
 - Ok-okozati kapcsolat.
- Összefoglalás. (Lényegi mozzanatok kiemelése.)
- Kérdések feltevése. (Mit fogok megtudni? Mit nem értek? Mire kaptam választ? Mit tudok most, hogy tanulmányoztam a szöveget?)
- Saját vagy mások által feltett kérdésekre válaszadás.
- Ábra készítése.
- Ábra, grafikon tanulmányozása, értelmezése.
- Az anyag elmondása jegyzet vagy vázlat alapján.

E fenti technikák közül sokfélélt alkalmaznak tanulóink – természetesen más-más sikerrel. A gondot azonban az jelenti, hogy *sokszor leragadnak a mechanikus tanulási formáknál, s nem építenek be a tanulási stratégiáik közé újabb, hatékonyabb formát.* Ehhez is szükség van a pedagógus segítő, irányító munkájára. Ennek feltétele persze, hogy jól ismerjük a gyerek már működő tanulási módszereit, csak erre építve lehet tovább lépni.

Kozéki és Entwistle (1986) három alapvető tanulási stratégiát (orientációt) különböztetett meg. Ezek: mélyreható, reprodukáló és szervezett. A *mélyreható* jellemzője, hogy a dolgok megértésére törekszik, ebben elsősorban a nagy összefüggések megragadása játszik domináns szerepet. A *mechanikus* tanulás a részletek megjegyzésére épül, a feldolgozásban alig kapnak szerepet más összetevők. A *szervezett* tanulás a rendszeresség, jó munkaszervezés alapkövetelményére épül.

E három tanulási módszeregyüttes mindegyike szerepet kap a tanulók munkájában valamilyen arányban, nem mindegy azonban az eredményesség

szempontjából, hogy melyik játszik vezető szerepet. Fontos feladat a hatékonyabb formák kialakítása (vö. Balogh, 2011c).

A fenti elemi tanulási technikából sajátos rendszert alkotva jönnek létre a *komplex tanulási stratégiák*. Sokan kutatták, hogy ezek kapcsolódása milyen optimális elrendezésben a leghatékonyabb, s ennek nyomán több javaslat is született a hatékony módszeregyüttesre. Ezek közül most egyet ismertetünk, amely véleményünk szerint is alkalmas az intenzív és eredményes egyéni tanulásra. Ez az „SQ4R” néven ismert technika. Leírása Thomas és Robinson nevéhez fűződik (1972). A nevét elemei kezdőbetűjéről kapta:

- Scan:** letapogatás (előzetes áttekintés).
- Query:** kérdezés.
- Read:** elolvasás,
- Reflect:** átgondolás,
- Recite:** felidézés,
- Review:** ismétlő áttekintés.

Röviden elemezzük ezeket!

a) Előzetes áttekintés

A szöveg bevezetőjének, alcímeinek, egyes bekezdéseinek, összefoglalásának rövid áttekintése ez. A tanuló így egy intellektuális hálót, összképet alakít ki, orientációs támpontokat keres, amelyekhez majd kapcsolódni tud a feldolgozás során.

b) Kérdések alkotása

A leíró jellegű anyag kérdésekké alakításának kettős szerepe van. Egyrészt elősegíti a passzív olvasóból az aktív olvasóvá válást. Másrészt elővételezi azt a kommunikációs módot, amivel a tanuló feleléskor fog találkozni.

c) Elolvasás

Ez már az aktív olvasás. Cél, hogy a megfogalmazott kérdésekre választ tudjunk adni.

d) Az olvasott információk átgondolása

Ennek során kell megpróbálni az olvasott információkat összekapcsolni korábbi ismereteinkkel: fogalmak kapcsolata, összefüggések feltárása stb.

e) Felidézés

Csupán az emlékezetre támaszkodva válaszoljuk meg a korábban megfogalmazott kérdéseket.

f) Ismétlő áttekintés

Ennek funkciója egyrészt a hatékonyabb rögzítés, másrészt a lényeges elemek újbóli áttekintése.

Ezek az elemek nem mindig kell, hogy ilyen teljes rendszerben működjenek, a szöveg nehézségi fokától függően kimaradhatnak elemek, illetve egyesek többször is bekerülhetnek a tanulási folyamatba.

3.2.2.3.2. Értelmi képességek fejlesztése és az önálló tanulás

Az önálló tanulás technikái elválaszthatatlanok az általános értelmi képességektől, amelyek alapjául szolgálnak ezek funkcionálásának. Csak akkor tudjuk hatékonyan fejleszteni a gyerekek tanulási módszereit, ha az intellektus működésében megteremtjük ennek feltételeit. Olyan mértékben lehet előbbre jutni a tanulási technikákban, amilyen mértékben az értelmi képességeket speciális gyakorlatokkal fejlesztjük (vö. Balogh, 2011a; Bernáth, 2004; Mező, 2010).

Ezt figyelembe véve azt tekintjük át a következőkben, hogy melyek azok kognitív képességek, amelyek fejlesztése nélkül nem alakíthatók ki az intenzív tanulási módszerek. Minden ilyen képesség-együttesen belül megpróbáljuk ráirányítani a figyelmet a legfontosabb elemekre is. Négy nagy képesség-együttes játszik közvetlen szerepet az egyéni tanulási módszerekben:

- figyelem,
- emlékezet,
- megértés,
- problémamegoldó gondolkodás.

A) A figyelmi működés elemei az önálló tanulásban

A gyakorlatban gyakran lebecsüljük a figyelem szerepét, pedig ez az a képesség-együttes, amely optimális feltételeket biztosíthat az információk felfogásához és feldolgozásához. Ez azért kiemelkedő jelentőségű, mert funkcionálása nélkül nem működhet hatékonyan egyetlen intellektuális képesség sem, így e nélkül elképzelhetetlen a hatékony tanulási technika. Melyek a figyelemnek, a tanulási módszerek javításához járuló különösen fontos elemei? Tekintsük át most ezeket!

- *A figyelem terjedelme:* ez abban nyilvánul meg, hogy hány tárgyra tudunk egy adott pillanatban figyelni. Minél több információt tudunk befogadni egy adott időegységben, annál intenzívebb lehet a tanulásunk, tehát alapvető ennek a fejlesztése.

- *A figyelem tartóssága:* abban mutatkozik meg, hogy mennyi ideig vagyunk képesek lekötni tevékenységünket egy dologgal. Minél kitartóbb munkára vagyunk képesek, annál jobb lehet a tanulási teljesítmény.
- *A figyelem megoszlása:* ez azt biztosítja, hogy párhuzamosan két vagy több tevékenységet is tudunk végezni.
- *A figyelem átvitele:* ez azt fejezi ki, hogyan tudjuk váltogatni figyelmünket egyik jelenségről a másikra.

Ezek a képességek gyakorlással jól fejleszthetők. Itt most nincs arra lehetőség, hogy ennek részleteivel is foglalkozzunk, de az olvasó figyelmébe ajánljuk a következő műveket: Balogh, 2011a; Popper, 1981; Oroszlány, 1991. Ezekben a figyelmi képességek fejlesztéséhez kitűnő gyakorlatok egész sorát találják.

B) Az emlékezet szerepe a tanulási folyamatban

Az említett képességek közül legkevésbé az emlékezet mellett kell érvelni akkor, amikor jelentőségét akarjuk bizonyítani a tanulásban (vö. Tóth L., 2000). *Az emlékezeti működésnek a mi szempontunkból két kritikus pontja van. Az egyik:* hogyan tudjuk bejuttatni az információkat a memóriába. *A másik:* hogyan tudjuk onnan kiemelni szükség esetén. Természetesen a közbülső elem is fontos: hogyan tudjuk a bevitt információkat megőrizni (leginkább ennek vannak jól kidolgozott és az iskolában is hagyományosan sikerrel működő módozatai). A bevitel és a kiemelés látszik nehezebben megoldhatónak, e nélkül pedig nincs sikeres tanulás.

A kutatások szerint *az információ átvitelére a rövid idejű emlékezetből a memóriába (hosszú távú emlékezet) két fő mechanizmus működik.* Az egyik az ismételtetés, a másik a kódolás. *Az ismételtetés* több funkciót is betölt: biztosítja egyrészt az információ megtartását a rövid idejű emlékezetben: elősegíti az átvitelt a memóriába, hozzáférhetővé teszi a memóriába korábban bevitt információkat. *A kódolás lényege:* egy jelenség vagy az azt képviselő jel percepciója különböző tulajdonságoknak, vonatkozásoknak a segítségével, ennek során az új dolgot igyekszünk kapcsolni valamihez. Sokféle mechanizmusa van ennek a folyamatnak is, részletesen a következő művekben lehet gyakorlatokat találni: Oláh és Pléh, 1988; Weiss, 1990a.

A memóriába bevinni sem könnyű az információt, de kiemelni is nehéz, hiszen – a gyakorlat is bizonyítja – nincs arra garancia, hogy mindig felidézhető. A kudarcnak két fő oka lehet a felidézés folyamatában: az információ elégtelen tárolása, helytelen keresési stratégia. *A keresési stratégia általános menete a következő:*

- Kapott-e már ilyen információt?
- Ha kiugró jegyei vannak az információnak, a tárolási hely gyorsan megtalálható.
- Ha nincsenek ilyen jegyei, akkor nagy területet kell átfésülni, s ez hosszabb időt igényel.
- Ha megtaláltuk, akkor a produkáló blokkba kerül a válasz.

Ez a bemutatás is jelzi, hogy *a felidézés is bonyolult folyamat, általában nem egyszeri aktus, hanem műveletekre épül.* Ezek a műveletek fejleszthetőek, de fontos a gyakorlásuk. (A fenti két mű ehhez is segítséget nyújt.)

Az emlékezeti képességek fejlesztéséhez fontosnak tartom kiemelni a következő szempontokat, ezek kapaszkodókat jelenthetnek a gyakorlatok megszervezéséhez.

- A diáknak vétójoga van a tanulás felett: hiába erőltetjük, ha nem akar valamit bevésni.
- A kapacitás egy adott időben véges, ennek hátterében a rövid idejű emlékezet korlátai állnak. Időt kell adni a feldolgozáshoz.
- A kódolásnál a hosszú távú emlékezetben lévő információk nagymértékben meghatározzák a sikert (kognitív készenlét).
- A gyengébb tanulóknál a teljesítmény általában nem rosszabb a közvetlen emlékezeti feladatokban, náluk a kódolási stratégiákkal van probléma.
- Az „értelmes” ingerek gyorsabban átvivődnek a memóriába. (Lásd a fogalomalkotásról korábban elmondott problémák.)
- A hatékony tárolás és felidézés fontos meghatározója az adott információ szerkezetének. (Szisztematikus elrendezés, fogalmak hierarchiája stb.)
- Az új információt kis adagokban kell adni. A nagy mennyiségű információ alacsony szinten történik a kódolása. Következmény: rossz emlékezeti teljesítmény!
- A kódolási és keresési eljárásokra is meg kell tanítani a tanulókat, ezek gyakorlással jól fejleszthetők.

C) A megértés folyamatának pszichológiai összetevői

A megértés a gondolkodás egyik alapvető fajtája, nélküle nehezen képzelhető el hatékony önálló tanulás. Röviden úgy jellemezhetnénk, hogy a *megértés a dolgok lényegének és alapvető összefüggéseinek feltárása, megragadása.* A megértésben két fő tényező különíthető el: egyrészt a részekről haladunk az egész felé (ez az alulról felfelé történő építkezés), másrészt a már

meglévő sémáink, ismereteink adják a keretet a folyamat lejátszódásához (felülről lefelé építkezés). A megértés tehát konstruktív jellegű, döntően attól függ, hogy gondolkodási műveleteink mennyire aktivizálódnak (vö. a gondolkodási műveletekről leírtakkal!).

A megértés különböző gondolkodási tevékenységek összefoglaló elnevezése, következő főbb típusai vannak:

- a dolgok lényegének kiemelése (ez nem más, mint a fogalomalkotás, amit korábban elemeztünk),
- összefüggések feltárása,
- felismerés.

Az összefüggések megragadása sokféle műveleti variációban fordulhat elő: okok és következmények kapcsolata, logikai alap felismerése, dolgok eredetének feltárása, szerkezeti összefüggések megragadása, célok feltárása, emberi cselekvések indítóokai stb.

A logikai felismerés egy logikai osztályban vagy fogalomrendszerben történő elhelyezést jelent. Pl. nyelvtani elemzés, növények meghatározása stb. A felismerés sem egyszerű besorolás, hanem aktív gondolkodási tevékenységre épülő megértés. A felismerési algoritmusoknak nagy szerepe lehet ezek sikerében.

Sokféle képesség-együttest kell tehát kialakítanunk a tanulóknak ahhoz, hogy az önálló tanulási technikákban domináns legyen a megértésre való törekvés. Ugyanakkor ki kellene alakítanunk azt a beállítódást is, hogy *ne vessen emlékezetbe azt, amit nem értett meg a tanuló*. A megértési mechanizmusok – ahogyan a többi képesség is – gyakorlással jól fejleszthetők.

D) A problémamegoldó gondolkodás mint az önálló tanulás egyik formája

A gondolkodási készségek tanítását talán lehet úgy is tekinteni, mint a problémák megoldásának tanítását (Balogh, 1987, 2012; Kelemen, 1984; Lénárd, 1978, 1979). A gondolkodás mindig egy alkalmazható folyamat, amelynek során a gondolkodónak képesnek kell lennie felhasználni aktuális ismeretalapját az újszerű szituációk megoldására, amelyhez döntésekre, lépésekre van szükség. A kutatások azt mutatják, hogy feladatunk nem egyszerűen az, hogy megtanítsuk a diákoknak, hogyan kell egy problémát megoldani, hanem segítenünk kell nekik abban is, hogy érzékennyé váljanak a megoldásra váró problémák iránt, hogy elég jól megértsék a tudás alapelveit vagy tartományait ahhoz, hogy kifejlesszék magukban az úrök vagy meg-

magyarázatlan pontok felismerését, és hipotéziseket alkossanak, amelyek problémamegoldó tevékenységekhez vezetnek (Getzels és Csikszentmihályi, 1975).

Getzels és Csikszentmihályi (1975) vizsgálta a probléma megtalálásának folyamatát, és a problémával való kezdeti konfrontálódás nyolc-szintes kontinuumát alkotta meg, amely a teljes mértékben prezentált problémától a felfedezett problémás szituációig terjed. A probléma keresése különösen a felfedezett problémás szituációra összpontosít. A szerzők azt állították, hogy a probléma megkeresése kreatívabb funkció lehet, mint a már megfogalmazott problémák megoldása. Egy rajz problémájának megfogalmazásával foglalkozó művészeti hallgatókat megfigyelve arra a következtetésre jutottak, hogy azok a művészek voltak a legkreatívabb problémakeresők, akik több probléma-elemet vettek számításba, alaposabban körüljárták ezeket az elemeket, és a legszokatlanabbakat választották ki a képhez. Azt a következtetést vonták le, hogy a problémakeresésben szerepet játszó folyamatok kulcsfontosságúak a megoldások kreativitásának meghatározásához, valamint, hogy a problémakeresés központi fontosságú a problémamegoldó folyamatokban.

Az önálló tanulási módszerek tehát akkor tekinthetők fejletteknek, ha magukba foglalják a problémák megoldásának képességét is. Ez a legösszetettebb változata a tanulásnak: *ebben már a megszerzett ismeretek alkalmazásáról, felhasználásáról van szó*. A problémamegoldási folyamat átfogó elemzéséhez további támpontul szolgálnak az alábbi kutatások.

A problémamegoldás kutatására vonatkozó szakirodalom áttekintése után Feldhusen, Houtz és Ringenbach (1972) arra a következtetésre jutott, hogy a kutatások során 12 kognitív alkotóelemet, problémamegoldó képességet vagy ehhez kapcsolódó magatartást azonosítottak:

1. A probléma létezésének érzékelése.
2. Kérdések felvetése a problémával kapcsolatban.
3. A problémás szituáció releváns vagy kritikus részleteinek észrevétele.
4. A probléma konkrét meghatározása.
5. Találgatás az okokra vonatkozóan.
6. A megoldási célok tisztázása.
7. Annak megítélése, hogy elegendő mennyiségű információ áll-e rendelkezésre a probléma megoldásához, vagy több információra van szükség.
8. A közös célok újradefiniálása, hogy megoldási elemekként szolgáljanak.

9. A különböző lépések következményeinek vagy hatásainak megjósolása.
10. Módot találni egy lehetséges megoldás tesztelésére vagy igazolására.
11. Egy helyes megoldás kiválasztása, amikor csak egy megoldás lehetséges.
12. A legjobb vagy legkreatívabb megoldás kiválasztása, amikor több megoldás lehetséges.

Feldhusen (1972) a gyermekek problémamegoldó képességének egy átfogó mérőjét is kifejlesztette, és arra az eredményre jutott, hogy a mérő pozitív korrelációt mutat a logikus gondolkodás, a fogalomalkotási képesség, a nyelvi készségek, a perceptuális élesség, az olvasási képesség, az intelligencia és az általános iskolai teljesítmény egyéb tesztjeivel. A problémamegoldás tehát valószínűleg a kognitív műveletek egy komplex csoportját foglalja magába, amelyek alapelemei számos gondolkodási készségnek. A tehetséges problémamegoldókról végzett kutatásokról született szakirodalom egy áttekintésében Hoover (1988) arra a következtetésre jutott, hogy a problémamegoldó képességüknek a következő alkotóelemeik vagy jellemző vonásaik voltak:

1. Képesek absztrakt konceptuális szinten érvelni.
2. Képesek felismerni a megoldásra váró konkrét problémát.
3. Hatékonyan tudják figyelemmel követni saját problémamegoldó viselkedésüket, és igazolni megoldásaikat.
4. Számos hatékony stratégiával rendelkeznek a problémamegoldáshoz.
5. Több időt töltenek a kezdeti tervezéssel.
6. Szintetizálni tudják az információt a probléma megoldásában.

A továbbiakban foglalkoznunk kell még – a problémamegoldási folyamatban betöltött kiemelkedő szerepük miatt – két területtel: a kritikai gondolkodás kérdéskörével és a metakognitív készségekkel (vö. Feldhusen, 1997).

E) A kritikai gondolkodás

Ennis (1985) a kritikai gondolkodást úgy definiálta, mint „reflektív és ésszerű gondolkodás, amely annak eldöntésére összpontosít, hogy mit higgyünk és mit tegyünk” (45. o). Az ez által a definíció által lefedett tevékenységek közé tartozik a hipotézisek, kérdések, alternatívák, és tervek megfogalmazása a kísérletekhez. Ennis (1985) és Norris és Ennis (1989) körvonalazta a kritikus gondolkodási készségek egy struktúráját, a következő három nagy kategóriába sorolva ezeket:

1. Meghatároz és tisztáz:
 - Azonosítja a központi kérdéseket és problémákat.
 - Azonosítja a konklúziókat.
 - Azonosítja az okokat.
 - Azonosítja egy adott szituációban a megfelelő kérdéseket.
 - Azonosítja a feltételezéseket.
2. Megítéli az információt:
 - Megállapítja a források és megfigyelések hitelességét.
 - Megállapítja a relevanciát.
 - Felismeri a következetességet.
3. Kikövetkezteti – megoldja a problémákat és meghozza az ésszerű következtetéseket:
 - Meghozza és megítéli az induktív konklúziókat.
 - Levezeti és megítéli a deduktív validitást.
 - Előrevetíti a valószínű következményeket.

Ennis (1985) tovább azonosított egy 13 diszpozícióból álló csoportot, amely elősegíti a kritikus gondolkodást:

1. Legyen széles látókörű.
2. Foglaljon (vagy változtasson) álláspontot amikor a bizonyítékok és okok elegendőnek bizonyulnak.
3. Vegye számításba a teljes szituációt.
4. Próbáljon meg jól tájékozott lenni.
5. Törekedjen olyan pontosságra, amelyet a tárgy megenged.
6. Egy komplex egész részével rendszerezetten foglalkozzon.
7. Keressen alternatívákat.
8. Kutassa az okokat.
9. Törekedjen a probléma világos megfogalmazására.
10. Tartsa szem előtt az eredeti vagy alap-problémát.
11. Használjon hiteles forrásokat és említse meg ezeket.
12. Maradjon releváns a kiindulópontához.
13. Legyen érzékeny mások érzései, ismeret-szintje és kifinomultsági foka iránt.

A kritikai gondolkodási készségek tanítását a tehetség-programokban legjobban az általános iskola felsőbb osztályaiban és a középiskolában lehet megvalósítani, és legfőképpen a tantárgyak vagy tudományágak kontextusában (Paul, 1990). Habár a kritikus gondolkodás néhány aspektusát, különösen azokat, amelyek a logikához kapcsolódnak, elvont formában is lehet tanítani, valószínűnek tűnik, hogy a képességek jelentéssel bíró kontextusokra történő általánosítása fogja leginkább biztosítani a kritikai gondolkodás készségeinek átvitelét a valódi szituációkra.

F) A metakognitív készségek

A metakogníció az a folyamat, amelyben valaki tudatára ébred saját gondolkodási folyamatainak, és hatalmat vagy készséget szerez az orientáló folyamatok alkalmazásában, a hatékonyabb gondolkodás érdekében. A metakogníció saját kogníciónk kognitív tudatát vagy tudásalkotó folyamataink ismeretét jelenti. Flavell (1985) szerint a metakogníció „bármely tudás vagy kognitív tevékenység, amely tárgyaként a kognitív vállalkozás bármely aspektusát választja, vagy azt szabályozza. Azért nevezik metakogníciónak, mert alapjelentése a kogníció kogníciója” (104. o.).

Van egy csoport készség vagy kognitív orientáló funkció, amelyet irányításunk alá tudunk vonni, vagy meg lehet tanítani. Shore és Kanevsky (1993) a metakognícióról végzett kutatások egy áttekintésében arra a következtetésre jutott, hogy azok a diákok, akik elsajátítják a metakognitív készségeket, jobban tudják kontrollálni gondolkodásukat, problémamegoldásukat, fogalomalkotásukat, érveléseiket, emlékezetüket, szintetizálásukat, valamint analizálásukat, és előnyt mutatnak mind a kreatív, mind a kritikus gondolkodás területén. A tanárok már régen felismerték, hogy azok a diákok, akik ismerik a Bloom taxonómiát, akik ismerik a kreatív gondolkodás folyamatait, és akik tisztában vannak a kritikus gondolkodás elemeivel, sokkal jobban teljesítenek a kognitív keretekben történő gondolkodás vagy érvelés területein.

Sternberg (1981) hat magas rangú kognitív kontroll vagy orientáló folyamatot vetett fel:

1. Döntés arra vonatkozóan, hogy melyek a megoldandó problémák.
2. A problémamegoldás alacsonyabb rangú komponenseinek kiválasztása.
3. Stratégiák kiválasztása a probléma megoldásához.
4. Reprezentációk kiválasztása információért.
5. Döntések a komponensi források kijelölésére vonatkozóan a problémamegoldásban.
6. A megoldás figyelemmel követése a problémamegoldás során.

E folyamatok alkalmazása a következő példával illusztrálható: egy amerikai történelem kurzuson a diákok megpróbálnak rámutatni azokra a problémákra, amelyekkel a Délnek szembe kellett néznie a polgárháború előtt (1. folyamat). Úgy döntenek, hogy néhány déli állam előtt álló, alacsonyabb rendű problémára összpontosítanak (2. folyamat). Úgy lépnek tovább, hogy kiválasztanak néhány stratégiát e problémák megoldására, amelyeket a déliek alkalmazhattak volna (3. folyamat). Elhatározzák, hogy a problémákat táblázatokban ábrázolják (4. folyamat). Csoportokra oszlanak, hogy a kü-

lönböző rész-problémákon külön-külön dolgozzanak (5. folyamat). Ezek után egy bizottságot jelölnek ki a felmerülő megoldások értékelésére (6. folyamat). A tehetséges egyének valószínűleg kitűnően fogják tudni felismerni, elsajátítani és kontrollálni ezeket a gondolkodási és kognitív folyamatokat.

Sternberg (1981) leírást adott hat metakognitív teljesítmény komponensről:

1. *Következtetés*: a tárgyak közötti kapcsolatok kimutatása.
2. *Leképezés*: egy vizsgálati terület aspektusainak egy másikra történő vonatkoztatása.
3. *Alkalmazás*: előrejelzések megfogalmazása az észlelt mintázatok vagy képek alapján.
4. *Összehasonlítás*: egy előrejelzés vizsgálata alternatív előrejelzések viszonylatában.
5. *Igazolás*: a lehetőségek igazolásának folyamata.
6. *Válasz*: egy megoldás kommunikálása.

A következő példa illusztrálja ezt a hat metakognitív komponenst: hatodik osztályosok vizsgálják az atomok és molekulák között fennálló kapcsolatot (1); kapcsolatot keresnek az atomok, molekulák és a naprendszer világi között (2); két vegyület összekeverése esetén a reakciót előrejelzik (3); az előrejelzést összehasonlítják alternatív megfogalmazható feltételezésekkel vagy előrejelzésekkel (4); érvelnek az alternatíva mellett, vagy igazolják (5); az eredményül kapott kémiai reakciót kommunikálják a társakból álló hallgatóság számára (6).

Sternberg (1986a) megerősítette, hogy a tehetséges diákok ezeket a metakognitív készségeket a kognitív hatékonyság magas szintjére képesek fejleszteni. Mindegyik tanulható készség, és mind olyan, amelyet hatékonyabban lehet gyakorolni, ha a diákok tudatában vannak hatékonyságuknak, és irányításuk alatt tartják műveleteiket.

Feuerstein és Jensen (1980) kifejlesztett egy instrumentális kondicionálásnak nevezett képzési módszert, amelyet arra terveztek, hogy a diákoknak segítsenek kifejleszteni egy csoport metakognitív készséget. Savellnek (1986) Feuerstein instrumentális gazdagító kognitív képzési programjainak kutatásairól készített áttekintése azt mutatta, hogy a program tanítható, és a diákok jelentős előnyre tesznek szert a kognitív műveletek területén a képzési programokban való részvételt követően. A metakognitív készségek fontos szerepet játszanak az emberi tanulás összes területén. A tehetséges gyermekek komplex metakognitív feldolgozó készségeket sajátíthatnak el, amelyek a gondolkodás vagy kognitív működés minden területén felhasználhatók.

A metakogníció szakirodalmának áttekintéséből Ormrod (1995) arra a következtetésre jutott, hogy hat alapvető készség van, amely megtanulható a metakognitív tevékenység erősítése érdekében:

1. Saját tanulási és memória-kapacitásunk felismerése, valamint annak az ismerete, hogy milyen tanulási feladatokat tudunk elvégezni.
2. Annak az ismerete, hogy mely tanulási stratégiák hatékonyak, és melyek nem.
3. Egy tanulási feladat megközelítésének megtervezése, amely valószínűleg hatékony lesz.
4. Hatékony tanulási stratégiák alkalmazása.
5. Saját jelenlegi tudásszintünk figyelemmel követése.
6. Hatékony stratégiák ismerete a korábban elraktározott információ előhívására.

Ezek mind önszabályozó viselkedések. Schunk és Zimmerman (1994) egyértelmű bizonyítékot szolgáltatott arra vonatkozóan, hogy ezek a készségek taníthatók, és a diákok önhatékonyság érzetének magasabb szintjeihez vezetnek. A tanárok segíthetnek a diákoknak motivációjuk és iskolai teljesítményük erősítésében a metakognitív tanulási készségek fejlesztésén keresztül.

3.2.2.3.3. A hatékony fejlesztés záloga: ismeretátadás helyett képességfejlesztés az iskolában

Az iskolai fejlesztő munka megítélésében egyik fő szempont, hogy dominánsan ismeretátadás folyik-e vagy valóságos képességfejlesztés (vö. Balogh, 1987, 2012; Báthory, 1987, 1992; Csapó, 1998; Kelemen, 1981). Ha ezt kérdés formájában tennénk fel, vagyis hogy „ismeretátadó vagy képességfejlesztő iskola?”, természetesen minden pedagógus amellet voksolna, hogy az *iskolának egyik legfontosabb feladata a tanulók képességeinek hatékony fejlesztése*. Ez a válasz ma – az utóbbi két évtizedben lejátszódott oktatás-módszertani reformfolyamat után – triviálisnak tekinthető. Ugyanakkor ez a válasz gyakran csak elméleti alapokon nyugszik, hiszen ha megnézzük közletről az iskolai gyakorlatot, nem egyszer azt találjuk, hogy nem folyik hatékony képességfejlesztés (vö. Halász és Lannert, 2003). Miből vonható le ez a következtetés?

Induljunk ki a képesség fogalmából. Lénárd Ferenc tömör meghatározását elfogadva: *a képesség az egyén olyan sajátosságainak együttese, amely megfelel egy bizonyos tevékenység követelményeinek és biztosítja e tevékenység elvégzésére az alkalmasságot* (Lénárd, 1979). *Fontos mozzanat tehát a képességben a gyakorlati megvalósítás, alkalmazás*. Ez a tétel auto-

matikusan hozza a következő kérdést is: *milyen mértékben valósul meg a tanítási-tanulási folyamatban az ismeretek gyakorlati alkalmazása?*

E kérdésre meglehetősen lehangoló válasz adható mind a pedagógusok tapasztalata, mind a kutatások alapján. Gyakori probléma, hogy komoly törés van az ismeretek szóbeli felidézése és gyakorlati alkalmazása között, *sok tanulónál hiányoznak azok a képességek, amelyek a teljesítményképes tudás alapjául szolgálnak.* (Erre utaltak a PISA-mérés eredményei is!) Ezt figyelembe véve, inkább illik még ma is iskoláinkra az ismeretátadó jelző a képességfejlesztő helyett.

Ahhoz, hogy e téren előbbre lépjünk, meg kell vizsgálni – legalább vázlatosan –, *mi van annak a hátterében, hogy gyakran nincs teljesítményképes tudás.* El lehetne ezt azzal intézni, hogy a gyakorlásra nincs elegendő alkalom, s így nem is lehet csodálkozni azon, hogy a tanulók képességei gyengén funkcionálnak. Ez önmagában – bár igaz – csak részizágságot fejez ki: *nemcsak a gyakorlás hiánya jelenti az okát a képességek fejletlenségének, a tanítási-tanulási folyamat más problémái is közrejátszanak ebben.* Melyek ezek közül a legfontosabbak?

- Az iskolai ismeretfelfogás folyamata gyakran nem felel meg a fogalomelsajátítás pszichológiai követelményeinek, nem alakulnak ki a fogalmak.
- Atomisztikus a tanulók tudása, ritkán alakul ki a tanítási-tanulási folyamatban a fogalmak rendszere.
- Az egész tanítási-tanulási folyamatban dominál a konvergens gondolkodás, a divergens elemek alig kapnak szerepet a problémamegoldásban.
- Gyengén alakul ki a tanulóknál a problémaérzékenység, sok hiányosság tapasztalható a feladatok elemzésében, megértésében.

Ezzel a felsorolással nem teljes a kör, itt csak a legfontosabb momentumok szerepelnek (vö. Balogh, 2006, 2012; Báthory, 1992; Csapó, 1998; Tóth L, 2000) Az viszont biztos, hogy ezek a problémák az iskolai gyakorlatban gyakran akadályai a képességek fejlesztésének. Így elemzésünkkel segíthetünk abban, hogy a gyakorló pedagógusok hatékonyabbá tegyék képességfejlesztő munkájukat.

A) A fogalomalkotási folyamat

Az iskola tanítási-tanulási folyamatának egyik kritikus pontja: hogyan tudjuk az ismeretek alapjait képező fogalmakat kialakítani a tanulóknál? *A fogalomalkotás jellemzői nemcsak a szerzett ismeretek maradandóságát*

befolyásolják, hanem azt is, hogyan tudja azokat a tanuló a gyakorlatban alkalmazni. A fogalomkialakítás hiányosságai gyakran már önmagukban megakadályozzák a tanulók képességeinek funkcionálását: ismeretek (köztük a fogalmak!) nélkül nehezen képzelhető el, hogy a gondolkodási képességek magas szintre fejlődnek, ezek hiányában nehezen lehet gondolkodni...

Nem mindegy tehát, hogy csak „bevésik” az ismereteket a tanulók, vagy megtörténik azoknak a feldolgozása a fogalomkialakítás pszichológiai követelményeinek figyelembevételével. Ezen követelményeknek *három kritikus pontja van*, kibontásuk a következő kérdésekre adandó válaszokkal lehetséges:

- Mi alapozza meg a fogalmak létrejöttét?
- Milyen belső mechanizmusokra épül?
- Mi a szerepe a nyelvnek ebben a folyamatban?

Mi alapozza meg a fogalmak létrejöttét?

A fogalmak létrejöttének alapja a tapasztalat. Ahhoz, hogy egy fogalmat megalkothassunk, általában szükségünk van sok olyan tapasztalatra, amelyek megszerzése során feltárulnak az adott jelenség sajátosságai, közös jegyei. *Úgy kell tehát szervezni a tanítási-tanulási folyamatot, hogy a tanuló adekvát tevékenység során megszerezze a fogalom tapasztalati bázisát* (vö. Piaget, 1970; Skemp, 1975). Ha ez nem történik meg, akkor a „jelentéssel nem bíró” értelmetlen nyelvi és egyéb jelek kezelése, felhasználása komoly gondot okoz a tanulóknak.

Nemcsak azért *szükséges* tehát a jelenleginél még inkább *tevékenységközpontúvá tenni az iskolai oktatást*, mert a képességek csakis ennek révén fejlődhetnek ki, hanem azért is, mert a fogalmak kialakulásához szükséges tapasztalati bázist is csak az önálló tevékenység során szerezhetik meg a tanulók. Sokan bizonyították (vö. Hamlyn, 1970; Jenkins, 1966), hogy a fogalmak elsajátítása nagymértékben függ konkretizálásuk fokától. Az absztrakt fogalmak elsajátításának folyamata fokozatosan megy végbe olyan mértékben, amilyen mértékben az ismeretek konkrét tartalommal telítődnek. *Minél elvontabb egy fogalom, annál erősebb konkretizálást igényel kialakítása a tanulóknak.* Ezt a követelményt gyakran figyelmen kívül hagyjuk, így tanulnak meg üres meghatározásokat, képleteket, nyelvi és egyéb jeleket szép számmal tanulóink. Ezek pedig, amint azt a gyakorlati tapasztalat is bizonyítja, alig használhatók valamire, legfeljebb bemagolva visszamondják őket, de a képességek működtetéséhez már nem jelentenek megfelelő alapot.

Természetesen nem minden fogalom kialakításához, megalapozásához van szükség tevékenységben szerzett tapasztalatra – van, amikor ez nem is

lehetséges. *A mai tanítási-tanulási gyakorlatban azonban sokszor akkor is elmarad a tapasztalatszerzés, amikor szükség lenne rá.*

Milyen belső mechanizmusokra épül a fogalom?

A fogalmak hatékony kialakításához nem elegendő csak a külső tapasztalás (cselekvés), a gondolkodási műveletek közreműködése nélkül nem lesz maradandó a fogalom. Az egész-rész viszony, a különbözőzés és egyezés feltárása, a lényeges ismérvek kiválasztása, az egymáshoz kapcsolódás tisztázása *a belső értelmi műveletek nélkül nem lehetséges*. A gondolkodási műveletek segítségével tudjuk az egyes dolgokat elemezni, a tulajdonságokat azonosítani és elkülöníteni, a közös jegyeket kiemelni, egységbe foglalni, s az összefüggések feltárása alapján a jelenségeket megfelelő kategóriába sorolni. *E műveletek fejlesztése is csak akkor lehet hatékony – mint minden más képességé –, ha a tanítási-tanulási folyamat a tanulók tevékenységére épül* (vö. Balogh, 1987, 2012; Báthory, 1987, 1992; Csapó, 1998; Tóth L, 2000).

Mi a szerepe a nyelvnek a fogalomalkotási folyamatban?

A fogalom – amint az közismert – általánosított ismeret, absztrakt, nem szemléletes jellegű. Ennek az *absztrakt, nem szemléletes tartalomnak a hordozói a jelek, s ezen belül is a nyelvi jeleknek van kiemelkedő szerepük* a fogalmi gondolkodásban. A szó az absztrakt ismeret hordozója. A szavak mintegy „átlátszóak” a jelentés számára. Bizonyítja ezt az, hogy a szavakat mint önálló létezőket csak akkor kezdjük észrevenni, amikor nem értjük jelentésüket, addig – a fogalmi tartalmak háttérben maradva – mintegy beleolvadnak a gondolkodási folyamatba.

Fontos tehát, hogy a fogalomalkotás folyamatában kialakuljon a kapcsolat a jel és a fogalmi tartalom között. Ez a kapcsolat kiépíthető a fogalomalkotás folyamatában vagy a fogalom megalkotása után.

Ha mód van rá, akkor az előző utat kell választani: a tanulók tapasztalatszerzése, műveletvégzése során minden alkalommal – amikor a fogalom egy példája megjelenik – kapcsolni kell ehhez a megfelelő (nyelvi vagy egyéb) jelet. Ez biztosítja, hogy a fogalmi tartalom erősen kötődjön a jelhez, s a későbbiekben az adott jel a fogalmi tartalom hordozója legyen. A szó erősíti a fogalom tartalmának stabilitását is (vö. Clark, 1971; Havas, 1980; Skemp, 1975).

A nyelv tehát szerves része a fogalomalkotás folyamatának, de vajon *elegendő-e csak a nyelvre építeni e folyamatot?* (vö. Györi, 2004). Lehetséges, amint ezt oktatási gyakorlatunk is bizonyítja. Azonban világosan kell

látnunk azt, hogy csak a nyelv segítségével kialakított fogalom sokkal labilisabb, mint a tapasztalatszerzés és műveletvégzés során elsajátított fogalom. Ugyanakkor szigorú feltétele is van a fogalmi tartalmak nyelv útján történő elsajátításának: *a tanuló birtokában legyen azon jelek tartalmának, amelyekkel az új, ismeretlen fogalmat magyarázzuk, közvetítjük.* Ha hiányzik a felhasznált fogalmak ismerete, a tanuló csak verbálisan, tartalom és értelem nélkül sajátíthatja el a fogalmat. Hiába tanulja meg ilyenkor a meghatározást, a mögött nincs valóságos tartalom, így a fogalom felhasználásának, alkalmazásának sincs meg a feltétele. Ezért is van komoly törés az ismeretek egyszerű felidézésében és alkalmazásukban nyújtott teljesítmény között.

Napjaink egyik legnagyobb gondja az iskolában, hogy hatalmas ismeretanyagot közvetítünk, s ez gyakran nem épül rendszerré. Emiatt aztán a megszerzett ismeretek is könnyen elillannak, s felhasználásukat is akadályozza az „összefüggéstelenség”. Kutatók sora bizonyította, hogy nemcsak a megőrzésben, alkalmazásban jelent segítséget a kialakult fogalomrendszer, de gyakran az új fogalmak is csak ennek segítségével alakíthatók ki hatékonyan (vö. Archer, 1966; Csapó, 1998; Harré, 1966; Howe, 1972; Thomson, 1967).

Bruner (1968) szisztematikusan elemzi ezt a problémakört, s *az egyes tárgyak struktúrájának elsajátításával kapcsolatban a következő előnyökre hívja fel a figyelmet:*

- Az alapvető törvényszerűségek tanítása a tárgyat érthetőbbé teszi.
- A strukturált minta kitöltése elősegíti az emlékezet jobb működését is. „Az általános vagy alapvető elvek tanulmányának jelentősége abban áll, hogy a felejtés nem jelenti a dolgok teljes elfelejtését, hanem képesek leszünk továbbra is ily módon az emlékezetünkben megmaradt körvonalak alapján szükség esetén a részleteket is rekonstruálni.” (i.m. 32. o.)
- Napjainkban gyakran jelent nehézséget, hogy a korábban tanult ismeretek elavulnak. Az így keletkezett szakadékot képesek vagyunk áthidalni, ha a struktúrára és az alapelvekre támaszkodunk. Ezek kevésbé avulnak el.
- Az alapelvek elsajátítása egy bizonyos területen nemcsak az alapelvek megértését jelenti, hanem „egy bizonyos magatartás kialakulását is a tanulás és kérdésfelvetés, a sejtés és problémafelismerés, valamint a probléma önálló megoldása dolgában.” (i.m. 29. o.)

Úgy gondolom, hogy a fentiek elegendő érvet adnak ahhoz, hogy elfogadjuk a mai általános gyakorlaton való változtatás szükségességét. A részismeretek tömkelegével csak kifárasztjuk a tanulókat, ugyanakkor annak is

ellene dolgozunk, hogy rendszerezett tudásanyag birtokába kerüljenek, amely biztos alapokat jelent a további ismeretszerzéshez és az alkalmazáshoz is. *Kevesebbet kellene markolnunk, s akkor többet fognánk!*

B) A feladatértés problémái, fejlesztése

Gyakran előfordul, hogy a tanulók az ismereteiket akkor sem tudják felhasználni egy konkrét feladatsituációban, amikor azokat megfelelően feldolgozták, elsajátították a tanítási-tanulási folyamatban. Ennek többnyire az az oka, hogy *a feladatok elemzésében járatlanok, márpedig enélkül nincs feladatértés és tudatos megoldás*. Hiába van a fejben az ismeret, a megoldáshoz az adott feladatsituációban azt aktualizálni kell, s ez nem megy a feladat, probléma megértése nélkül (vö. Balogh, 2006, 2012).

Melyek a leggyakrabban előforduló hibák a feladatok elemzésében?

- A feladatmegoldások során a tanulók nem veszik figyelembe a tényezőket.
- Ha valamelyest tekintettel is vannak a feladat adataira, tényezőire, nem különböztetik meg azokat fontosságuk szerint. Márpedig ezek a megoldás szempontjából gyakran nem azonos rangúak.
- Ha történik is alkalmanként némi differenciálás a tényezők között, újabb akadályt jelent, hogy nem látják a tényezők közötti összefüggéseket.

A feladatok megértésének több feltétele van, s elég egynek a hibája is ahhoz, hogy ne értsük meg a feladatot, s így máris a vak próbálkozás szintjére száll alá a tanulók feladatmegoldása. *A tanulók járatlansága a feladatok elemzésében természetesen gyengíti a problémaérzékenység kialakítását is*: a problémák megragadása nem elsősorban a véletlenül múlik, annak hátterében is ott van mindig valamilyen típusú gondolkodási tevékenység.

Hogyan lehet segíteni a fenti bajokon? Mivel tudjuk elérni, hogy a tanulók feladatértéshez szükséges képességei magasabb szintre jussanak, elősegítve ezzel az ismeretek hatékonyabb alkalmazását? Itt három fontos elemét emeljük ki a tanítási-tanulási folyamatnak.

- A tanulók önálló munkájának lényegesebb helyet kell szentelnünk az oktatási folyamatban, mint azt eddig tettük. Nehezen képzelhető el, hogy „külső sugallatra”, „rábeszélésre” gyakorlás nélkül kialakulnak a fenti képességek. Erre az eddiginél jóval több időt kell szánni.
- Fontos az is, hogy ne csak a megoldásmenetet gyakoroltassuk a tanulókkal, hanem a feladatok megoldásának a keresését is. Ha nem kezdi el a feladat megoldását a tanuló, türelmetlenül noszogatjuk, pedig a megértéshez is időre van szükség.

- Ki kellene alakítanunk a tanulóknak azt a beállítódást, hogy ne kezdjék el a feladat megoldását addig, amíg nem elemezték a feladatsituációt. (Ma inkább az ellenkező beállítódás tapasztalható: amint megkapják a feladatot, kellő tájékozódás nélkül nekiugranak.)

Természetesen nemcsak az időhiány – és az ebből gyakran következő türelmetlenség – okozza, hogy tanulóink feladatelemző tevékenysége gyenge. Sajnos, sokszor hiába próbáljuk kialakítani a tanulóinkban a feladat megértéséhez szükséges képességeket, *a felhasználható feladatok nem alkalmasak erre*. Sok olyan feladat található a munkafüzetekben, tankönyvekben, amelyekben nem érvényesülnek az iskolai feladatokkal szembeni pszichológiai követelmények.

A feladatmegoldás adja az alapját a képességek fejlesztésének, de feladat és feladat között óriási különbség van: az önálló gondolkodási módszerek, képességek kialakításában a feladatok jelentősége attól függ, mennyire tudják foglalkoztatni éppen azokat a műveleteket, képességeket, amelyeknek fejlesztését célul tűztük ki. Sajnos, gyakran oldatunk meg olyan feladatokat a tanulókkal, amelyek nem sok hasznot hoznak e képességek fejlesztésében. Nagy körültekintéssel kell tehát a feladatokat kidolgozni, sokféle szempontot kell figyelembe venni ahhoz, hogy a siker reményében használhassuk ezeket.

A következőkben a gyakorló pedagógusoknak az iskolai feladatok kidolgozásához vezérfonalul szolgáló fő pszichológiai szempontokat foglaljuk össze (Balogh, 2004):

- Olyan feladatokat adjunk, amelyek megkívánják a tanulótól a konkrét és az absztrakt gondolkodás összekapcsolását.
- Sok cselekvés jellegű feladatot adjunk.
- A feladatok ne legyenek preparáltak, keveredjenek bennük a lényeges adatok a lényegtelenekkel.
- Közismert, hogy a könnyű feladatot érdeklődés nélkül oldják meg a tanulók, a nagyon nehéz feladat pedig csökkenti a megoldásra való hajlandóságot. A feladat kiválasztásánál tehát számolnunk kell azzal, mit ismer a tanuló és mit nem. Annyi elemet kell tartalmaznia, amennyi feltétlenül szükséges a megértéséhez, de kellő hézagokat is kell hagyni, hogy teret biztosítson az önálló tanulói műveletvégzés számára.
- A feladatokkal a tanulók elé egyre újabb és bonyolultabb követelményeket kell állítani. Ez lényeges feltétele a fejlődésnek. A különböző nehézségi fokon levő feladatok adásával kettős célt érhetünk el. Egy-

részt rászoktatjuk a tanulókat a feladat előzetes elemzésére, amely bizonyos beállítódást is teremt a műveletmódok megfelelő megváltoztatásához. Másrészt a feladatok variálásával elérjük, hogy a feladat külső formájának eltérései mögött felismerjék az azonos logikai struktúrát.

- A tanulói válaszadás szempontjából négy feladattípust különböztetünk meg: zárt, kiegészítő, nyílt, konstruktív.

Zárt feladat esetében megadott lehetőségek közül választják ki a tanulók azt a megoldást, amelyet helyesnek minősítenek.

*Kiegészítő feladat*nál kihagyott szövegrészeket, ábrarészeket kell pótolni.

A nyílt feladat az ismeretek reprodukálását kívánja meg.

A konstruktív feladat az ismeretek valamilyen szintű alkalmazását kívánja meg.

A képességfejlesztés szempontjából lényeges különbség van a fenti feladattípusok között: a zárt, a kiegészítő és a nyílt nem ad elég teret az önálló műveletvégzésnek, így kevésbé hatékonyak ezek. A tanítási-tanulási folyamatban a konstruktív feladatoknak kell dominálniuk.

- Segítséget jelenthet a feladatmegoldó képességek kialakításában, ha alkalmanként megadjuk a feladat megoldásához szükséges műveletsort (algoritmust). Ez nagymértékben elősegíti a műveletek pontosságát és automatikussá válását. A feladatmegoldásokban szerepet játszó mindhárom – tájékozódó, végrehajtó, ellenőrző – típusú művelethez adhatunk algoritmusokat. Természetesen olyan algoritmusokat kell készítenünk, amelyek a tanulóktól maximális önállóságot, önszervezést, önirányítást, önellenőrzést követelnek. Lehetőséget kell adni a tanulónak, hogy önmaga jöjjön rá, amire kell, csak abban az esetben kell vállalni a pedagógusnak a közvetlen irányítást, ha ez nem sikerül.

A tanulási stratégiák fejlesztéséhez további értékes kapaszkodókat nyújt Mező Ferenc könyve (2002), amelyben a szerző a fejlesztés következő pontjaihoz ad információkat.

1. Témaválasztás: Nincs (tanulási) témája a diáknak.
2. Forráskutatás: Van téma, de nincs információforrás.
3. Információforrások használata: Van információforrás, de nem tudja a tanuló, hogyan használhatja fel.
4. Információfeldolgozás: Van információ, de nem érti a diák a megtanulandó információt.
5. Memorizálás: Érti a tanuló a megtanulandó információt, de nem bírja megjegyezni.

6. Információprezentáció: Rengeteg információval rendelkezik a diák, de nem tudja prezentálni azokat.
7. Tanulásszervezés: Mit, hol, mikor, kivel, mennyit, milyen körülmények között stb. tanuljon a diák?

Ez a felsorolás is jelzi, hogy hallatlanul széles azon tényezők skálája, amelyek befolyásolják a diákok egyéni tanulási módszereinek sikerességét. Ebben a fejezetben ezek közül csak a legkritikusabbakat vehettük bonckés alá, a hivatkozott szakirodalom bőségesen ad fogódzókat a további tájékozódáshoz.

3.2.2.3.4. A hatékony fejlesztés feltétele: komplex közelítésmód

Saját vizsgálatunkkal (Balogh, Bóta, Dávid I. és Páskuné, 2004) próbáltuk felderíteni, hogy a tanulási stratégiák színvonalát milyen más pszichológiai tényezők befolyásolják. Vizsgálati mintánkat az Oktatási Minisztérium Országos Arany János Tehetséggondozó Programjába beválogatott tanulók jelentették, több mint ezer diákkal végeztünk longitudinális vizsgálatot a következő főbb célkitűzésekkel:

- egyrészt a 14–17 éves, tehetségesnek tartott tanulók jellemzőit kívántuk meghatározni a vizsgált területeken – jelesül itt a tanulási stratégiák használatában;
- másrészt a tanulási stratégiák más tényezőkkel (motiváció, énkép, általános intellektuális képességek, szorongás) való összefüggésének feltárását is célul tűztük ki.

A vizsgálat eredményeinek részletei olvashatók: Balogh, 2011a, itt most csak a főbb következtetéseket emeljük ki korábbi elemzésünkől, amelyek azonban fontos támpontul szolgálhatnak a fejlesztő munkához.

A) A tanulási motiváció és a tanulási stratégiák közötti összefüggések

Korábbi kutatások (Kozéki és Entwistle, 1986) is jelezték, hogy szoros kapcsolat van a tanulás motivációja és a tanulók által használt egyéni információ-feldolgozási stratégiák között. Most a mi nagyobb mintánkon kapott adataink is megerősítik ezt: az egyéni tanulási módszereket jelentősen befolyásolják a motivációs tényezők. A két értékes stratégia (mélyreható és szervezett) erős szignifikáns pozitív korrelációt mutat a motivációs faktorokkal: minél motiváltabb a gyerek a tanulásra, annál hatékonyabb tanulási módszereket alkalmaz. Fordítva is igaz: minél kevésbé motivált a tanuló, annál inkább alkalmaz mechanikus, reprodukáló, általában gyenge iskolai teljesítményt eredményező tanulási módszereket. Az egyes motívumok közül a tanároktól eredő presszióérzés is a magolás felé sodorja a tanulókat,

míg ennek gyenge volta a hatékonyabb feldolgozási formákkal van szignifikáns kapcsolatban. Mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulási motiváció nemcsak közvetlenül befolyásolja az iskolai teljesítményt, de az egyéni tanulási módszerekkel való kapcsolatán keresztül közvetve is szerepet játszik annak színvonalában.

B) A tanulási stratégiák és az általános intellektuális képességek kapcsolata

Vizsgálatunk szerint nincs érdemi kapcsolat az egyéni tanulási módszerek és az általános intellektuális képességek között. Pontosabban: egyedül a reprodukáló tanulási stratégia és az intelligencia-értékek között van negatív szignifikáns korreláció. Azaz, minél értelmesebb valaki, annál inkább kerül a mechanikus, magolós egyéni tanulás módszereit. A másik oldalról azonban nem nyert megerősítést, hogy az értelmesebb tanulók nagyobb gyakorisággal alkalmazzák a megértésen alapuló, mélyreható tanulási stratégiát. Ez elgondolkodtató, hiszen nekik a gondolkodásbeli „eszközök” készen állnak a mélyreható tanulásra.

C) A tanulási stratégiák és az énkép kapcsolata

Itt ismételtén szoros kapcsolat mutatkozik a két tényező között. Adataink és vizsgálataink jelzik, hogy minél pozitívabb az iskolai és a teljes énkép, annál gyakoribb az értékes mélyreható és szervezett tanulási orientáció a tanulóknál. Ez a korreláció magas értéken szignifikáns. Másfelől negatív szignifikáns korreláció áll fenn a reprodukáló tanulási orientáció és az énkép között: minél alacsonyabb értékű a tanulóknak az énképe, annál inkább alkalmazzák a kevésbé hatékony mechanikus tanulási módszereket.

D) A tanulási stratégiák és a szorongás közötti korreláció

Vizsgálataink szerint egy összefüggésben van érdemi szignifikáns pozitív korreláció a két tényező között: együtt jár a reprodukáló tanulási orientáció és a szorongás, vagyis minél szorongóbb valaki, annál inkább hajlik a magolós tanulási módszerek alkalmazására.

Milyen főbb következtetések vonhatók le az előbbiekből a gyakorlati fejlesztő pedagógiai munkához? Mindenekelőtt ismét le kell szögeznünk, hogy a tehetségfejlesztés, képességfejlesztés „háttértényezői” rendszerben működnek, s több tekintetben is kapcsolatban állnak egymással. Melyek ezek közül a legfontosabb összefüggések?

– Szoros kapcsolat van a tanulási motiváció és a tanulási stratégiák között: minél motiváltabb a tanuló, annál nagyobb az esély, hogy hatékony

(mélyreható, szervezett) tanulási módszereket alkalmaz egyéni munkája során.

– *A tanulási stratégiák és az énkép között is szoros kapcsolat áll fenn: minél pozitívabb valakinek az énképe, annál nagyobb az esély, hogy a hatékonyabb információ-feldolgozási módszereket alkalmazza.*

– *Az is egyértelmű, hogy minél szorongóbb valaki, annál inkább hajlamos a reprodukáló, mechanikus tanulási módszerek alkalmazására.*

E néhány fontos megállapítás is azt mutatja, hogy nem lehet külön-külön fejleszteni ezeket a háttértényezőket: a tanulási motiváció, az énkép, a szorongás és a tanulási stratégiák egységes rendszerben működnek, fejlesztésük is csak együttesen oldható meg. Ennek megfelelően kell újragondolnunk az iskolai pedagógiai munkát is, hiszen ma még gyakran csak mozaik-szerűen kerül a figyelem középpontjába egy-egy fenti tényező, s így nehéz érdemi eredményt elérni. Vizsgálatunk eredményei kiindulópontul szolgálhatnak egy újfajta iskolai fejlesztő stratégia kimunkálásához is, amely a képességek fejlesztése mellett nagyobb figyelmet fordít a fenti személyiségtényezők formálására is (vö. Bagdy, 2014; Czeizel és Páskuné, 2015; Balogh, Bolló, Dávid I., Tóth L. és Tóth T., 2014; Csikszentmihályi, 2010; Harmatiné, 2011; Herskovits Mária, 2013; Mönks és Ypenburg, 2011).

3.2.3. A kreativitás fejletlensége mint a tehetségesek lehetséges gyenge oldala

Amint azt a tehetség-modellekből ismerjük, kreativitás nélkül sem lehetséges érdemi tehetségfejlesztés. Ezen a területen különösen nagy hiányosságai vannak a magyar közoktatásnak. A feladatmegoldások során két fő típusát különböztetjük meg a gondolkodási módnak, az egyik a konvergencia, a másik a divergencia. *A konvergencia megoldás* szűkítő irányú megoldási mód, meghatározott logikai lépésekkel. *A divergencia (széttartó irányú) produkcióra az jellemző*, hogy az adott információk alapján új variációkat keresünk.

A tanítási-tanulási folyamatban túlságosan gyakran fordul elő az első típus: a divergencia produkcióra ritkán adunk lehetőséget. Természetesen a konvergencia gondolkodás is igen lényeges, ez teszi lehetővé azt, hogy mások tapasztalatait felhasználjuk. Ugyanakkor újat teremteni általában divergencia úton lehet a realitás követelményeitől el nem rugaszkodó rugalmas gondolkodással. A tanítási-tanulási folyamatban mindkettőnek a fejlesztése fontos tennivaló. Egyrészt tehát a gondolkodási műveletek helyes beidegzésére, másrészt a gondolkodás hatékonyságának, rugalmasságának fokozására kell törekednünk. Nézzük meg, hogy lehet ezt megoldani?

A gondolkodási műveletek, eljárások kialakítása, automatizálása az *analitikus (algoritmikus) gondolkodás fejlesztésével lehetséges*. Ennek jellemzője, hogy lépésről lépésre halad előre, a lépések világosak, s a megoldó számot tud adni róluk. Sok gyakorlással, a műveletsorok tudatosításával ez viszonylag könnyebben fejleszhető. (Nem véletlen, hogy ez a gondolkodásmód tanulóinknál jóval fejlettebb, mint a másik.)

A gondolkodás rugalmasságát a „heurisztikus” (intuitív) módszerrel fejleszhetjük. Erre az jellemző, hogy a probléma megoldásához vezető út nem írható le meghatározott sorrendben, egymás után következő lépések szekvenciáival, a megoldó csak nehezen meghatározható lépésekben halad előre. Az ilyen típusú megoldás látszólag messze esik az analitikus gondolkodástól, azonban közelebbről megnézve egy töről fakadnak. Nézzük néhány kutató véleményét.

- *Landa (1969)*: „Annál fejlettebb lesz az intuíció, minél szigorúbb és egzaktabb módszereken alapul a helyes megoldás, minél gazdagabb tapasztalatokkal rendelkezik az ember. Ezek a tapasztalatok legeredményesebben az egzakt módszerekre támaszkodó feladatmegoldásokban halmozódnak fel.” (136. o.)
- *Skinner (1973)* véleménye a következő. A gondolkodás iskolázásának az a lényege, hogy az eredményhez vezető utat mutatjuk meg azoknak, akik az eredményhez maguktól nem jutnak el. Szerinte nem tanítható az ötlet, a felvillanó szikra – közvetlen úton, de lehet annak a valószínűségét növelni, hogy ilyen önálló gondolatok támadjanak. Definíciószerűen ugyan nem taníthatjuk az „eredeti” magatartást, de a tanuló nemcsak a véletlenül adódó körülmények kihasználását tanulhatja meg, hanem azt is, hogyan kell szándékosan előállítani ezt a véletlenséget, a hagyományos elképzelések megváltoztatásával. Ennek feltétele a gondolkodás résztvevőkenységeinek (műveleteinek) elsajátítása.

Nem áll tehát messze egymástól a két gondolkodásmód, különösen ha a fejlesztésüket nézzük. A divergens gondolkodás fejlesztésének egyik feltétele éppen a gondolkodási műveletek automatizálása, magas szintre fejlesztése. Természetesen elengedhetetlen a rugalmasságot, hajlékonyságot megkövetelő feladatsituációk felhasználása is, ebből ma még kevés fordul elő a tanítási-tanulási folyamatban. (A gondolkodási képességek fejlesztésének módszereihez a következő művek jól hasznosíthatók: Balogh, 1987; Balogh, Herskovits és Tóth, 1995; Cropley, 1983; Csapó, 1998; Kelemen, 1970; Lénárd, 1978; Lénárd és Demeter, 1990; Kálmánchey, 1981; Landau, 1974; Pietrasiński, 1967; Ranschburg, 1989; Tóth, 2000; Weiss, 1991b).

A divergens gondolkodással kapcsolatos tennivalókhoz szervesen kapcsolódik a kreativitás-fejlesztés (vö. Beghetto és Kaufman, 2007, 2014; Heller, 2007; Runco, 2007). Nem kell különösebben bizonygatnunk, hogy mennyire fontos mozzanat a tehetség fejlesztésében a kreativitás kialakítása, e nélkül nehezen képzelhető el, hogy a tehetséges ember magas szintű produkciót hozzon létre. A tehetségtől elvárható magas szintű teljesítmény nemcsak egyszerűen reprodukciója a korábbiaknak, hanem mindig valami újat is hoz. Ennek szintje pedig nagymértékben összefügg a kreatív képességekkel. A mai magyar iskolai gyakorlatot szemügyre véve viszont megállapítható, hogy meglehetősen gyerekcipőben jár ezen képességeknek a fejlesztése, nemcsak a hétköznapi tapasztalat, de kutatások is bizonyítják ezt (Balogh, 1999; Herskovits, 2013; Münnich, 2011; Mező F, 2011; Mező és Mező 2003; Tóth L. 2011b). A kreativitás fejlesztésének az eddiginél jóval nagyobb szerepet kell kapnia az iskolai tehetséggondozó programokban.

A kreativitásról már esett szó a korábbiakban, amikor a többtényezős tehetség-konceptiókat vettük számba. Most további kérdéskörök kerülnek terítékre: át kell tekintenünk a kreatív képességeket és néhány modellt, amelyek kapaszkodót jelenthetnek az iskolai kreativitás-fejlesztés hatékonyabbá tételéhez. A *kreatív képességek* alapkonceptióját Guilford és Hoepfner (1971) alkotta meg, ez azóta is általánosan elfogadott. Ők kutatásaik alapján a következő elemeket különítették el a kreativitás fogalmában.

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

A tehetség-fogalomban való eligazodáshoz további kapaszkodókat nyújt Sternberg és Lubart (1993) *kreativitás-modellje*, ők ugyancsak hat faktort vettek számba: intelligencia-folyamatokat, ismereteket, gondolkodási stílu-

sokat, személyiséget, motivációt és környezetet. Ez alapján meg is fogalmaznak *alapelveket* az iskolai kreativitás-fejlesztésre vonatkozóan. Ezek a következők.

- Ösztönözni kell a gyermekeket, hogy problémákat keressenek, határozzanak meg, vagy definiáljanak újra, ahelyett, hogy csak felvetett problémákat oldjanak meg.
- Meg kell tanítani őket a tudás rugalmas felhasználására.
- A gondolkodás globális stílusát erősíteni kell a szabály-végrehajtó és lokális stílus helyett.
- Ki kell alakítani a gyerekekben, hogy tolerálják a kétértelműséget a problémák megoldásának keresése során, s hogy tartsanak ki és vállaljanak értelmes kockázatot a feladatmegoldásokban.
- Ki kell alakítani a gyerekekben, hogy a feladatra koncentrálnak, ne a potenciális jutalomra (pl. jó jegy).
- Végezetül javasolják az osztálytermi környezet változtatását a diákok kreatív munkájának ösztönzéseként.

A szerzők új elemként hívták fel a figyelmet arra, hogy az ismeretszerzés elengedhetetlen a kreatív munkához, az erős ismeretalap segíti a magas színvonalú kreatív-produkció létrehozását.

A folyékony, hajlékony, eredetiség és kidolgozás készségeit mind segítségül kell hívni a kreatív tevékenység egy összetettebb formája, a *kreatív problémamegoldás* során. A kreatív problémamegoldás számos modellje (Parnes, 1981; Torrance és Myers, 1970; Treffinger, 1982, 1993) kitűnő kapaszkodókat szolgáltatnak, hogy a kreatív gondolkodás elemeit miként ötvözhetjük a problémamegoldás lépéseinek sorává. A kreatív gondolkodás területe tele van részletesen kidolgozott képzési programokkal. Feldhusen és Clinkenbeard (1986), valamint Feldhusen és Goh (1995) áttekintést adott a képzési programokról és módszerekről, beleértve azokat is, amelyeket a kreatív problémamegoldásra alkalmaznak, és pozitív eredményekre jutott a kreatív gondolkodás taníthatóságát illetően.

A kreatív gondolkodás és alkotás mind kognitív, mind affektív folyamatok, és így a környezet, amelyben az emberek próbálnak gondolkodni és problémákat megoldani nagyon nagy hatással lehet a tevékenységre. Amabile (1990) egy sor vizsgálatot végzett el, amelyek elég világosan mutatták, hogy a támogató környezet, valamint az intrinzik, ön-generált motiváció megerősített és magas szintű kreatív gondolkodási tevékenységhez vezet.

Treffinger és Huber (1975) a következő hét feladatra tett javaslatot a kreatív problémamegoldás fejlesztését illetően.

1. Legyen érzékeny a tanuló a problémák iránt.

- Ha adott egy problémahelyzet, a diáknak képesnek kell lennie:
- leírni a helyzetből fakadó lehetséges problémákat
 - leírni egy szituáció számos elemét
 - egy lista segítségével kiterjeszteni a lehetséges problémák analízisét.
2. Legyen képes a problémák definiálására.
Egy fejtörést okozó szituáció esetén a diáknak képesnek kell lennie:
- felismerni a „rejtett” vagy „valódi” problémát, amely esetleg meghúzódik a feltett kérdés mögött
 - kiszélesíteni a problémát, vagy újradefiniálni azt, feltéve azt a kérdést, hogy „miért”
 - újradefiniálni, vagy tisztázni a problémát az igék megváltoztatásával
 - azonosítani számos lehetséges al-problémát
3. Legyen képes elszakadni a megszokott gondolkodástól.
Egy gyakori szituáció leírásával szembesülve a diáknak képesnek kell lennie:
- leírni a szokásos válaszadási módokat
 - értékelni e válaszok hatékonyságát
 - ígéretes alternatívákat kiválasztani
 - kifejleszteni és a gyakorlatba ültetni egy tervet az új válaszok alkalmazására
4. Legyen képes döntést hozni.
Egy gondolkodóba ejtő szituációval szemben a diáknak képesnek kell lennie:
- számos válasszal előállni
 - úgy adni válaszokat, hogy azok ne sugalljanak értékelést
 - tartózkodni mások válaszainak értékelésétől
5. Legyen képes meglátni az új kapcsolatokat.
Elgondolkodtató szituációk vagy ingerek láttán a diáknak képesnek kell lennie:
- felismerni a hasonlóságot a tárgyak vagy élmények között
 - felismerni az eltérést a tárgyak vagy élmények között
 - ötleteket felsorolni a tárgyak/élmények összekapcsolására vagy összehasonlítására
6. Legyen képes értékelni a cselekedetei következményeit.
Egy döntést megkívánó szituációban a diáknak képesnek kell lennie:
- különböző kritériumokat azonosítani az értékeléshez
 - számos lehetséges kritériumot felállítani egy problémához

- a kritériumokat figyelembe véve döntéseket hozni
- 7. Legyen képes megtervezni az ötletek gyakorlatba ültetését. Egy problémával vagy felvetett megoldással szembesülve a diáknak képesnek kell lennie:
 - azonosítani a gyakorlatba ültetés konkrét nehézségeit
 - bemutatni a gyakorlatba ültetés listájának alkalmazását
 - konkretizálni egy tervet a gyakorlatba ültetés és elfogadás megkönnyítésére

A nálunk is jól ismert világhírű tehetségkutató, Erika Landau (1997) a következő elveket fogalmazza meg a fejlesztő munkához:

- Individualitás konformizmus helyett: fontos a gyerek, fiatal számára, hogy azt a tevékenységet végezze, amit tud, nem pedig azt, amit kell, s teljesítményét önmagához, nem pedig másokhoz kell viszonyítani az értékelés során. (Ez az egyéni tehetségfejlesztő programok szükségessége szempontjából is kiemelkedően fontos elv!)
- Az ismerttől az ismeretlen felé haladás.
- Öröm a tevékenység folyamatában és nemcsak a teljesítmény sikerében.
- Kérdés lehetőség feleletek, illetve tények tanulása helyett.
- Interdiszciplinaritás részismeretek tanulása helyett.
- Jövőorientáció a múltba tekintés helyett.
- Tanulás a játékon keresztül.
- Szociális és nemcsak individuális gondolkodás.

Ezen szempontok elemzése alapján Herskovits Mária összefoglalja, hogy a gyakorlati munkában milyen pedagógiai módszerek gátolják, illetve támogatják a kreativitás fejlesztését (vö. Herskovits, 2013).

VanTassel-Baska (1998) összegezve a kutatásokat, *a kreativitás fejlődésének négy faktorát* emeli ki. Ezek a következők.

- Belső tényezők: ezek tartalmazzák az intelligenciát, a személyiséget és az energiát.
- Külső tényezők: ezek a szocio-kulturális és oktatási feltételek.
- Elősegítő folyamatok, amelyek relevánsak a kreatív alkotáshoz: a fogalomalkotás folyékonysága, az újdonság, a kognitív stílus, a belátás, a képek használata és a metakognitív stratégiák.
- Személyes katalizátorok, amelyek együtt munkálkodnak a késztetés létrehozásán, külsők és belsők egyaránt lehetnek. Ilyenek a feladatmotiváció, a kikristályosodó élmények, valamint jelentős példaképek vagy mentorok.

Újabban a hazai kutatásoknak is homlokterébe került a kreativitás kérdésköre (részletek: Buda M., 2004; Damsa, 2014; Kiss A., 2014; Máth, 2014; Mező, 2011; Münnich, 2011; Péter-Szarka, 2014; Tóth L., 2011). A gyakorlat szempontjából Buda Mariann (2004) gondolatai jelentős fogódzókat adnak a fejlesztő munkához. Ő a negatív oldalról közelít, s azt foglalja össze, melyek azok a tényezők, amelyek leginkább gátolják a kreativitás kibontakozását. Tanulságos ezeket is áttekinteni gyakorlati munkánk továbbfejlesztéséhez:

- a kreativitás értékének leszólása, lebecsülése;
- túlzó kritika;
- a tevékenységöröm letörése;
- teljesítménykényszer, időhiány;
- túlzott rend és fegyelem, merev szabályok

A fenti kutatások bizonyítják, hogy a kreativitás fejlesztése is döntően az iskolai feltételeken múlik. Mindehhez azonban meg kell változtatni az ismeretcentrikus szemléletmódot a magyar iskolákban, s a jelenleginél jóval gazdagabb, rugalmasabb tanítási-tanulási módszereket kell alkalmazni. Ehhez támpontul szolgálnak hazai viszonyok között is VanTassel-Baska (1998) témakörünkre vonatkozó *oktatásfejlesztő elvei*. Ezek a következők.

- A kreatív kifejezésre való ösztönzés, annak biztosítása, hogy a diákok új ötletekkel álljanak elő feladatmegoldásaik során.
- Mély tananyag-tartalom azokon a területeken, amelyeken a tehetséges diákok kifejezetten alkalmasságot és érdeklődést mutatnak.
- Módot adni a diákok számára, hogy közvetlen kapcsolatot teremthessenek a gyakorló szakemberekkel.
- Ösztönözni kell a tanulókat arra, hogy érdeklődési területük kiemelkedő személyiségeinek életrajzát tanulmányozzák.
- A tanácsadásnak segítenie kell a diákok érdeklődési profiljainak differenciált számbavételét.
- Demonstrálni kell, hogy az iskola értékeli a kreatív gondolkodást azzal is, hogy az egész iskolában megjelenési lehetőségeket biztosít a kreatív diákok munkái számára.
- Erősíteni kell a diákok metakognícióját azzal is, hogy rendszeresen tervezniük, figyelniük és értékelniük kell saját fejlődésüket - megfelelő támpontok alapján.
- Aktív részvételi stratégiákat kell alkalmazni az oktatás során, amelyek megjelenési formákat biztosítanak a kreatív gondolatoknak, mint például a szerepjátékok, szóbeli problémamegoldás.

- Iskolán kívüli tevékenységeket kell kínálni olyan területeken, amelyek nem találhatók meg az iskolai tantárgyakban, a tanórai és tanórán kívüli foglalkozásokon.

3.2.4. A tehetségesek személyiségének fejletlenségéből fakadó problémák

A korábban bemutatott komplex tehetségmodellekben (pl. Mönks–Renzulli, Czeizel) fontos összetevő a tehetség-komponensek között a *feladat iránti elkötelezettség*, vagy általánosabban *motivációnak* is nevezik ezt. Ez olyan *személyiség-tényezőket* foglal magába, amelyek a magas szintű teljesítményhez az energiát biztosítják: érdeklődés, versenyszellem, kitartás, emocionális stabilitás stb. A képességek bármilyen magas szintre is fejlődnek, e háttértényezők fejlesztése nélkül nincs érdemi tehetséggondozás. Gyakran ezek alacsony színvonala vagy egyenetlen volta okozza a tehetséges tanulóknál az *alulteljesítést*. A konkrét okokat keresve azt találták, hogy a tanulói személyiségből fakadóan négy dolog játszik elsődlegesen szerepet a tehetségesek jó teljesítményének akadályozásában (Gefferth, 2000). Egyrészt a gyerek önértékelésének irrealitása – vagy alul- vagy túlértékeli önmagát. Másrészt problémákat okozhat a tanuló belső érzelmi labilitása. Harmadrészt akadály lehet a gyerek magas szintű teljesítményének szociális éretlensége, amely elsősorban kapcsolatrendszerének egyenetlenségében, kommunikációs zavaraiiban nyilvánul meg. Negyedrészt pedig az agresszivitás is okozhat problémákat a teljesítményben. Mindez arra figyelmeztet bennünket, hogy amikor a tehetséges gyerekeket formáljuk, fejlesztjük, akkor a képességek fejlesztése mellett mindig figyelnünk kell mindarra, ami stabil személyiség-hátteret biztosít a folyamatos magas szintű teljesítményhez és intenzív fejlődéshez. Ehhez természetesen kiegyensúlyozott szociális kapcsolatrendszer is szükséges. Mindez természetesen az eddigieknél komplexebb iskolai tehetséggondozó programokat kíván, amelyben a személyiség-fejlesztés és a tanulók harmonikus kapcsolatrendszerének a megteremtése kiemelt szerepet kap (Tirri, 2009; Berkowitz és Hoppe, 2009). E speciális pedagógiai feladathoz további támpontul szolgálhatnak a fejlesztő munkában az alábbi kutatási eredmények.

3.2.4.1. A tehetségesek endogén és exogén szükségletei

Kutatók megpróbálták feltárni Dabrowski (1967) személyiségelméletének hatékonyságát a tehetséges diákok megértésének eszközeként (Silverman, 1993; Mendaglio, 1995; Cross, Cook és Dixon, 1996). Piechowski (1986, 1997) vezető szerepet játszott az elmélet alaptételeinek támogatásában,

amely elmélet két komponensből tevődött össze: túlérzékenység és fejlődés-szintek. Ebben az elméletben (vö. Mönks és Ypenburg, 2011) Dabrowski azt vetette fel, hogy a tehetséges egyének szuper-érzékenységet mutatnak számos területen: pszichomotoros, intellektuális, szenzuális, téren, valamint a képzelőerő és az érzelmek területén. Ez a túlérzékenység úgy írható le, mint kiterjesztett tudatosság, megerősödött érzelmek és az intellektuális és/vagy fizikai tevékenység megemelkedett szintjei. Az e területen végzett kutatások azzal kecsegtetnek, hogy nagymértékben kiterjesztik megértésünket a tehetséges diákok szociális-emocionális világával kapcsolatban. Nem szabad meglepődnünk például, ha egy fiatal tehetséges gyermek felháborodik a világban tapasztalt szociális igazságtalanságok láttán. Az érzelmi intenzitás szintje talán inkább jellemző egy serdülőkorú gyermekre, mint egy általános iskolás kisdíákra. Annak megértése, hogy ezek az erős reakciók tehetséges személyiségük egy aspektusa, nem magatartási vagy érzelmi rendellenesség, a tanárok, tanácsadók vagy szülők számára is hasznos jelentőséggel bírhat (Mendaglio, 1995). Támpontul szolgálhat a hétköznapi gyakorlati pedagógiai munkához a tehetséges tanulók endogén és exogén szükségleteinek áttekintése.

A) A tehetséges diákok endogén szükségletei

A tehetséges diákok endogén szociális-emocionális szükségleteivel és jellegzetességeivel foglalkozó kutatásokban gyakran előforduló probléma, hogy ezek a gyermekek egyenetlen fejlődésen mennek keresztül; ezt aszinkron fejlődésnek nevezik (Delisle, 1992; Silverman, 1993). Ez nyomon követhető azokban az eltérésekben, amelyek általános vagy konkrét képesség-szintjükben, valamint fejlődésük olyan más aspektusaiban mutatkozik meg, mint a fizikai képességek, vagy a szociális és emocionális fejlődés. A területen sokan vannak azon a véleményen, hogy az aszinkron fejlődés önmagában egy szükségletet képvisel, a diák környezetétől függetlenül.

Egy másik gyakran említett, a szakirodalomban leírt szociális-emocionális szükséglet néhány tanuló maximalizmusra való hajlamából fakad (Webb, Meckstroth és Tolan, 1982). A maximalizmus elégedetlenség az egyén ideális és tényleges teljesítménye között fennálló eltérés miatt. Ezt a jellemvonást úgy is jellemzik, hogy az egyén túlságosan magas elvárásokkal rendelkezik saját teljesítményét illetően. Problémák számos megnyilvánulását tulajdonították a maximalizmusnak, mint például a magas stressz-szintet, befejezetlen projekteket, valamint az egészséges kockázattal járó viselkedés felvállalásának elutasítását (Baker, 1996).

A tehetséges gyermekek egy másik, gyakran tárgyalt endogén szükséglete túlzott önkritikára való hajlamuk eredménye (Anderholt-Elliot, 1987).

Stewart, 1995; Cross, Coleman és Stewart, 1995). Ezért ugyanazok a tulajdonságok, amelyekkel egy adott tehetséges gyermek egy másik környezetben rendelkezik, egy új környezetben esetleg nem manifesztálódnak szociális-emocionális szükségletekként.

3.2.4.2. Extraverzió – introverzió

A lakosság kb. 25 százaléka tartozik az introvertáltak csoportjába (Bradway, 1964; Myers, 1962), a tehetségeseknek viszont legalább 50 százaléka (Delbridge-Parker és Robinson, 1989; Gallagher, 1990; Hoehn és Bireley, 1988; Rogers, 1986). A kimagaslóan tehetségeseknek még sokkal nagyobb száma tartozik ebbe a típusba (Silverman, 1986), különösen a nagyon magas verbális képességű személyek közül (Dauber és Benbow, 1990). A magas szinten teljesítők gyakran introvertált intuitívek (Myers, 1962). A személyiség típusoknak ezt a kombinációját a skolasztikus potenciállal hozták összefüggésbe, mint az a Scholastic Aptitude Testből (SAT), Terman Concept Mastery Testjének IQ eredményeiből, és a nagyhírű középiskolák magasabb átlagértékeiből kiderül (Myers és McCaulley, 1985). Az introvertáltak aránya az iskolázottsággal nő. Az extravertáltság és introvertáltság leginkább a közelítő-visszahúzó temperamentum-változókkal és az alkalmazkodó képességgel hozható összefüggésbe. Az extravertáltak az új szituációkat könnyebben közelítik meg, és gyorsabban alkalmazkodnak hozzájuk, mint az introvertáltak. Az extravertáltak és introvertáltak közötti alapvető különbségeket a 8. táblázat mutatja.

Az introvertáltaknak szükségük van gondolkozásra, és elmélkedésre szánt időre. Magnóra vett órai beszélgetések elemzéséből Rowe (1974) kimutatta, hogy a tanárok egy másodpercnél is rövidebb ideig várnak a tanuló válaszára a kérdésfeltevéstől számítva. Jó módszernek tűnik a kérdések és a válaszadás közötti gondolkodási idő bevezetése. Egy elkülönített sarok, ahova a diákok elhúzódhatnak gondolkozni, magasabb iskolai energiaszintet tesz lehetővé az introvertált tanulók számára. A kooperatív tanulócsoportok nagyon hasznosak az extravertáltak számára, akik szeretnek konszenzusra jutni a döntéshozás folyamatában, az introvertáltaknak viszont az egyéni feladatokra kell lehetőséget adnunk. Az extravertáltak imádnak beszélni, mert beszéd közben élesítik gondolkodási folyamataikat. Kihasználják az órai beszélgetéseket és minden interakcióra adó alkalmat. Szeretik a cselekvés-orientált tevékenységeket, az új helyzeteket, a személyes élmények és vélemények megosztását, szeretnek más tanulókat tanítani, vezető szerepbe kerülni és egyszerre több feladatban részt venni. Jobbak a rövid távú feladatokban, mint a hosszú távúakban.

8. táblázat. Extraverzió – introverzió

Extravertáltak	Introvertáltak
A másokkal való interakciókból merítenek energiát	Az egyedüllétből merítenek energiát, szükségük van a magányra
A környezetükben lévő emberekre, tárgyakra koncentrálnak	A belső gondolatokra és érzésekre koncentrálnak
Hangosan gondolkoznak	Visszafogottak, mielőtt beszélni kezdenek, átgondolják a mondani-valójukat
Egyedül és közösségben hasonlóan viselkednek	Másként viselkednek otthon és a külvilágban
Szeretnek a figyelem középpontjában lenni	Kerülik a mások figyelmét
Cselekvésen keresztül tanulnak	Megfigyelés útján tanulnak
Gyorsan hozzászoknak az új szituációkhoz	Nem szeretik a változásokat
Sok barátot szereznek könnyedén	Kevés barátjukhoz hűek maradnak
Impulzívak	Reflektáló típusok
Egyszerre több dologra is oda tudnak figyelni	Egyszerre egy dologra szeretnek koncentrálni
Csoportban kockázatos típusok	Félnek a megszégyenítéstől, nagy csoportokban csendesek

Különböző rendszereket lehet kiépíteni, hogy az introvertált diákok több lehetőséget kapjanak a heves órai vitákban. Erre példa, ha a tanuló kézjelzéssel adja a tanár tudtára, hogy szeretne hozzászólni a témához, de nem akarja az osztálytársát megszakítani. A tanár bólintással jelzi, hogy észrevette a jelzést, és fejben tartja, hogy kinek adja a szót. A kreatív gyakorlatokat jobban élvezik az introvertáltak, ha van elég idejük, hogy válaszaikat leírják, mielőtt a többiekkel szóban megosztanák őket. Azt is nagyra értékelik, ha a tanár feltördeli az egész osztályos beszélgetést, és időt hagy a kiscsoportos megbeszélésekre. Az introvertáltaknak mindenek előtt a befelé fordulásuk tiszteletben tartására van szükségük (Card, 1995).

3.2.4.3. Az énkép, önértékelés problémái, különös tekintettel a tehetséges tanulókra

Az én értékelése alapvető fontosságú az emberi működéshez. Egy egészséges énkép pozitív hatással lehet a másokkal való kapcsolatunkra, megalapozhatja a megfelelő élet és tanulmányi döntéseket, és hasznos perspektívát adhat a pályához. Amennyiben a tehetséges egyének énképe valamilyen módon sérül, ez a károsodás erősen gátolhatja kapacitásukat abban, hogy potenciáljukat a legproduktívabb módon kamatoztathassák. Kevés előny származik abból, ha valaki kivételesen tehetséges, ám emocionálisan túlságosan sérült ahhoz, hogy képességeit egy pozitív személyes vagy szociális célra használja fel (vö. Berentés, 2012).

A gyerekek énképét nagymértékben befolyásolja, hogy milyen eredményt ér el a tanulásban. Sok buktatója van a sikernek, hiszen *az iskolai teljesítményben több tényező fontos szerepet játszik*, hogy csak a legfontosabbakat említsük: intellektuális képességek, szocio-emocionális összetevők (vö. Turmezeyné és Balogh, 2009). Az utóbbiaknak is széles a skálája: motiváltság, igény szint, önértékelés, önbizalom, önszabályozás, érzelmi stabilitás, terhelhetőség. A személyiség egyik leglényegesebb meghatározója *én-tudata, önismerete, önmagáról alkotott képe* (vö. Bagdy, 2014; Balogh és Koncz, 2008; Buda M., 2004; Czeizel és Páskuné, 2015; Harmatiné, 2011; Koncz, 2005; Péter-Szarka, 2007; Szabó M, 2004; Vajda és Kósa, 2005). A nevelésnek a felnőttiségre kell felkészítenie a gyereket, és a harmonikus felnőttiségnek egyik lényeges jellemzője önmagunk vállalása, önmagunkkal való azonosulásunk, az éni-identitás. Kialakul-e a tanulóknál a reális énkép, önmaguk elfogadása? Vizsgálatok sora bizonyította, hogy nem ez a jellemző, és a deviáns magatartásformák jelentős növekedése is mutatja ezt. Sok probléma fakad már gyermek- és ifjúkorban is az énfunkciók zavarából. Csökkenteni lehetne ezeket, ha a pedagógusok a tanítási órán nagyobb körültekintéssel végeznék *a tanuló énképének formálását*. Ehhez mindenképp előtérbe kell tenni a szükség, hogy kiegyensúlyozottan jelezzük vissza a gyerekek számára értékeiket és hibáikat. Ma általában az dominál, hogy a negatív elemeket emeljük ki mind a teljesítményben, mind a viselkedésben. Azt természetesnek vesszük, ha jól teljesít a gyerek, de mindjárt felemeljük szavunkat, ha valami gyengébben sikerül. Meg kell teremteni az egyensúlyt a negatív és pozitív visszajelzések között az utóbbi dominanciájával. Ha egy gyereknek többnyire azt jelezzük vissza, hogy gyengén teljesít, nem lesz önbizalma, és fokozatosan romlik a teljesítménye.

A gyerek önképét, önértékelését nemcsak a külső elvárások, illetve teljesítményének ezekkel való szembesítése befolyásolja, hanem fontos szerepet játszik ezek alakulásában *az önmagával szemben támasztott elvárás-*

rendszer, az igényszint. Ördögi kör, hiszen az igényszint is a tevékenységben elért teljesítményszinttől függ alapvetően: siker után általában emelkedik, balsiker után csökken. Így egyszerűen megoldhatnánk ezt a tennivalót, hiszen csak olyan feladatot kellene adni a tanulóknak, amellyel meg tudnak birkózni. Ez azonban nem ilyen automatikusan megy, a gyakorlati megvalósítást több dolog is bonyolítja.

Az egyik ilyen, hogy hiába oldja meg a feladatot a tanuló, ha az túl könnyű, ha nem teszi próbára erőit, akkor nem eredményez igazi sikert. Egy másik probléma, hogy kudarcot sem csak az okozhat, ha valaki nem tudja jól megoldani a feladatot. Az is balsiker lehet, ha lemarad a társak között, ha a pedagógus által támasztott követelmény túl magas, ha folyamatosan többet várnak el tőle, mint aminek teljesítésére képes. Azok a feladatmegoldások hozhatnak eredményt az igényszint növekedésében, amelyek teljes erőbevetést igényelnek – a pillanatnyi teljesítőképeség felső határa közelében.

A jobb képességű tanulók igényszintjének növelés viszonylag egyszerűbben megoldható, de sok gondot okoznak a gyengébb teljesítményű tanulók. Ha az utóbbiak sorozatosan rossz osztályzatot kapnak, akkor igényszintjük csökken, ezzel együtt fokozatosan elvesztik *önbizalmukat is*, és ez gátolja a jó teljesítményt. Hogyan lehet e folyamatot megállítani, illetve megfordítani? Ennek két fő alapvető feltétele van. Egyrészt az egyéni képességekhez mért feladatokat kell adnunk, másrészt a feladatok megoldásainak értékelésekor ki kell emelni a sikeres mozzanatokot. Fontos ez, hiszen meg kell nyernünk a tanulókat a tanuláshoz, és ehhez a sikereken keresztül vezet az út. Ha sorozatosan kudarc éri a gyereket – erőfeszítése ellenére, akkor eltávolodik a tanulástól és az iskolától is, a benne rejlő értékeket nem tudjuk kibontakoztatni. Ebből a szempontból különösen sok a hiba a pedagógiai gyakorlatban, és ezek a gyerek számára további sorsát illetően komoly következményekkel járhatnak (vö. Buda M, 2006; Cserné, 1986; Csík-szentmihályi, 2010; Dobi, Dömösiné és Sólyom, 2011).

Ezek a gondolatok átvezetnek egy átfogóbb problémakörhöz, *a tanulás motiválásához. Nem véletlen, hogy sok gyerek nem szeret iskolába járni. Ennek egyik fő oka, hogy gyakran nem teremtjük meg a tanulói tevékenység pozitív motivációs hátterét.* Az averzív (idegenkedést kiváltó) motívumokkal is rá lehet bírni a gyereket a tanulásra, de ilyenkor főleg azért tanul, hogy elkerülje a nemtanulás következményeit. Ennek természetesen megvan a maga „ára”: a gyerekekben az iskolától való menekülés és gyakran erős félelem, szorongás alakul ki. Ez pedig kimondottan káros mind a képességek, mind a személyiség fejlődésében (vö. Csík-szentmihályi, 2010; Holt, 1991; Kierkegaard, 1993). A pozitív külső motiváció esetén (ilyenkor azonosul a motívummal a tanuló) általában kevesebb pszichés energiát felhasználva

tudják elvégezni a cselekvést – többnyire magasabb teljesítményszinten. A pozitív motivációs eszköztárnak egyik központi elemét jelentik a tanulói öntevékenységre épülő korszerű tanítási-tanulási módszerek, ezek nélkül nehezen teremthetők meg a tanuláshoz fűződő megfelelő viszony alapjai (vö. Balogh, 1987, 2012; Péter-Szarka, 2007; Tóth, 1998). Ugyancsak nehezen tudunk a fentiekben eredményt elérni, ha nem alakítjuk ki a gyerekekben a gazdaságos és hatékony tanulás egyéni módszereit (vö. Balogh, 1993, 2004, 2011a, 2012; Báthory, 1992; Mező 2002; Oroszlány, 2004). A kudarcok hátterében nagyon sokszor ez a tényező áll, ahogy ezt e fejezet korábbi alfejezetében részletesen bemutattuk.

A tehetségesek szociális-emocionális fejlődéséről szóló szakirodalom áttekintése során János és Robinson (1985) arra az eredményre jutott, hogy a kutatások a tehetségesek önértékelésének három fontos aspektusát mutatták ki: (1) A tehetségesek magasabb szintű pszicho-szociális érettséget mutattak nem tehetséges társaiknál, ami játékok iránti érdeklődésükben, idősebb gyermekekkel való barátkozásban, perspektíva kialakításában, és szociális ismereteikben mutatkozott meg. (2) A tehetségesek átlagos vagy magasabb szintű pszicho-szociális alkalmazkodásról tesznek tanúbizonyságot serdülőkorukat megelőzően, mint nem tehetséges társaik, amely azokból a vizsgálatokból válik nyilvánvalóvá, amelyek olyan eltérő tulajdonságokról számolnak be, mint megbízhatóság stressz-helyzetekben, szociális viselkedés, csökkent antiszociális tendencia, kevesebb agresszív vagy visszahúzó tendencia, valamint magasabb értékek az udvariasság, együttműködés, és magabiztosság vonatkozásában. (3) A tehetségesek általában magasabb önértékelést mutatnak más csoportoknál az önjellemzést kérő kérdőíveken.

Az én-fogalomról és a tehetségről szóló szakirodalom egy áttekintésében Hoge és Renzulli (1991) eredményeiket a következőképpen foglalták össze:

1. A tehetséges diákok csoportként nem mutatnak nagyobb hiányosságokat önértékelés tekintetében.
2. Ha egy gyermeket tehetségesként azonosítanak, az pozitív hatással lehet önértékelésére.
3. Egy átlagos képességű csoportból kiemelten tehetségesek csoportjába való áthelyezés negatív hatással lehet az önértékelésre.

Más vizsgálatok azonban arra a következtetésre jutottak, hogy a tehetségesek én-fogalmával kapcsolatos speciális programok hatása elenyésző volt (Kulik és Kulik, 1982; Olszewski, Kulieke és Willis, 1987). Mégis bizonyítékok vannak arra vonatkozóan, hogy a saját észlelésű intellektuális kompetencia a korral hanyatlani kezd, a versenyképes szociális összehason-

lítási csoportok, valamint a teljesítménnyel szemben támasztott szigorúbb elvárások következtében (Stipek és MacIver, 1989).

Összegezve, a szakirodalom továbbra is azt sugallja, hogy a tehetséges diákok általában pozitív énképpel rendelkeznek mind az iskolai mind a társas területeken, habár adatok utalnak arra, hogy a kiemelkedően tehetséges diákok és a tehetséges lányok kevésbé pozitív én-fogalommal bírnak, mint más tehetséges diákok. Az én-fogalomban ideiglenes hanyatlás figyelhető meg olyan diákok esetében, akik leggyakrabban egyenlő, vagy magasabb szintű képességgel rendelkező társaikkal érintkeznek a speciális programok keretében. A programokban való részvételnek az én-fogalomra gyakorolt általános megsemmisítő hatása azonban nem bizonyított. Míg a pozitív énkép feltételezése általánosságban pontos lehet, a kapcsolat összetett. Íme néhány tényező, amelyet figyelembe kell venni:

1. Hogyan lehet meghatározni az én-fogalom különböző aspektusait – néhány tehetséges diák esetleg magas tanulmányi én-fogalommal rendelkezik, ám alacsonyabb szociális én-fogalommal (VanTassel-Baska, Olszewski-Kubilius és Kulieke, 1994), vagy, ahogy az a tehetséges felsős lányok esetében megfigyelhető volt, alacsonyabb véleményekkel vannak fizikai megjelenésükről (VanTassel-Baska és Olszewski-Kubilius, 1989).
2. Az önértékelés és a teljesítmény összefüggéseinek módjai – például a kiemelkedő teljesítmény garantálja-e a kompetencia pozitívabb önértékelését?
3. Az iskolai programok hatása az én-fogalomra és az önértékelésre
4. Az irányítás leghatékonyabb típusai annak érdekében, hogy a diákoknak segítsenek az önértékelés és a teljesítmény erősítésében.

VanTassel-Baska (1993) a következő elképzeléseket vetette fel az egészséges én-fogalom kialakulásának elősegítésére a tehetséges diákok körében. Ezek működő elképzelések a tanácsadók, tanárok, szülők, és mások számára, akik rendszeresen befolyásolják ezekben a diákoknak az életét.

A) Az önismeret fejlesztése

A tehetséges diákok hajlamosak arra, hogy analitikus megközelítéssel szemléljék az életet, amely korai ön-elemzéshez vezet, és ez a maximalizmusra, valamint a másoktól is elvárt maximalizmusra irányuló hajlamot táplálja. A nem megfelelő, felnőttektől származó elvárások nyomása, mint például az, hogy első legyen az osztályban, vagy nyerjen meg speciális versenyeket,

további negatív hatással lehet az ilyen diákokra az egészséges azonosságtudat kialakításában. Így a tehetséges diákok felvilágosítása a maximalizmus és a kiválóságra való törekvés közötti különbségről például az első lépés lehet a világukhoz való viszonyulás segítségével.

A tehetséges diáknak fel kell ismernie a verseny jelentőségét a kiválóság születésében, mivel a személyes elvárások felállítása egy adott területen gyakran mások teljesítményére épül. Az olimpiai műkorcsolyázóknak például olyan bonyolult hármas hurkot kell végrehajtaniuk, amelyeket tíz évvel ezelőtt nem követeltek meg a versenyeken, azért, mert a világszínvonalat egyetlen műkorcsolyázó kitűnő teljesítménye felemelte. Ez a szint így a „kiválóságra való törekvés” alapja lett a világszintű műkorcsolyában. Általánosabban megfogalmazva, az olyan verseny, amely az egyéni fejlődésre és célok elérésére összpontosít egészséges, míg az olyan verseny, ahol az egyetlen cél a nyereség, és ahol a teljesítmény előnyt élvez a tanulás és önfejlődés előtt, nem az.

Van egy szerencsétlen elképzelés számos tehetséges serdülő részéről, miszerint minél tehetségesebb valaki, annál kevesebb energiát kell fektetnie a célok elérésébe vagy a jegyek megszerzésébe. A serdülők kultúrájában fontossá válik, hogy ne legyen valaki „stréber” vagy „könyvmoly”, hanem inkább valaki olyan, aki számára a tanulmányi teljesítmény nem tűnik megérőltetőnek. Habár néhány okos serdülőkorú nem úgy tekint a tehetségre, mint egy tulajdonságra, hanem inkább úgy, mint kitartó erőfeszítést igénylő „teljesítményre” (Kerr, Colangelo és Gaeth, 1988), más okos diákok olyan entitásként értelmezik a képességet, mint amely a kihívást jelentő lehetőségektől való elfordulást jelenti a minimális erőfeszítést igénylők javára (Stipek, 1988). Ezek a serdülőkori elképzelések hangsúlyozzák annak fontosságát, hogy többet tanuljanak az önismeret, ön-észlelés és kiválasztott teljesítmény-mintázatok közötti összefüggésekről (vö. Inántszy-Pap, Orosz, Pék és Nagy, 2011).

B) Az ön-elfogadás kialakítása

A tehetséges diákok hajlamosak arra, hogy erős érzékenységet és belső fogékonyságot mutassanak mások cselekedetei iránt, s ezek az elidegenedés vagy elutasítottság érzéséhez vezethetnek. Ez a tulajdonság a társak részéről tapasztalható gúnyolódáshoz és elutasításhoz vezethet a triviális incidensek túlreagálása következtében. Ez azt az érzést váltja ki a diákban, hogy társai nem fogadják el. Ez az állapot negatív hatással lehet az önértékelésre (János és Robinson, 1985). Ha a tehetséges diákokat olyan viselkedési incidensek konkrét példáival látjuk el szerepjátékok, forgatókönyvek, és könyvterápia

segítségével, amelyek illusztrálják, hogyan alakulnak ki ezek a különböző elképzelések, akkor az javíthat ezeken az eseteken, és segítséget nyújthat az ön-elfogadáshoz. (vö. Bagdy, 2014; Czeizel és Páskuné, 2015; Harmatiné, 2011; Mönks és Ypenburg, 2011).

C) Kapcsolatok kialakítása

A népszerű gyermekek tulajdonságai, mint például a barátságosság, a társaktól való függés és a társas szabályok és rutin iránti konformizmus (Coleman, 1980) nem általánosan jellemzőek a tehetségesek körében. A tehetségeseknek gyakran kevesebb alkalmuk adódik a társak pozitív elismerésére és kevesebb barátság alakul ki körükben, valamint barátság-mintázatuk gyakran idősebb gyermekeket és felnőtteket tartalmaznak. A tehetséges felsős diákok problémáiról végzett vizsgálat (VanTassel-Baska és Olszewski-Kubilius, 1989) azt mutatta ki, hogy a kapcsolatok kialakítása volt a leggyakrabban emlegetett probléma a diákok körében. Így a tehetséges diákok új társas kapcsolatok kialakítására és a meglévők javítására irányuló stratégiákkal való ellátása fontos módja én-fogalmuk kialakítása támogatásának (vö. Herskovits és Ritoókné, 2013; Mönks és Knoers, 2004). A kapcsolatteremtés jelentőségéről, kérdésköréről a következő fejezetben részletesen írunk.

D) Az énnel szemben felállított megfelelő elvárások kifejlesztése

Mivel a tehetséges diákok hajlamosak többet várni el önmaguktól, mint amennyi az adott körülmények között garantált, gyakran kritikusabbak önmagukkal szemben, mint mások lennének. Gyakran konfliktust tapasztalnak a kiválóság iránti belső készzettségük és a teljesítményt megkövetelő külső nyomás között, amely feszültséget, türelmetlenséget és a kétértelműség alacsonyabb szintű tolerálását eredményezi (Delisle, 1985). Az én fejlődése szempontjából elengedhetetlen fontosságú a diákok segítése a külső és belső elvárások közötti egészséges egyensúly kialakításában, valamint a képességre, érdeklődésre és személyiségi tényezőkre épülő ésszerű elvárások kialakításában (vö. Berentés, 2012).

E) Kockázatvállaló magatartás kialakítása

A tehetséges diákok néha olyan magatartást mutatnak, amely ellentétes az intellektuális kockázatvállalással. Ragaszkodnak ahhoz, hogy megtalálják az egyetlen helyes választ, nem hajlandóak új kihívásokkal szembenézni, ha csak nem biztosítják őket jutalomról (egy jegy, kredit, vagy valamilyen elismerés), és irtóznak a tévedéstől. A kockázatvállaló magatartás azonban

kulcsfontosságú az intellektuális érdeklődési folyamat fejlődéséhez, mivel a diákok komoly ellenvetésekkel fognak találkozni elképzeléseiket illetően, keménynek találhatják az intellektuális munkát bizonyos kontextusokban, és felfedezhetik, hogy valódi tanulás következhet be hibázások során is. Így, ha a diákok nem fejlesztik ki ezeket a tulajdonságokat korai oktatásuk normális részeként, az én-fogalmukat érő csapás később megsemmisítő hatású lehet. Affektív és kognitív fejlődésük szempontjából kulcsfontosságú olyan feladatok kitűzése a tehetségesek elé, amelyek intellektuális kockázatvállalást igényelnek (vö. Bíró és Páskuné, 2015; Dávid I., Fülöp, Pataky, Rudas, 2014; Harmatiné, 2011).

3.3. Az iskolai légkör, a tehetséges gyerek társas kapcsolatainak lehetséges problémái, a fejlesztés útjai

Ahogy láttuk azt az előző részben, és ezt bizonyítják a gyakorlati tapasztalatok is, a tehetséges gyerek gyenge oldalai a megfelelő társas kapcsolatok kialakítását is gátolhatják, s ez negatív hatással lehet a tehetségigéret csoportban elfoglalt pozíciójára is. Ugyanakkor a környezeti hatások is sokszor kedvezőtlenül alakítják a tehetségesek társas kapcsolatait. Freeman (1979) már régebbi kutatásai alapján megállapította, hogy a tehetséges gyerekek szempontjából döntő jelentőségű a szociális környezet mind pozitív, mind negatív értelemben. Mönks és Knoers (2004) megerősítik e tételt: „Akciók, reakciók, bátorítás, kedvszegés, elutasítás és megerősítés, ezek azok a szociális ingerek, amelyek a gyerek fejlődésében gyakran döntő mértékben meghatározzák az egyéni viselkedést. A kiemelkedő tehetségű gyerekeket körülvevő szociális klímára gyakran jellemző a meg nem értés a szülők, tanárok és kortársak részéről.” (i.m. 186. o.). A „megelőzés” tehát fontos a tehetséges tanuló fejlődése szempontjából, és azt kell megakadályoznia, hogy a tanulási és munkakedvét elveszítse a nem megfelelő társas légkörben, és hogy ennek következtében akár aszociális magatartásmód fejlődjön ki benne. Bizonyító erejük Ritoókné (2013) kutatási eredményei is: „A kimagasló pályateljesítmény vizsgálata során három diagnosztikai faktor bizonyult jelentős prediktornak; a szociális, az általános képességek és az alkalmassági jellemzők. A szociális dimenzióba olyan tételek tartoztak, mint például a munkához való viszony, a szociabilitás, a reguláció vagy a családi háttérrendszer... A három diagnosztikai faktor közül az ún. szociális dimenzió bizonyult a legerőteljesebbnek a tehetség- és pályafejlődésben.”(i.m. 113. o.)

Heller és csoportja (1998) által végzett értékelő vizsgálatok jól bizonyítják: a társakkal való interakció hatása nagyon fontos és hosszú-távú érték, kiemelkedő fontosságú, hogy a tehetséges egyének fejlődési szempont-

ból egyenrangúakkal lehessenek kapcsolatban. Az intellektuális társak vagy fejlődésben egyenrangúak fontos emberek, akikre szükség van az egészséges szociális és pszichológiai fejlődéshez. Minden gyermeknek szüksége van társakra, akikkel kölcsönhatásban állhatnak, és akiktől tanulhatnak, és ez igaz a tehetségesekre is (Mönks és Mason, 1993). Minél több pozitív kapcsolata van a tanulónak diáktársaival, annál jobban érzi magát az iskolai keretek között. Érdeemes tehát szemügyre venni ezt a problémakört is, legalábbis néhány főbb összefüggésében.

A gyerek az iskolában úgy kerül kapcsolatba társaival, hogy ehhez a keretet a csoport (osztály) adja. Mindenekelőtt tehát ezt a szervezeti formát kell szemügyre vennünk. Az osztály működésének két szintjét különböztethetjük meg: a formális és informális szintet. A formális szinten kialakul a hivatalos vezetés és működés rendszere, abban a nagyobb egység (iskola) céljainak követése a domináns. Ezen a szinten a csoport állandó, és egyértelműen megfogalmazott működési elvek, szabályok léteznek. (Az más kérdés, persze, hogy ez utóbbiak mennyire valósulnak meg a társas érintkezés gyakorlatában...) Az informális szinten a személyes kapcsolódások eredményeként kialakul a szociometriai alakzat, amely különböző értékorientációk és kommunikációs stílusok bázisán jön létre. Ebben a kapcsolatrendszerben az egyéni szükségletek, vonzalmak a meghatározóak, a kapcsolatok spontán módon alakulnak. A két szint sok ponton találkozhat, ugyanakkor teljesen külön rendszerként is működhet. (vö. Harmatiné, 2011; Herskovits és Ritóókné, 2013; N. Kollár, 2004; Serfőző és Somogyi, 2004; Szekszárdi, 2008, Turmezeyné, 2011). Most ennek a részleteit nem elemezzük, de egy lényeges tényezőt kiemelünk a kapcsolódási struktúrából, ez a mikrocsoport (kiscsoport). A többnyire nagylétszámú osztály ugyanis akadályozza, hogy a tanuló minden osztálytársával egyformán intenzív, érzelmileg is mély, sokrétű kapcsolatba kerülhessen. A gyerek személyiségének fejlődésében az a sajátkorúakból álló kiscsoport játszik kiemelt szerepet, amely élő interperszonális kapcsolatokra épül, ezek folyamatosan realizálódnak is a gyakorlatban. Így a kiscsoport egésze hatással van a tagokra, a tagok tevékenysége, magatartása pedig visszahat a csoport egészére. Ezen csoportok legfontosabb mutatója a kohézió: az együttes tevékenységre irányuló szándék, szolidaritás, közösségi attitűd. Ennek erőssége befolyásolja azt is, hogy a csoporttag mennyire érzi magáénak ezt a szervezeti keretet.

Sokféle lehetőség „vár” tehát a gyerekre az osztályban, iskolában a sajátkorúakkal való kapcsolatok szerveződésére, és hogy ezek közül melyik lesz az ő „sorsa”, az nagymértékben múlik az ott működő tanárokon is, és különösen az osztályfőnökön. Egy azonban biztos: nehezen képzelhető el jó kapcsolat iskola és gyerek között, ha a közvetlen környezete (mikrocsoport

és osztály) nem jelent számára kötődéseket. Ez persze még nem minden, de fontos feltétel. Hallatlanul összetett ez a kérdéskör, s különösen függ az osztályban uralkodó értékrendtől, amely kialakulásában ma nagyon sok tényezőnek van szerepe, ezért nehéz is a pedagógusnak direkt módon befolyásolnia. Természetesen függ minden gyerek többiek általi elfogadottsága az egyéni képességeitől és szociális magatartási formáitól. Ezek befolyásolják döntően a gyerek helyét az adott szociális közegben, s kiemelkedik közülük az együttműködésre való hajlam, a segítőkészség, a kapcsolatteremtés képessége, az aktivitás szintje és a kezdeményező készség. Ennek megfelelően a pedagógus fejlesztő munkája kétirányú kell, hogy legyen: egyrészt a csoport (osztály, differenciált fejlesztő csoport, kiscsoport) értékrendjének direkt fejlesztésén is kell fáradoznia a szakembernek, másrészt azonban az érdemi fejlődés alapját csakis a csoporthoz tartozó gyerekek, fiatalok egyéni fejlesztése jelentheti. Nehezen képzelhető el pozitív értékrend egy osztályban, ha a tanulók egyenként negatív értékrendet képviselnek, s magatartásukban nyoma sincs a közösségi attitűdnek.

Nincs könnyű helyzetben az iskola e tekintetben sem, hiszen az utóbbi években a kiscsoportos, kortársi közösségek kohéziós erejének csökkenésével a mintát adó háttértényezők is gyengültek, a gyerekek így még inkább magukra maradtak (vö. Balogh és Koncz, 2008; Harmatiné, 2011; Koncz, 1999, 2005; Turmezeyné, 2011). A tehetség kibontakozásához, a jó teljesítményhez, a személyiség sikeres fejlődéséhez minden gyereknek szüksége van arra, hogy érezze: tanárai jóindulatúak, megértőek, együttérzőek, segítőkészek. Az osztálytársi, iskolatársi kapcsolatokon túl a tanárok és diákok közötti kapcsolatnak is jelentős szerepe van abban, hogyan érzi magát az iskolában. (vö. Balogh, Koncz és Tóth L., 2002; Balogh és Koncz, 2008; Dávid I., 2014; Harmatiné, 2011; Koncz, 2006; Ungárné, 1978; Veczkó, 1986). *Ez csakis akkor érhető el, ha az iskolai munka középpontjában a gyerekek áll, és minden, ami ott történik, az a gyerekek személyiségének, képességeinek hatékony fejlesztését tartja legfőképpen szem előtt.*

Végezetül ehhez a problémakörhöz célszerű Sahlberg (2013) gondolatait idézni, aki a „A finn példát” elemzi, s a társas kapcsolatok jelentőségéről a következőket írja. „Az iskoláknak újra kell fogalmazniuk alapvető feladataikat. Biztosan nem tartható fenn a mai állapot. Azt az alapvető tudást és készségeket kell közvetíteniük, amelyre a fiataloknak a jövőben szükségük lesz. A jövő elkezdődött, és sok fiatal már ma is ezeket a készségeket használja. ... Jobban alkalmazható készségeket kell kialakítaniuk a társadalmi kapcsolatok vonatkozásában is, mind a virtuális, mind a való világban, mert együtt kell tudniuk működni más, nagyon különböző emberekkel, és boldogulniuk kell a komplex társadalmi hálózatokban. Amire a jövőben a legtöbb

embernek szüksége lesz, és amit nem valószínű, hogy az iskolán kívül máshol meg tudnak tanulni, az a másokkal való együttműködés és a közös problémamegoldás. Ez lesz a jövő iskoláinak egyik alapvető feladata.” (i.m. 181. o.) A finn oktatás már bizonyította, hogy jó úton jár..., érdemes nekünk is átgondolni ebből a szempontból is iskoláink feladatait, s változtatni a jelenlegi gyakorlaton!

3.4. Lazító programok

Az előbb részletesen bemutatott három oldal (erős, gyenge, társas kapcsolatok) intenzív fejlesztése mellett fontos olyan tevékenységekbe is bevonni a tehetségigéreteket, amelyek biztosítják a lazítást, feltöltődést. Például a kiemelkedő intellektuális képességekkel rendelkező gyermekeket festészetben, táncban vagy sportban is bevonják a tevékenységekbe. Mint azt fentebb már leszögeztük, ezek a programok nem közvetlenül segítik elő a tehetség kibontakoztatását, de nagyon fontos kiegészítő tényezőt jelentenek a komplex tehetséggondozó programokban: segítik a tanulók feltöltődését, relaxációját, motivációjának erősödését.

Csíkszentmihályi (2010) is hangsúlyozza ezek szerepét a tehetségesek fejlődésében: ezen tevékenységek során a tehetséges tanulók művészeti-, sport- és egyéb hobby-tevékenységet folytatnak, hiszen a legtehetségesebb gyermeknek is szüksége van arra, hogy lazítson. Ezek afféle kiegészítő tevékenységek, amelyekre jó példákat találunk sok hazai gyakorlati fejlesztő programban is (vö. Balogh, 2004, 2012; Balogh és Nagy, 1991; Balogh és Tóth L., 1999; Farkas György, 2012; Fodorné, 2008, 2012; Szatmári Melinda, 2008, 2012; Kovácsné Szegedi Ildikó, 2012; Martinkó, 1999; Polonkai, 2011; Titkó István, 2008, 2012; Tóth T., 2008, 2012; Virágné Katona Zsuzsanna, 2012).

Fontos, hogy ezek a lazító elemek mindig szerepeljenek a tehetségigéretek egyéni tehetséggondozó programjában, s folytassunk kellően hatékony meggyőző munkát, hogy ezeken részt is vegyenek a tehetségigéretek, így lehet csak teljes a fejlesztő program! (vö. Mönks és Ypenburg, 2011).

4. Pedagógiai és pszichológiai módszerek, eszközök az egyéni tehetségfejlesztő programok megvalósításához

A tehetség-keresés, -azonosítás (2. fejezet) és az egyéni tehetségfejlesztő programok tartalmi elmeinek áttekintése (3. fejezet) után logikusan fogalmazódik meg a kérdés: milyen pszichológiai, pedagógiai eszközrendszer áll rendelkezésünkre e programok hatékony megvalósításához? Közel fél évszázada, hogy kutatók és gyakorló szakemberek keresik erre a választ, s a tudomány mai állása szerint négy nagy csokorba rakhatók azok az eszközök, módszerek, amelyek leghatékonyabban segítik a tehetségigéreték adottságainak kibontakozását: ezek a *gazdagítás, gyorsítás, differenciálás és tanácsadás*. *Ezen csoportok mindegyikének megvannak a maga értékei, azonban a valóságban ezek akkor hatékonyak, ha egységes rendszerben működnek a tehetség felismerésében és fejlesztésében. Fontos ezeket az eszközöket részletesen áttekinteni, hiszen az egyénre szabott gyakorlati tehetségfejlesztő munkában igazi sikert ezek átfogó használata nélkül nem lehet elérni* (vö. Gordon Győri, 2004).

4.1. Gazdagítás, dúsítás

Tartalmi szempontból a tehetséggondozásnak a legfőbb alapelve a gazdagítás (dúsítás). Célja alapvetően az ismeretek és a műveletekre épülő képességek kötelező tananyagon túllépő fejlesztése. Használata során a gyakorlatban több fajtája alakult ki. Passow (1958) már fél évszázaddal ezelőtt rendszerezte ezeket, s a gazdagításnak *négy fajtáját* különítette el egymástól, ezek ugyancsak támpontul szolgálnak a sikeres, differenciált gyakorlati megvalósításhoz (idézi: Páskuné, 2000).

- A „*tartalmi gazdagítás*” azt jelenti, hogy a tananyagot a tanulókra érzékenyen szerkesztjük meg, figyelembe véve érdeklődésüket, szükségleteiket, s ezeket közben fejlesztjük. Ez elsősorban több információt közvetít a tehetséges diákhhoz.
- A „*feldolgozási képességek gazdagítása*” elsősorban a kreatív és kritikus gondolkodás fejlesztését jelenti, felfedező, illetve interdiszciplináris tevékenység közben. Döntően az információfeldolgozás hatékony eszközrendszerének kialakítását segíti ez.

- „*Mélységben történő gazdagítás*”. Ennek során több lehetőséget kínálunk a tehetséges gyerekeknek tudásuk és képességeik alkalmazására, mint általában a tanulóknak.
- A „*tempóban történő gazdagítás*” a tehetséges gyerekek átlagosnál gyorsabb munkájára épül: ugyanannyi idő alatt többet képesek feldolgozni társaiknál, így kiegészítő elemeket is bevonhatunk a tanulási folyamatba. Ez már túlmutat a gazdagítás szűkebb értelmezésén, s a gyorsítás jellemzőit is magában hordozza.

Az előzőek közül mindegyiknek megvan a maga funkciója, s mindegyik fontos a fejlesztésben, de a hatékonyságot tekintve a fő kérdés a gazdagítás alkalmazásában az, hogy mennyiségi vagy minőségi szempontok dominálnak-e. A válasz nem kérdéses, csak a mennyiségi (tartalmi) gazdagítás kevés, jelentősebb szerepet játszik a tehetséges diákok fejlődésében a *minőségi gazdagítás*. Ennek jellemzőiként Kaplan (1979) *tíz elvet fogalmaz meg* (idézi Davis és Rimm, 2000), amelyek folyamatos alkalmazása a sikeres fejlesztő munka záloga.

- A hagyományos tanulási tapasztalatok bővítése, nem pedig a tananyaggal történő túlterhelés.
- Produktív gondolkodás (célorientált kreatív gondolkodás), nem pedig rutinszerű feladatmegoldás.
- Komplex gondolkodás, nem pedig leegyszerűsített műveletvégzés.
- Fogalmak *kialakítása*, nem csupán üres szavak, tények, adatok biflázása.
- A tanultak felhasználása gyakorlati feladatmegoldásban, nem pedig az ismeretek egyszerű visszaadása.
- Belső összefüggésekre koncentráló tanulás, nem pedig „sterilizált” részismeretek elsajátítása.
- A tanulók igényeire, szükségleteire épülő tanulás, nem pedig mindent előíró, merev keretekben mozgó oktatás.
- A probléma-feltárás, -keresés tanulása, nem pedig a tanár rutin-kérdéseinek megválaszolása.
- A kritikai gondolkodás fejlesztése, nem pedig a „vak” elfogadása.
- A jövőbeni lehetőségeken való gondolkodás, nemcsak a jelen valóság megismerése.

Ezen elvek gyakorlati alkalmazása nemcsak a tehetséggondozás szempontjából fontos, de a jelenleginél rugalmasabb és korszerűbb, a képességek fejlesztését és az ismeretek gyakorlati alkalmazását középpontba állító tanítási-tanulási folyamatot is eredményezhet iskoláinkban (vö. Balogh, 1997, 2012; Tajta és Virágné, 2012; Virágné, 2013).

4.1.1. Gazdagítási modellek

Számos szisztematikus gazdagító program modellt fejlesztettek ki (Feldhusen, 1998), mint például a Renzulli és Reis (1986) által kifejlesztett Gazdagító Triád / Forgójtó modellt, Treffinger (1986) Individualizált program tervező modelljét (Individualized Program Planning Model – IPPM), a Feldhusen és Kolloff (1979, 1986), valamint Moon és Feldhusen (1991) által támogatott Purdue háromlépcsős modellt, a Renzulli (1994) és Feldhusen (1995) által bemutatott tehetségfejlesztési modelleket, valamint a Betts (1986, 1991) által bemutatott Autonóm tanuló modellt (Autonomous Learner Model). E modellek mindegyike viszonylag átfogó tervet ad a tehetséges gyermekek azonosítására és a számukra készített program-szolgáltatásokra, amelyek alapvetően gazdagító természetűek.

A) A Renzulli-féle gazdagító modell

Talán ez a legátfogóbb azonosítási és komplex program-megvalósítási struktúra (Renzulli, 1994; Renzulli és Reis, 1986). Három típusú program-élmény különíthető el Renzulli szerint.

Az első típusú gazdagítás általános felfedező élményeket foglal magába, amely „az ismeretnek a hagyományos tantervben nem szereplő, új és izgalmas témáival, ötleteivel és területeivel” ismerteti meg a diákokat (Renzulli és Reis, 1986, 237. o). A gyakorlatok között terepmunka, beszédek, tanulási központok, olvasmányok, audiovizuális anyagok, minikurzusok, múzeumi programok, művészi előadások stb. szerepelnek. Természetesen sok ilyen típusú program minden diák számára rendelkezésre áll, nem csupán a már felderített tehetségesek számára.

A második típusú gazdagítás, a csoportos-képzés gyakorlatok, olyan tevékenységekből állnak, amelyeket a kognitív és affektív folyamatok fejlesztésére terveztek. A tevékenységeket ebben az esetben is minden gyermek számára lehet kínálni, nem csupán a tehetségesek számára.

A harmadik típusú gazdagítás valós problémák egyéni és kiscsoportos vizsgálatát követeli meg. Speciális azonosítási eljárásokat alkalmaznak a gyermekek kiválasztásához a harmadik típusú gazdagításra – különösen „cselekvés információ”, vagy a gyermek nyílt viselkedésének megfigyelésén keresztül, amely tükrözi egy konkrét témához vagy projekthez kapcsolódó aktuális érdeklődését, motivációját. A harmadik típusú gazdagítás tevékenységei általában speciális termekben zajlanak, és speciális tanárok által irányítottak, akik képzésben részesültek a tehetséges fiatalokkal való munkára.

B) A Treffinger-féle (1986) modell

Egyénre szabott programtervezési modell (Individualized Program Planning Model) hangsúlyozza az azonosítási folyamat során összegyűjtött információ intenzív használatát a tehetségesek tehetségére, erősségeire és érdeklődésére épülő, egyénre szabott tanulmányi programok tervezésében. A modell arra is törekvést tesz, hogy fejlessze az önállóság és az önirányítás készségeit a tehetségesekben. Arra fordítja a figyelmet, hogyan kell kezelni és ellátni a tehetségeket egy általános osztályban. Treffinger a potenciális program-lehetőségek egész sorát vázolta fel. Ebben a modellben az egész tanári kar kiterjedt képzésben részesül, hogy megtanulják, hogyan lehet legjobban eleget tenni a tehetségesek változatos szükségleteinek.

C) A Feldhusen és Kolloff (1979, 1986) által kifejlesztett Purdue háromlépcsős modell (Purdue Three-Stage Model)

Alapvetően egy gazdagító modell, és gyakran egyben gyorsító programként is – ezt a fogalmat részletesen később elemezzük – valósul meg. A háromlépcsős modellt számos iskolában alkalmazzák, mint Tanulmányi és Kreatív Gazdagító Programot (Program for Academic and Creative Enrichment (PACE) (Kolloff és Feldhusen, 1981). A modellt kis létszámú osztályokban vetik be, ahol 8–15 tehetséges gyermek tanul. Az első állomás során a gyermekek egy olyan tantervet követnek, amely a gondolkodási készségekre és az alapvető tantárgyi ismeretekre összpontosít, legalább két órájuk van egy héten, és lehetőség szerint egy héten egyszer egy teljes napot együtt töltenek. A gondolkodási készségeket és a tartalmat magas szinten és gyors ütemben tanulják, amely megfelel a tehetségeseknek. A második állomás során szélesebb és konkrétabb stratégiákat tanulnak. Ezek közé tartoznak a könyvtári ismeretek, a kreatív problémamegoldás, jövőbeli tanulmányok, és kutatási készségek, amelyek mindegyike a harmadik állomás gyakorlatait készíti elő, amelyek projekt-orientált alkalmazások a diákok személyes érdeklődési területein. A harmadik állomás során a diákok kutatási projekteken dolgoznak, és fejlődési feladatokat kapnak, és ezek a törekvések prezentációkat, produktumokat vagy előadásokat eredményeznek. A harmadik lépcsőfok a valós élet kreatív produktivitását szimulálja.

D) A Betts (1986, 1991) által kifejlesztett Autonóm Tanuló Modell (Autonomous Learner Model)

E modellt az 1.4. fejezetben már vázoltuk, most kiegészítésként bemutatjuk Autonóm Tanuló Értékelési Skálát (9. táblázat), valamint az ebből kialakítható Tehetséges Viselkedés Profiljait.

D.a) Autonóm Tanuló Értékelési Skála (9. táblázat)

Értékelj önmagadat egytől (legkevésbé olyan, mint én) ötig (a leginkább olyan, mint én) minden egyes kategóriában!

<p>I</p> <p>___ Általában pozitív az önértékelése.</p> <p>___ Nem akar kudarcot vallani.</p> <p>___ Kezdi elveszíteni kreativitását és autonómiáját.</p> <p>___ Mások kedvére akar tenni.</p> <p>___ Nem kockázatvállaló.</p> <p>___ Érdekl, hogy a társak elfogadják-e.</p> <p>___ A felnőttek nagyra értékelik tanulmányi eredményei miatt.</p> <p>___ Nagyon sikeres az iskolarendszerben.</p> <p>(Pontszám összesen.)</p>	<p>IV</p> <p>___ Döntően negatív az önértékelése.</p> <p>___ Gyűlöletet és dühöt érez a rendszer iránt.</p> <p>___ Másokat hibáztat kudarcaiért.</p> <p>___ Szerény szociális készséggel bír.</p> <p>___ Szerény tanulmányi készségekkel bír.</p> <p>___ Kreatív és önálló.</p> <p>___ Következetlen a viselkedése.</p> <p>___ Ön-pusztításra hajlamos.</p> <p>(Pontszám összesen.)</p>
<p>II</p> <p>___ Általában negatív az önértékelése.</p> <p>___ Nem alkalmazkodik az iskolai követelményekhez.</p> <p>___ Nem fogadják el a többiek.</p> <p>___ Gyenge szociális készséggel bír.</p> <p>___ Kreatív gondolataiban és cselekedeteiben.</p> <p>___ Megkérdőjelezi a szabályokat és az eljárásokat.</p> <p>___ Nem rendelkezik bizonyos tanulási készségekkel.</p> <p>___ Nagyon sikeres lehet a középiskola után.</p> <p>(Pontszám összesen.)</p>	<p>V</p> <p>___ Döntően negatív az önértékelése.</p> <p>___ Tudatában van gyenge pontjainak, de nincs tisztában erősségeivel.</p> <p>___ Csak kevés emberrel van jó kapcsolata.</p> <p>___ Bomlasztó vagy feltűnő a viselkedése.</p> <p>___ Egészében véve átlagosnak vagy átlagos alattinak tűnik.</p> <p>___ Következetesen dolgozik.</p> <p>___ Ki tudja alakítani saját stratégiáit a siker érdekében.</p> <p>___ Jól tud dolgozni a mentorokkal.</p> <p>(Pontszám összesen.)</p>
<p>III</p> <p>___ Önértékelése fluktuál a pozitív és negatív között.</p> <p>___ Szociálisan tartozni akar valahova.</p> <p>___ Elrejti intellektuális képességeit.</p> <p>___ Szenvedélyesen érdeklődik valami iránt az iskolán kívül.</p> <p>___ Kevés barátja van, de azok nagyon fontosak számára.</p> <p>___ Reagál a képességek felnőttek általi megerősítésére.</p> <p>___ Nyomást érez, hogy teljesítsen.</p> <p>___ Nem érdekl az egyetemi/pálya tervezés.</p> <p>(Pontszám összesen.)</p>	<p>VI</p> <p>___ A társai elfogadják.</p> <p>___ Pozitív önértékelést mutat.</p> <p>___ Megfelelő szociális készségekkel bír.</p> <p>___ Kreatív a tanulásban és az életben.</p> <p>___ Élethosszig tartó tanulási készségekkel bír.</p> <p>___ Leginkább szenvedélyes érdeklődésére építve tanul.</p> <p>___ Önálló, ön-irányítású és produktív.</p> <p>___ A világ jobbításán fáradozik.</p> <p>(Pontszám összesen.)</p>

D.b) A Tehetséges Viselkedés Profiljai

A tanuló a pontszámaitól függően valamilyen szinten besorolható a következő hat profil mindegyikébe, a döntő, hogy melyik a domináns.

- Az Autonóm Tanuló Értékelési Skála I-es ablakának értékét be kell írni a „Sikerés” típushoz.
- A II-es ablak értékét a „Kihívást jelentő” típushoz kell beírni.
- A III-as ablak értékét a „Rejtett” típushoz kell beírni.
- A IV-es ablak értékét a „Kieső” feliratú típushoz beírni.
- Az V-ös ablak értékét a „Kétszeresen kivételes” típushoz kell beírni.
- A VI-os ablak értékét az „Autonóm” típushoz kell beírni.

I. típus: a „sikerés”

Az I. típusba tartozók, a „sikerese” azok a tanulók, akiket tanáraik, az iskola vezetősége és a szüleik csodálnak. Sikerese, mert megtanulják „játszani” az iskolát, és pozitív viselkedést mutatnak. Ők sikerese akarnak lenni, és hajlandók feláldozni kreativitásukat és autonómiájukat a konformitásért. Okosak, éberek, szívesen okoznak örömet, és sikeresen sajátítják el az iskolai munkát kevés erőfeszítéssel vagy erőfeszítés nélkül.

A sikerese általában magas pontszámokat érnek el az IQ és/vagy teljesítmény teszteken. Munkájukkal hamar végeznek, egyszerre több feladaton dolgoznak, a tanár asszisztenseiként szolgálnak, és megtanulják, ami kell ahhoz, hogy sikerese legyenek. Amikor a tehetség-programok először elindulnak, az azonosítás az I-es típus jutalma. Ők adják azon tanulóknak a többségét, akiket először azonosítanak, és határozottan szükségük van olyan módszerekre, amelyek kreativitást, autonómiát, önálló feladatokat tartalmaznak.

II. típus: a „kihívást jelentő”

A kihívást jelentő csoportba tartozókat általában nem azonosítják tehetségesként, az iskola iránt tanúsított magatartásuk miatt. Nem illeszkednek be, gyakran láznak. Küzdenek a rendszer ellen, kreativitásukat és autonómiájukat háttérben tartják, de szenvednek, amiért nem sikerese. Önállóak maradnak, de unatkoznak és frusztráltak, mert a tanárok nem fedezik fel, hogyan láthatnák el legjobban szerteágazó szükségleteiket. Az individualitás fontosabb számukra, mint a konformitás. Nem fejlesztettek ki „megfelelő viselkedést”, és nem tanultak meg a rendszeren belül működni. Csupán a profilokról tartott tréningen való részvétel után kezdi el a legtöbb tanár felfedezni a II. típus tehetségét. Sok iskolában ezeket a tanulókat nem azonosítják tehetségesként viselkedésük és irányíthatatlanságuk miatt.

III. típus: a „rejtett”

A kihívást jelentő csoport nagy része fiú, a Rejtett csoport nagy része lány. Ők megtanulták, hogy nem kifizetődő tehetségesnek lenni, különösen akkor, ha el akarod fogadtatni magad a társaiddal. Ezek a tanulók elkezdik elrejteni kreativitásukat, intelligenciájukat, és tartozni akarnak valahova. Ez az „odatartozás” fontosabbá válik számukra, mint az “intellektuális” igény. A fiúk esetében ez a jelenség az általános iskolában elkezdődik, a lányokban azonban a középiskolában alakul ki. Ahhoz, hogy ezek a gyermekek és fiatalok legyőzzék ezt a tendenciát, a hangsúlyt az én megértésére és a magabiztosabbá válásra kell fektetni.

IV. típus: a „kieső”

A kiesők azt mondják, hogy „ami sok az sok. Sokáig eltűrtem ezt a marhaságot, és nem fogom tovább elviselni.” Küzdenek a rendszer ellen túlélésük érdekében, és összességében nem sikeresek. Ők már túlléptek azon, hogy unottak és frusztráltak legyenek, már gyűlölet és harag van bennük. Gyűlölik önmagukat, sok tanárukat és sokszor szüleiket is. A korai intervenció, amely az egész gyermekre összpontosít, nem csupán az intellektuális fejlődés szempontjából létfontosságú.

V. típus: a „kétszeresen kivételes”

„Házasságnak” kell létrejönnie a tehetséggondozás és a speciális oktatás között. Sokszor e két megközelítés ugyanarról a gyermekről beszél. Lehet fogyatékossgal, ugyanakkor tehetséggel tanulni. Valaki lehet hallássérült és ugyanakkor tehetséges. Lehet valakinek számos fogyatékossga amellett, hogy tehetséges. Ahelyett, hogy azt néznénk meg, hogy mire nem képes a gyermek, a pedagógusoknak azt kell megnézniük, hogy mire képes a gyermek, és segíteni kell őket azonosítani és erősségeiket fejleszteni. Nagyon gyakran ezeket a tanulókat azonosítják speciális oktatásra, de nem tehetséggondozásra. Újra meg kell nézni őket, és meg kell találni erősségeiket.

VI. típus: az „autonóm tanuló”

Ahogy már korábban említettük, az Autonóm Tanítási-tanulási Modell célja olyan tanulók kifejlesztése, akik jól érzik magukat diákként. Ezek azok a tanulók, akik tanulnak az iskolában, de individualitásukat nem áldozzák fel a konformitásért. Nem veszítik el kreativitásukat és autonómiájukat, hanem „teljes” tanulóvá érnek, a megfelelő készségekkel, ismeretekkel és hozzáállással az élethosszig tartó tanuláshoz.

Összegezve, az Autonóm Tanítási-tanulási Modell a tehetséges tanulók számára készült, de a külföldi gyakorlatban hatékony tanítási modellnek bizonyult minden tanuló számára. Minden tanulónak meg lehet adni a lehetőséget, hogy autonóm tanulóvá váljon, amelynek keretében mindenkinél keresnünk kell, mely területen tehetséges!

4.1.2. A gazdagítás speciális gyakorlati fogásai az oktatásban

Amint azt az előzőekben kifejtettük, a gazdagítás a tehetséges tanulók számára elsősorban a megszerzett ismeretek átgondoltabb, magasabb szintű feldolgozására, a gyakorlati alkalmazására való előkészítést jelenti, a Kaplan-féle elvek egyértelműen megfogalmazzák ezeket. A magyar iskoláknak pedig éppen ezekben van pótolnivalójuk, ezért a következőkben olyan kérdésköröket tekintünk át külföldi tapasztalatok alapján (vö. „Professional Teacher Education Module Series”, Ohio State University, 1994), amelyek segítik a gyakorló pedagógusoknak a gazdagítás tanórai megvalósítását. Ezen eszközök egy része hagyományosan használatos a fejlesztési folyamatban pl. problémamegoldás, kérdések felhasználása stb. (vö. Balogh, 2012), ezek is kiválóan hasznosíthatók a tehetséggondozás céljaira is. Más részük viszont speciális, kimondottan a tehetséges tanulók hatékony fejlesztését célozza, ezeket tekintjük most át.

Az iskolák tanári kara gyakran nem képes megérteni a tehetséges fiatalok alapvető szükségleteit, és így gyakran ajánlanak nem megfelelő vagy gyenge programot, amikor kihívást jelentő, magas szintű tudományos képzés szükséges. Feldhusen (1989) felsorolta a tehetséges fiatalok négy alapvető jellemvonását, amelynek körvonalaznia vagy irányítania kell megközelítésünket a képzés megtervezésében. Feldhusen szerint a tehetséges fiatalok:

1. Messze megelőzik kortársaikat az alapvető készségek elsajátításában.
2. Sokkal gyorsabban képesek tanulni, mint az átlagos képességű gyermekek.
3. Ügyesebben bánnak a komplex fogalmakkal és absztrakciókkal.
4. Nagyon magasan fejlett gondolkodási készséggel rendelkeznek.

Ezeket az igényeket kielégítő technikákat a csoportos tanulás, feladatmegoldás megkönnyítésére tervezték, ezek aktivizálják, ill. involválják a diákokat, elősegítik a kreatív gondolkozás képességének fejlesztését is. (vö. Balogh, 2006, 2012; Braidt, 1998; Banáné, Kókainé, Sósne, Töltszékiné és Víghné, 2015; Demeter, 2012; Páskuné, 2014; Polonkai, 2011, 2014; Virágné, 2013).

A) Brainstorming

A brainstorming technikája a kreativitást, ill. a diákok bevonását segíti elő a tanulási helyzetben. Gyakran használják tervezési technikaként. A diákok először is a brainstorming segítségével alternatív javaslatokat tesznek, amit aztán a tanulási helyzetek megtervezésénél lehet felhasználni. Akkor a leg-hatékonyabb, ha a csoport nem túl nagy (kb. 12–15 fő a legelőnyösebb), így mindenkinek lehetőség nyílik, hogy azonos mértékben vegyen részt a rövid idő során (kb. 10–15 perc).

A brainstormingot egy *vezetőnek* kell irányítania. Ez lehet a tanár vagy a csoport által kiválasztott diák. Továbbá szükség van egy *jegyzőre*, aki a javasolt alternatívákat jegyzi le. Ezt a személyt a csoporttagok választják ki. A vezető felelőssége az aktuális brainstorming-ülés figyelemmel kísérése. A vezetőnek amennyire csak lehet, a háttérben kell maradnia, de ha kell, ötletekkel kell serkentenie a gondolkodást és a válaszokat. Vigyázni kell, hogy minél kevesebb negatív vagy értékelő közbeszólás hangozzon el. A diákok megfelelő ráhangolása a brainstorming folyamatára elősegíti, hogy az ülés ne csússzon ki a kezükből. Elősegíti, hogy (1) a diákok komolyan vegyék a témát, (2) a diákok ne tévesszék össze a spontaneitást ostobaságokkal (kép-telenségekkel), (3) és hogy ne csak pár diák domináljon az ülés alatt. Ha csak pár ember ontja magából az ötleteket, néha egy-két biztató pillantás is aktivizálhatja a csendesebb diákokat.

Igyekezzünk minél specifikusabb témát választani a brainstorming-ülés számára. Ez segíteni fogja a diákokat a téma szétfolyásának megakadályozásában. Ugyanakkor meg kell győződni arról: a téma elég érthető a diákok számára ahhoz, hogy meg tudjanak birkózni vele. Bármilyen témát választunk, a brainstorming-ülés előtt alaposan el kell magyarázni a diákoknak. A kezdeti brainstorming-ülés célja nem egy komplex probléma megoldása, hanem olyan friss ötletek összegyűjtése, amelyekből a későbbi tervezés táplálkozhat.

A brainstorming alatt az értékelés és a kritika nem célszerű. Az ötletek elbírálására később kerül sor. Minden témához tartozó ötletet szívesen fogadjunk. Az alternatív válaszok sokszínűsége a hatékonyabb tervezést segíti elő. A résztvevőket megkérjük arra, hogy minél spontánabb módon reagáljanak, a válaszaik „minőségét” ne nagyon mérlegeljék. Ezt a technikát „popcorn-ülésnek” is nevezik, mert a résztvevőket arra biztatják, hogy engedjék szabadon kipattanni az ötleteiket.

A diákoknak el kell magyarázni a brainstorming célját, és hogy az aktuális ülés hogyan működik. Természetesen a könnyebb megértés kedvéért lehet egy próbát is csinálni. Figyelmeztethetjük őket az esetleges kelepccékre

is. A másik javaslatának leszólása és a bekiabált kritikák alááshatják a brainstorming folyamatát, és elvehetik mások önbizalmát.

A jegyzőnek az a feladata, hogy a brainstorming-ülés alatt elhangzó javaslatokat lejegyezze. Általában a táblára szokták feljegyezni az ötleteket, hogy mindenki számára látható legyen, ill. a későbbi értékelés során legyen mire támaszkodni. Miután vége a brainstorming-ülésnek megkérjük a jegyzőt, hogy számoljon be az elhangzott javaslatokról. Ez történhet írásban, ill. szóban is.

Bár a brainstorming technikának vannak korlátai, de ezek körültekintő tervezéssel és vezetéssel könnyen leküzdhetők. A folyamat eredményessége attól függ, hogy a diákok hogyan voltak az adott folyamatra és témára orientálva. A brainstorming technikának a résztvevőkre gyakorolt stimuláló hatása sokszor fontosabb, mint azok az ötletek, amelyeket e módszer segítségével kapunk.

A brainstorming

a) előnyei:

- jó előtervezési technika,
- involválja a diákokat a témáról való kreatív gondolkodásban,
- az értékelés nem megengedett, így bárki véleményét figyelembe veszik.

b) hátrányai, veszélyei:

- az eredeti tárgy (téma) elveszhet,
- a produktivitás néha kérdéses,
- néhány diák dominálhatja az ülést.

B) „Buzz-csoport”

Az egyik leggyakrabban használt tanulást segítő technika a „Buzz-csoport”. Ezt a módszert eredetileg a Philips cég fejlesztette ki, ezért azóta gyakran „Philips 66” módszerként emlegetik, ugyanis alkalmazásakor 6 percre és egy 6 tagú csoportra van szükség. Ahhoz, hogy a diákokat minél jobban bevonjuk a megbeszélésbe, ill. minél többen tanuljanak az elhangzott javaslatokból, az osztályt 6 fős csoportokra lehet osztani. Először is el kell magyarázni a csoportnak a kérdést, amelyet majd meg kell válaszolniuk. Fontos, hogy meggyőződjünk arról, mindenki megértette a megvitatandó kérdést. Ha nem mindenki értette meg, akkor ebből a továbbiakban még sok probléma származhat. A választott témának jól behatárolhatónak kell lennie ahhoz, hogy minden aspektusát meg lehessen vizsgálni. Ugyanakkor egyszerűnek kell lennie, hogy a rendelkezésre álló rövid idő elegendő legyen a diákoknak a téma megvitatására.

Meg kell kérni minden csoportot, hogy válasszon egy vezetőt és egy jegyzőt. A diákok értékes tapasztalatot nyerhetnek egy kompetens vezető és jegyző kiválasztásával, ami ugyanakkor felelősség is. Lehetnek azonban olyan esetek is, amikor nekünk kell közbelépni. Például, vannak olyan gyerekek az osztályban, akiket sohasem választanak vezetőnek. Mi viszont megadhatjuk ezeknek a diákoknak a lehetőséget arra, hogy fejlesszék vezetői potenciáljukat, vagy gyakorolják a csoporthoz való beszéd képességét. A diákoknak előzetesen fel kell hívni a figyelmét a vezető és a jegyző felelősségteljes munkájára. Meg kell érteniük, a vezető feladata, hogy a csoport a témánál maradjon, ill. minden csoporttag részt vegyen a munkában. Ugyanakkor ki kell emelni a jegyző munkájának fontosságát is.

A vitának az előzetesen megbeszélt rövid idő alatt kell lezajlania. A vezetőnek biztatnia kell a kevésbé dinamikus diákokat, hogy vegyenek részt a vitában, nehogy néhány jó verbális képességekkel rendelkező diák átvegye az irányítást a vitában, és így megakadályozza a csoport-interakciót. A vita ideje alatt jó, ha körbejárunk a csoportokon és figyeljük a folyamatot. ha szükséges, egy-két szóval biztathatjuk a vezetőt, hogy figyeljen oda minden csoporttag részvételére, vagy hogy irányítsa vissza az eredeti témához a csoportot. Miután lezárjuk az ülést, megkérjük a csoportok jegyzőit, hogy összegezzék csoportjuk vitáját az egész osztály számára. A „Buzz-csoport” hatékony módszer arra, hogy az egyéni részvételt és a kreatív gondolkodást serkentsük minden egyes csoporttagban, ill. a diákok közötti interakciót fejlesszük.

A Buzz-csoport

a) előnyei:

- kis csoportban mindenkinek megvan a lehetősége, hogy involválódjon,
- nagyobb számú kulcsötletet hozhatnak, vitathatnak meg,
- a vezetői képességeket fejleszti.

b) hátrányai, veszélyei:

- a kiscsoportban megtárgyalt értékes információt nem osztják meg a nagycsoporttal (az egész csoporttal),
- a csoporttagok nem ragaszkodnak az eredeti témához, és így csak az időt vesztegetik.

C) Kérdés-doboz

A kérdés-doboz érdeklődést stimuláló technika, amelynek több alkalmazási lehetősége van, mint azt általában gondolnánk. Viszonylag könnyen alkal-

mazható eszköz, amelyet egy kreatív tanár különböző szituációkhoz igazítva variálhat. A diákokat arra biztatjuk, hogy írják le egy bizonyos témával kapcsolatos kérdéseiket, és helyezték el egy dobozban. Ez a technika különösen akkor hasznos, amikor egy későbbi vitához akarunk kérdéseket gyűjteni, és kevés időnk van, ill. a diákoknak időre van szükségük a kérdéseik átgondolásához. Ugyanakkor a kérdés-doboz technika lehetőséget ad a diákoknak arra, hogy névtelenül működjenek közre. Így nem kell zavarba jönniük a javaslataik miatt, vagy hogy a csoport előtt kell beszélniük. Egy meghatározott időben a válaszokat összegyűjtik, és a további felhasználáshoz rendezik.

Amikor a kérdés-doboz technikát használjuk, fontos, hogy a diákok megértsék, miért tesznek fel kérdéseket (milyen célok elérésében segíti őket ez a technika), és mit kell tenniük. Ha nincsenek megfelelően tájékoztatva, lehet, hogy egyáltalán nem válaszolnak, vagy esetleg a tárgyhoz nem kapcsolódó kérdéseket tesznek fel. Például lehet, hogy állításokat írnak fel, amikor kérdéseket kellett volna feltenniük a megfelelő embernek.

A kérdés-dobozt a következő formákban használhatjuk:

- A diákok feltett kérdéseit a későbbiekben egy szakember fogja megválaszolni. A kérdéseket csoportosítva átadjuk a válaszadónak, aki így hatékonyabban tervezheti meg válaszait.
- A névtelenül leírt álláspontokat később kezdő lépésként egy vitában felhasználhatjuk.
- A diákok válaszaikat két dobozban is elhelyezhetik: egyikbe a „mellette”, a másikba az „ellene” szülő megjegyzéseket tehetik. Ez megkönnyíti az összegzést, ill. gondolkodásra és döntésre ösztönzi a diákokat a válaszadás előtt.

A kérdés-doboz

a) előnyei:

- mindenkinek van lehetősége, hogy feltegyen egy kérdést,
- a kérdező névtelen maradhat, így nem kell félnie a kérdésfeltevéstől vagy a javaslatoktól,
- van idő az ötletek és kérdések alapos átgondolásához.

b) hátrányai, veszélyei:

- a cél felállítása nélkül a diákok nem reagálnak,
- túl bonyolult mechanizmus ahhoz, hogy a diákok reagáljanak,
- nem veszik komolyan a technikát, és irreleváns kérdéseket tesznek fel.

D) Nyitó és bemelegítő gyakorlatok a tehetséges diákokból álló osztályok számára

A tehetséges válogatott vagy az évfolyamugró osztályokban ideális nyitó stratégia a diákok gondolkodását gyorsan bevonni egy intellektuális feladatba. Túlságosan sok óra kezdődik a bejelentések és adminisztrációs kötelezettségek unalmas litániájával. Az unalom és néha a rosszkodás gyorsan megkezdődik. Sokkal előnyösebb egy bemelegítő gyakorlat, amely az órára vagy az aznapi célra épül. Az ilyen bemelegítő gyakorlatok lehetnek ötletbörze vagy problémamegoldó jellegűek.

E) Olvasás és otthoni feladat

A tehetséges diákok számára szerveződött osztályokban az olvasnivaló mennyiségének sokkal nagyobbak kell lennie, és sokkal elvontabb és összetettebb anyagot kell tartalmaznia, mint ahogy az általában szokásos egy átlagos vagy alacsony képességű diákokból álló osztályban. Az évfolyamugró osztályokban a tehetséges fiatalokat nehéz szövegekkel és olvasnivalóval szembesítik, és kimutathatóan boldogulnak ezekkel a szövegekkel. A tanár stratégiája az, hogy olyan anyagokat választ ki, amelyek a kurzus célját elvont és összetett szinten szolgálják, és segítenek a diákoknak elsajátítani az anyagot, vagy kiszűrni a szerzők által sugallt konceptuális ismeretet.

F) Motiváció, célkitűzés, önhatékonyság

A tanár legfontosabb motivációs célja a tehetséges diákok esetében az, hogy intrinzik motivációt ébresszen a tantárgy témái iránt, és segítsen nekik az intellektuális tevékenységekben az önhatékonyság vagy kompetencia érzését kifejleszteni a tantárgy témaköreiben. Az intrinzik motiváció ebben a kontextusban az iskolai tanterv iránti érdeklődésre és az annak a megtanulására irányuló vágyra utal, az abban megjelenő anyag értékei miatt, valamint amiatt, hogy kapcsolódik olyan dolgokhoz, amelyeket a diákok már tudnak vagy amelyekről tudni vágnak. Az extrinzik motiváció ezzel szemben a diákok tananyag iránti érdeklődésének hiányát feltételezi, valamint annak a készletének a hiányát, hogy meglássák annak értékét saját szükségleteik vagy érdeklődésük viszonylatában. Az extrinzik motivációt kiválthatják a fenyegetések, mint a gyenge osztályzat vagy büntetés, jutalmak, valamint kompetitív helyzetek létrehozása, amelyben a sikertelenség fenyegeti a diákot. (Lásd e könyv 3. fejezete!)

Az ideális stratégia egyértelműen az intrinzik motiváció felkeltése a tehetséges diákokban – vagyis, érdeklődés, lelkesedés és szeretet kiváltása a

tantárgy iránt, hogy a diákok lelkesedéssel és elkötelezetten vessék bele magukat a tanulási tevékenységekbe. A tehetséges diákok számos okból előnnyel indulnak az intrinzik motiváció felé: legtöbbjük kimagasló ismeretlappal rendelkezik a tantárgyakban; jobban képesek az iskolai tanterv elvont és összetett természetével megbirkózni; az önhatékonyság vagy kompetencia erősebb érzésével érkeznek; és az átlagos képességű diákoknál gyakran jobban képesek metakognitív és önszabályozó megközelítéseket alkalmazni a tanulmányaikhoz és tanulási tevékenységekhez.

G) Kiscsoportos projektek, szemináriumok, viták

A *kiscsoportos projektek* és problémamegoldó gyakorlatok egy másik kitűnő tanítási stratégia a tehetségesekkel való munka során. Magas fokú kezdeményezésre képesek a problémák felismerése és projektek tervezése területén, és ez által a kognitív tevékenység legmagasabb és legösszetettebb szintjeiben is képesek részt venni. Amikor tehetséges fiatalok három-öt fő csoportokban dolgoznak együtt problémamegoldó vagy projekt gyakorlatokban, az intellektuális kihívás, a tananyag tartalmának fejlett szintje, és a gondolkodási készségek magasabb szintjei sokkal nagyobb teljesítményt, valamint az érdeklődés és motiváció erőteljes növekedését eredményezik (vö. M. Nádasi, 2010b; Szira, 2002).

A *szeminárium-szerű órák* szintén alkalmat biztosítanak a tehetséges fiatalok számára, hogy sokkal mélyebben tanulmányozzák a tananyagot, mint ahogy az egy hagyományos órán lehetséges lenne (Dixon, 1995). A szemináriumok általában kis csoportokból állnak, ahol a létszám ritkán haladja meg a tíz főt, és gyakran magas szintű diák-kezdeményezés tapasztalható a vizsgálatra érdemes témák kiválasztásában és a célok eléréséhez alkalmazott tanulási gyakorlatok típusában. A tanár szerepe sokkal kevésbé irányító jellegű és sokkal inkább elősegítő, mint más osztályokban. A diákok prezentációkat készítenek kutatásaikról vagy projektjeikről, sokat olvasnak és kutatnak, és nagyon aktívan vesznek részt az órai beszélgetéseken. A szemináriumi forma ideális a tehetséges fiatalokból álló speciális osztályokban.

A *viták* kitűnő alkalmat szolgáltatnak a tehetséges diákok számára a komplex, absztrakt kognitív témák, fogalmak és alapelvek kezelésére. Egy vita során van egy problémahelyzet, amely előhív egy vizsgálandó kérdést vagy problémát. A könyvtári kutatás és olvasás a legalapvetőbb bevezető gyakorlat, amely a problémák tisztázásához és a szóban forgó téma mélyebb megismeréséhez vezet. A diákok egyszerre tisztázzák és körvonalazzák a probléma-területeket, ahogy információt gyűjtenek a megoldásról, és jelentéssel bíró sémákba és mintákba rendezik azokat. A hatékony tanulás fo-

lyamata egyértelműen az, amelyet a konstruktivisták előnyben részesítenek (Brooks és Brooks, 1993). A gondolkodás sokoldalúsága és nyitottsága szükséges ahhoz, hogy a diákok megismerjék azt az álláspontot, amelyet a vitában képviselniük kell. Ezek után megtervezik a prezentációt, és később közönség előtt előadják. A prezentáció rögtönzött természete megköveteli a rugalmas, gyors gondolkodást.

H) Könyvtári és empirikus kutatások

A tehetséges diákok számára is elegendő időt és lehetőséget kell teremteni, hogy megtanulják, hogyan tervezzenek meg és hajtsanak végre *könyvtári és empirikus kutatásokat*, valamint megtanulják, hogyan használják a számítógépet és más technológiát ezekhez a tevékenységekhez. Egy a kutatási módszerekről szóló kurzus ideális lenne minden tehetséges fiatal számára egészen a középiskola első éveitől a felsőbb évfolyamokig és az egyetemi évekig. A középiskolában és főiskolán a statisztika és pszichometria kurzusok szintén felbecsülhetetlen készségekkel látnák el a tehetséges diákokat a kutatás, projekt és más kreatív tevékenységek területén. A fiatalok kreatív képességeinek fejlődése elősegíthető azáltal, hogy több lehetőséget biztosítunk számukra a tudósok, kutatók, művészek és természettudósok által használt megfigyelési készségek megtanulására.

I) Publikálásra szánt írások

A publikálásra tervezett írás értékes kulminációs gyakorlat a diákprojektek, kutatások, kísérletek és művészi törekvések számára. Azon kívül, hogy tapasztalattal látja el a diákokat az írás technikai és művészi aspektusait illetően, a gyakorlat magába foglalhatja a kockázatvállalás és a nagyközönség számára átadott üzenet izgalmát. A publikálásra szánt írás gyakran azt jelenti, hogy a munkát a terület szakértői és vezető egyéniségei fogják megnézni és értékelni. Az egész élmény bevezetést ad a kreatív alkotás világába, legyen szó a művészetekről, az üzleti életről, a tudományokról vagy a szakmákról. A tehetséges fiatalok rájöhettek, hogy képesek olyan elméletek létrehozására, amelyek valamilyen módon befolyásolhatják az őket körülvevő világot. A megjelentetésre szánt írás tehát ideális kreatív élményt jelent a tehetséges fiatalok számára.

J) Erőforrás-órák

A tehetséggondozás egy másik módja erőforrás-órák segítségével valósul meg (Piirto, 1999). Ezek egyéni programban résztvevő csoportok vagy egy-

egy tanuló részére állnak rendelkezésre, melynek keretében különböző projekteken való munkára nyílik lehetőség a tanulók folyamatos fejlődése mellett. Az erőforrás-órák módszere a speciális oktatásból fejlődött ki, ahol is a fogyatékos gyermekekkel a tanítási idő egy részében egy speciális tanár foglalkozik egy külön teremben. Az erőforrás-órákat alkalmazzák tehetséges gyermekek körében is. Rendkívül fontos, hogy az erőforrás tanár rendelkezzen tehetséggondozásban való képzettséggel. Az erőforrásteremben erőforrások állnak rendelkezésre: például számítógépek, melyek az adatbázisokhoz biztosítják a hozzáférést.

Az erőforrás-órákon kívül az erőforrástanárt gyakran kérik fel, hogy a rendes óra keretében a rendes tanárral együtt dolgozzon; ilyenkor az ő feladata a tehetséges gyermekekkel való foglalkozás. Míg a fogyatékosok speciális erőforrástanára a tanulóknak a szokásos órai munkához nyújt segítséget, a tehetségesek erőforrástanára pedig gyakran a már ismert anyagon felül dolgoz fel anyagot. A 10. számú táblázat az erőforrásórák és az egyéni programok néhány előnyét és hátrányát vázolja fel.

K) A technológia használata

Ez a stratégia is elengedhetlenné vált a tehetség-programokban, a technológia és a számítógép használata vagy beépítése a tanítás minden aspektusába. A tehetségprogramokban résztvevő fiatalok új generációja nagyon magasan képzett a számítógépek területén. Tudják, hogyan kell használni az Internetet. Ismerik a CD ROM-ot, rendelkeznek e-mail címmel, potenciális kifinomultságuk a számítógép mint kommunikációs és feldolgozó eszköz területén hatalmas. Így a tanárok erőfeszítései az eddig tárgyalt stratégiákban megkövetelik, hogy az iskolák, osztálytermek és tanárok is képesek legyenek hatékonyan működni az információ-feldolgozás korában (Beasley, 1994).

10. táblázat. Az erőforrásórák és az egyéni programok néhány előnye és hátránya (Piirto összegzése, 1999)

ELŐNYÖK	HÁTRÁNYOK
1. Az egyéni programok beindítása igen egyszerű.	1. Drágább, több tanárt kell felvenni, valamint speciális eszközökről kell gondoskodni.
2. A rendes órán tanító tanárnak több ideje marad a többi tanulóra.	2. A rendes tanár frusztrált és gyakran úgy érzi, hogy a tanulók felborítják a tanmenetet.
3. A rendes teremben maradó tanulóknak lehetősége van a kibontakozásra.	3. A rendes teremben maradó tanulók sértve érezhetik magukat.
4. Az egyéni program tanára a kritikus és kreatív gondolkodásra tud koncentrálni, míg a rendes tanár a szokásos tananyaggal foglalkozik.	4. A tehetséges gyermekeknek gyakran be kell pótolniuk a rendes óra anyagát, míg az egyéni program is többletmunkát jelent.
5. A tananyag differenciálása magas szintű..	5. A tananyag esetleg nem kapcsolódik a rendes tananyaghoz.
6. A tanulók igényeiknek megfelelő speciális segítséget kapnak.	6. A tanulókat képességeik szerint megkülönböztetik.
7. A tanár „sajátjának” érezheti a gyermekeket.	7. A tanárok el vannak szigetelve a többi tanártól.
8. A tanulóknak lehetőségük van olyan intellektuális témák megvitatására, melyre a rendes óra keretén belül nem kerülhetne sor.	8. A tanulók úgy érezhetik, hogy mások, mint az átlagos tanulók.
9. A tanári együttműködés megvalósul.	9. A tanulókat mindig tehetségeseknek tekintik, nem csak az egyéni programban töltött idő során.
10. Kisebb tanulócsoportok olyan speciális projekteken dolgozhatnak, melyekre a rendes óra keretén belül nem kerülhetne sor.	10. Tanulók kisebb csoportjai speciális előnyökhöz juthatnak, míg mások nem (számítógép-hozzáférés, szakmai kirándulások, stb.).
11. A tehetségesek tanára szakterületén belül (művészetek, nyelvek, stb.) biztosíthatnak intenzív oktatást.	11. Szakmai konfliktus alakulhat ki a rendes tanárral (elbliccelt házi feladat, összejövetelek stb.).

L) Iskolán túli tanulmányi élmények

Az általános iskolás tehetséges diákok számára összeállított programoknak iskolán túli vagy iskolán kívüli tanulási élményeket is tartalmazniuk kell. A tanácsadóknak vagy program-koordinátoroknak élen kell járniuk abban, hogy ezeket a gyermekeket ezekhez az élményekhez vezessék. (Mönks és Ypenburg, 2011). A szombati programok széles körben elterjedtek (Feldhusen és Sokol, 1982), mint ahogy a nyári programok is (Feldhusen, 1998; Feldhusen és Clinkenbeard, 1982). Ezek az élmények speciális lehetőségeket adnak a tehetséges fiataloknak a fejlett szintű, gyors ütemű képzésre, speciális érdeklődési területek feltérképezésére, a tehetségükhöz kapcsolódó területeken folyó munkára, és a más koraérett fiatalokkal való együttműködésre kihívást jelentő tanulási élményekben. Feldhusen (1991c) program modelleket írt le a tehetséges fiataloknak szánt szombati és nyári élményekhez, és arra az álláspontra helyezkedett, hogy az ilyen programok kihívást jelentő élményeket, más tehetséges fiatalokkal való közös munkát, mélyreható és gyors-ütemű vizsgálatokat, valamint ösztönző és nagy tudású tanárokkal való megismerkedést tudnak kínálni (vö. Polonkai, 2011, 2014).

M) Iskolán kívüli kulturális élmények

Az iskolán kívüli kulturális élmények lehetőséget kínálhatnak a tehetséges fiatalok számára, hogy tanuljanak a művészi és kulturális forrásokról, amelyek gazdagíthatják életüket. Eisner (1985) azzal érvelt, hogy az esztétikai és kulturális élményeken keresztül többet teszünk, mint egyszerűen élvezzük az élményt; jobban megismerjük és megértjük a bennünket körülvevő világot. Az esztétikai és kulturális élményekkel való korai megismerkedés kialakítja az érzékenységet és a lelkesedést a művészetek iránt a tehetséges fiatalokban. Ezek közé a tanterven kívüli tevékenységek közé tartozik a koncertek, színdarabok, kiállítások, történelmi restaurálások látogatása, vagy múzeum programok, majd azt követően az élmények megbeszélése. Egy csoport tehetséges fiatalnak, aki ellátogat egy színházi előadásra, esetleg meg lehet teremteni a lehetőséget, hogy beszélgessenek a színészekkel az előadást követően. Egyéb tehetségprogramok lehetőséget kínálhatnak a kulturális élmények előtt vagy után szeminárium-szerű beszélgetésekre (Feldhusen, 1998).

A Betts (1985) által kifejlesztett program modell is jó példát kínál arra, ahogy a kulturális élményeket beépíthetik a tehetséges fiataloknak szánt programokba. A modell támogatja a múzeum-, színház-, és koncertlátogatásokat, valamint más kulturális eseményeket, amelyeket az előadókkal való találkozás követ, amelynek során a tehetséges fiataloknak lehetőségük nyílik az esztétikai élmények megbeszélésére (Albert, 1990). (vö. Polonkai, 2011, 2014)

4.2. Gyorsítás

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

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

Világszerte sokféle formáját alkalmazzák a gyorsításnak, a hazai gyakorlatban azonban ezek elvéve fordulnak elő. A tehetséggondozás hatékonyságának növeléséhez nagyobb gondot kell fordítani ezekre a formákra is, hiszen ellenkező esetben akadályozzuk a tehetség kibontakozását. A gyorsítás egyszerűen az az elhatározás, hogy ne a kor legyen az a kritérium, amely meghatározza, hogy egy egyén mikor férhet hozzá a konkrét tantervi vagy tanulmányi tapasztalatokhoz. Ezt az alapelvet helyeslik és megkérdője-

lezhetsenül alkalmazák is a művészetek és a sport területén. Nagyon kevés zongoraóra vagy síoktatás szól csupán nyolc éveseknek például. A kor szerinti oktatási csoportosításról ezeken a területeken nem is hallottak. Ehelyett az oktatók megpróbálnak rájönni, hogy a gyermek mit tud, és mit nem, és ezek után kezdenek el dolgozni velük olyan szinten, amely egy picivel meghaladja tudásszintjüket, azon a szinten, amelyen az oktatási és fejlődés pszichológia területén végzett kutatások szerint az emberek a legjobban képesek tanulni (Benbow, 1991). Ezeken a területeken nem hallhatunk aggodalmas hangokat a képesség szerinti csoportosítás miatt. Akkor miért aggodunk annyit a kompetencia alapján történő csoportosítás miatt, amikor a szóban forgó terület az olvasás vagy a matematika? Minden hasonló korú gyermeket egy olvasás-csoportba tenni hasonló ahhoz, mint amikor ugyanolyan méretű cipőt veszünk minden hasonló korú diáknak. Az emberek nem ennyire egyformák. Minden korban nagymértékben különbözünk egymástól méretben, fizikai és szellemi fejlődésben, érettségben stb. Ha azt akarjuk, hogy az oktatás hatékony legyen, a pedagógusoknak reagálniuk kell ezekre a különbségekre (Benbow és Lubinski, 1994; Lubinski és Benbow, 1995).

Problémát jelent azonban, hogy sok ember abban a hitben él, hogy a gyorsítás az évfolyamugrásnak csak egy formája. A gyorsítás azonban ennél sokkal több. Nem szabad elszigetelten alkalmazni. A cél az, hogy kialakítsuk a gyorsítási lehetőségek, a gazdagítási lehetőségek és iskolán kívüli lehetőségek egy olyan kombinációját, amely a lehető legjobb alternatívát jelentik egy adott gyermek oktatására. Ezt a megközelítést tantervi flexibilitásnak nevezték el (Benbow és Stanley, 1983).

A hazai gyakorlat rugalmasabbá tételéhez érdemes áttekinteni tehát ismét a külföldi kutatási eredményeket (vö. Benbow, 1997).

4.2.1. Kutatási érvek a gyorsítás mellett

A gyorsítás az egyik legrégebbi program adaptáció (Gallagher, 1985; Passow, 1996). Habár a gyorsításról kutatási jelentéseket legalább 1928 óta adtak ki (pl. Lincoln, 1929; Washburne és Raths, 1928), a gyorsítást már némi gyakorisággal sokkal hamarabb alkalmazták a 18. és 19. század egyetemes iskoláiban (Otto, 1950). Az 1862-es évet gyakran jelölik meg az első hivatalos gyorsítási program elindításának éveként. Ebben az évben az USA-ban a St. Louis-i iskolák elkezdtek támogatni azokat a diákokat, akik tanulmányi szempontból jóval társaik előtt jártak. Az iskolákban hamar elterjedt a gyorsítás alkalmazása, és körülbelül 1920-ig egyre nagyobb népszerűségegre tett szert (Brody és Stanley, 1991). Ezen a ponton ez a trend

megfordult, és 50 éven keresztül a gyorsítás iránti lelkesedés alábbhagyott. 1970-re a gyorsítás a múlt oktatási gyakorlatává vált, amelyről alapján nagyon kevesen hallottak, és nem nagyon alkalmazták az iskolákban. Ez a helyzet 1971-ben mégis megváltozott. Ebben az évben Julian C. Stanley megkezdte hosszúra nyúlt vitáját, hogy adjanak több gyorsító jellegű lehetőséget az okos diákok számára (Passow, 1996; VanTassel-Baska, 1996).

Habár a gyorsítás alkalmazása mindig is egyenetlen volt és továbbra is az, ez nem mondható el a gyorsítást alátámasztó empirikus kutatásokról. A gyorsításról megjelent hatalmas mennyiségű szakirodalom számos áttekintése (pl. Benbow, 1991; Daurio, 1979; Gallagher, 1996; Robinson, 1983) és meta-analízisei (Kulik és Kulik, 1984, 1992) egyértelműen kimutatták, hogy a gyorsítás mind hosszú távon, mind rövid távon jól működik. Az évtizedek alatt végzett kutatások egyértelműen kimutatták, hogy a gyorsítás a „legjobb gyakorlat” (Benbow, 1991; Boatman, Davis és Benbow, 1995). VanTassel-Baska (1989) kijelentette, „Minden intervenció közül, amelyet az iskolák a tehetségeseknek nyújtanak, a kutatások a gyorsítást támasztják alá a leginkább” (25. o). Az intellektuálisan tehetséges diákok, akik évfolyamléptékben vesznek részt, ugyanolyan jól teljesítenek, mint a tehetséges, de idősebb, már abba az évfolyamba járó diákok; majdnem egy éves előnyt mutatnak továbbá a tehetséges, ugyanolyan korú, nem gyorsított társaikkal szemben (Kulik és Kulik, 1984). Ezen kívül, a gyorsított és a nem gyorsított diákok közötti különbségeket akár 50 évvel később is ki lehet mutatni a gyorsításban részt vettek előnyére (Cronbach, 1996). Gowan és Demos (1964) velősen foglalták össze a helyzetet, amikor kijelentették, „A gyorsított diákok jobban teljesítenek, mint a képességben egyenrangú, nem gyorsított diákok” (194. o).

Ami azt a kérdést illeti, hogy a gyorsítás negatív hatással lenne a diákok szociális és emocionális fejlődésére, a válasz, a kutatásokra alapozva, egyértelmű nem. Nincs arra utaló bizonyíték, hogy a gyorsítás elvonná a diákokat a szociális és emocionális fejlődéstől (Richardson és Benbow, 1990). Sőt, a gyorsításban rész vett diákok és szüleik pozitívan vélekednek a gyorsításról. Keating (1979) jól jellemezte a szituációt: „Ami a szociális-emocionális aggodalmakat illeti, ideje eloszlátunk őket, hacsak és amíg szilárd és megbízható bizonyíték nem kerül elő, amely valódi veszélyre utalna a jól működött programokban” (218. o). Valójában nagyon sokan amellet érvelnek, hogy az azt igénylő tehetséges diák nem gyorsítása hátráltathatja a gyermek szociális és emocionális fejlődését.

4.2.2. Irányelvek a gyorsítás alkalmazásához

VanTassel-Baska (1986), Proctor et al. (1988) és Brody és Stanley (1991) javaslat-csoportokat fogalmazott meg a gyorsítás alkalmazásához. Tanulságos ezeket áttekinteni.

A) A diákok kiválasztása

Az első javaslat azon tehetséges diákok természetének tanulmányozása, akik jelöltek a gyorsításra. Milyen tulajdonságokkal rendelkeznek? Az évfolyam-gyorsításhoz rendelkezniük kell a következő tulajdonságokkal:

1. Képeseknek kell lenniük az elvont szimbólumrendszerek sokkal jobb kezelésére, mint ahogy arra társaik képesek.
2. Általános képesség szempontjából az általános populációnak legalább a felső 2%-ban kell lenniük, amely IQ értékekkel kifejezve 130-as vagy annál magasabb értéket jelent (Gallagher, 1975; Terman és Oden, 1947).
3. Intellektuális és tanulmányi szempontból a diáknak a kívánatos évfolyam átlagát meghaladó szinten kell működni.
4. Nem lehetnek alulteljesítők.
5. Az iskolájukban vagy évfolyamukon rendelkezésre álló lehetőségeket ki kell használniuk.
6. Átfogó pszichológiai jellemzéssel kell rendelkezniük, amely igazolja magas szintű intellektuális működésüket, tanulmányi érettségüket és felkészültségüket, valamint szociális és emocionális érettségüket.
7. Nem rendelkezhetnek komoly alkalmazkodási problémákkal szociális vagy emocionális tekintetben, és tanulás iránti vágyat kell mutatniuk.
8. Nem lehetnek nyomás alatt a gyorsítást illetően.

Az évfolyam-gyorsítás mellett rendelkezésre álló fejlődési lehetőségekhez a kritériumok lehetnek kevésbé szigorúak, ezekben a formákban a tanulóknak a következőket kell teljesítenie:

1. Kiemelkedő képességgel kell rendelkezniük abban a tantárgyban, amelyben gyorsítani szeretnének (pl. a gyermeknek matematikai szempontból koraérettnek kell lennie, ha magasabb matematikai órára vagy gyors-ütemű órára akarják beíratni).
2. Motiválnak kell lenniük, és akarniuk kell a gyorsított munkát.
3. Meg kell érteniük a tartalmi gyorsítás vagy sűrítés implikációit.
4. Jól kell teljesíteniük a jelenlegi iskolai munkában.

Habár a negyedik javaslati pont mindkét listán arra vonatkozik, hogy az alulteljesítőket nem szabad gyorsítani, néhány alkalommal a gyorsítás a megfelelő lépés lehet náluk is. Bizonyos körülmények között az iskolai kihívás hiánya meghatározó az alulteljesítéshez vezető úton. Az ilyen alulteljesítők számára a gyorsítás megfelelő intervenció lehet (Rimm és Lovance, 1992; Whitmore, 1980).

B) A gyorsítás hatékonyságának erősítése

Nagyon sok módszer létezik, amelynek segítségével a gyorsítás pozitív hatásait biztosítani, vagy akár erősíteni lehet. Annak érdekében, hogy a gyorsítás pozitívabb élmény legyen a diákok számára, a pedagógusoknak a következőkre kell figyelniük:

1. Több, mint egy diák gyorsítása szükséges a programban.
2. Program-módosítások szükségessége a gyorsításon kívül (pl. pályaválasztási tanácsadás, gazdagítás, önálló tanulmányok, mentorálás, magasabb rendű gondolkodási készségek, vagy problémamegoldás tanítása).
3. Egy olyan tanár kiválasztása, aki támogatja a gyorsítást, rendelkezik a tantervnek a tehetséges diákoknak megfelelő módosításának képességével, nagy ismeretlappal és jó osztály-menedzselési készségekkel bír.
4. A gyorsítás próbaidős bevezetése.
5. A diákok természetes átmeneti pontokon történő gyorsítása, vagyis inkább iskolák között, mint iskolán belül.
6. A diákokkal egyetemi szintű vagy magas szintű középiskolai anyag elvégeztetése.
7. Lehetőség biztosítása a diákok számára, hogy érintkezhessenek idősebb diákokkal a gyorsítást megelőzően, hogy kényelmesen érezzék magukat új csoportjukban.

További javaslatok felvetésével VanTassel-Baska (1986) leírta és körvonalazta a példamutató gyorsítási programok jellemzőit. A csoportosítás, az egyénre szabás, a mélyreható gazdagítás, a tanácsadás és a vitalehetőségek létfontosságú alkotóelemei voltak ezeknek a programoknak. Konkrétan, a programok vezetői különösen figyeltek a következőkre:

1. A diákok affektív igényei
2. A diákok igénye a társakkal való kölcsönhatásra és beszélgetésekre
3. A tanterv átszervezésének szükségessége, hogy az megfelelő legyen a tehetségesek számára, beleértve a magasabb szintű gondolkodási készségek tanítását, valamint lehetőséget a tanterv összesűrítésére.

4. Az olyan anyagok kiválasztásának hasznossága, amelyek a tantárgy anyagát szerkezete vagy témája szerint szervezi.
5. A változatosság szükségessége a tanítási és tanulási tapasztalatokban.

Összegezve, a gyorsítás akkor működik a legjobban, ha olyan más oktatási opciókkal kombinálva alkalmazzuk, amelyeket szintén arra terveztek, hogy megfeleljenek a tehetséges diákok tanulási igényeinek. Jó példa erre, amit Gagné (2015) fogalmaz meg: „A képességek alapján történő csoportosítás nem feltétlenül kell, hogy ... gátat jelentsen, hiszen a tanároknak lehetővé kell tenniük a további gyorsítást a tehetségjelöltek között is meglevő, tanulási gyorsaságban és könnyedségben megjelenő nagy egyéni különbségek alapján.” (i.m. 35. o.)

4.3. Differenciált fejlesztés a tehetséggondozásban

A differenciálás magától értetődően alapvető aspektusa a hatékony tehetséggondozásnak. A jó képességű gyerekek is igényelnek módosítást a standard tantervhez képest, a kiemelkedő képességűeknek pedig a normáltól lényegesen eltérő feladatokra is szükségük van. Az óraterv készítésekor a tanárnak érdemes az órán nyújtott különböző teljesítményre is felkészülnie a különböző adottságok és képességek függvényében. A feladatok kialakításával ösztönöznie kell a gyerekeket minél jobb teljesítményre. Ennek a módszernek azért van különös jelentősége, mert vannak olyan osztályok, ahol arra fektetik a hangsúlyt, hogy minden gyerek egy minimumszintet teljesítsen, ezért a legtehetségesebbek is ugyanilyen alacsony szinten teljesítenek. A differenciálás sok figyelmet kap az oktatás világában, és lényegében az egyéni különbségek felismerésére való törekvést és olyan szervezeti stratégiák keresését, alkalmazását jelenti, amelyek szem előtt tartják az egyéni különbségeket a fejlesztési folyamatban. (vö: Trefil - Herskovits, 2013) Az elmúlt évtizedben elterjedt új fogalom, az adaptív oktatás is erre épül. Ahogy ezt M. Nádasi Mária (2001), a szakterület kiváló hazai kutatója megfogalmazta: „A differenciálás és az egyéni sajátosságokra tekintettel szervezett egységes oktatás együttes alkalmazása közös terminológiával adaptív oktatásnak nevezhető.” (i.m. 40. o.) Ennek háttérében természetesen összetett funkciórendszer áll, tekintsük át elsőként ezt a kérdéskört. (vö. Bánki és Bálványos, 2002; Szekeres, 2006).

4.3.1. A differenciálás funkciói

A differenciálás funkcióját többen, többféle aspektusban határozták meg. Ezeket rendezetten tárja elénk Gömör Kornélia (2013).

Báthory szerint „azt a pedagógiai funkciót, amely a tanulással kapcsolatos egyéni és csoportkülönbségek figyelembevételét írja elő a tanítási-, tanulási folyamat minden mozzanatára nézve, differenciálásnak nevezzük” (Báthory, 1985, 70. o.).

Golnhofer Erzsébet és M. Nádasi Mária szerint: „a szakirodalomban a differenciálás szerepét illetően jól elkülöníthető két irányzat. Az egyik szerint a differenciálás funkciója az egyéni képességek maximális kibontakoztatása. A másik irányzat az egységes követelmények elérése érdekében tartja szükségesnek az egyéni képességek, sajátosságok figyelembe vételét. Ezek azonban nem alternatív funkciók, nem zárják ki, hanem egyenesen feltételezik, kiegészítik egymást. A társadalmi munkamegosztás mai szintjén szükség van egységes alap-követelményrendszerre, amelynek optimális elsajátítása már az egyéni különbségekhez való alkalmazkodást feltételezi. Ugyanakkor szükség van a követelmények differenciálására is, ami az adott munkamegosztást és a különböző egyéni sajátosságokat veszi figyelembe” (Golnhofer és M. Nádasi, 1979, 229. o.). (vö. Polonkai, 2002)

M. Nádasi Mária a differenciálás funkcióinak három csoportba sorolását végezte el, ezek a következők.

„Egyesek szerint a tanulók fejlesztése, mások szerint a tanulókhöz való igazodás a differenciálás funkciója és vannak, akik csak sajátos óraszervezési lehetőségnek tartják.

A *tanulók fejlesztéséhez kapcsolódó értelmezések* köréből a következő tipikus változatokat lehetett kiszűrni: a gyengék fejlesztése a buktatás elkerülése érdekében, felzárkóztatás, azaz a gyengébbek teljesítményeinek közelebb hozása a jobb tanulókéhoz, tehetséggondozás, minden tanuló fejlesztése.

Azok a differenciálás funkciójával kapcsolatban megfogalmazott nézetek, amelyek a *tanulókhöz igazodást* emelik ki, szintén nem homogének. Vannak, akik ezen a tanuló képességeinek megfelelő feladat adását, mások inkább a különböző szintű feladatmegoldások lehetővé tételét (szabad választás a különböző nehézségű feladatok között) értik.

A differenciálásban *sajátos óraszervezési lehetőséget* látnak, segítségével a változatos óramenet megvalósítását és / vagy a tanulói aktivitás kiváltását kívánják elérni” (M. Nádasi, 1986, 23-24. o.).

4.3.2. A differenciálás alapjai a tanulói személyiségben

Mint azt a 2. fejezetben már kifejtettük, minden tanuló másfajta személyiség, így valójában minden személyiségjellemzőt figyelembe kellene vennünk a differenciált képességfejlesztéshez. Ez azonban a gyakorlatban kivi-

telezhetetlen, így célszerű a személyiségelemek szűkebb körét megjelölni. Természetesen azokat, amelyek kellő kapaszkodókat jelenthetnek a differenciáláshoz a tanítási-tanulási folyamatban (vö. M. Nádasi, 2001, 2011).

A) Az új ismeretek feldolgozásához vagy az ismeretek alkalmazásához szükséges tudás, műveleti képességek színvonala

Bizony itt széles a skála. Egyik oldalon vannak azok a tanulók, akik megfelelő ismeretekkel és műveleti készséggel rendelkeznek. A másik végpontot azok jelentik, akiknek komoly hiányosságaik vannak, olyannyira, hogy az önálló feldolgozás útján elindulni sem képesek. A kettő között további csoportok találhatók – a hiányosságok mértékétől függően. *A gyakorlatban ez a szempont érvényesül a legtöbbször, további lényeges elemek már kevésbé felismerhetők.*

B) A tanulásra való készenlét sajátosságai

Óriási különbség van a tanulók között abból a szempontból, hogy mennyire készek részt venni a tanítási-tanulási folyamatban. A tanulók egy része motivált a tanulásra, de sokan vannak, akikben alig van hajlandóság e munkára. Ez utóbbinak sokféle oka lehet. Bár ezekkel most nem foglalkozunk részletesen, mégsem szabad e tényező mellett elmenni. *Biztos, hogy nem lehet sikeres a képességfejlesztés, ha nincs meg a tanulóban a tanuláshoz való megfelelő viszony.* Nincs más megoldás, mint a nehezen aktivizálhatóknál fokozni az egyedi érzékenységet, motiváltságot. *Nézzük meg azt, hogy ez a pedagógiai tevékenység milyen alapelvekre épülhet?* (vö. Balogh, 2006)

- Meg kell találni, ki kell építeni a kapcsolatot a tanuló iskolai munkája és a benne már működő vágyak, törekvések között.
- A legjobban az önálló tevékenységgel lehet motiválni, az önálló munka felszabadítja a belső energiákat.
- A motiváció középpontjában a pozitív motívumokat kell állítani, ezek hozhatják közelebb a gyereket a tanuláshoz.
- Fontos motiváló tényező az igény szint, ennek fejlesztése – elsősorban a sikeres tevékenység alapján – komoly lendítőerőt jelenthet.
- A motiváló tényezők közül döntő szerepe van a pedagógus személyiségének, emberi és szakmai tulajdonságaival együtt.
- Feltétele a sikernek a megfelelő pedagógus-tanuló kapcsolat, amelyben kölcsönösen elfogadják egymást.

Természetesen ezek érvényesítése sem hoz mindig sikert, hiszen *sok iskolán kívüli tényező is befolyásolja a gyerekeknek a tanuláshoz való viszonyát* (vö. Kozéki, 1980).

C) Az önálló munkavégzéshez szükséges feltételek megléte a tanulóban

Nagyon fontos szempont ez a differenciáláshoz, hiszen *hiába akarjuk önállóan dolgoztatni a gyereket – bár ez a differenciálás egyik legfőbb munkaformája –, ha hiányoznak ehhez a feltételek.*

Természetesen itt is széles a széles a skála az önálló munkára képesek csoportjától a rendszeres segítségre szorulóig. Melyek a *főbb paraméterek ezen szempont megítéléséhez?*

- Feladatértési képességek szintje.
- Feladatmegoldó műveleti képességek fejlettsége.
- Jártasság a munkaeszközök használatában.
- Problémahelyzetben hogyan viselkedik a tanuló?
- Törekszik-e a gyerek a javasolt munkamenet megtartására?
- Egyéni munkatempó.

Ezeket a jellemzőket az előzetes iskolai tapasztalat döntően befolyásolja, ettől függ elsősorban, hogy mennyire fejlettek ezek. Ez a tény arra is felhívja figyelmünket, hogy *nemcsak bemérni kell ezeket a személyiségjellemzőket, hanem folyamatosan fejleszteni is a tanítási-tanulási folyamatban.*

D) Fejlettség az együttműködés terén, a társas helyzet jellemzői

A differenciálás lehetőségeit – különösen annak csoportos formáit – az is befolyásolja, hogy milyen fejlettek a tanuló szociális képességei, és hogy hol helyezkedik el az osztály szociometriai struktúrájában. Ezzel összhangban célszerű megválogatni a differenciálás formáit, eszközeit.

Már ez a néhány fő szempont is mutatja, sokféle információra van szükség ahhoz, hogy hatékony differenciált fejlesztő tevékenységet tudjunk végezni pedagógiai, kiemelten tehetségfejlesztő munkánk során, s különösen ahhoz, hogy egyénre szabott fejlesztő programokat dolgozzunk ki. Erre még az 5. fejezetben részletesen visszatérünk.

4.3.3. A differenciálás alkalmazásának és hasznosságának megkérdőjelezése: kiválóság szemben az egyenlőséggel

A kiválóság és az egyenlőség vitája az egyik legproblémásabb feszültség, amely átjárja világszerte iskolákat. A gyakorlatban létfontosságú, hogy az iskolák mind az egyenlőség, mind a kiválóság elvére összpontosítsanak. A hátrányos helyzetű, kisebbségi, belvárosi iskolákba járó gyermekek környezete nagyon megnehezíti számukra a tanulást. Az ilyen környezetben élő gyermekek esetében nem az a kérdés, hogy miért nem tanulnak, hanem az, hogyan képes néhányuk tanulni az útképekben álló akadályok ellenére. Ezen

túl, a fejlődési fogyatékossgal rendelkező gyermekek, vagy az olyanok, akik kevésbé készek a tanulásra, további segítségre szorulnak. Következésképpen, nagy figyelem irányul arra a kérdésre, hogy hogyan lehet a hátrányos helyzetű családokban élő vagy fogyatékossgal élő gyermekeket tanítani. Nem kétséges, maximális anyagi és pedagógiai segítséget kell nyújtanunk ezen tanulóknak felzárkóztatásukhoz, tehetségük megkereséséhez és kibontakoztatásához!

Ugyanakkor a társadalom fejlődése azon múlik, biztosítjuk-e, hogy az oktatási források egyenlően legyenek elosztva, és a kiválóságot segítsék elő. Manapság úgy tűnik, olyan álláspont van kialakulóban, amely a kiválóságra és az egyenlőségre mint egy nulla-összegű játszma polarizált összeférhetlenségeire tekint, a kiválóságra *szemben* az egyenlőséggel, nem a kiválóságra és egyenlőségre. Amikor a kiválóság a cél, túlságosan kompetitívekké válunk. Amikor az egyenlőség miatt aggódunk, feloszlattjuk az olyan programokat, amelyeket a kiválóság fejlesztésére terveztek. Fontos komolyan venni a kérdéskör átgondolásához Silverman (1994) kijelentését: „a legokosabb diákok visszatartása nem fogja varázslatos módon segíteni a lassabbakat” (3. o.). Ma gyakran az oktatási eredmények egyformaságára törekszünk, ahelyett, hogy egyforma lehetőségeket biztosítanánk minden gyerekeknek, fiatalnak rejtőzködő adottságaik, képességeik felderítéséhez, kibontakoztatásához. Az esélyegyenlőséget az jelentheti a tehetséggondozásban, hogy mindenkinek megadjuk a lehetőséget a benne rejlő potenciál maximális kibontakoztatásához! (vö. Gagné, 2011, 2015; Rogella, 2012)

Magyarországon is *sokaknak el kellene töprengeni VanTassel-Baska (1998) következő gondolatain.* „Előrébb járhatnánk, amennyiben elfogadnánk néhány alapvető igazságot a kiválóság és egyenlőség között fennálló kapcsolatról:

1. Minden diák más és más szinten lép be a tanulási folyamatba, előzetes tapasztalatok, valamint kifejlesztett készségek és kompetenciák alapján.

2. Ugyanaz a tanterv és képzés felkínálása minden diáknak annak megtagadását jelenti, hogy egyéni eltérések léteznek és számítanak a tanulási folyamatban.

3. A kiválóságot segíteni kell minden tanulási törekvésben, azonban a személyes elsajátításra épülő eltérő szinten (az én „kiváló” esszém, lehet, hogy az ön számára csupán „középszerű”).

4. Az egyenlőség akkor valósul meg, amikor minden diáknak egyformán van hozzáférése a potenciális lehetőségekhez, a kompetencia ésszerű szintje alapján. A középiskolás diákok hozzáférnek a matematikához, ha (a) az iskola kínálatában ez szerepel, és (b) a diák elvégezte az előfeltételként szereplő kurzusokat, és (c) a diák motivált arra, hogy éljen a lehetőséggel.

Amennyiben e három feltétel közül bármelyik hiányzik, az azt jelenti, hogy a hozzáférés korlátozott.

5. Az egyenlőség hiánya egyértelműen kapcsolódik a források korlátozottságához, és a szándékhoz annak kiegyenlítésére, de legalább valamiféle paritás kialakítására. Az iskolák nem jelentenek „egyenlő” kontextust a tehetségesek számára...

6. A kiválóság elfogadása oktatási értelemben azt jelenti, hogy az iskolák hajlandóak a tehetségfejlesztés támogatására a tevékenység minden területén, és megfelelő kihívásokat biztosítanak minden diák számára abban a kontextusban. Annak ismerete, hogy mire képesek a koraérett diákok fejlődésük egy adott szakaszában, fontos alapot szolgáltat a kiválóság szintjének emelésére más diákok számára is. A kiválósággal való törődés hajlandóságot jelent a teljesítmény legmagasabb szintjeire törekvésre minden diák esetében. Így a maximális, nem a minimális kompetencia válik a teljesítmény-céllá.

7. A kiválóságot és egyenlőséget úgy kezelik, mint két szélsőséget az iskolázásra vonatkozó filozófiai nézőpontok kontinuumán, ingázva a kettő között, mint egy metronóm. Csakúgy, mint ahogy az erő és az ellenállás tandemben hangot képes eredményezni a zenében, és ahogy az elektromosság erejével szembeni ellenállás hőt eredményez a drótban, úgy a kiválóságot és az egyenlőséget is úgy kell felfogni, mint szükséges ellentéteket a hatékony iskolák kialakítása céljából. Csupán akkor valószínű az oktatás fejlődése, ha mindkettő kreatív feszültségben valósul meg mint fontos értékek.” (i.m. 516-517. o.)

4.3.4. Tehetségesek tanítása integrált osztályban

A kutatások (Archambault és mások, 1993) arra utalnak, hogy az általános oktatású osztályokban kevés adaptáció vagy individualizáció van a tehetséges diákok számára, vagy egyáltalán nincs. A képzési kínálat nem különül el. Minden diák ugyanazt a tananyagot tanulja, ugyanolyan szinten és ugyanolyan ütemben. Számos kutató tett javaslatot instrukciós stratégiákra a kínálat individualizálására egy kevert, heterogén módon csoportosított osztályban (Feldhusen, 1993), és a tehetséges diákok klaszteres csoportosítása a egyes képességű osztályokban szintén széles körben használatos.

A kínálat individualizálása, az individualizálás stratégiája azt jelenti, hogy a tanár időről időre felméri a diákok teljesítményszintjét, és új tantervet kínál, amely a diák jelenlegi szintjéhez képest egy szinttel van magasabban. Így lehetségessé válik minden egyes diák esetében a folyamatos fejlődés. A diákok folyamatos fejlődése építi ön-hatékonyság érzetüket (Schunk, 1991a, 1991b), valamint motivációjukat magas szintű teljesítménycélok kitűzésére.

Integrált osztályban történő munkához a tehetségesek számára *speciális munkaformákat* ajánl D. Eyre (1997):

- *Nyitott feladatok mindenkinek.* Ez messze a legegyszerűbb órai módszer, előnye, hogy a legtehetségesebbek is teljesen részesei maradnak az osztály munkájának. Hátrányai is lehetnek. Egyrészt ehhez meglehetősen alacsony szintű feladatot kell választanunk, ha nagyon heterogén az osztály, s ez nem jelent igazi kihívást a tehetségeseknek. Másrészt a tehetségesek között is vannak kevésbé motiváltak, s így csak a minimum-szint teljesítésére törekednek ezen keretek között.
- *Különböző munkatempóra épülő feladatmegoldás.* Ennek lényege, hogy feladatsort kapnak a tanulók, és az előrehaladás során a kérdések egyre nehezebbé válnak. Legfőbb előnye, hogy a tehetséges gyerekek saját tempójában tud haladni anélkül, hogy a többiekre kellene várnia. Különösen jól alkalmazható ez a módszer lineáris tantárgyak esetén (pl. matematika), ahol a tanuló fejlődésének útját világosan lehet követni. A gond itt is abból fakadhat, ha a tehetséges tanuló nem eléggé motivált.
- *Képesség szerinti csoportoknak kiosztott feladatok.* Ez jól bevált munkaforma tehetséges tanulóknál, ugyanis ők inkább vállalkoznak kihívó feladatokra, ha képesség szerinti csoportba soroljuk a diákokat. A hátrányok szociális és szervezési jellegűek lehetnek. Egyrészt képesség szerinti csoportosítás hozzájárulhat az „elitesedéshez”, különösen, ha ezek a csoportok tantárgyanként nem változnak. Másrészt gondot okozhat a csoportokba való korrekt besorolás. (Ezekről írtunk a tehetség-azonosítás című részben.)
- *Az alapokról való indulás.* Ez egy nagyon demokratikus megközelítés, mert minden gyerek az alapokkal kezd, és csak aztán, a teljesítmények alapján jutnak további feladatokhoz. A „kötelező – ajánlott – kiegészítő” óratervezési módszer ezt a tanítási stílust alkalmazza. A tehetséges gyerekeknél ez általában hatékony, kivéve, ha a tehetséges tanuló motiválatlan.
- *Egyéni feladatadás.* Ez különösen azokban a tantárgyakban hatékony, amelyekben kisebb az ismeretek szerepe, a hangsúly a tanulók egyéni kompetenciáin van. A sikernek feltétele, hogy a tanuló birtokában legyen az önálló feladatmegoldást biztosító alapvető képességeknek, beleértve a szervezési elemeket is.
- *Alapszint plusz választott feladatok.* Ez két vasat tart a tűzben: egyrészt megvalósítja az alapszint elsajátításának követelményét, másrészt az egyéni igényeket is kielégíti. A tehetséges tanulók itt listáról

választhatnak feladatokat az ismeretek gazdagításához, gyakorlati alkalmazásához, s ez az egyéni fejlődést kedvezően befolyásolja. Itt a problémát az alapszint feladatainak unalmassága jelentheti.

Ezek a technikák kedvező feltételeket teremtenek a tehetséges tanulók hatékony fejlesztéséhez – akár hagyományos osztály-keretekben is. Használatuk azonban egyfelől tantárgy- és osztály- (csoport)-függő, másfelől az adott konkrét célkitűzések is befolyásolják a választást. (vö. K. Nagy, 2014)

A tehetségesek fejlődését vizsgálta és összehasonlította Gömörö (2013) integrált osztályokban és válogatott osztályokban. Széleskörű vizsgálatának eredményei tanulságosak és elgondolkodtatóak a fejlesztés hatékonysága szempontjából.

4.3.5. Integráció és differenciálás egyszerre a tehetséggondozásban – kooperatív tanulás

Amint ezt már korábban is megfogalmaztuk, napjainkban a pedagógusok számára nagy kihívást jelent a közoktatás által elvárt integrált nevelés. Egyszerre kell a nehezen haladó és a tehetséges tanulók igényeinek megfelelniük; az eltérő képességű, érdeklődésű, szociokulturális háttérű gyerekek érdekeit egyaránt szem előtt tartva. Az Eyre által fent javasolt munkaformák segíthetnek ebben, de a kooperatív tanulás további lehetőségeket nyújt ahhoz, hogy a tehetségesek és a felzárkóztatásra szorulóknak ne egymás rovására fejlődjenek. Érdekes ezt az eszköztárat is áttekinteni vázlatosan. Az összefoglalás készült: Turmezeyné (2005, 2011) művei alapján.

A) Mi indokolja a kooperatív tanulás szükségességét?

A kooperatív tanulást a 60-as, 70-es években dolgozták ki a humanisztikus pszichológia szellemében, az oktatási paradigmaváltás egyik lehetséges eszközeként. E tanulás-szervezési rendszer célja a heterogén összetételű tanulói csoportok együttes oktatása, nevelése. Rugalmasságának, sokoldalúságának köszönhetően hatékony differenciálásra ad alkalmat, így világszerte elterjedté vált a tehetséggondozás különböző formáiban is.

A kooperatív tanulás azonban ennél többet is jelent: az ismeretek nyújtása, az intellektuális képességek fejlesztése mellett lehetőséget ad a tanulók társ- és kommunikációs készségeinek – a hagyományos iskolai keretekhez képest intenzívebb – fejlesztéséhez is. A magányosan alkotó zseni romantikus képe már a múlté: napjainkban még elképzelni is nehéz lenne a tudományos, gazdasági vagy éppen a művészeti életben olyan helyzetet, amelyben ne lenne szükség a másokkal való együttműködésre. Általánosan elfogadott nézet, hogy a szakmai életút sikerességét nagyobb mértékben befolyásolják

az egyén személyes tulajdonságai, mint az intellektuális képességei, azaz a legbriliánsabb intellektuális képességek sem érvényesülhetnek bizonyos személyiségjellemzők híján (Terman és Oden, 1954, idézi Balogh, 2006; Gardner, 1985; Sternberg, 1998; Goleman, 2008). Az érvényesüléshez szükséges társas és kommunikációs készségek fejlődéséhez ugyanúgy gyakorlásra van szükség, mint bármely más képesség kibontakoztatásához. Ugyanakkor az utóbbi évtizedek társadalmi változásai miatt egyre kevesebb család képes átadni azokat az értékeket, normákat, szokásokat, amelyek a felnövő generációt segítenék a hatékony személyiség kialakításában. Így az iskola felelőssége felértékelődik e területen.

B) A kooperatív tanulás hatása

A tehetség gondozás nem lehet hatékony a személyiség-tényezők figyelembe vétele nélkül! Tehetőségesnek lenni egyben „másságot” is jelent, ami a társas kapcsolatokban számos konfliktus forrása lehet. Frappánsan fejezi ki ezt a VanTassel-Baska (1989, idézi Balogh, 2006) által használt „tehetséggel való megküzdés” kifejezés. Az alulteljesítés mögött leggyakrabban meghúzóó okok a hibás önértékelés, a belső érzelmi labilitás, a szociális éretlenség, az agresszivitás területén keresendő (Gefferth, 1989). Gyakori a tehetségeseknél a megfelelő mértékű szociális konformitás hiánya is.

A következőkben a Mönks–Renzulli modell felől közelítve tekintjük át, hogy milyen úton járul hozzá a kooperatív tanulás a tehetség kibontakozásához (Turmezeyné 2009). Az ismert ábra három köre és három csúcsa a tehetség kibontakozásának egyéni, illetve környezeti feltételeit szimbolizálja. A háromszög két csúcsa (iskola, család) a felnőttek hatását jelzi. Hétköznapi tapasztalataink alapján tudjuk, hogy a *kortársak befolyása* mennyire meghatározó lehet, azonban a pedagógia hagyományos eszköztárára kevésbé képes szabályozni a gyerekek közti interakciót. A kooperatív tanulás – a csoportdinamikai folyamatok ismeretében – a kortárskapcsolatokat tudatosan beépíti a tanulás folyamatába.

A társakkal való együttes tevékenység kedvezően hat az ábra egyik körére, a *motivációra*. Pszichológiai tény, hogy a csoporthoz tartozás jutalom értékű, ennek hiánya pedig a megfosztottság érzésével jár. Tehát az, hogy a gyerekek a tanulás folyamatában számos lehetőséget kapnak az egymás közti interakcióra, önmagában örömforrás számukra, így a kooperatív csoportmunka rendkívüli mértékben növeli a tanulási motivációt, ami a különböző képességű csoportok iskolai teljesítményét egyaránt fokozza.

A kooperatív tanulás kielégíti a tehetségesek speciális társas és emocionális szükségleteit is. Tudjuk, hogy a gyerekek iskolához való viszonyában meghatározó a diáktársaikkal való kapcsolat milyensége, ami a tehetsége-

seknél gyakrabban okoz nehézséget, mint az „átlagos” gyerekeknél. A kooperatív tanulás sokat tehet a kölcsönösen elfogadó, támogató légkör megteremtéséért. Erre számos külföldi kutatás mellett Benda József (2002) is, a kooperatív tanulás magyarországi úttörője, követéses vizsgálatában bizonyítékot szolgáltatott. Eredményei szerint a fejlődés megmutatkozik az önbecsülés, az önkontroll, a felelősségtudat növekedésében, az iskolai teljesítményhez való pozitív viszonyulásban. Az így tanuló osztályok szociometriai vizsgálata illusztrálja, hogy nincsenek kirekesztett gyerekek, párok, az osztályt átszövik a kölcsönös, pozitív kapcsolatok. Az egyéb szociometriai mutatók is azt tanúsítják, hogy a gyerekek mélyebben ismerik egymást, toleránsabban viszonyulnak társaikhoz. Az elfogadó, támogató légkör pozitívan hat az énképre. A társas készségek folyamatos gyakorlása során fejlődik az önismeret. A gyakori társas interakciók lehetőséget nyújtanak a kommunikációs készség fejlesztésére.

A kooperatív tanulás a személyiségfejlesztési feladatokat a tanulási folyamatba építi be, így ezek nem igényelnek külön időkeretet, hanem a motiváció és a tanulói aktivitás erősödésével éppen fokozzák az oktatás hatékonyságát. A kooperatív munkaformák során – a tanulásszervezésnek köszönhetően – a különböző képességű diákok egyaránt nagyobb és tartósabb tudásra tesznek szert, mivel a hatékonyabb időbeosztás miatt több a lehetőség a differenciálásra és a szóbeli megnyilvánulásra (Slavin, 1970).

Gyakran vetik az iskola szemére, nem is minden alap nélkül, hogy nem tanítja meg a diákokat tanulni. A „kooperatív tanulás” szóösszetételben nem véletlen, hogy nem a „tanítás”, hanem a „tanulás” szó szerepel jelzett szóként. Ez fejezi ki azt a szemléletet, hogy az oktatási folyamat a diákok aktivitására épít, ami egyben azt is jelenti, hogy a haladás a tanulók felelőssége is, azaz fokozottabban épít autonómiájukra. A nagyobb mértékű önállóságra természetesen fel is kell őket készíteni. A kooperatív tanulás gondot fordít a hatékony tanulási technikák elsajátíttatására, így a tehetségeseknek a differenciálás keretében alkalmuk nyílik a saját képességeiknek megfelelő szintű önálló munkára. Az egyéni munka lehetőséget nyújt az önálló tanulás, információgyűjtés, a kreatív problémamegoldás, a kritikus gondolkodás gyakorlására. Ugyanakkor nem csak saját, hanem csoporttársaik haladásáért is felelősek, így a jobb képességű diákok feladata a gyengébbek segítése. Pedagógusként mindannyian átélhettük, hogy mi magunk is mennyit tanulunk a tanítás során. A „tanítva tanulni” a tehetségesek számára is mélyebb tudást eredményez. (További részletek: Turmezeyné, 2011)

4.3.6. A képesség szerinti csoportosítás szükségessége és formái

Sokan fenntartással vannak a tehetségesek külön csoportba sorolásával szemben, s az integrálást követik annak a teóriának köszönhetően, hogy a képesség szerinti csoportosítás a diákok lehetőségeiben és eredményeiben egyenlőtlenséget szül (Brewer, Rees és Argys, 1995).

A képesség szerinti csoportosítás ellen felhozott főbb érvek a következők: (1) negatív hatással van a diákok én-fogalmára azáltal, hogy megbélyegzi az alacsonyabb szintű csoportokba járókat, és ugyanakkor felfújja a magasabb szintű csoportokba járók ön-értékelését; (2) a legtöbb felnőttkori tapasztalat nem homogén csoportokon belül éri az embert, így a diákoknak meg kell tanulniuk kölcsönhatásba lépni mindenféle emberrel; (3) az alacsonyabb szintű képességekkel rendelkező diákoknak előnyére válhat, ha együtt tanulnak a magasabb képességekkel rendelkezőkkel, és tanulhatnak tőlük; (4) a csoportosítás etnikai és társadalmi-gazdasági vonalak mentén különíti el a diákokat.

Az eddig elmondottak alapján az olvasó azt gondolhatná, hogy csak a tehetséges gyermekek közössége számára előnyös a homogén csoportosítás. Ez azonban nem így van. A speciális oktatáson belül is egyre nagyobb aggodalommal tekintenek az integrálás gyakorlatára. Mit mutatnak a kutatások a homogén csoportosítással kapcsolatban? Page és Keith (1996) rátapintottak a lényegre, amikor azt a következtetést vonták le empirikus vizsgálataikból és a szakirodalom elemzéséből, miszerint a homogén csoportosítás javítja a magas képességű fiatalok, különösen a magas képességű kisebbségi fiatalok teljesítményét; nem káros az alacsony képességű diákok (vagy a diákok bármely csoportjának) teljesítményére, aspirációira vagy önértékelésére nézve.

A homogén csoportosítás már több mint 100 éve jelen van. Kezdetben a csoportokat informálisan alkották, és olyan diákok jártak egy csoportba, akik a tantervnek körülbelül ugyanolyan szintjén voltak, és ugyanolyan ütemben voltak képesek tanulni. Milyen érvek szólnak a képesség szerinti csoportosítás mellett? A képesség és teljesítmény szerinti csoportosítás a kor szerinti csoportosítással szemben hatékonyabb, mert (1) megfelelőbb párosítást nyújt a tehetséges diák fejlődési készenléte és igényei, valamint a képzés között, (2) az eltérő képességekkel rendelkező diákok eltérően reagálnak a különböző oktatási stratégiákra és tanítási módszerekre, (3) a diákok jobban tanulnak, amikor olyan diákokkal vannak együtt, akiknek kompetenciája az ő szintjükkel megegyező vagy annál egy picivel magasabb, (4) a csoportosítás kihívást jelent a diákok számára, hogy kitűnjenek, vagy előretörjenek (Benbow, 1997).

Fontos kiemelni azt is, hogy az intellektuálisan fejlett diákoknak nagyobb előnyük származik az olyan képzésből, amely nagymértékű felelősséget ruház rájuk az órákon szerzett információ rendszerezésében és értelmezésében. A kevésbé jó képességű gyermekek ezzel szemben konkrétabb és kevésbé elvont prezentációkat igényelnek, ahol kevesebb információ-mennyiséget kell befogadniuk (Cronbach, 1989).

A képesség szerinti csoportosítás jobb szociális környezetet is biztosít a gyermekek számára; a nap egy részét olyan gyermekek társaságában töltik, akik hozzájuk hasonlóak tanulmányi szempontból, és akik jobban megértik igényeiket, humorukat és szókincsüket (Lubinski és Benbow, 1995). A képesség szerinti csoportosítás programjában való részvétel csökkenti a szándékos alulteljesítést a tehetségesek körében; egy ilyen csoportban kevesebb szükségét érzik annak, hogy eltitkolják képességeiket annak érdekében, hogy társaik elfogadják őket. Nincs senki a csoportban, aki kigúnyolná őket. (vö. Gömör, 2013; Walker és mtsai, 2011)

A képesség szerinti csoportosításnak számos formája létezik: XYZ csoportosítás, osztályon belüli csoportosítás, klaszteres csoportosítás, évfolyamok közötti csoportosítás, speciális osztályok (pl. szemináriumok, gyors ütemű osztályok, osztályléptetési osztályok) és speciális iskolák. Ezeket a következőkben jellemezzük Benbow (1997) összegzése alapján.

– *XYZ csoportosításról* akkor beszélünk, amikor az egy évfolyamra járó gyermekeket magas, közepes és alacsony képességű csoportokba sorolják teljesítményük vagy szereplésük alapján, amelyet gyakran tesztek segítségével határoznak meg. Az XYZ csoportosításban a diákokat differenciáltan csoportokba helyezik teljesítményeik alapján.

– *Az osztályon belüli csoportosítás* akkor történik, amikor az egy osztályba járó diákokat osztják be különböző csoportokba teljesítményeik alapján. Három alapvető eszköze van e csoportosítás-típus megvalósításának: (1) aktív tanulás, (2) egyénre szabott képzés, (3) tantárgyak szerinti átcsoportosítás. Az utóbbi az osztályon belüli csoportosítás leggyakoribb módja, amelynek során a diákokat három vagy több szintre osztják be. Az egyes szintekre járó diákok eltérő tankönyvből, eltérő szinten tanulnak. A tantervet differenciálják a különböző csoportok számára. Ebből a megközelítésből mutattak ki előnyöket az alacsony, közepes és magas képességszintű csoportok esetében, ahol a diákok 1.2 évnyi tanulmányi fejlődést mutattak egy iskolai éven belül.

– *A klaszteres csoportosítás* az osztályon belüli csoportosítás egy típusa. Ebben a szituációban számos, vagy akár az összes tehetséges diákot egy tanárhoz osztják be, aki figyel igényeikre, és ennek megfelelően differenci-

álja a tantervet. A klaszteres csoportosítás segítségével a tehetséges diákok igényeire folyamatosan figyelnek, nem csupán abban az egy-két kiemelt órában, amelyet az iskolák gyakran a rendelkezésükre bocsátanak.

– *Az évfolyamok közötti csoportosítás* először a Joplin-terv részeként jelent meg Missouriban az 1950-es években. Az évfolyamok közötti csoportosítás részeként a különböző évfolyamokba járó diákok, például a negyedikesektől a hatodikosokig a napnak ugyanabban az órájában járnak egy kurzusra. Számos képzési csoportokra osztják a diákokat a megmutatkozó teljesítményük alapján, tekintet nélkül a diák évfolyam-szintjére. Vagyis, a különböző évfolyamokra járó diákokat átszervezik annyi csoportra, ahány tanár rendelkezésre áll; a csoportok homogének a teljesítmény-szint szempontjából. A képzést úgy igazítják, hogy alkalmazkodjon a csoport szintjéhez és igényeihez. Az évfolyamok közötti csoportosítás más formái a speciális osztályok vagy szemináriumok, ahol a különböző évfolyamszintű diákokat összehívják egy alkalomra. Az évfolyamok közötti csoportosítás előnyei hasonlóak azokhoz, amelyeket az osztályon belüli csoportosítás nyújt.

4.3.7. A differenciálás általános eszközrendszere

A tanítási-tanulási folyamatban alkalmazható eszközöknek, módszereknek gazdag a tárháza, s ezeknek ma is jól hasznosítható összefoglalását adja Petriné és Mészölyné (1982) a „Differenciált osztálymunka, optimális elsajátítás a gyakorlatban” című könyvben. Az alábbiakban bemutatott differenciálási formák (11. táblázat) a tanulók minden rétegénél jól használhatók a hatékony fejlesztéshez.

4.3.8. Összegzés: változatosság a differenciálás szervezeti kereteiben, integráció és differenciálás egyszerre

Hagyományosan a *tanóra* a terepe a tehetség felismerésének és fejlesztésének, azonban a gyakorlat bizonyította, hogy csak ebben a szervezeti keretben nem lehet megoldani a hatékony iskolai tehetséggondozást. A lényeg itt is az, hogy rendszerben tud hatékonyan működni a tehetséggondozás, s ennek a legfőbb elemei a következők:

- a tanórai differenciálás különféle formái, (minél több kiscsoportos – differenciált fejlesztő csoport, kooperatív csoport – és az egyénre szabott munka különböző formái!)
- teljesen egyénre szabott tehetségfejlesztő programok megvalósítása,
- projektoktatás,
- speciális osztály,

- fakultáció,
- délutáni foglalkozások (szakkör, blokk, önképzőkör stb.),
- hétvégi programok,
- nyári kurzusok,
- mentor-program stb.

11. táblázat. Differenciálási módok, eszközök (Petriné és Mészölyné összegzése)

DIFFERENCIÁLÁSI MÓDOK, ESZKÖZÖK																
Rétegmunka	Differenciált csoportmunka		Individualizált munka a tanítási órán	Differenciált házi feladat	Differenciált motiváció	Segítségadás más tanulóknak	Feladat: információhordozó készítés	Korrepetálás a tanórán kívül	Vezető a csoportmunkában	Differenciált értékelés (M=min.; O=opt.)	Információhordozók - eszközök					
	heterogén	homogén									Könyvtár, könyv	Gyűjtőmunka	Feladatlap	Diák, képek	Magnetofon	Írásvetítő
1. Ha kiváló a tantárgyból:																
X		X	X	X		X	X		X	O	X	X				
2. Ha gyenge a tantárgyból és negatív munkaképességű:																
X	X	X	X	X			X			M			X	X		
3. Ha valamely alapképesség színvonala alacsony (pl. olvasás, írás, beszéd stb.):																
		X	X	X	X		X					X		X		
4. Ha kreatív tanuló:																
				X	X		X									
5. Ha jó képességű, hiányos munkaképesség-színvonalú:																
			X	X	X	X		X	O	X	X					
6. Ha gyengébb képességű, szorgalmas:																
X		X	X	X			X		M			X	X	X		
7. Ha tanulási problémával küzdő:																
X		X		X			X					X	X	X		
8. Ha más tantárgyból kiváló (pl. rajz, földrajz stb.):																
			X	X		X						X				
9. Ha szociális körülménye problémás:																
X				X						X						
10. Ha speciális területen van hiányossága (pl. figyelem, emlékezet stb.):																
		X	X									X		X		

Megjegyzés: a Petriné és Mészölyné (1982) kutatásaiból átvett táblázatot formailag módosította: Mező, 2004.

Ezek mindegyike hatékony lehet: a célkitűzésekkel, a programmal, a tanulók jellemzőivel összhangban kell közülük választani. M. Nádasi Mária (2011) véleménye szerint is igaz, „hogy az adaptív oktatás szükségessé teheti a változatos óraszervezést. A szervezési módok melletti döntést aktuális nevelés-oktatási céljainak, a tananyag jellege, a rendelkezésre álló idő, az oktatás körülményei, a pedagógus szakterületi, pedagógiai, pszichológiai felkészültsége, a tanulók sajátosságairól való tudás, az aktuális tanár-tanuló, tanuló-tanuló viszony, valamint az érintettek testi-lelki állapota befolyásolja.” (i.m. 51. o.)

Természetesen fontos az is, hogy a tanórai és tanórán (iskolán) kívüli formákat kapcsoljuk össze a hatékonyság érdekében, ebben a tekintetben is csak *egységes rendszerben* lehet sikeres a tehetséggondozás. (vö. Polonkai, 2011, 2014) Nyilvánvalóan más kiemelt funkciói, jellemzői vannak a tanórának és a tanórán kívüli formáknak. Az órai tehetségfejlesztés során az érdemi differenciált munka elengedhetetlen a sikerhez, emellett középpontba kell állítani az egyéni tanulási stratégiák fejlesztését, s folyamatosan biztosítani kell a tanulók számára a valódi kihívásokat. A tanórán kívüli tevékenységeket elsősorban az egyéni érdeklődésre kell építeni, a minőségi gazdagítás elveit kell megvalósítani, valamint változatos szervezeti formákat kell kialakítani, lehetőleg túllépve az iskola falain is (Balogh, 2006, 2012). Mind a tanórai foglalkozásokon, mind egyéb keretekben akkor hatékony a tehetségfejlesztés, ha a differenciálás elve következetesen érvényesül felhasználva az egyéni tehetséggondozó programok kínálta gazdag eszközrendszert is! (vö. Grassinger és Duan, 2012)

4.4. A pedagógus, pszichológus tanácsadása, módszertani segítségnyújtása a tehetségfejlesztő munkában

Régóta felismerték már a szakemberek a tanácsadás fontosságát a tehetséggondozásban. Alexander és Muia (1982) úgy írták le az iskolai tanácsadók speciális szerepét a tehetségfejlesztésben, hogy kijelentették, „A kivételesen eszes tanulóknak, akiket néha gyötörnek a tehetségükkel együtt járó problémák, szükségük van hozzáértő, törődő emberek melegségére, támogatására és megértésére – ez a munkaköri leírás az iskolai tanácsadók szerepéhez illik leginkább” (173. o.). A tanácsadók egyénre szabott ellátást nyújthatnak a tehetséges diákoknak az iskolai környezetben történő fejlődésük elősegítésében. Fontos gondolatot idéz Herskovits (2013) Egantól (2011): „Ha utólag visszatekintünk rá, a pályaválasztási tanácsadás szemlélete kezdettől fogva a pozitív pszichológiáé volt – igaz, ez az elnevezés akkor nem is volt használatos. Nem a problémák kezelésére, hanem a lehetőségek megtalálására,

kibontakoztatására tette a hangsúlyt.” (Herskovits, 2013. 102-103. o.) A tanácsadók általában tisztában vannak azzal, hogy az iskola milyen programokkal és forrásokkal rendelkezik. Szorosan együtt tudnak működni más támogató személyekkel a pszichológusnak a tehetséges gyermek iskolai és szociális életére vonatkozó ajánlásainak végrehajtásában. Ahhoz, hogy munkájuk hatékony legyen, a tanácsadóknak érzékenyeknek kell lenniük a tehetségesek egyedi szükségletei iránt. A megfelelő tantárgyak kiválasztása, a diák szükségleteinek és a tanári stílusnak az egyeztetése, valamint a szülőknek nyújtott tanácsadás csupán néhány azok közül a kulcsfontosságú szolgáltatások közül, amelyeket a tanácsadók végeznek egy fejlődést elősegítő környezet kialakítása érdekében. (vö. Balogh, 2014; Dávid M., 2012, 2014; Herskovits és Ritoókné, 2013)

E felvezető gondolat után hogyan lehet összegezni a tanácsadás lényegét? A tehetség-tanácsadás: „arra szolgál, hogy tisztázza a tehetséggel kapcsolatos problémákat és gondokat. A tehetséges személyek azonosításával, gondozásával és kutatásával kapcsolatban célokat tűzön ki, segítse a célokat megvalósítani, a tehetség-ügyet szolgáló döntéseket meghozni, és megfontolt, célirányos tevékenységet folytatni.” (Mező, 2004, 10. o.)

A) A tehetség-tanácsadás tartalma

Hallatlanul sokszínű az a munka, amit egy tehetség-tanácsadó szakembernek végeznie kell. Ennek áttekintésére célszerű a gyakorlatból kiindulni. (vö. Rogácsné, 2015) Milyen kérdésekkel, problémákkal szoktak fordulni a diákok, szülők, pedagógusok, iskolavezetők a tehetség-tanácsadóhoz? Herskovits Mária a Fővárosi Tehetséggondozó Központot bemutató cikkében (Herskovits, 2002) összegzi azokat a tapasztalatokat, amelyeket a szülők körében szereztek a Központ megkeresésekor (Herskovits, 2002, 171-172. o.) (12. táblázat).

Silverman (1993) a tanácsadás tartalmi elemeit és stratégiáit a tehetségesek szükségleteiből próbálta levezetni, tanulságos ennek az áttekintése is. A szerző rámutatott, hogy „Az iskolai tanácsadó vagy a tehetséggondozási szakember preventív tanácsadási csoportokat állíthat fel ... A tanácsadásra úgy kell tekinteni, mint egy pozitív támogatási rendszerre az egészséges önfejlődésért.” (i.m. 74. o.). A 13. táblázat összegzi az általa ajánlott főbb fejlesztési stratégiákat.

12. táblázat. szülői kérdések, problémafelvetések a tehetség-tanácsadóhoz
(Herskovits, 2002, 171-172. o. alapján)

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Iskoláskor előtt</p>	<p>Alaphelyzet: a szülőknek feltűnik, hogy a gyermek intellektuális fejlődése gyorsabb, intenzívebb a megszokottnál, esetleg idősebb gyermekük / gyermekeik fejlődésénél. Ennek sokféle jele lehet: különösen jó emlékezet, feltűnő logika, ezres körben való számolás, szokatlan intenzitású kérdezősködés, korai spontán olvasás, speciális érdeklődés. Ezt a szülők nagy része ambivalensen – örömmel, de némi ijedtséggel is – fogadja. Ehhez járul, hogy a gyermek viselkedése is sokszor „más”, és a szülő bizonytalan, hogyan kezelje ezt. A (Fővárosi Pedagógiai Intézet keretében létrejött) Tehetséggondozó Központban megforduló szülők igen nagy felelősséggel, néha erős szorongással, feladatának érzi, hogy gyermekének a legmegfelelőbb nevelést nyújtsa.</p> <p>A szülők fő kérdései: Valóban tehetséges-e a gyermek külső, „objektív” szemmel nézve is? Mennyi az IQ-ja? Milyen területen tehetséges a gyermek? Kell-e már specializálni? Hogyan lehet fejleszteni, nem árt-e neki a fejlesztés? Megfelelő óvodát keres, vagy változtatni szeretne. A gyermek 5-6 éves korában érett-e már az iskolára? Mit tegyenek a nevelési problémák megoldására?</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">A beiskolázás idején</p>	<p>Alaphelyzet: Az összes probléma a megfelelő iskolaválasztás igen nehéz kérdése alá rendelődik. A szülők joggal érzik úgy, igen nagy súlyú döntést kell hozniuk, ahol a rossz döntés nehezen korrigálható. A kérdést nehezíti, hogy nincs objektíve tökéletes megoldás, a család konkrét helyzetén (lakóhely, anyagiak, segítő családtagok) kívül a sokszor csak nehezen kibontható értékrend, elvárások, a gyermek egyedi tulajdonságai, és hogy a szülő ezeket milyen módon fogadja el, mind-mind szempont a döntés kialakításában.</p> <p>A szülők fő kérdései: A még nem, vagy éppen csak hatéves gyermek menjen-e már iskolába? Nincs-e valamilyen részterületen deficitje, érzelmi, szociális érettsége megfelel-e az intellektuálisnak? Sokszor találkozunk azonban azzal, hogy a probléma a szülők részéről túldimenzionált, minden egyéb problémájukat ebbe a kérdésbe sűrítik.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Iskoláskorban</p>	<p>A szokásos „tehetséges-e, mennyire, miben” mellett a leggyakoribb felvetések:</p> <ul style="list-style-type: none"> – a szülő elégedetlen az iskolával, úgy érzi, a tanítónő személye nem megfelelő, vagy az iskola nem értékeli megfelelően a gyermeket; – a szülő kevesli, amit az iskola ad, más iskolát vagy kiegészítő foglalkozást keres a gyermeknek, esetleg évfolyamot szeretne ugratni; – a szülő szerint a gyermek képességeinél gyengébben teljesít; – a gyermeknek az iskolában beilleszkedési-, magatartási problémái vannak; – a gyermek külföldön járt iskolába, a beilleszkedés nehéz; – nyolc- vagy hatosztályos gimnáziumon gondolkoznak.

13. táblázat. A tehetségesek tanácsadási szükségleteinek kapcsolata az intervenciós stratégiákkal (Silverman, 1993. alapján)

A tehetségesek tanácsadási szükségleteinek kapcsolata a tanácsadó intervenciós stratégiáival

A tehetségesek szociális-emocionális szükségletei

Megérteni, hogy miben térnek el más gyermekektől, és miben hasonlítanak hozzájuk.

Saját egyéniségük, valamint mások egyéni eltéréseinek értékelése és becsben tartása.

A szociális készségek megértése és fejlesztése, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy megfelelően viselkedjenek társas kapcsolatokban.

Magas szintű érzékenységük értékelésének kifejlesztése, amely testet ölthet humor, művészi törekvések, valamint felerősödött érzelmi élmények formájában.

Képességük és tehetségük, valamint azok fejlesztési módjának reális felmérése.

Megérteni az eltérést a „kiválóságra törekvés” és a „maximalizmusra törekvés” között.

Megtanulni a kompromisszum művészetét és tudományát.

Stratégiák a szükségletek ellátására

Alkalmazzon könyvterápiás technikákat.

Alakítson ki csoportos beszélgetést tartalmazó szemináriumot.

Tartson egyéni beszélgetéseket.

Támogassa a biográfia tanulmányozását.

Tisztelje az eltérő tehetségeket díjakkal, előadások létrehozásával, speciális szemináriumokkal és szimpozionokkal. Bátorítsa a versenyekre jelentkezést.

Tanítsa a kreatív problémamegoldást párokban vagy kis csoportokban.

Alakítson ki szerepjáték előadásokat.

Találjon ki megfelelő szimulációs feladatokat.

Bátorítsa az érzékenység pozitív és kifejező levezetéseit, mint például a magánoktatás, önkéntes munka, művészet, zene és dráma.

Bátorítsa a naplózást, amely a kulcsfontosságú élmények kapcsán felszínre kerülő érzelmeket rögzíti.

Adjon alkalmat rendszeres tesztelésre és felmérési folyamatokra.

Szolgáltasson csoportos munkalehetőségeket hasonló képességű és érdeklődésű tanulókkal.

Hozzon létre „biztonságos” környezetet a sikertelenséggel való kísérletezéshez. Segítse elő a kockázatvállaló magatartást.

Hozzon létre kooperációs helyzeteket. Fektessen hangsúlyt a célkitűzésre.

Amint azt korábban jeleztük is, e táblázat is bizonyítja, hogy széleskörű, az élethelyzetek által állandóan újat indukáló kérdések, problémák fogalmazódhatnak meg a szülők részéről, amelyek megoldásában a tanácsadó szerepet tölthet be. Az is világosan látható, hogy ezek egy részét a pedagógusok is képesek megoldani, más részét azonban csak pszichológusi felkészültséggel lehet felvállalni. Nem véletlen, hogy a tehetség-tanácsadásban is kettéválnak a kompetenciák a pedagógiai és pszichológiai tanácsadásra. Dávid M. és Révész Gy. (2013b) e kompetenciahatárokat a következőképpen fogalmazzák meg.

A pedagógiai tanácsadás úgy határozható meg, mint: „Célorientált problémamegoldó tevékenység, amelyben a pedagógusok személyközi kapcsolaton keresztül nyújtanak támogatást tanítványaik/neveltjeik vagy azok szülei, nevelői részére, a gyermekek mindennapi életében, az intézményes nevelés során az óvodai/iskolai pályafutásban előforduló élethelyzetek legoptimálisabb megoldása érdekében. Ebben az interakcióban az adott probléma megoldásához kapcsolódó információk feldolgozása történik meg a tanácsadó pedagógus segítségével.” „**A pszichológiai tanácsadás:** időigényesebb folyamat, a támogatás már elsősorban a személyiségre irányul, erőforrás átstrukturálás és összpontosítás történik”. (i.m. 2. o.) A pszichológusok szerepéről átfogóbban írunk a következő (5.) fejezetben.

B) A tehetség-tanácsadás szervezeti keretei az iskolában

A tehetség-tanácsadás továbbfejlesztéséhez a tartalmi szempontok mellett fontos a lehetséges szervezeti kereteket is áttekinteni. Többféle próbálkozás alakult ki és terjedt el itthon és külföldön, lássunk néhány példát ezekre. Seeley (1997) a következő lehetőségeket összegzi.

1. Egy tanár-tanácsadó program beindítása a tehetséges diákok számára, amelyben egy kulcsfontosságú szerepet játszó tanár, aki tanácsadóként szolgál a kurzusok, tevékenységek, esetleg mentorálás megtervezésében.
2. Csoportok szervezése a tehetségesek számára, amelyen belül ezek a diákok időről időre találkoznak, hogy az iskola tanulmányi és szociális életének problémáit megvitassák és tapasztalatot cseréljenek.
3. Egy pályaválasztási tájékoztató központ létrehozása, hogy a tehetséges tanulók irányítása segítségével feltárhassák az egyes pályákat és látogatások céljára azonosítani tudjanak megfelelő közösségi mentorokat.
4. Egy speciális tájékoztató kiadása a tehetségeseknek, a tehetségeseknek meghirdetett programokról.

5. Tehetséges diákok bevonása egy „túlélőcsomag” létrehozásába az iskolába újként érkező tehetséges diákok számára, amely információt ad a laboratóriumokhoz és számítógépekhez való hozzáférésről, speciális klubokról és iskolán kívüli tevékenységekről, valamint tartalmazza más tehetséges diákok nevét és telefonszámát, akikhez mint személyes forrásokhoz fordulni lehet.

E stratégiák mindegyike segíthet a tanácsadóknak bővíteni szolgáltatásaikat saját-irányítású, a társak vagy a tanár által szervezett tevékenységeken keresztül. A folyamatok megszervezése időt igényel, a befektetett energia azonban megtérül a fejlesztésben.

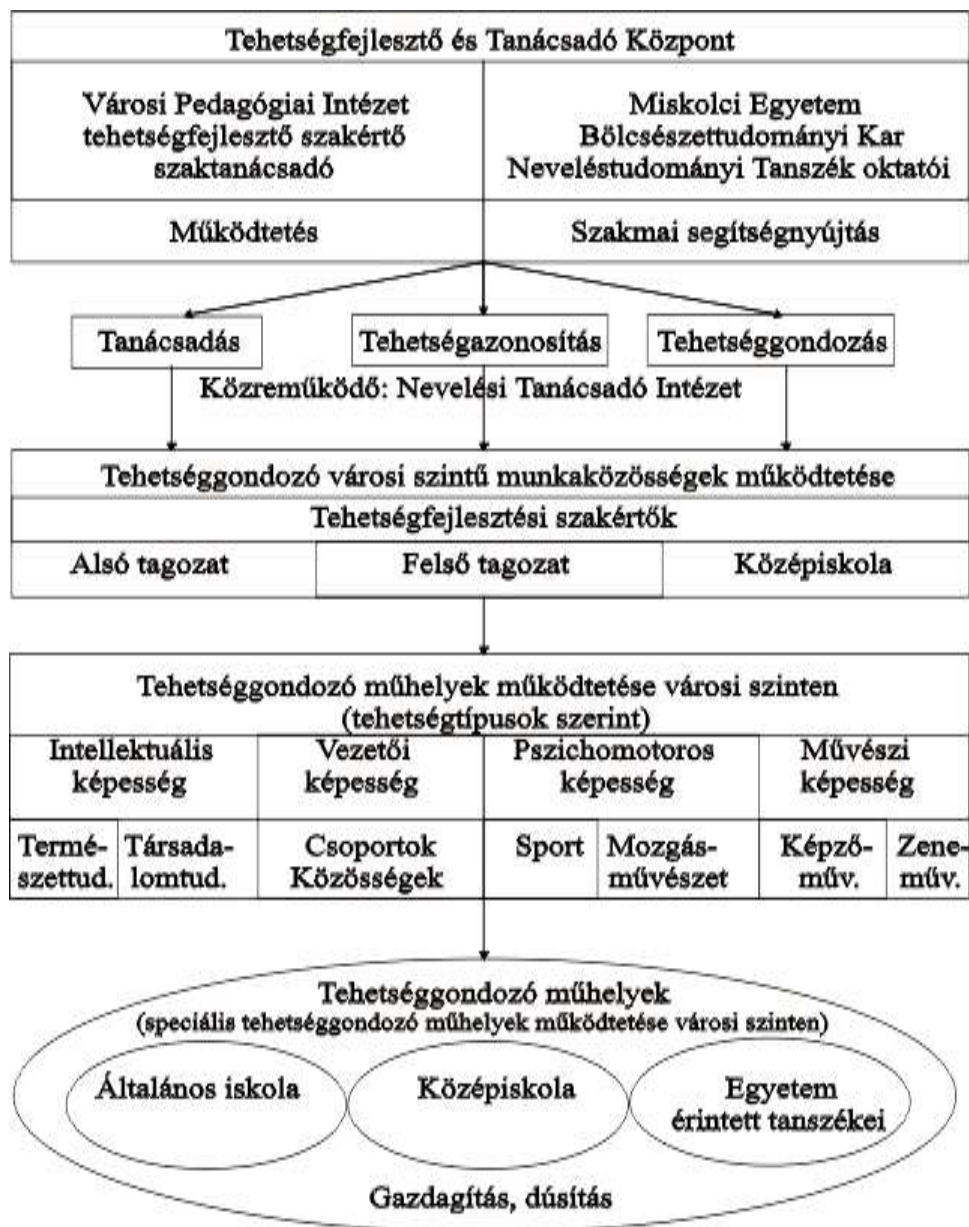
Mező Ferenc (2004) szerint az iskolai környezetben a tehetség tanácsadásra kínálkozó lehetőségek a következők: (i.m. 17. o.)

- „pedagógusok esetében: munkaközösségi vagy tantestületi vagy nevelési értekezletek, tanórák közötti szünetek, lyukasórák, óralátogatások, informális összejövetelek.
- család esetében: szülői értekezletek, szülők akadémiája, családlátogatás, amikor a szülő az iskolába hozza vagy az iskolából hazaviszi a gyermekét, informális összejövetelek.
- diák esetében: tanóra, tanórák közötti szünet, iskolába jövetel vagy haza menetel, szakköri órák, kirándulás, családlátogatás, informális összejövetelek.
- mindenki számára: tanácsadói napok vagy fogadóórák, médiaszereplések (TV, rádió, sajtó), szak- és ismeretterjesztő cikkek, kiadványok.”

C) Tanácsadó központok lehetséges szerepe a tehetség-tanácsadásban

A fejlődés eredményeként ma már itthon is elterjedőben vannak a korábban már említett, úttörő jelentőségű Fővárosi Tehetséggondozó Központot mintájára a tehetség-tanácsadással is foglalkozó központok. Az egyik első ilyen volt, és ezen a területen a legátfogóbb programot megvalósító a miskolci Tehetségfejlesztő és Tanácsadó Központ, amelynek munkáját és szervezeti felépítését Maleczkyné Hallók Edit és Sarka Ferenc (2002) mutatja be (7. ábra).

7. ábra. A miskolci városi Tehetségfejlesztő és Tanácsadó Központ szervezeti felépítése (Maleczkyné és Sarka, 2002, 196. o.)



E szervezet feladatai közt a tehetség-tanácsadásban a következőket találjuk: (vö. Mező, 2004).

- a tehetséges diákok felismerésének segítése;
- tehetséggondozással foglalkozó városi szakmai munkaközösség működtetése;
- tehetségfejlesztő szaktanácsadó megbízása;
- a tehetség felismerése, azonosítása, diagnosztizálása;
- a tehetségesek képességeinek fejlesztése (tehetségfejlesztő programok segítségével);
- pedagógus-továbbképzések (a tehetség összetevőiről, fejlesztési módszereiről);
- városi szintű tehetséggondozó műhelyek szervezése;
- versenynaptár és kiadvány szerkesztése és kiadása.

A tehetség tanácsadói szerep mellett, illetve azon belül a Tanácsadó Központ tevékenységei:

- a) szervezeti szolgáltatás felajánlása munkahelyi interakción keresztül;
- b) szakmai kérdésekkel kapcsolatos konzultációk szervezése;
- c) segítségnyújtás speciális tananyag összeállításában.

A sokrétű feladatcsokorban megjelenő rendszerszemlélet ékesen bizonyítja, hogy hallatlanul gazdag tevékenységkör kínálkozik a tanácsadók számára a tehetségigéreték kibontakoztatásában. Nélkülük hatékony tehetségfejlesztés elképzelhetetlen!

D) Az előrelépés lehetőségei a tehetség-tanácsadásban

Fontos feltétele az előrelépésnek, hogy ki kell szélesíteni a tanácsadás rendszerét a tehetséggondozás minden szervezeti formájára. Erre már voltak törekvések a MATEHETSZ „Tehetséghidak” programjában, azonban ezek amolyan „próbarepüléseket” jelentettek. (vö. Bagdy, 2014) A következő, 2020-ig tartó programban, amely „Tehetségek Magyarországa” címet viseli, tervben van ez a széleskörű kiterjesztés. Ugyanakkor az is világos, hogy csak régiónkénti („járás” nagyságrend) egy ilyen tanácsadó központ nem tudja ellátni hatékonyan ezeket a feladatokat. Nem véletlenül fogalmazta meg a szakterület két kiváló hazai szaktekinvélye, Herskovits Mária és Ritóók Magda (2013) a következőket. „A tehetségsegítés rendszerének továbbfejlesztése szempontjából szükséges a tehetség-tanácsadás szintjeinek differenciálása. A tehetségpontok valamennyi típusánál szerepel a tanácsadás, azon belül az életviteli/életvezetési tanácsadás mint feladat. A tanácsadáson belüli szintekre vonatkozó felkészültségi, képzettségi követelmény azonban még nem jelenik meg az akkreditációs követelményekben. A tehetségsegítés továbbfejlesztésének fontos feltétele, hogy megfogalmazódjanak

a tanácsadási feladatszintekhez kapcsolódó kompetencia-követelmények.” (i.m. 209. o.) Ahhoz, hogy ezek a kompetencia-követelmények realizálódni tudjanak, megfelelő számú felkészült szakemberre is szükség van! Az ideális az lenne, ha minden iskolában, tehetséggondozással foglalkozó egyéb intézményben, szervezetben dolgozna ilyen szakember, s ezeken a helyeken méltányos módon el is ismernék ezt a munkát „hivatalos” elfoglaltságnak, hogy ne társadalmi munkában kelljen ezt a tevékenységet végezni. Ily módon lehetne kialakítani a tehetség-tanácsadás hálózati rendszerét, amely lefedné az ország teljes területét, hogy ne veszítse el ezt a lehetőséget egyetlen tehetség-ígéret sem esetleges problémáinak, fejlődésének segítségével. Amint azt az előzőekben láttuk, a szakmai tudás nemzetközi kutatásokra épülve készen áll, elsősorban Herskovits Máriának köszönhetően pedig évtizedekre visszanyúló magyarországi gyakorlati tapasztalat is van ezen a területen, így már csak a szakemberek „Hadserege” hiányzik, amely a már meglévő szakmai tudással együtt hozhatja a jelentős előrelépést a tehetséggondozás e kiemelten fontos területén is!

5. Az egyéni programtervek készítése és a „szereplők” együttműködése a megvalósításban

Az előző fejezetekben áttekintettük azokat a legfontosabb ismereteket, amelyek feltételei az egyéni programtervek kidolgozásának és megvalósításának. Szemügyre vettük a 2. fejezetben a tehetségigéreték keresésének, megismerésének legfontosabb módszereit, elemeztük a 3. fejezetben az egyéni fejlesztő programok főbb tartalmi összetevőit, valamint áttekintettük a 4. fejezetben azokat a pszichológiai, pedagógiai módszereket, eszközöket, amelyekre építhetjük a megvalósítást. Ezek birtokában elkészíthetjük az egyéni tehetségprogramokat, amely lépéseikhez ebben a fejezetben adunk fogódzókat. Négy nagyobb kérdéskörre térünk ki: először áttekintjük a programkészítés legfontosabb alapelveit, majd bemutatjuk a programterv készítésének ajánlott lépéseit, ezt követően példát is adunk az egyéni fejlesztő programtervre, végezetül a program megvalósításban való együttműködés legfontosabb személyeit és aspektusait mutatjuk be.

5.1. Az egyéni fejlesztő programok készítésének legfontosabb alapelvei

Az 1.4. fejezetben bemutatottuk egyik elméleti kiindulási pontunkat, Ziegler „Akciótóp-modelljét”, amelyben a szerző hangsúlyozza a következőket. A tehetség-doménekben a kivételes teljesítményhez rendkívül fejlett teljesítményszintek kelljenek, és ennek megfelelően sok tanulási lépéstől függenek. Nem nagyon valószínű, hogy a tanuló képes ezeket a lépéseket egyedül megtenni. A magas szintű teljesítmény elérése megkívánja sok más személy aktív közreműködését, beleértve a tanárokat, szülőket, mentorokat stb. A kiválóság eléréséhez világos célok, egy jól megtervezett tanulási út, valamint hosszú távú, magas minőségű tanulási feedback szükséges. Az oktatóknak készen kell állniuk mind arra, hogy megtervezzék a célok teljesítése felé tartó tanulási utat, mind pedig arra, hogy a tanulókat végigkísérjék ezen az utakon (Ziegler és mtsai, 2012). Ez rendszerszerű tervező gondolkodást és munkát kíván, hiszen csak így érhető el, hogy a tehetségigéreték cselekvési repertoárját specifikus, egyénekre igazított tanulási környezettel való interakcióban fejlesszük. A szerző be is mutatja a rendszerszerű tehetségfejlesztés főbb céljait, s *öt legfontosabb elvre hívja fel a figyelmet, amelyekre már a tervezéskor tekintettel kell lennünk.* Ezek a következők (Ziegler és mtsai, 2012).

A) Fókuszálás a személy és környezete közötti interakcióra

Egy adott rendszer működése megértésének egyik része, hogy megismerjük azokat a környező rendszereket, amelyekkel kölcsönhatásban van. Ilyen értelemben a kiválóság produkálására képes valamely cselekvési repertoár fejlesztését mi úgy fogjuk fel, mint specifikus környezetekhez való nagyon sikeres alkalmazkodást (Araújo és Davids, 2011; Ziegler, 2005). Így a tehetségoktatás célja nem korlátozódhat az egyén fejlesztésére, hanem tartalmaznia kell az egyén és környezete kölcsönhatását (vagyis az akciótóposzt).

B) Az összes elem együttes kialakítása

A rendszerszerű tehetségfejlesztés feltételezi, hogy a fejlesztési célok nem érhetőek el, ha a figyelmet csak egyetlen elem fejlesztésére fordítják. Ebből következően az ilyen programnak holisztikusnak kell lennie, amely célul tűzi ki, hogy a teljes rendszert fejlessze. A tehetségesség akciótóposzos összefüggésében ez azt jelenti: a cselekvési repertoárt, a célokat, a környezetet és a szubjektív cselekvési teret úgy kell kialakítani, hogy a komponensek értelmes módon interakcióban legyenek egymással a fejlesztési folyamat minden egyes lépésében.

C) Erőforrások koncentrációja, „fejlesztési tőke” megteremtése

A rendszerszerű fejlesztésben a központi figyelem a minden egyes rendszerben megtalálható kompetenciák és erőforrások javításán és bővítésén van. Ennek megfelelően az erőforrások koncentrációja a rendszerszerű megközelítések egyik fő jellemzője. A tehetségfejlesztő szakembereknek jelentős számú lényeges erőforrást kell elérhetővé tenniük az akciótóposz számára: megfelelő instrukciókat, tanulási kompetenciákat, valamint számos kapcsolódó tényezőre vonatkozó információt: a célok, az ökológia, a stratégiák, valamint ezeken túl azokat, melyek a tehetséges tanuló érzelmi és szociális stabilitására, motivációjára, és szociális tanulási környezetére is vonatkoznak.

D) Tanulási utak kiépítése tehetséges egyének diagnosztikus azonosításának fetiszizálása helyett

A rendszerszerű tehetségfejlesztés Ziegler szerint a következő alaptételen nyugszik: a feladat nem az, hogy „kinyomozzuk” a tehetségeseket, hanem inkább, hogy fejlesszük a tehetséget egy együtt épített folyamatban. Ily módon a tehetségkeresés, -azonosítás szorosan összefonódik a szakemberek fejlesztő tevékenységével, ennek során derül ki igazán, hogy ki is a tehetséges!

E) Dinamikus-interaktív szabályozás

A rendszerszerű megközelítés feltételezi, hogy a tehetségfejlesztésben cselekvések hálózataival van dolgunk, illetve az egyén saját cselekvési repertoárjának szubjektív megnyilvánulásaival a célokkal és a környezettel való dinamikus interakcióban. Ennek megfelelően a rendszerelméletre alapozva, az akciótóposzos modell 4 komponens köré épül: cselekvési repertoárok, célok, szubjektív cselekvési tér és a környezet. A személy cselekvési repertoárjának folyamatos bővülése a céljaival, szubjektív cselekvési terével és a környezetével való interakcióktól függ. Ennek gazdagítása pedig mindazon tehetségfejlesztésben közreműködő intézményeknek és más szervezeteknek, egyesületeknek, valamint azok vezetőinek és az ott dolgozó szakembereknek alapvető kötelessége! Ez programgazdagítás, -fejlesztés természetesen nem megy egyik napról a másikra, de kis lépésekben haladva mindig hozzátehetünk egy-egy új elemet a korábbi gyakorlati tevékenységrendszerünkhöz.

További fontos elveket fogalmazott meg Freeman (1996), amelyek ugyancsak támpontul szolgálhatnak az egyéni fejlesztő programok kidolgozásához. Szerinte a következőkre kell kiemelten figyelni:

- A fejlődésnek módszeresnek és folyamatosnak kell lennie.
- A tehetség-felismerésnek folyamatában, többszörös kritériumok alapján kell megtörténnie.
- Minden egyes lépésnél és programelemnél indikátorokat kell érvényesíteni.
- A diák képességeit profilként, nem egyetlen adattal kell megjeleníteni.
- Egyre magasabb szintű kritériumokat kell alkalmazni az egymást követő tanulási szakaszokban.
- A diákokat be kell vonni a döntéshozatalba programjukat illetően, nevezetesen saját érdeklődési területüknek a középpontban kell lennie.

Különösen az utolsó elvre hívjuk fel a figyelmet, ezt több szerző is kiemelten fontosnak tartja az egyéni tehetségfejlesztő programok kidolgozásában. Csikszentmihályi, Rathunde és Whalen (1993) azt tapasztalta, hogy azok a tinédzserek, akik sikeresek a fejlődésben, önelemzési folyamatokat is végeznek, hogy azonosítsák tehetségüket. Betts (1986) arra ösztönöz, hogy a tehetséges fiatalokat vonjuk be a célkitűzésekbe, hogy segítsünk nekik tisztábban látni rövid és hosszú távú jövőbeli tevékenységeiket. Az egyéni fejlődési terv kidolgozása serkenti őket saját tehetségük, képességeik, teljesítményük, alkalmasságuk, érdeklődésük és tanulási stílusuk áttekintésében. Ezen kívül bevonja őket a rövid és hosszú távú személyes, szociális, tanul-

mányi és karrier célok megtervezésébe, és irányítja őket a kurzusválasztásban, a tanterven kívüli tevékenységek és a források megtalálásában a szélesebb közösségben, ezáltal megkönnyítve tehetségfejlődésüket és céljaik elérését. Treffinger és Feldhusen (1996) is javasolja, hogy a gyermekeket, fiatalokat jelentős mértékben be kell vonni saját programjaik kidolgozásába, ezzel segítjük, hogy felismerjék saját képességeiket és a fejlesztésük adekvát céljait. Ez nem egyszeri akciót jelent, hanem folyamatosnak kell lennie az iskolai évek alatt. Feldhusen (1998) tovább gondolva az előzőeket, fejlesztő modelljében az integrált osztályokban tanító tanároknak ajánl világos irányvonalakat *rendszerszerűen*, a képzés tehetséges gyermekekre történő differenciálására, azt megvalósítandó, hogy minden diák adekvát fejlesztő programban részesüljön. A modell a következőkre helyezi a hangsúlyt:

- Különböző, az egyéni fejlődést lehetővé tevő individualizált képzési anyagok kiterjedt használata.
- A megfelelő tanulási gyakorlatok napi megtervezése a diákok segítségével.
- Képzési egységek és tanulási központok, amelyekben a diákok maguk is hozzájuthatnak az anyagokhoz.
- Hatékony nyilvántartás vezetése, amely lehetővé teszi a tanár számára, hogy minden egyes gyermek fejlődését figyelemmel kísérhesse.
- Annak megvalósítása, hogy a program során a diákok önállóak és önirányítók legyenek.

Lehetne még folytatni a sort, sokféle elvet fogalmaznak meg a kutatók az egyéni tehetségfejlesztő programok készítéséhez. Ennek a sokszínűségnek az az oka, hogy az individualizált oktatásnak a gyakorlatban sokféle változata van: az egyéni fejlesztő programoknak a skálája a tehetséges diákok órai munkáját kiegészítő, gazdagító tevékenységektől egészen a rövidebb-hosszabb távú rendszerszerű programokig terjed. Ezért is mutattunk be többféle elképzelést, így ki-ki tud válogatni adekvát elveket az általa alkalmazott egyéni fejlesztő program előbbi változataitól függően. Természetesen az lenne a kívánatos, ha a rendszerszerű egyéni fejlesztő programok terjednének el hosszabb távon, de a kis lépéseket is megbecsülendő, az alkalmi, a diákok órai munkáját kiegészítő individualizált tevékenységek is előrelépést jelenthetnek!

5.2. Az egyéni fejlesztő programok készítésének lépései

Már e könyv eddigi fejezeteiből is levonható a következtetés, hogy sokféle információra és sok személy együttműködésére van szükség ahhoz, hogy hatékony differenciált fejlesztő tevékenységet tudjunk végezni tehetségfej-

lesztő munkánk során. Fontos már előjáróban hangsúlyozni, hogy a tehetségígéret speciális területétől, az életkortól, a fejlesztés célkitűzéseitől, az iskolai szubjektív és objektív feltételektől, a családi háttértől stb. függően más és más struktúrában kell elkészíteni a tehetségesnek látszó gyerek, fiatal egyéni fejlesztési tervét, s ennek megvalósulását folyamatosan ellenőrizni, illetve a változásoktól függően a célokat módosítani kell. Ennek főbb szempontjait minden tehetséggondozó műhelynek magának kell kialakítania – nincs általános recept, természetesen a főbb lépéseket a terv elkészítéséhez a következőkben megadjuk. Figyelembe véve, hogy „az individualizált oktatás a tartalomnak, a folyamatnak, a produktumnak és a tanulási környezetnek a tanulóhoz való szükség szerinti hozzáigazítását jelenti...” (Tóth L. 1998. 50. o.), ebből egyértelműen következik, hogy komplex módon és folyamatában kell áttekintenünk a tervezés menetét. A következő általános lépéseket ajánljuk a gyakorlati tervező munkához.

1. Az adott gyerek, fiatal jellemzőinek folyamatban történő felderítése komplex kereső módszerekkel. A kereső módszerekről részletesen írtunk a 2. fejezetben, itt csak az ott megfogalmazott elvekre és a komplexitást biztosító módszer-együttesre hívjuk fel a figyelmet. Utóbbit itt fel is idézzük:

- a pedagógusok és más szakemberek jellemzése a fiatalról együttműködésük (tanórai együttműködés, „kereső programok”, szabad idős programok, a diák teljesítményének jellemzői stb.) tapasztalatai alapján, strukturált szempontrendszer szerint,
- kérdőívek használata többféle funkcióban,
- tesztek és felmérések: általános és speciális képességek felderítése,
- iskolapszichológusok véleménye,
- a tanuló önjellemzése,
- tanuló társak jellemzése a diákról,
- szülői jellemzés.

2. A gyerekről, fiatalról szerzett információk rendszerbe szedése a fejlesztő programok tartalmi szempontjait alapul véve:

- erős oldal(ak)ra vonatkozó információk, ezek megnevezése;
- gyenge pontokra utaló információk, ezek megnevezése;
- társas kapcsolatok jellemzői,
- a szóban forgó diák szabad idős programjai.

3. Az elkészülő egyéni fejlesztő program tervezésében és megvalósításában várhatóan közreműködő személyek összehívása

Kiindulási alap a mozgósításhoz: *az egyéni program a közreműködő tanárok és más fejlesztő szakemberek: pszichológus, tanácsadó, mentor, tutor stb.,*

valamint a tehetséges tanuló közös tervező és megvalósító munkáján alapul, amelyben a szülők érdemi közreműködése is szükséges.

Természetesen *lennie kell egy tervezést és megvalósítást összefogó pedagógusnak*, aki koordinálja a tervezést és a megvalósítást is. (Külföldön a hivatalos neve ennek a személynek „tehetségkoordinátor”, Magyarországon azonban ezt a kifejezést más tartalommal használják, ezért e kifejezés használatával nem akarok zavart okozni. A Szerző megjegyzése) Ez a személy lehet a tehetséges diák osztályfőnöke vagy az adott fejlesztendő speciális tehetségterület (tantárgy) tanára stb. Mindenesetre olyan személynek kell lennie a tervezés és megvalósítás vezéralakjának, aki nagyon jól ismeri a „jelöltet”. Az egyéni fejlesztő programot megvalósító szakmai csoport vezetőjének, koordinátorának a főbb feladatai a következők: (Dudley, 1998)

- Kialakítja és a gyakorlatban működésbe hozza a tehetségkeresési és tehetségazonosítási rendszert.
- Összegyűjti és terjeszti – az egyéni fejlesztő program megvalósításában közreműködő szakemberek körében – a diákokra vonatkozó adekvát információkat.
- Az egyes diákokra vonatkozó, fejlesztéssel kapcsolatos probléma-helyzetek megoldásában támogatást nyújt (információk, kapcsolatok építése, megoldási javaslat stb.) a közreműködő szakembereknek, tanároknak.
- Az egyéni programban résztvevő diákok szükségleteit folyamatosan figyelemmel kíséri.
- Ösztönzi a gazdagító, gyorsító és differenciált fejlesztést biztosító lehetőségek kialakítását a diák részére, mind a tanórákon, mind azokon kívül, valamint ilyen lehetőségeket keres iskolán kívüli keretekben.
- Rendszeresen kapcsolatot tart a közreműködő tanárokkal és más szakemberekkel információgyűjtés céljából, folyamatosan facilitálva is őket, hogy tegyenek meg mindent saját szakterületükön a fejlesztő program sikeres megvalósítása érdekében.

A fejlesztő program tervezőinek, megvalósítóinak összehívása, tanácskozása természetesen több alkalommal is szükséges már a tervezés folyamatában. A legelső találkozási alkalommal a 2. pontban jelzett, a fejlesztő program készítésének és megvalósításának vezéralakja által rendszerezett információkat kell áttekinteni, megbeszélni, esetleg kiegészíteni további, a fejlesztendő fiatalra vonatkozó újabb információkkal. Ennek eredményeként rendelkezésünkre áll az a kiindulási fejlettségi szintet jellemző információ-együttes, amelyre korrekt módon ráépíthető a kialakításra kerülő egyéni fejlesztő program.

4. Az egyéni fejlesztő program konkrét kidolgozása az előző lépéseket követően lehetséges: ki kell jelölni a fejlesztési programba bekerülő fejlesztendő elemeket.

Ez megtörténhet már az első találkozás alkalmával is, vagy a közreműködőknek újabb összejövetelet kell tartani e fontos programpont megbeszélésére. A fejlesztés tartalmi elemeinek kidolgozásához rendelkezésre állnak az információk könyvünk 3. fejezetében, itt csak a főbb struktúrát foglaljuk össze. Megjegyzendő, hogy a rendszerszerű, átfogó egyéni fejlesztő program minden főbb tartalmi elemet magába kell, hogy foglaljon, azonban az intézmény tehetséggondozó rendszerének fejlettségi szintjétől, a rendelkezésre áll fejlesztő szakember-gárdától függően előfordulhat kompromisszumos megoldás is, amikor nem minden főbb terület kerül be a fejlesztő programba, de a korábbiakhoz képest az is előrelépést jelenthet a helyi tehetséggondozó program fejlesztésében.

Lehetséges fejlesztendő főbb területek a következők.

A) A fiatal erős oldala(i)nak fejlesztése.

B) A tehetségigéret gyenge oldalainak fejlesztése.

Ezek között kiemelt figyelmet kívánnak a következő lehetséges problematikus elemek.

- a tehetséges fiatal motivátlansága,
- a hatékony információfeldolgozási stratégiák hiánya,
- kreativitás fejletlensége,
- személyiségből fakadó problémák.

C) A jelölt társas kapcsolatainak lehetséges problémái.

D) Feltöltődést, lazítást jelentő programok.

5. Miután a közreműködő szakemberek megegyeztek a fejlesztendő területek kijelölésében, ekkor következhet – ismét a fejlesztő szakembergárdának az együttes ülésén – annak a meghatározása, hogy milyen konkrét pszichológiai, pedagógiai eszközrendszert mozgósít a fejlesztési feladatokhoz az adott intézmény. Ezeket az eszközöket, módszereket áttekintettük a 4. fejezetben, itt csak kiindulási pontként a főbb csoportokat idézzük fel:

- gazdagítás,
- gyorsítás,
- differenciálás,
- tanácsadás.

6. Miután áttekintettük a felhasználható pedagógiai, pszichológiai eszközrendszerünket, **fontos megjelölni, hogy mely fejlesztési területen milyen konkrét célokat tűzünk ki, amelyeket a fejlesztendő fiatallal el szeretnénk érni** a megjelölt fejlesztési periódus (amint láthatjuk majd a példánkban, ez lehet rövidebb vagy hosszabb távra szóló) végére. Fontos, hogy ezeket a pedagógiai célokat pontosan nevezzük meg a fenti négy nagy tartalmi fejlesztési terület részterületeihez kapcsoltan. Ez természetesen ismét csak a közreműködő szakemberek közös megbeszélésének eredménye lehet, így tudjuk elkerülni, hogy az adott időszak alatt teljesíthetetlen, illetve aránytalan célokat tűzzünk ki a fejlesztő munkában. Fontos ebben a pedagógiai realitásérzék, amely figyelembe veszi elsősorban a fiatal teherbíró képességét és a mindig jelentkező időbeosztási korlátokat. A fejlesztendő célokhoz kapcsolatosan **meg kell jelölnünk azt is, hogy milyen „mérőeszközökkel” fogjuk az egyes területek célrendszerének teljesülését kontrollálni.**

7. **A tervezés nem egyszeri aktus a programkészítés elején, ez végigkíséri a program egész megvalósításának időtartamát,** hiszen az egyéni fejlesztő program folyamatos megfigyelése során érkező információk menet közben a terv korrekcióját tehetik szükségessé. Ezért is fontos a program megvalósításában közreműködő szakemberek alkalmankénti (minimum kéthavonta, de ha a helyzet szükségessé teszi, bármikor történő) közös értékelő megbeszélése, amelyen beszámolnak az általuk megvalósuló célkitűzések aktuális állapotáról, esetleg korrekciókat hajtanak végre a célok kitűzésében, a pedagógiai, pszichológiai eszközök felhasználásában – természetesen e munka megfelelő fázisában bevonva ebbe a fejlesztendő tehetségigéretet is. Az egyéni fejlesztő programban közreműködőkre és együttműködésük alapkérdéseire az 5.4. alfejezetben még visszatérünk. Ez ugyanis a legkritikusabb pontja az egyéni fejlesztő programok megvalósításának, és a sikernek a legfőbb feltétele!

8. Mivel minden egyéni tehetségfejlesztő programnak meghatározott időtartamra kell készülnie, **a program lezárulásakor egy átfogó értékelő megbeszélésre – az összegyűjtött eredmények és más információk alapján – szükség van, amelynek során a programban közreműködő pedagógusok és más szakemberek, a szülő, a fejlesztést megélő fiatal együttesen értékeli a fejlesztő program eredményeit, tapasztalatait, szembesítve a célkitűzéseket és az elért eredményeket.** Fontos itt is a „záráskor”, hogy az adatszerzés sokféle forrásból és értékelési eszközzel, módszerrel történjen, ahogyan az „indulást” is komplex előzetes információgyűjtés jellemez-

te. (vö. Sarka, 2013) Természetesen az értékelés alapján máris megfogalmazódhatnak egy újabb fejlesztő periódus célkitűzéseinek, pedagógiai és pszichológiai eszközrendszerének stb. a kontúrjai, s erre építve az előzőekben bemutatott lépésekben a fejlesztő munka máris folytatódhat tovább, egy újabb periódusra kidolgozott cél- és eszközrendszer segítségével. Eyre (1997) summázó gondolatait idézve: „Ahhoz, hogy a tanár hatékony oktatást nyújthasson az egyes tanulók számára, az értékelésnek, tervezésnek és ellenőrzésnek egy állandó körforgását kell fenntartania: az egyéni igényeket értékelni kell, meg kell próbálni megfelelő fejlesztést biztosítani és ellenőrizni az eredményeket. Az ellenőrzés eredményei aztán egy új értékelés és terv kiindulópontjaként szolgálnak.” (i.m. 50-51.o.)

A gyakorlati értékelő munkát közvetlenül is segítő **bemutatunk itt példaként egy értékelési kérdőívet,** (Forrás: http://www.youthopportunity.eu/dox/thbesz_kepzes/egyfejterv.pdf – a Vályi Péter Szakképző Iskola és Kollégium által kidolgozott anyag) **amely jól alkalmazható a megjelölt területeken a fiatal fejlettségi szintjének hozzávetőleges meghatározására.** Ezt a szempontrendszert a fejlesztő programot megelőzően is felhasználhatjuk információszerzésre, valamint a program zárásakor is megtehetjük ugyanezt. Természetesen az itt megjelölt főbb tartalmi területek csak részben fedik le azokat, amelyek kapcsolódnak a tehetségfejlesztő programokhoz (lásd. 3. fejezet), azonban a tehetség kibontakozásának az itt szereplők is fontos elemei. Ugyanakkor azért is értékes ez a kérdőív számunkra, mert mintát adhat a fejlesztésben közreműködő szakembereknek saját tartalmi elemükhöz kapcsolódó hasonló struktúrájú kérdőív kidolgozásához. Az egyéni tehetségfejlesztő programban közreműködő pedagógusoknak és más szakembereknek, szülőknek ajánlott felhasználásra a 14. táblázat kérdőíve.

14. táblázat. Értékelő kérdőív egyéni fejlesztő tervhez
(Vályi Péter Szakképző Iskola és Kollégium anyaga)

Kérjük, értékelje a diákot az alábbi tulajdonságok alapján, 1–6-os skálán elhelyezve!

(Pl. ha a gyerek önértékelése teljesen reális, akkor a 6-os pontot jelölje meg, ha teljesen irreális, akkor az 1-est, a két szélső érték között a fejlettségnek megfelelő pontszámot adja meg értékként.)

1. Fejlesztési terület: Önismeret

Önértékelése reális.	6 5 4 3 2 1	Önértékelése irreális.
Képes reflektálni saját tevékenységére, és ennek megfelelően változtatja viselkedését.	6 5 4 3 2 1	Nem képes reflektálni saját tevékenységére.
Tisztában van erősségeivel és ezt fel is használja saját fejlődése érdekében.	6 5 4 3 2 1	Nem ismeri saját erősségeit.
Tisztában van azzal, hogy milyen területen kell fejlődnie.	6 5 4 3 2 1	Nincs tisztában azzal, hogy milyen területen kell fejlődnie.
A saját magáról alkotott képe sokféle területre kiterjed.	6 5 4 3 2 1	A saját magáról alkotott képe egysíkú.
Önértékelése pozitív	6 5 4 3 2 1	Önértékelése negatív.
Elfogadja önmagát.	6 5 4 3 2 1	Nem fogadja el önmagát.
Átlag:		

2. Tanulás

Precíz, pontos feladatvégzés.	6 5 4 3 2 1	Feladatvégzésben figyelmetlen, pontatlan.
Önállóság a feladatvégzésben.	6 5 4 3 2 1	Segítség, támogatás igénye a feladatvégzésben.
Önellenzési technikákat alkalmaz.	6 5 4 3 2 1	Nem alkalmaz, nem ismer önellenzési technikákat.
Önmagáról mint tanulóról árnyaltan és a lehető legpozitívabban gondolkodik.	6 5 4 3 2 1	Önmagáról mint tanulóról egysíkúan és negatívan gondolkodik.
Képes több szempontot együttesen figyelembe venni a cél meghatározásában.	6 5 4 3 2 1	Csak saját nézőpontjából értékeli a változó külső/belső helyzeteket.
Felismeri és kihasználja a tanulási alkalmakat.	6 5 4 3 2 1	Nem ismeri fel/nem használja ki a tanulásra alkalmas helyzeteket.
Kitartó erőfeszítésre képes.	6 5 4 3 2 1	Érdektelen vagy nehézségek esetén hamar feladja.
Átlag:		

3. Szociabilitás

Barátságos, készséges.	6 5 4 3 2 1	Barátságtalan, elutasító, agresszív.
Önérvényesítése megfelelő.	6 5 4 3 2 1	Visszahúzó, féltékeny.
Mások véleményére figyel, ha meggyőződik, felülvizsgálja nézeteit.	6 5 4 3 2 1	Senkitől nem hagyja magát befolyásolni, nem tudja el- és befogadni mások véleményét.
Aktív a közösségi életben.	6 5 4 3 2 1	Passzív a közösségi életben.
Beilleszkedett a közösségbe, alkalmazkodó.	6 5 4 3 2 1	Nem illeszkedett be, nehezen alkalmazkodik.
Átlag:		

4. Viselkedéskultúra

Udvarias illemtudó magatartás.	6 5 4 3 2 1	Udvariatlan, tiszteletlen magatartás.
Ismeri és betartja az előírásokat, szabályokat, másokat is azok betartására buzdít.	6 5 4 3 2 1	Nem ismeri/nem tartja be az alapvető előírásokat, szabályokat (a megfelelő aláhúzendő).
Felszerelését rendben tartja.	6 5 4 3 2 1	Felszerelését nem tartja rendben.
Környezetét óvja, megbecsüli.	6 5 4 3 2 1	Környezetét rongálja.
Mások eltérő nézetei és preferenciái iránt toleráns és elfogadó.	6 5 4 3 2 1	Intoleráns, nehéz vele együttműködni.
Odafigyel másokra.	6 5 4 3 2 1	Nem figyel oda másokra.
Saját érdekeit megfelelő módon tudja képviselni.	6 5 4 3 2 1	Nem tudja megfelelően képviselni saját érdekeit.
Magabiztos.	6 5 4 3 2 1	Önmagában bizonytalan.
Konfliktushelyzetekben mások nézőpontjait is figyelembe veszi.	6 5 4 3 2 1	Konfliktushelyzetben csak a saját nézőpontját veszi figyelembe
Átlag:		

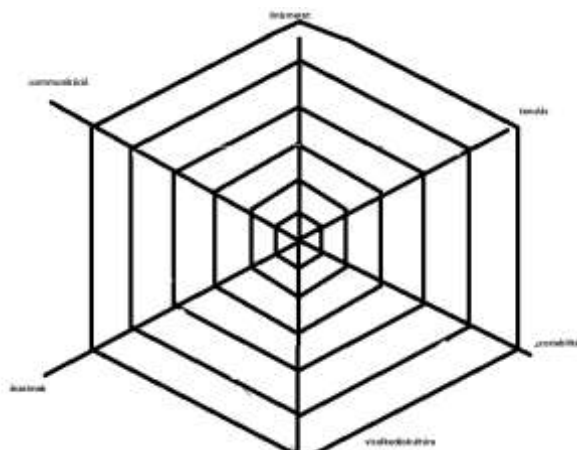
5. Érzelmek

Érzelmileg stabil, kiegyensúlyozott.	6 5 4 3 2 1	Érzelmileg labilis, kiegyensúlyozatlan.
Fegyelmezett, megfontolt.	6 5 4 3 2 1	Fegyelmezetlen, impulzív.
Nyílt, érzelmeit kimutatja és szabályozza.	6 5 4 3 2 1	Zárkózott, érzelmeit elrejti vagy szabályozás nélkül szabadon engedi érzelmeit és indulatait (a megfelelő aláhúzendő).
Nyugodt, békés.	6 5 4 3 2 1	Feszült, nyugtalan.
Pozitívan viszonyul a segítséghez.	6 5 4 3 2 1	Negatívan viszonyul a segítséghez.
Közösség normáit elfogadja.	6 5 4 3 2 1	Közösség normáit elutasítja.
Átlag:		

6. Kommunikáció

Árnyaltan, gazdag szókincssel fejezi ki magát.	6 5 4 3 2 1	Kifejezésmódja szegényes.
Vitákban meggyőzően érvel.	6 5 4 3 2 1	Vitahelyzetekben nem képes kifejezni önmagát.
A helyzethez illeszkedő technikákat (verbális, nonverbális) alkalmaz emberekkel való kommunikációban.	6 5 4 3 2 1	Nem a helyzethez illeszkedő technikákat alkalmaz az emberekkel való kommunikációban.
Átlag:		

Pókháló-diagram az egyéni profilról:



5.3. Példa az egyéni tehetségfejlesztő programtervre

Az alábbiakban bemutatunk egy három elemből álló egyéni programtervet, amelyet Piirto (1999) ismertetett. Az ő lentebb tanulmányozható példájában a tanácsadási rendszer keretében született meg e fejlesztési terv, amelynek a lényege teljesen megegyezik az általunk kidolgozott koncepcióval: minden tehetségigéretnek szükséges, hogy legyen egy aktuális, rendszeresen frissített egyéni fejlesztési terve, amely tervet a diáknak és az iskolának közösen kell elkészítenie, a szülők és a diák tanárainak aktív részvételével. Célszerű, ha szerepel a tervben egy rövid távú, valamint egy hosszú távú komponens is. Ennek a tervnek követnie kell a diákot iskoláról iskolára, szintről szintre, és bizonyos időközönként vissza kell térni hozzá, és a fejlődési eredményektől, valamint a környezeti lehetőségektől függően módosítani kell.

Szándékosan nem változtattunk a terv részletein, még akkor sem, ha az általunk javasolt tartalmi fejlesztési szempontokkal nem teljesen kompatibilis. A célunk a bemutatással az, hogy az olvasók ismerjenek meg egy rendszerszerűen kidolgozott tervet, amely ötleteket adhat, részleteiben mintául is szolgálhat minden magyarországi intézménynek, szervezetnek saját egyéni fejlesztési programjaik kidolgozásához. Az előző alfejezetben (5.2.) általunk ismertetett lépéssor csak tájékoztató pontokat adhat a szakembereknek a tervek készítéséhez, a terveket, ahogy ezt már korábban is hangsúlyoztuk, minden iskolának és más szervezetnek magának kell kidolgoznia – a gyerek, fiatal jellemzőitől és a környezeti lehetőségektől függően, általános recept nincs hozzá! A 15. táblázat a Piirto-féle terv kereteit mutatja be.

15. táblázat. Tanácsadási terv az egyéni tehetségfejlesztéshez (Piirto, 1999)

Név _____	L _____	F _____	Születési dátum _____	Dátum _____
Iskola _____	Kerület _____	Város, Állam _____		
A tervet adminisztráló személy _____	Titulus _____			
Tehetség-terület(ek): _____ Matematika _____ Verbális _____ Természettudomány _____				
Társadalomtud. _____ Idegen nyelv _____ Vizuális művészetek _____ Vokális zene _____				
Hangszeres zene _____ Színművészet _____ Tánc _____ Atlétika _____ Szocio- emocionális _____ Mechanikai _____ Műszaki _____ Találmány _____ Vezetés _____				
Üzlet _____ Egyéb _____				
I. A tehetség-terület(ek) felmérésének eszközei (Csatolja a dokumentumot.) (Ne használjon vegyes eredményeket; használja az egyes tartalom-területek eredményeit)				
_____ 1. Standardizált csoport-képesség teszt. Melyik? _____ Tehetség- terület(ek): _____				
_____ 2. Standardizált egyéni képesség teszt. Melyik? _____ Tehetség- terület(ek): _____				
_____ 3. Standardizált csoport-teljesítmény teszt. Melyik? _____ Tehetség- terület(ek): _____				
_____ 4. Standardizált egyéni teljesítmény teszt. Melyik? _____ Tehetség- terület(ek): _____				
_____ 5. Ellenőrző teszt. Melyik? _____ Tehetség- terület(ek): _____				
_____ 6. Magatartásra vonatkozó kérdéssor. Melyik? _____ Megjelölt vi- selkedésformák leírása: (Csatolja a dokumentumot.)				
_____ 7. Személyiség-jegyek listája. Melyik? _____ Kommentálja. (Csatol- ja a dokumentumot.)				
_____ 8. PREDIKTÍV VISELKEDÉS. _____ CSALÁD ÁLTAL MEGFIGYELT _____ ÖN-UTALÁS _____ TANÁROK ÁLTAL MEGFIGYELT _____ TÁRSÁK ÁLTAL MEGFIGYELT _____ KÖZÖSSÉG				
Mely viselkedésformák utalnak arra, hogy ez a diák tehetséges?				
_____ Projectek _____ Portfólio _____ Tanterven kívüli érdeklődés és teljesítmény				
_____ Iskolán kívüli érdeklődés _____ Versenyek _____ Osztályzatok _____ Egyéb				
Írja le a megjelölt viselkedésformát!				
9. Készült-e lista a diák személyes és szakmai érdeklődési területeiről? _____ Igen _____ Nem (Csatolja)				
10. Sorolja fel a diák érdeklődési területeit.				
11. Módosult-e a diák tanterve, hogy az alkalmazkodjon a tehetség-területéhez? _____ Igen _____ Nem (Csatolja)				
12. Került-e sor konzultációra a diák szüleivel a diák tehetségéről? _____ Igen _____ Nem Csatolja a szülőértekezleten készült jegyzeteket. Dátum: _____				
A tervért felelős személy részére:				
Csatolások:				
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7 _____ 8 _____ 9 _____ 10 _____ 11 _____				

A 15. táblázat folytatása: Rövid-távú tehetségfejlesztési terv

II. Rövid távú (egy éves) tehetségfejlesztési terv

A) Beavatkozások az osztályteremben: _____ Speciális osztályba helyezés _____
Kiemelt osztály _____ Speciális iskolába helyezés _____ Áthelyezés magasabb szintre
_____ Kisegítő tanár _____ Halmazott csoportok _____ Kiemelt program _____ Tan-
menet sűrítése _____ Akceleráció _____ Gyarapítás _____ Egyéb _____
Írja le a módosításokat:

B) Beavatkozások az osztálytermen kívül: _____ Egyéni tanácsadás _____ Csoportos
tanácsadás _____ Egyéni felmérés _____ Csoportos felmérés _____ Mentor(ok) _____
Egyéni órák _____ Csoportos órák _____ Speciális klub(bok) _____ Iskolán kívüli
tevékenységek _____ Ösztöndíjak _____ Nyári programok _____ Vasárnapi programok
_____ Versenyek _____ Vetélkedők _____ A tehetség-területen végzett projectek _____
Közösségben való részvétel _____ Könyvtári tagság _____ Egyetemi tervezés _____ Egyéb _____
Írja le a megjelölt tételeket:

C) Útmutatás: _____ Csoportos útmutatás _____ Egyéni útmutatás _____ Mentorálás
_____ Nyomon követés _____ Tesztelés _____ Tehetség és érdeklődés irányítása
_____ Folyamatban levő karrier információ _____ Nem-specifikus útmutatás _____
Speciális projectek/programok _____ Társak útmutatása _____ szülői útmutatás _____
Ösztöndíj információ _____ Egyéb _____
Írja le:

D) Tanácsadás: _____ Szocio-emocionális; csoportos tanácsadásra van szükség _____
Szocio-emocionális; egyéni tanácsadás szükséges _____ Terapeutához irányítás _____
Nem-specifikus tanácsadás _____ Szexuális/kábítószerrel való visszaélés miatti tanács-
adás _____ Az aszinkroniával foglalkozó tanácsadás _____ Társak tanácsadása _____
Család tanácsadása _____ Egyéb _____
Írja le :

A 15. táblázat folytatása: Hosszú távú (kettő-öt éves) tehetségfejlesztési terv

III. Hosszú távú (kettő-öt éves) tehetségfejlesztési terv

A. Beavatkozások az osztályteremben: _____ Speciális osztályba helyezés _____ Kiemelt osztály _____ Speciális iskolába helyezés _____ Áthelyezés magasabb szintre _____ Kisegítő tanár _____ Halmazott csoportok _____ Kiemelt program _____ Tanmenet sűrítése _____ Akceleráció _____ Gyarapítás _____ Egyéb _____
Írja le a módosításokat:

B. Beavatkozások az osztálytermen kívül: _____ Egyéni tanácsadás _____ Csoportos tanácsadás _____ Egyéni felmérés _____ Csoportos felmérés _____ Mentor(ok) _____ Egyéni órák _____ Csoportos órák _____ Speciális klub(bok) _____ Iskolán kívüli tevékenységek _____ Ösztöndíjak _____ Nyári programok _____ Vasárnapi programok _____ Versenyek _____ Vetélkedők _____ A tehetségterület(ek) projectjei _____ A közösségben való részvétel _____ Könyvtári tagság _____ Egyetemi tervezés _____ Egyéb _____
Írja le a megjelölt tételeket:

C. Útmutatás: _____ Csoportos útmutatás _____ Egyéni útmutatás _____ Mentorálás _____ Nyomon követés _____ Tesztelés _____ Tehetség és érdeklődés irányítása _____ Folyamatban levő karrier információ _____ Nem-specifikus irányítás _____ Speciális projectek/programok _____ Társak útmutatása _____ Szülői útmutatás _____ Ösztöndíj információ _____ Egyéb _____
Írja le:

D. Tanácsadás: _____ Szocio-emocionális; csoportos tanácsadásra van szükség _____ Szocio-emocionális; egyéni tanácsadásra van szükség _____ Terapeutához irányítás _____ Nem-specifikus tanácsadás _____ Szexuális/kábítószerrel való visszaélés miatti tanácsadás _____ Aszinkroniával foglalkozó tanácsadás _____ Társak tanácsadása _____ Családi tanácsadás _____ Egyéb.....
Írja le:

Dátum: _____

Kézjegy: _____

A terv tervezett frissítési dátuma:

5.4. A megvalósításban közreműködő szakemberek kiemelt feladatai, folyamatos együttműködésük szükségessége

Már az előzőekből is kitűnik, hogy sokirányú, a hagyományostól gyakran eltérő feladatkör megoldása vár azokra az iskolákra, amelyek zászlajukra tűzik a hatékony tehetséggondozás jelszavát, s elkezdik a rendszerszerű egyéni tehetségfejlesztő programok alkalmazását a pedagógiai gyakorlatban. E feladat sikeres teljesítésére akkor van esély, ha jól körülhatároljuk azokat a személyeket (és funkcióikat), akik közreműködése szükséges a hatékony egyéni tehetségfejlesztő program hatékony megvalósításához. Az oktatás bármely részének javításában nagy nehézség, hogy az egész tantestület elkötelezettsége szükséges hozzá, ez érvényes az egyéni tehetségfejlesztő programokra vonatkozóan is. Kutatások azt sejtetik, hogy a konzisztens hozzáállást a legnehezebb kialakítani a tantestületekben. Lehet, hogy a tantestület a tervezés időszakában megegyezik a fejlesztésekben, de a változtatások kivitelezésében már kevésbé konzekvensek és lelkesek. Ebben a tekintetben nagy felelőssége van az iskola vezetésének!

A kutatások és a gyakorlati tapasztalat alapján a következő személyeknek és együttműködésüknek van kiemelt szerepe ezen programok sikeres megvalósításában: a fejlesztésben közvetlenül közreműködő szakembereknek, akik napi kapcsolatban vannak a fejlesztendő fiatalal (döntően pedagógusok, de más foglalkozásúak is lehetnek: edzők, mesterek, művészek), a tanácsadónak, a pszichológusnak, a mentornak és a szülőnek. (Magyarországon most van kialakulóban egy új szerepkör, a tutoré, funkcióinak kidolgozása a tehetséggondozás rendszerében most indult el, erről a „Tehetségek Magyarországa” Program keretében tájékozódhatnak majd az érdeklődő olvasók.)

5.4.1. A pedagógus szerep alapelemei, ehhez kapcsolódó problémák a tehetségfejlesztésben

Úgy gondolom, mindenki számára evidens, hogy a legfontosabb szerep a pedagógusoké a tehetségfejlesztés folyamatában. A sikeres munkának náluk is megvannak a feltételei. A kutatók azt találták, hogy az olyan pedagógusok, akik nem rendelkeznek semmilyen speciális felkészültséggel vagy háttérrel a tehetséggondozás területén, érdektelenek és néha ellenségesek is a tehetséges diákokkal szemben. Korábbi saját hazai kutatásaink alapján megállapítható, hogy olyan pedagógusok azonban, akik rendelkeztek némi tapasztalattal a tehetségprogramokban folyó munkában, vagy továbbképzéseken vettek részt, általában lelkesebb hozzáállást mutattak (vö. Balogh, Bóta és Dávid, 2000).

Mi jellemzi a sikeres pedagógust a tehetséggondozásban? Seeley (1997) összegezte ezt átfogó kutatásai alapján:

- Érettség és tapasztalat, magabiztosság.
- Magas szintű intelligencia.
- A szakma iránti érdeklődés.
- Magas szintű igény a teljesítés iránt.
- Kedvező hozzáállás a tehetséges diákok iránt.
- Szisztematikusság, képzelőerő, rugalmasság és kreativitás a hozzáállás és reagálás tekintetében.
- Humorérzék.
- Hajlandóság arra, hogy a tanulás „elősegítői”, ne „irányítói” legyenek.
- Kapacitás a kemény munkára, hajlandóság arra, hogy több időt és erőfeszítést áldozzanak a tanításra.
- Az általános ismeret széles háttere, magas szint a szakértelem konkrét területein.
- Hit az egyéni eltérésekben, és ennek figyelembe vétele a fejlesztő munkában.

Habár ezek a karaktervonások minden pedagógus számára kívánatosak lennének, most itt úgy jelennek meg, mint a tehetségeseket tanító pedagógusok számára elengedhetetlenek.

Nagyon sokat írtak már *a tehetséges tanulók jó tanárainak felkészültségéről* is. Seeley (1979) elvégezte a tehetségesek oktatásához szükséges tanári kompetenciák felmérését. Ebben a vizsgálatban egy kérdőívet küldtek ki a tehetséggondozásban résztvevő egyetemeknek, igazgatóknak, és tanároknak. 21 lehetőség közül a válaszadók a következő öt kompetenciát jelölték meg, mint legfontosabbakat:

1. Magasabb szintű kognitív tanítás és kérdezés.
2. Tanterv-módosító stratégiák használata.
3. Speciális tantervfejlesztési stratégiák alkalmazása a gyakorlatban.
4. Diagnosztikus tanári készségek magas szintje.
5. Diák-tanácsadási stratégiák használata.

A fentebb már említett *saját magyarországi kutatásainkban* (Balogh, Bóta és Dávid I., 2000) mi is kértük a pedagógusok véleményét arról, hogy *milyennek is kell lennie a tehetséges diákkal foglalkozó tanárnak*. A válaszok döntő többsége az alábbi kilenc kategóriába volt sorolható:

- nyitott, elfogadó attitűd (85%)
- kreatív (80%)
- nagy tárgyi tudás (78%)
- motiváló képesség (75%)

- jó humor (72%)
- ambiciózus (64%)
- alkalmazkodni tud a diák igényeihez (54%)
- empatikus (48%)
- önkritikus (44%).

A felsoroltakon kívül néhány további jellegzetes vélekedés: türelmes legyen, a szülőkkel is tudjon szót érteni, ne rivalizáljon a diákkal, következetesség és adott esetben szigor jellemezze, ne kivételezzon a tanulóval, jó „menedzser” legyen. A kapott eredményeket érdemes egybevetni a tehetséges diákról alkotott felfogással, definíciókkal. Érdekes, de valószínűleg nem véletlen, hogy a tanárral szembeni elvárások mennyire jól illeszkednek az ott leírtakhoz. A tanárok jellemzői is alapvetően 3 nagyobb csoportban oszlanak meg:

- kognitív,
- motivációs,
- szociális.

A 9 tulajdonság mindegyike besorolható a 3 főbb terület valamelyikéhez. Láthatjuk, mennyire fontosnak gondolják a toleranciát, azt hogy alkalmazkodjon a diák igényeihez, és kellő empátiával közelítsen a tanulóhoz. Ez természetesen nem jelentheti az igények teljes mértékű kiszolgálását, szolgai alárendelődést, de feltétlenül egy kiegyensúlyozottabb, egyenrangú viszonyt eredményezhet. Lépést kell tudni tartani a diák komoly tárgyi felkészültségével is, hiszen a legtehetségesebbek gyakorta tanáraiknál is többet tudhatnak egy-egy területen. A tanári kreativitás szükségessége sem meglepő, hiszen csak ennek a képességnek a birtokában követhető a diákok felgyorsult, helyenként akár csapongó gondolatmenete. A kreativitás nem szűkíthető le egy-egy tudományos probléma megválaszolására, szociális kreativitásra is szükség van a tehetséges tanulók másságából eredő helyzetek kezeléséhez.

A tehetségesekkel kapcsolatos kellemetlen pedagógusi élmények kapcsán megállapítható, hogy sok csalódás forrása, ha a diák nem bontakoztatja ki képességeit, elkallódik. Ezért fontos, hogy gazdag motivációs repertoárral rendelkezzen a pedagógus, változatos módon és eszközökkel tartsa ébren a tanuló érdeklődését. Épp a szoros, sok esetben szinte baráti tanár-diák viszony miatt lényeges a lelkesedés, az ambiciózus magatartás. A tanárral való identifikáció révén így a tanuló tudattalanul is átveszi ezt a hozzáállást, követendő példa lesz számára.

A jó humorérzék számos alkalommal oldhatja a társas kapcsolatokban keletkező feszült helyzeteket, valamint csökkentheti egy-egy tanulmányi

versenyre készülés monotóniáját, szolgálhatja a figyelem elterelését a fokozott stresszel járó megmérettetéseken.

Az önkritikusság azért kaphatott ilyen hangsúlyos szerepet, mert épp a legkiemelkedőbb diákok foglalkoztatása, tanítása során érkehetnek el a pedagógusok szakmai teljesítőképességük határához. Folyamatosan felül kell vizsgálni, és szükség esetén módosítani az elveket, alkalmazott módszereket, belátni a hibát, a tévedést, a személyiséget építő módon elviselni a kudarcot és a sikert egyaránt. A tanári magatartás különösen azért nagy hatású, mert modellértékénél fogva sok tehetséges diák pályaeorientációját, egész későbbi életét meghatározhatja.

Koncz István (2006) a kérdéskör vizsgálatában különösen *két jellemzőnek a fontosságát emeli ki* a tehetségesekkel foglalkozó pedagógusok jellemzői közül: az egyik az óvodapedagógusok, tanítók, tanárok *érzelmi biztonsága, a másik a tanári attitűd*. „A sikeres tanár fontos jellemzője, hogy *érzelmileg biztonságban érzi magát*, azaz amellett, hogy birtokolja a fentebb felsorolt vonásokat, arra is ügyel, hogy ne keveredjen kicsinyes civakodásokba a tanulókkal. Arra is *képes, hogy megőrizze nyugalmát*, még ha a gyerekek bosszantó viselkedése okot is adna dühös kitörésekre. Néha a gyermekek meglehetősen tapintatlanul viselkednek tanáraikkal szemben, különösen, ha azok tapasztalatlanok, vagy az a hír járja róluk, hogy nem képesek rendet tartani. Ha ilyenkor a tanár nem tudja leküzdeni vagy legalább palástolni haragját, azzal gyakran csak lovat ad a gyerekek bosszantó magatartása alá; ha viszont higgadt tud maradni, bármilyen tapintatlanok a diákok, a kellemetlen incidensek idővel megritkulnak, megszűnnek.” (i.m. 248-249. o.) „A fentebb felsorolt személyiségvonásokon túl a sikeresnek bizonyult tanárok rendelkeznek ún. *„kívánatos szakmai attitűdökkel”* is. Pozitív beállítottság jellemzi őket a felelősségvállalással és a kemény munkával szemben, tisztában vannak vele, hogy feladataik túlmutatnak az iskolai órák szűk keretein, de pozitívan viszonyulnak tanított tárgyukhoz és a társadalomban betöltött szerepükhöz is.” (i.m. 249. o.)

Dávid Imre (2014) napjainkban a *pedagógusokat is veszélyeztető kiégés hátterében meghúzódó kiváltó okokat kereste kutatásaiban*. Maslach (2001) vizsgálati eredményeit idézi, aki kutatásai során górcső alá vette a munkahelelyi, az individuális, valamint azon interperszonális tényezőket, melyek szerepet játszhatnak a kiégés kialakulásában. Véleménye szerint az alábbi munkahelyi tényezők járulnak hozzá a kiégés megjelenéséhez:

- túlterhelés,
- idői nyomás,
- szerepkonfliktusok,
- szerep kétértelműség,

- szabadidő hiány,
- információ hiány,
- túlzott kontroll,
- túlzott autonómia.

„A tanári pálya igen megterhelő a sokrétű és szerteágazó feladatok miatt: tanítás, nevelés, értékelés, tanácsadás, segítségnyújtás. Ezen a pályán is nagy jelentősége van a saját pszichológiai immunrendszernek, amelyen olyan, gondolkodással kapcsolatos személyiségtényezőket értünk, melyek a megküzdés hatékonyságát befolyásolhatják. Ezek a dimenziók elővételezik a lehetséges reális pozitív következményeket, erősítik a viselkedés várható sikerességének előkészítését, hozzájárulnak a kedvező irányú változáshoz, biztosítják a helyzethez és a személy állapotához illő megküzdési stratégiákat, és mobilizálják a megküzdési forrásokat.” (Dávid I., 2014. 119. o.)

A pszichológiai immunrendszer dimenziói a szerző szerint:

- **Kontrollképesség:** kontrollképességen nem csak viselkedési kontrollt értünk, hanem gondolkodási és döntési kontrollt is. Ahhoz, hogy egy problémát kezelhetőnek éljük meg, szükség van bizonyos fokú kontroll érzésére: mi vagyunk a felelősek a következményekért.
- **Tanult leleményesség:** olyan belső személyiségrepertoár, mely az aktuális események gördülékenységét, gyorsaságát garantálja. Elsősorban ez is a gondolkodási folyamatok függvénye, jellemzője a folyamatosság és a hatékonyság.
- **Lelki edzettség, keménység:** nem az érzékenység hiányát értjük alatta, hanem a lelkileg edzett, küzdőképes személyiséget. Elkötelezettség és kitartás jellemzi: teljes odaadással és rendszerességgel végzi feladatait, a felmerülő nehézségek ellenére is.
- **Optimizmus:** a tervezett cselekedetek várható következményeire vonatkozó pozitív elvárásokat jelenti. Bármennyire is furcsa, de a kora gyermekkori szeretetkapcsolatok minősége és megbízhatósága döntően befolyásolja a személyiségben rejlő optimizmust.
- **Koherencia érzék:** az összefüggések megértésének, megérezésének képessége.
- **Éntudatosság:** tisztában vagyunk saját magunk erős és gyenge pontjaival, ismerjük tűrőképességünk határait, és ennek fényében tudatosan szervezzük döntéseinket. (i.m. 119-120. o.)

Dávid Imre azt a kérdést is felteszi és megválaszolja, hogy „Vajon mi a titka annak, hogy pedagógusként az élet belső egyensúlyát, harmóniáját, egészséges teljesítményhelyzeteit és sikereit megtalálhassuk és megélhessük, és mindezt meg is tudjuk tanítani a diákjainkat? Talán ismerni kell az

ellenpólust önmagunkban. A szorongást, veszteséget és fájdalmakat. A negatív életeseményekkel való megküzdésnek rengeteg pszichés hozadéka lehet, ha a nehézségeket kihívásként értelmezzük. A feladatok, elakadások és küzdelmek pszichodinamikailag ugyanarról szólnak az osztályteremben, mint az életben. Épp ezért a pedagógust holisztikusan, minden életterületét és életfeladatát átfogóan kell szemlélni és kezelni. Pszichodinamikát nem lehet megspórolni, nem lehet átugrani és meg nem harcolni egyes életfeladatokat. Érettség csak fejlődési folyamat által lehetséges, épp ezért a pedagógus szakmában keletkezett problémákkal való megküzdés egyfajta kulcskompetencia a mai világban.” (i.m. 120. o.) (További információk a pedagógus-témakörben: Balogh, 2006, 2012; Balogh és Koncz, 2008; Koncz, 1999; Polonkai, 2015; Tóth, 1998, 2000)

5.4.2. A tanácsadók szerepe az egyéni tehetségfejlesztő programok megvalósításában

Erről a kérdéskörrel már összefoglaltuk a legfontosabb információkat az előző, 4.4. alfejezetben, most ráadásként még egy fontos szempont teszünk ahhoz hozzá, máris hangsúlyozva, hogy *elengedhetetlen a szülőkkel való érdemi együttműködés a tehetség-tanácsadásban is*. A MATEHETSZ–TNS Hoffmann (2013) felmérés szerint sokan vélekednek úgy a szülők körében, hogy a tehetségfejlesztésben való hatékony szülői közreműködés céljából „A szülő a tehetség felfedezésétől kezdve állandó támogatást igényel, hogy szembenézzen és megbirkózzon a nehézségekkel a tehetség kibontakoztatása érdekében – valakitől mindenképp kell tanácsot kérni, másképp nem megy” (I.m. 7. o.) – vélekednek sokan a szülők közül. Ez azt jelzi, hogy a szülők nyitottak ezen a téren is az együttműködésre, természetesen erre „szocializálni” kell őket, s ebben az iskolának, a pedagógusnak, a tanácsadónak kell vezető szerepet vállalnia. (vö. Balogh, 2014)

Ahogy azt korábban is jeleztük, Magyarországon is vannak már jelei mind az iskolákban, mind a városi, regionális tehetség-tanácsadó központokban, hogy érdemi együttműködés alakul ki egyfelől pedagógusok és a tanácsadó szakemberek között, másfelől a tanácsadóknak szülőkkel és gyerekeikkel kialakított kapcsolata is fellelhető bizonyos hazai programokban. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy ezen a területen még gyerekcipőben jár a hazai tehetséggondozás. Ezért is fontos, hogy minél előbb teremtsük meg a feltételeit a tehetséggondozó programokhoz kapcsolódó tanácsadás kialakításának. Ehhez a legbiztosabb alapot a harmonikusan működő pedagógus-szülő kapcsolat jelentheti. Ahol tehát már kialakult a tehetséggondozó programokba bevont gyerekek szüleivel a folyamatos kapcsolat a tehet-

ség-kereső és -fejlesztő munkában, ott nem nehéz ezt a fontos tartalmi elemet beépíteni a közös munkába, illetve továbbfejleszteni azt. Természetesen, a vezető, kezdeményező szerepet a pedagógusoknak kell vállalniuk: információkat kell adni a tehetség-tanácsadás jelentőségéről, tartalmi összetevőiről, lehetőségeiről, s ezek közül a gyakorlatban is fel kell kínálni néhányat. A szülők többnyire azzal sincsenek tisztában, hogy milyen lehetőségek kínálóznak ebben az együttműködésben, ezért fontos a hírverés, hogy mit is kaphatnak a tehetségígéretes és a szülők ezen a területen. Alkalmas erre például kiosztani szülőknél a korábban bemutatott Herskovits-féle összegzést a szülők kérdéseiről, problémafelvetéseiről, ez támpontul szolgálhat a szülőknél tehetséges gyerekekkel kapcsolatos problémáik átgondolásához, s kiinduló pontokat nyújthatunk ahhoz, hogy milyen esetekben fordulhatnak a tanácsadó szakemberekhez. Fontos természetesen ezekről a lehetőségekről általánosságokban is beszélgetni a tehetséges gyerekek szüleivel, akár egy részükre szervezett szülői értekezlet vagy klubfoglalkozás keretében is. Ez bátoríthatja őket egyéni felvetéseik későbbi megfogalmazásában.

5.4.3. A pszichológusok szerepe a tehetséggondozó programok megvalósításában

Nyugodtan kimondhatjuk ma már: a pszichológusok nélkülözhetetlenek a tehetséggondozó munkában! (vö. Dávid I. és Herskovits, 2013) Milyen bizonyítékaink vannak erre? A pszichológusok kulcsfontosságú szerepet játszhatnak a tehetséges gyermekek azonosításában, valamint a számukra és szüleik számára nyújtott tanácsadásban. A pszichológusok általában jó felkészültséggel bírnak az intellektuális képességek vizsgálatához és a személyiségjellemzők feltárásához. Szaktudásuk ezen a területen fontos a tehetség azonosítása szempontjából. Az intellektuális vizsgálatnak, párosulva a háttértényezőket és egyéni hosszabb távú teljesítmény-felméréssel jól körvonalazható fejlesztési irányt kell eredményeznie a gyerek tehetség-területére vonatkozóan.

A pszichológusok fontos szerephez juthatnak a tehetséges gyermekek fejlesztésének megvalósítására vonatkozó tanácsadásban is. A pszichológusok ismeretei a fejlődésről, a tanuláselméletekről, valamint az egyének közötti dinamikáról segíthet a tehetséges gyermekek intellektuális és személyiség-jellemzőinek jobb megértésében. (vö. Rogácsné, 2015) A korarérett viselkedés az egyik oldalon, a normális fejlődési növekedés a másikon érzékeny egyensúlyt jelent. A pszichológusok feladata, hogy tájékoztassa a szülőket, tanárokat és gyermekeket arról, miként tudják ezt az egyensúlyt a lehető legproduktívabb módon kialakítani. Ahogy a kutatásokból és a tehetséges tanulókkal szerzett tapasztalatokból egyre többet tudunk, a pszicholó-

gusoknak nem csupán abban kell szerepet játszaniuk, hogy információt gyűjtenek ehhez az ismeretalaphoz, hanem abban is, hogy azt felhasználják az egyénre szabott programkészítés és hatékony megvalósítás érdekében - alapul véve a komplex fejlesztés célrendszerét.

Ma még Magyarországon a pszichológusok nagy része kevés speciális képzésben részesül – ha egyáltalán részesül ilyenben – a tehetségesekre vonatkozóan. A pszichológusok általában ki vannak téve a tesztelés segítségével való hiányosság-keresés orvosi modelljének. Az egyre nagyobb számú, a tehetségesek számára indított iskolai program szükségessé teszi az új feladatokat és új megközelítéseket a pszichológusok számára. Ma már tapasztalható némi változás, a tapasztalatokat az eddigieknél mélyebben és szélesebb körűen be kell építeni a pszichológusok képzésébe és szakmai továbbképzésébe. Alapvető feltétele ezen a téren az előrelépésnek, hogy minden iskolában működjön (teljes állásban vagy részfoglalkozásban) iskolapszichológus, s folyamatos érdemi együttműködés alakuljon ki közte és a tehetséges gyerekek, valamint azok pedagógusai és szülei között. Amennyiben nincs iskolapszichológus az adott szervezeti egységben, akkor a most újjáalakuló szakszolgálatok munkájára kell építenünk a tehetség-tanácsadásban. (vö. Dávid I. és Herskovits, 2013; Rogácsné, 2015)

5.4.4. A mentorok szerepe az egyéni fejlesztő programok megvalósításában

A mentorálás ma már általános jelenség a hazai tehetséggondozásban is, azonban e szerep értelmezésében a gyakorlatban nagy eltérések vannak, ezért célszerű pontosítani a fogalmat. Nagy Tamás (2014) nagyon precízen elvégezte ezt DuBois (2005) alapján, s a következőket emeli ki.

- „A mentorálás strukturált és bizalmas kapcsolat, mely fiatalokat köt össze olyan gondozó személyekkel, akik útmutatást, támogatást és bátorítást adnak, amelynek révén a mentorált kompetenciája és személyisége fejlődik.
- Egy erőteljes érzelmi kapcsolat egy idősebb és egy fiatalabb személy között, olyan kapcsolat, melyben az idősebb résztvevő megbízható és szerethető, valamint tapasztalt a fiatalabb személy vezetésében. A mentor segíti alakítani a pártfogolt fejlődését és növekedését.
- Hosszan tartó kapcsolat egy fiatal személy és egy felnőtt között, melyben a felnőtt támogatással, támasszal és segítségnyújtással látja el a fiataalt.
- Törődő felnőttek segítségével a fiatalok nagyobb eséllyel lesznek sikeres és kiegyensúlyozott felnőttek.
- Kapcsolat alapú szakmai aktivitás.” (i.m. 42. o.)

Gefferth Éva (2014) a mentor és mentorált kapcsolatára vonatkozóan összegezte a legfontosabb jellemzőket. A tehetséggondozás világhírű szakértőjét, Piirto-t (2007) idézve a tehetségesek mentoráló kapcsolatának leírását egy szimbólummal kezdi:

„(1) *Kezdeti szakasz*, amikor a mentor arra bátorítja a mentoráltat, hogy a hideg víz örömeinek megéléséért és élvezetéért lépjen bele egy folyóba, és szippantsa be a környezet friss levegőjét.

(2) *Szakmai virtuozitás szakasza*, amikor a mentorált túllép a románcon, és kemény munkával, intenzív önfegyelemmel és gyakorlással elkezd az érdeklődési területén automatikusságra szert tenni. Ebben a szakaszban a mentor az elérendő végső állapotot modellálja.

(3) *Tökéletesség szakasza*, amikor a mentorált szakértővé válik, gyakorlatilag a mentor kollégájává. Ez az a pont, amikor a mentor érzelmi veszélynek nézhet elébe, hiszen a mentorált felülmúlhatja őt, már többet tudhat a modelljénél. Ha ilyenkor a mentor megkötí a mentorált kezét, a mentoráltból soha sem lesz a szakma elismert, tisztelt tagja, hanem csak a mentor klónja. A másik, talán legnagyobb probléma a tehetségesek mentorálásánál az, hogy a mentorok sokszor nem találják a kisebbségek tagjait és a nőket eléggé érdekes eseteknek ahhoz, hogy felvállalják mentorálásukat, ezért fejlődésük folyamata el se kezdődhet, következésképpen ritkán válhatnak partnerükké vagy akár riválisukká.” (Arnold és Subotnik, 1995; idézi Piirto, 2007; őket idézi Gefferth, 2014., 72. o.)

A) Kik lehetnek a tehetségesek mentorai?

Bárki lehet egy tehetséges gyermek mentora, amennyiben érdeklődése és stílusa megegyezik a gyermekével. A tanárok és a szülők gyakran meglepődnek, hogy a gyermekek kiket jelölnek meg mentoraikként. Általános értelemben a mentor egy a gyermek által tisztelt és elfogadott személy, aki példaképként szolgál az emberi törekvések valamely területén, és aki ösztönzi és tiszteletben tartja a gyermeket. A szerep a hőstől a kollégáig terjed, ám mindig tiszteletet hordoz magában. Pleiss és Feldhusen (1995) rámutatott a mentor, a példakép és a hős közötti különbségre. A hőst távolról csodálják, bármilyen személyes kapcsolat nélkül. A hősök inspiráció-forrást jelenthetnek, vagy érdeklődést kelthetnek a tehetséges gyermekekben. A példakép olyan személy, akit a gyermek ismer, és akivel kapcsolatban áll. Végezetül a mentor olyan valaki, akinek intenzív és személyes kapcsolata van a gyermekkel, és kitartóan befolyásolhatja a gyermeket.

A kiemelkedő egyének fejlődésében a mentoroknak mindig is fontos szerepük volt. A felnőttkori fejlődésről készített kutatások is hangsúlyozzák

a mentor fontosságát a személyes élet és a karrier sikereiben egyaránt (Dávid M., Gefferth É. és Nagy Tamás, 2014; Feldman, 1991; Goertzel és Goertzel, 1962; Levinson, Darrow, Klein, Levinson és McKee, 1978; Prilliman és Richardson, 1989).

B) Milyen szerepet tölthetnek be a mentorok?

A mentornak alapvetően két típusát különböztetik meg. Az egyik a személyes mentor: bárki lehet, akiről a tehetséges diák azt tartja, hogy nagy befolyással van rá. A másik forrás mentor olyasvalaki, akit egy programban kijelölhetnek egy tehetséges diák mellé, döntően a szakmai fejlődését segítő.

A személyes mentor

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

A forrás mentor

A tehetségsegítő programok kijelölhetnek mentorokat a tehetséges gyermekek oktatásának kiegészítése céljából (vö. www.geniuszportal.hu; Balogh, Mező és Kormos, 2011). Ezek a mentorok általában önkéntes jelentkezők, akik meghívják a tehetséges gyermekeket munkahelyükre. Boston (1978) felhívta a figyelmet, hogy nem csupán a gyermek érdeklődésének a mentor szakterületéhez való illesztése fontos, de a tanítási stílus és a tanulási stílus összeillesztése is. A mentor fontosabb jellemzőit a következőképpen írta le:

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

6. A diák mint tanuló és mint egyéniség érdekli a mentorként működő személyt.

Ezeket a tulajdonságokat és szerepeket akkor kell figyelembe venni, amikor megfelelő mentorokat keresünk a tehetségesek számára. Mind a személyes, mind az iskola-alapú mentor-kapcsolatok alapvető fontosságúak a tehetséges gyermekek tehetségének és képességeinek teljes kibontakoztatásához. Pleiss és Feldhusen (1995) kijelentette: „A hatékony mentor tervezett tevékenységekbe vonja be a gyermeket, amelyek úgy vannak időzítve, hogy megfeleljenek a gyermek fejlődési szükségleteinek, és alkalmat szolgáltat védencének, hogy reflektáljon élményeire és beépítse azokat.” (160. o.)

Az erőforrás-mentorok egy másik jó bázisa lehet egy egyetem vagy főiskola, ennek nagy hagyománya van a tehetséggondozásban. Egy magas szinten kidolgozott modellt alkotott meg a Purdue Egyetem, mint a Purdue Mentor Program (Ellington, Haeger és Feldhusen, 1986). A „pártfogoltnak” nevezett diákokat a tehetséges gyermekek egy csoportjából választják ki azzal a céllal, hogy szükségleteiket az egyetemi közösség konkrét mentoraihoz társítsák. Mentoronként kettő-négy pártfogolt alkot egy mentor-csoportot. Amikor a mentorokat kiválasztják, egy képzésen kell részt venniük a magas szintű kapcsolat elősegítése céljából, amely a mentort érzékenyvé teszi a tehetséges pártfogoltak szükségletei iránt. Ez a modell kitűnő eredményekkel dicsekedhet, az átfogó értékelési beszámolók szerint. A szerzők a következő konklúzióra jutottak: „A mentorálási folyamat lehetőséget ad a tehetséges fiatalok számára, hogy megismerkedjenek a különböző foglalkozásokkal, és segíti őket a pályaválasztásban. A mentorálás arra is motiválja a fiatalokat, hogy a tehetségüknek megfelelő területeken terjeszék ki érdeklődésüket és tevékenységeiket. Eszköz funkcióként szolgál abban a tekintetben, hogy a pártfogoltak értékes információt szereznek mentoraiktól a területről.” (5. o.)

5.4.5. A szülők szerepe az egyéni fejlesztő programok megvalósításában, pedagógusok és szülők együttműködése

A család és iskola kapcsolatát úgy kell tekintenünk, mint az elsődleges és másodlagos szocializációs hatások összehangolását, illetve annak szükségességét. Ennek az együttműködésnek a gyerek, fiatal fejlődésében a szakemberek óriási szerepet tulajdonítanak, jogosan, hiszen az iskolában hatékonyan oktatni és nevelni csak a családdal együttműködve lehet, és ez a tehetséges gyerekek vonatkozásában is így van. A gyakorlati tapasztalatokból is egyértelműen következik, hogy mint sok más feladatot, a tehetséggondozást is nehezen tudja a család hatékony közreműködése nélkül sikere-

sen megoldani az iskola. Erre utal a korábban már bemutatott, világszerte elfogadott Mönks–Renzulli-modell (Mönks és Knoers, 1997) és az itthon leginkább ismert Czeizel-modell (1997) is, amelyek szerint a környezeti tényezők (iskola, kortársak, társadalom, család) közül meghatározó szerepet játszik a gyerek tehetségének kibontakozásában a család is. Ebből egyértelműen következik, hogy a tehetséggondozó programokban egyfelől a családok szemléletmódját, nevelési kultúráját is fejleszteni kell, másfelől ezen programoknak – lelki és anyagi – kompenzációs szerepet is vállalniuk kell a családi hátrányok kiegyenlítésére. (vö. Bagdy, 1986; Balogh, 2014; Buda, 1998; Mönks és Ypenburg, 2012; Pulay, 2011; Sinkó, 2008; Teleki, 2007)

5.4.5.1. A család alapvető funkciói a tehetséggondozásban

A család, a nevelési intézmények és a társadalom többszörös támogatása nélkül minden gyermek akadályoztatva van a fejlődésében. A jól működő család felerősíti a tágabb környezet pozitív, fejlesztő tendenciáit, és csökkenti vagy kiszűri a károsítókat. A diszfunkcionáló család viszont éppen ellenkezőleg hat: a negatív hatásokat erősíti fel, és gyengíti a kedvezőek hatékonyságát. A kutatások szerint a családok kiemelten a következő területeken befolyásolják a gyerekek fejlődését (Balogh, 2012a, 2014, Tóth L., 2014).

– Anyanyelv és gondolkodás (szellemi fejlesztés)

Az anyanyelv színvonala döntően befolyásolja az intellektuális-kognitív fejlődést. Az egyének ahhoz a társasághoz igazítják gondolkodási sajátosságait, akikkel együtt vannak. Lehet például, hogy egy gyermek önállóan gondolkodik otthon, és konformistább az iskolában, vagy kudarcot vallhat a tanár által kiadott feladatokban anyanyelvi fejletlensége miatt, de az utcai banda követelményei tekintetében kiemelkedően sikeres lehet.

– Érzelmi alapok megteremtése, motiváció kialakítása

A gyerek érzelmvilágának kialakításában döntő szerepe van a családnak, az érzelmi fejlődés alapjai itt rakódnak le. Ez hatással van az iskolai munkájukra is: a gyermekek érzései azzal kapcsolatban, hogy mit képesek elérni, nagyon korán kialakulnak. Azzal, hogy a kompetencia érzésével és egy elérendő céllal ruházzuk fel őket, általában növeli a tanulás iránti motivációjukat és az ezzel járó teljesítmény-szintet is.

– Szociális viselkedés és kogníció

A szociális viselkedés fejlesztésének alapvető részei az empátia, a kölcsönösség, a viszonzás, a normák, a jogok, a kötelességek megtanítása, ebben is meghatározó szerepe van a családnak. A szociális kogníció az a mód, aho-

gyan az egyén észleli a többi embert, és megérti azok gondolatait, érzéseit, szándékait és nézőpontjait. A gyermekek élményei a családon belül felhalmozódnak, melynek eredményeként véleményt formálnak másokról, és saját maguk viszonylatában arról, hogyan gondolkodnak és viselkednek. A család mint interakciós tér a szociális viszonyulás és identitás alapja.

A családnak mint primer szocializációs színtérnek a fontosságát a társadalomtudósok és pszichológusok régóta hangoztatják. (Bagdy, 1986; Ariés, 1987; Neményi, 1988; Satir, 1994). Ahogy már említettük, a szülői háznak, a családi nevelésnek meghatározó szerepe van a tehetséges gyerekek fejlődésében is (Albert, 1983; Czeizel, 1997; Davis és Rimm, 1985; Harmatiné, 2011, Harsányi, 1994 stb.). Arról viszont már sokkal kevesebbet tudunk, hogy a családi hatások milyen mechanizmussal, milyen utakon fejtik ki hatásukat, erre vonatkozóan kevés hazai kutatási eredmény látott napvilágot. Egy korábban végzett kutatásunk (Balogh, Bóta és Dávid, 2000) alapján készített tanulmányban az alábbi összegzést adtuk annak, hogy a családnak milyen konkrét feladatai vannak a tehetségfejlesztésben, a pedagógusok véleményét kérve arról, milyen eszközökkel tudja leginkább elősegíteni a család a tehetség kibontakozását. Az itt kapott eredményeink kiindulási pontjai lehetnek a pedagógusok és a szülők együttműködésének továbbfejlesztéséhez.

Kutatásunkból kiderült, hogy a szakirodalmi adatokkal egyezően a pedagógusok is a család harmóniáját, érzelmi közvetítő szerepét, a biztatást, az odafigyelést, a gyerek munkája iránti érdeklődést, a közös élményeket tekintik a legfontosabbnak, pontosabban e kategóriák valamelyikét a tanárok 99,98%-a fontosnak tartotta. Az általuk adott 336 válaszból 122 válasz esik e nagy kategória valamelyikére, ami annyit jelent, hogy válaszaiknak több mint egyharmada kerül ebbe a nagy kategóriaosztályba. Ezen belül is a kiegyensúlyozott, jó családi légkör ugrik ki 54%-kal, vagyis a tanároknak több mint fele ezt a tényezőt tartja elengedhetetlennek a gyerekek képességeinek kifejlődésében. Ez az egy alkategória egyébként közel egyötödét (19,64%-át) lefedi a válaszokból összeállított összkategóriának, a három alkategória együttvéve pedig 36,31%-ot.

A következő nagy kategória a szellemi fejlődés biztosítása, aminek 8 alkategóriája van, és ami az összválasztásnak a másik, közel egyharmadát jelenti, tehát az általuk adott 336 válaszból 112 esik e kategóriaosztály valamelyikébe. A kategóriákra kivetített %-os megoszlása 33,31%, ami azt is jelenti, hogy a tanárok közül szinte valamennyien fontosnak tartották valamelyik alkategóriát, vagyis a tehetség kibontakozásához és fejlesztéséhez anyagi támogatásra, eszközökre (számítógép, hangszer), könyvekre, külön-

órákra, kulturális lehetőségekre (mozi, színház, hangverseny, kiállítás, utazás) is szükség van.

A harmadik kategória a család közvetítő szerepe, amely 14,58%-os súllyal szerepel a lehetséges kategóriákon belül. Fontos tehát az értékek közvetítése (ezen belül is a tudásnak mint értéknek a közvetítése, a példaadás, a szülői modell, illetve a tehetségnek mint máságnak az elfogadása, tolerálása. Mindezeket 49 ízben tartották lényegesnek (a lehetséges 336 választásból).

A negyedik kategória a másodlagos szocializációs színtérnek a megválasztása 8,65%-kal, vagyis a szülőnek tehetséges gyermeke érdekében jól meg kell néznie, hogy milyen iskolát, és milyen pedagógust választ, ezen túlmenően pedig törekednie kell jó kapcsolat kialakítására a pedagógussal.

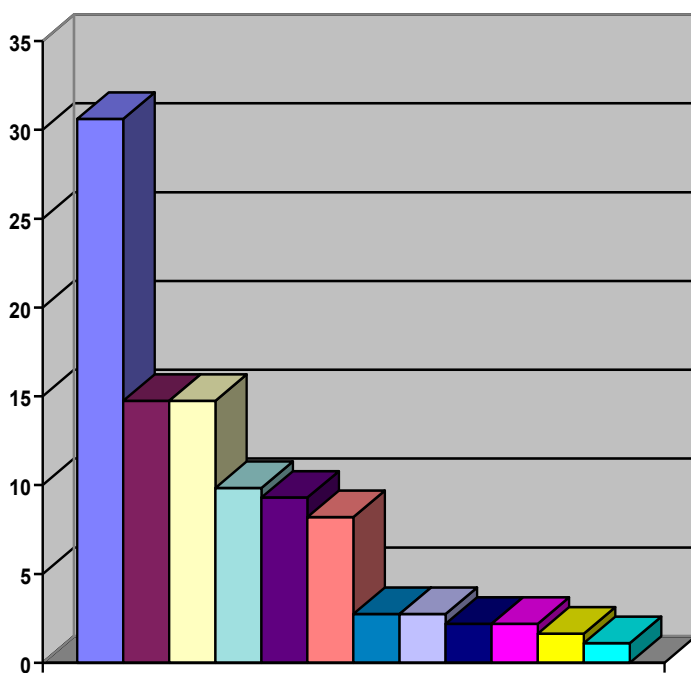
Az ötödik és egyben utolsó kategória a tehetségek gondozásával kapcsolatos közvetlen tennivalókat foglalja magába, azaz a szülőnek fel is kell ismernie, sőt fejlesztenie kell gyermeke tehetségét, szükség esetén pedig szakember segítségét is igénybe kell vennie. Mindezeket a pedagógusok 24 alkalommal nevezték meg, ami a kategóriák eloszlásában már csak 7,15%-ot jelent, de nagyon fontos, hogy külön hangsúlyt kapott.

5.4.5.2. A pedagógus és szülő együttműködésének tartalmi elemei a tehetséggondozásban

Amint azt már korábban megfogalmaztuk, a család és iskola kapcsolatát úgy is felfoghatjuk, mint az elsődleges és másodlagos szocializációs hatások összehangolását, illetve annak szükségességét. Vegyük szemügyre, mit jelent ez tartalmi szempontból! A 8. ábra foglalja össze fentebb említett kutatásunk erre vonatkozó eredményeit.

8. ábra. A pedagógusok és a szülők együttműködésének tartalmi elemei
(Balogh, Bóta és Dávid, 2000)

A kategóriák %-os megoszlása



- 1. Állandó, folyamatos, jó kapcsolat, információcsere, együttműködés
- 2. Célok tisztázása, egyeztetése, közös álláspont, azonos követelményrendszer
- 3. Munkamegosztás, közös teherviselés, a fejlődés közös értékelése
- 4. Pedagógus tanácsa, szakmai, módszertani segítség nyújtása
- 5. Tehetség, képesség fejlesztése
- 6. Tehetség, képesség felismerése
- 7. Szülők anyagi támogatása
- 8. Támogatás, odafigyelés, elfogadás
- 9. A tanuló megismerése
- 10. Közös programok
- 11. Pályaválasztás
- 12. Gyermekszeretet

A következőkben vegyük szemügyre, hogy a fenti kutatás eredményeiből, illetve a hétköznapi tapasztalatokból levonva, melyek az együttműködés tartalmi aspektusának kiemelkedő elemei.

- a tanuló megismerése, tehetségének felismerése,
- célok tisztázása, egyeztetése, azonos követelményrendszer kialakítása,
- a fejlődés közös értékelése,
- a pedagógus, pszichológus tanácsa, módszertani segítségnyújtása.

Amint az előbbieken láttuk, a vizsgálatunkban ennél több elem jelent meg, most itt terjedelmi korlátok miatt csak a legfontosabbakat vesszük nagyító alá, abban a reményben, hogy segítséget nyújtunk mind a pedagógusoknak, mind a szülőknek ezen tennivalók megvalósításában a jelenleginél hatékonyabb szinten. A fejezet végén található felhasznált szakirodalom itt is lehetőséget nyújt további kiegészítő információk elérésére

A) A szülők szerepe tehetség felismerésben, azonosításában

Sokan tartják ezt a területet az iskolai tehetséggondozó munka legkritikusabb pontjának. Nem véletlenül, hiszen ha nem találjuk meg az igazi tehetségigéreteket, nem lehet hatékony a leggondosabban összeállított program sem. Másrészt azért is kritikus elem ez, mert nagyon nehéz korrekt módon azonosítani a tehetséget. Ennek a feladatnak a megoldása körültekintő munkát kíván a pedagógusoktól, fejlesztő szakemberektől. Hol van a helye ebben a folyamatban a szülőknek?

A MATEHETSZ–TNS Hoffmann (2013) korábban már említett felmérése szerint a megkérdezett nagyszámú szülő 46%-a fogalmazta meg, hogy a szülőknek jelentős szerepe van a tehetségek felismerésében. Ehhez képest a tanár, óvónő csak 32%-ban szerepel a válaszok között, a pszichológus pedig mindössze 2%-kal. Ez meggyőző adat arra vonatkozóan, hogy a tehetségazonosításban számíthatunk a szülők érdemi közreműködésére. Tekintjük át vázlatosan, milyen úton lehetséges ezt megvalósítani.

Láttuk az előzőekben, hogy a rendszerszerű azonosításból nem hiányozhatnak a szülők gyerekeikre vonatkozó jellemzései. Nem könnyű azonban korrekt információkat kapni a tehetségigéreteket szüleitől, hiszen jelentősen függenek ezek a tehetség-témakörben való jártasságuktól, illetve hétköznapi tapasztalataiktól – ezekben pedig nagy különbségek vannak. Célszerű tehát valamely eszközt biztosítani, amely megkönnyíti a szülők jellemzésének elkészítését. Már a fentebb bemutatott VanTassel-Baska által megfogalmazott jellemzők is segítségül szolgálhatnak a szülőknek a tehetség bizonyos jellemzőinek felismeréséhez gyerekeikben, azonban még szélesebb körű szempontsort kínál – akár a tehetségigéretek korai felismeréséhez is.

B) A fejlesztés céljainak tisztázása, egyeztetése, azonos követelményrendszer kialakítása

Az egyéni fejlesztési programok kidolgozásában és megvalósításában ismételtelen elengedhetetlen a szülőkkel való folyamatos együttműködés a célok megfogalmazásában is. Amint az a fentiekben megfogalmazódott, a tehetség kibontakoztatásra vonatkozó célokat egyeztetni kell a szülőkkel és diákokkal, lehetőleg közösen kell azokat megfogalmazni, s kérni a család közreműködését a célok eléréséhez az adekvát területeken. A MATEHETSZ–TNS Hoffmann (2013) felmérés szerint is a szülők célokat fogalmaznak meg gyerekeik számára a tehetségfejlesztésben. Fontosnak tartják, hogy a kötelező iskolai foglalkozások mellett valamilyen hobbit, szabadidős tevékenységet szervezzenek a gyerekek számára. Azt is lényegesnek tekintik, hogy a gyerek az aktuális érdeklődésének megfelelően kipróbálhassa magát, megtalálhassa azt, ami neki igazán tetszik. Ugyanakkor hathatós segítséget várnak ebben a folyamatban a külső szakértőktől. Ez megint csak kiváló kiindulási alap a pedagógusok, más tehetségfejlesztő szakemberek és a szülők együttműködésének fejlesztéséhez. A megkérdezett szülők jelentős része, 82% úgy véli, hogy a tehetség nem tör utat magának, a tudatos fejlesztés elengedhetetlen!

C) A tehetséges gyerek teljesítményének, fejlődésének közös értékelése

A tehetségigéret fejlődésének fontos feltétele, hogy a szülők reális elvárásokat támasszanak gyermekük teljesítményével kapcsolatban. Az iskolának ki kell alakítaniuk a szülőknél, hogy tanácsot kérjenek arra vonatkozóan, gyermeküket otthon hogyan támogathatják leginkább, és az iskolának hajlandónak és képesnek is kell lennie segítséget nyújtani ebben a vonatkozásban. Amennyiben e segítség a fejlődés közös alapokon történő értékeléséhez elmarad, a diák konfliktushelyzetbe kerülhet, elidegenedhet otthonától vagy éppen az iskolától, és abba is hagyhatja a munkát a „kettős mérce” miatt. Az ilyen esetek elkerülésében a mindkét fél által képviselt következetes értékelő magatartás segíthet.

Az első fejezetben bemutatott modellekben a tehetség összetevői között kiemelt helyen szerepelt a motiváció (feladat iránti elkötelezettség), ennek hiányában nincs esély arra, hogy a gyerekekkel született adottságok magas szintre fejlődjenek tevékenységében. Motiváció minden cselekvésre, viselkedésre készítő belső tényező. A motiváció erősségétől függően változik az élőlény aktivitása, mindenféle viselkedésének szervezettsége és hatékonysága is. (vö. Tóth, 2000) Ebben a folyamatban a szülőnek kiemelkedő szerepe van.

Amint azt a 3. fejezetben láttuk, sokféle eszköz áll a pedagógus és a szülő rendelkezésére, hogy pozitívan motiválja a gyereket az iskolai munkára, amely nélkül a tehetség kibontakoztatása lehetetlen. A gyakorlatot megfigyelve azonban, sok hibás visszajelzés, értékelés jut el a gyerekekhez, s ennek következtében – a jó szándék ellenére – egyre kevésbé lesznek motiváltak a tehetség kibontakozásához szükséges tevékenység végzésére. Az értékelés kiemelt jelentőségű eszköz, amellyel a pedagógus és a szülő szárnyakat is adhat a tanulónak, ugyanakkor a mélybe is taszíthatja.

D) A pedagógus, pszichológus tanácsadása, módszertani segítségnyújtása szülőknek a tehetségfejlesztő munkában

Ezt a kérdéskört bemutattuk már korábbi fejezeteinkben (3.4., 5.4.2. fejezetek).

5.4.5.3. A pedagógusok és szülők közötti együttműködés főbb szervezeti keretei

Hagyományosan a pedagógusok és a szülők közötti kapcsolatok szervezeti kereteit a szülői értekezletek és fogadóórák jelentették. A tehetséggondozás kereteiben azonban egyre több új forma van kialakulóban, köszönhetően a MATEHETSZ által sikeresen lebonyolított „Tehetséghidak Programnak” is. A következőkben áttekintjük, hogy a hagyományos kapcsolatteremtési formák, illetve az újabb szervezeti keretek milyen értékeket jelenthetnek az iskola és a család együttműködésének fejlesztésében. (vö. Balogh, 2014)

A) Szülői értekezletek, fogadóórák tartása a tehetségprogramban résztvevő gyerekek, diákok szüleinek

A legnagyobb hagyománya ezeknek a szervezeti formáknak van a pedagógusok és a szülők közötti kapcsolatrendszerben. Minden intézményben kialakult annak a rendszere, hogy milyen tartalmi kérdések kerülnek ezeken a fórumokon terítékre. Az előző fejezetben a tehetséges diákok szüleivel való kapcsolattartás főbb tartalmi kérdésköreit áttekintettük, ezek közül bármelyik rész kérdés lehet témája a szülői értekezleteknek és fogadóóráknak, ezért most a tartalmi kérdésekre nem térünk ki újólá. Fontos viszont ezek újszerű formai megoldásaival foglalkozni, ezek jelentősen befolyásolják, hogy megjelennek-e a szülők ezeken a fórumokon, s hogy mennyire hatékonyan, jó hangulatban töltik ott az időt, s feltöltődve távoznak-e. (vö. Sebő, 2012)

A szülői értekezletek többnyire az osztálytermekben szerveződnek, s ez teljesen természetes dolog. Nem mindegy viszont, hogy a pedagógus már az elhelyezkedésével partnernek tekinti-e a szülőket, vagy pedig „hatalmi”

pozícióját hangsúlyozza ezzel. Az utóbbi történik akkor, amikor a katedrára feláll az osztályfőnök, s a szülők pedig beülnek a gyerekeik padjaiba. Ez nem szerencsés, hiszen eleve egy alá- fölérendeltségi viszonyt fejez ki ez az elhelyezkedés, amely akadályozója lehet az őszinte gondolatcserének. Kedvezőbb az egyenrangú partneri viszony kialakítása céljából úgy előkészíteni a termet, hogy körben ülhessenek a résztvevők – az osztályfőnök és a szülők egyaránt. A körben ülés nyitottabbá, gazdagabbá, így hatékonyabbá is teszi a kommunikációt. Ma már többnyire mozgatható padok és székek vannak a tantermekben, de ha nem így lenne, akkor olyan helyen kell megrendezni a szülői értekezletet (pl. könyvtár, klubszoba), ahol ezek a feltételek rendelkezésre állnak. Kisebb annak a vesztesége, hogy nem az osztály saját termében rendezzük meg az összejövetelt, mint ha az egyenrangú partneri kapcsolat megteremtésének formai keretei elmaradnak. Kezünkre játszik, hogy gyakran a tehetséges gyerekek differenciált fejlesztő csoportjai egy évfolyamon többnyire nem egy osztályból tevődnek össze. Célszerű teával, üdítővel, pogácsával, kávéval is oldani a szülői értekezlet kezdetén meglévő feszültebb hangulatot. Az így befektetett anyagiak többszörösen megtérülnek az együttműködés hatékonyságában.

Természetesen nemcsak a korszerű elrendezés jelenti a siker kulcsát, hanem az is, milyen stílusban kommunikál az osztályfőnök a szülőkkel. Fontos, hogy ebben az egyenrangúság attitűdjei domináljanak a pedagógus részéről, akkor van esély arra, hogy a szülők őszintén megnyílnak az értekezleten, s hatékonyan tudják tölteni az időt, bármilyen kérdéskör is kerül terítékre. Ennek hiányában igazán nincs is sok értelme ezen értekezletek megrendezésének. Érezniük kell a szülőknek, hogy a pedagógus a gyerekek fejlődési érdekeinek maximális figyelembevételével közelít bármilyen felvetődő kérdéskörhöz, s egész magatartásából sugárzik a jó értelemben vett „pedagógiai alázat” a gyerek és a család iránt. Ez indukálhat hasonló magatartási formát a jelenlevő szülőknél.

A fogadóórák másfajta találkozási lehetőséget biztosítanak a pedagógusok és szülők részére. Míg a szülői értekezleteken többnyire az osztály egészét vagy nagyobb csoportját érintő kérdéskörök kerülnek terítékre, addig a fogadóórákon a gyerek egyéni fejlődési jellemzői, ennek esetleges problémái, a megoldás módjai kerülnek a középpontba. Gyakran jelent problémát, hogy előzetesen nem szervezzük meg a szülők idői beosztását a fogadóórákra, s ebből fakadóan hosszú várakozás a szülők osztályrésze. Gyakran előfordul, hogy türelmüket is vesztik a szülők, s a család körüli fontos teendők miatt dolguk végezetlenül távoznak. Ezért célszerű előzetesen feltérképezni, hogy milyen intervallumban tud érkezni a szülő, s visszajelezni egy körülbelüli időpontot, amikor tudja fogadni a pedagógus őt – hosszabb várakozás

nélkül. Mindez körültekintő szervező munkával jól előkészíthető, s vonzóbbá teszi ezeket az alkalmakat a szervezethez. Amennyiben előzetesen kiderül, hogy nagy az érdeklődés valamely fogadóóra iránt, akkor inkább újabb alkalmat kell megadni a szülők egy részének, mintsem éjszakába nyúlóan várakoztatni az érdeklődő szülőket. Fontos persze az is, hogy a fogadóórán érdemi információt adjunk a tehetségesnek látszó gyerekekről a szülőknek, ne hagyjuk el feladatunkat azzal a közléssel, hogy „a gyerekekkel nincs semmi probléma, minden a rendes kerékvágásban halad, jó jegyei vannak, minden rendben van”. Ilyen rövid, semmitmondó információért legközelebb nem fog eljönni a szülő a következő fogadóórára. Látnia kell a szülőnek, hogy a pedagógus jól ismeri gyermekét, odafigyel fejlődési jellemzőire, s ezeket érdemben megosztja a család tagjaival is. Ennek fontosságát a tehetségígéret kibontakoztatásában az előzőekben már többször kifejtettük. Ezek a találkozások jó lehetőségek arra, hogy érdemi információcserével pedagógus és szülő közösen elemezze a tehetséggondozással kapcsolatos, a fejezet elején bemutatott főbb célok megvalósulásának helyzetét, az esetleges problémákat, a megoldás módjait, az ebben való együttműködés lehetőségeit.

Természetesen a fentiekén túl más iránymutató szempontjai is vannak a szülői értekezletek és fogadóórák hatékony megrendezésének. Támponthozhat ezekhez az a kérdőív, amelyet a tehetségprogramban levő gyerekek szüleinek körében célszerű kitölteni, s ez alapján érdemi információkat kaphatunk, hogy milyen tartalmi és formai szempontok alapján kell fejlesztenünk ezen tevékenységünket az adott intézményben:

B) Szülői klubok

Az előbb elemzett szülői értekezletek és fogadóórák tematikájukat tekintve hagyományos rendszerben működnek, ezeken többnyire a pedagógiai folyamathoz közvetlenül kapcsolódó, elsősorban az osztályba járó gyerekek, valamint az osztály mint csoport vagy egyes alcsoportok fejlesztésének általános és aktuális problémái kerülnek terítékre. Ennél jóval szélesebb az a kérdéskör, amely érdekelheti a tehetséges gyerekek szüleit, s ezek megtárgyalására, illetve sok másfajta – ezekről lentebb olvashatunk – program lebonyolítására is alkalmas a szülői klub mint szervezeti forma. A szülői klubok céljai között fontosnak tartjuk, hogy építsenek ki érdemi kapcsolatokat mindenekelőtt az adott intézményben, tehetségpontban működő tehetségfejlesztő szakemberekkel. Nyilvánvalóan a területen működő tehetségsegítő tanácsok munkájába is bekapcsolódhatnak, vagy más szervezetekkel is kialakíthatnak kapcsolatokat. Ebben is fontos azonban, hogy ne „felülről” adjunk ehhez képleteket, a természetes – a tehetségpontok szakemberei által segített – belső szerves fejlődésre építve adjunk időt ezen lehetőségek meg-

találására, kibontakozására. A legfőbb célja ezen szervezeti formának is, hogy segítse az egyes tehetséggondozó műhelyekben a tehetséges gyerekek felfedezését és hatékony fejlesztését, ebben a szülők sokat tudnak segíteni a szakembereknek. Ehhez persze megfelelő munícióval is fel kell vértézni a szülőket, ez megkívánja a folyamatos szakmai konzultációt, műhelybeszélgetést, bizonyos kérdéskörök szisztematikus áttekintését. Ebből fakadóan a szülők számára a képzések is elengedhetetlenek, s erre is kiváló keretet jelenthet a klubfoglalkozás. Külső szakember által vezetett „gyakorlati foglalkozásokat” – pl. a tehetséges gyerekek tanulási stratégiáinak fejlesztése, önismeret-fejlesztés – is be lehet építeni a programba a tehetséggondozás fontos kérdésköreiből. Egész tehetségsegítő rendszerünknek jelenleg ez a leggyengébb láncszeme, nagy erővel kellene koncentrálni a szülők pedagógiai, pszichológiai felkészítésére. Nem célszerű szabályozni központilag, hogy milyen aktivitása legyen e kluboknak. Az aktivitás úgyis azon fog múlni, hogy mennyire tudunk vonzó, a szülők igényeire építő programokat szervezni, illetve mennyire érzi a szülő, hogy az ő csemetéje ezen programok által előbbre tud jutni tehetsége kibontakoztatásában.

C) Nyitott rendezvények a szülők számára

A szülők nemcsak indirekt úton, a fejlesztő szakemberektől hallanak szívesen információkat a gyerekük teljesítményéről, iskolai viselkedéséről. Örömmel vesznek részt azokon a foglalkozásokon is, amelyeken gyerekeik a főszereplők, ők maguk mutathatják meg értékeiket, magas szintű teljesítményüket. A tehetségfejlesztő komplex programok kiváló lehetőségeket biztosítanak erre, hiszen ahogyan korábban ezt vázoltuk az első fejezetben, a tanórán (kötelező foglalkozáson) kívül is sokféle szervezeti forma működik az óvodai, iskolai programokban. Ezeknek nagy jelentősége van a hatékony pedagógus-szülő-gyerek együttműködésben. A szülők közvetlen információszerzése a gyerekük teljesítményéről, az ezeken a foglalkozásokon tapasztalható pedagógiai légkörről, teljesebbé és hitelesebbé teszi a gyerekről kialakult óvodai, iskolai képet. Mindez pedig jelentősen befolyásolja, hogy közel azonos pedagógiai szemlélettel közelítsenek a pedagógusok és a szülők a gyerek fejlődési jellemzőihez, az esetleg felvetődő problémákhoz, s közös megoldási módozatokat találjanak.

Milyen főbb foglalkozási típusok kínálnak itt lehetőséget az együttműködésre?

- „Nyitott” tehetségfejlesztő foglalkozások szervezése szülők, családtagok részére.
- Szülők bevonása a gazdagító programok vezetésébe (Pl.: „Játéknap”).

- A tehetségprogramokban zajló, a gyerekek által teljesített projektek közös lezárása a szülők bevonásával.
- Hétvégi közös – pedagógus-szülő-gyerek – látogatások külső programokon. (Pl. színház, múzeum, kutatóintézet, történelmi városok megtekintése, saját településen barangolás stb.)
- Nyári tehetséggondozó táborok szervezése, amelyeken a szülők is részt vehetnek, és aktívan közreműködnek.
- Sikeres szülői életpályákat bemutató foglalkozások szervezése diákoknak.
- Iskolai „Tehetségújság” közös szerkesztése – hozzáértő szülők közreműködésével.

Gazdag tehát a tárháza ezen új szervezeti kereteknek, s a foglalkozások nemcsak a szülők számára hoznak új és hiteles információkat gyerekeikről, de a közös tevékenység pozitív élménye, öröme a tehetséges diákok fejlődésében is jelentős szerepet játszhatnak. Minél több ilyen nyitott programot célszerű szervezni az iskola, óvoda és a szülők együttműködésének bővítése érdekében, a tapasztalat szerint a szülők szívesen részt vesznek ezeken.

Felhasznált irodalom

- Albert, R. S. (1983): *Genius and Eminence*. Pergamon Press, Oxford.
- Alexander, P., Muia, J. (1982): *Gifted Education*. Rockville, MD, Aspen Systems.
- Arany Erzsébet, Girasek János, Pinczésné Palásthy Ildikó (1995): *Pszichológiai vizsgálati módszerek gyűjteménye*. Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola, Debrecen.
- Ames, C., Archer, J. (1988): Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–267.
- Archambault, F. X., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Zhang, W., Emmons, C. L. (1993): Classroom Practices Used with Gifted Third and Fourth Grade Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 16 (2), 103–119.
- Archer, E. J. (1966): The Psychological Nature of Concepts. In: *Analyses of Concept Learning*. Academic Press, New York, London.
- Ariés, Philippe (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Az új közoktatási törvény koncepciója*. 2011. február. Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Budapest.
- Bagdy Emőke (1986): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke (1996): *A pedagógus hivatásszemélyisége*. KLTE, Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- Bagdy Emőke (2014): *Fény és árnyék*. Géniusz Könyvek. MATEHETSZ, Budapest.
- Bagdy Emőke, Telkes József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bagi István, Bárány Zoltán, Lövei László, Sarka Ferenc, Tóth Ilona (2015): Tehetséggondozás a miskolci Rendészeti Szakközépiskola képzési rendszerében. MATEHETSZ, Budapest, Géniusz Műhely, 14. 18–32.
- Baker, L. (1984): Children's effective use of multiple standards for evaluating their comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 588–597.
- 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 (1998): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László (1999): Tehetséggondozó programok. Utnutató 1. KLTE, Debrecen
- Balogh László (szerk.) (1999, 2000): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh, L. (2001): Personality Development of High-Ability Pupils Aged 10–14. In: Balogh, L. and Tóth, L. (Eds): *Gifted Development at Schools: Research and Practice*. University of Debrecen. 127–137.
- Balogh László (2003a): Az iskolai tehetségnevelés helyzete hazánkban – európai kitekin-téssel. *Alkalmazott Pszichológia*, 2003./2, 89–102.
- Balogh László (2003b): Tehetségjellemzők az Arany János Tehetséggondozó Program tanulóinál. In: Balogh László és Koppány László (szerk.): *15 év a tehetségeikért: elmélet és gyakorlat*. Mád. 68–96.
- Balogh László (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

- Balogh László (2004a): Az Arany János Tehetséggondozó Program pszichológiai vizsgálatainak országos elemzése. In: Balogh László, Bóta Margit, Dávid Imre, Páskuné Kiss Judit: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest. 7–37.
- Balogh László (2004b): A tanulási stratégiák vizsgálata. In: Balogh László, Bóta Margit, Dávid Imre, Páskuné Kiss Judit: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest. 113–140.
- Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Kiadó, Budapest.
- Balogh László (2011b): Theory and Practice in One Conception. In: *Talent Development and Excellence*, 3. (1) 29–30.
- Balogh László (2011c): Research Results and Decision Making. In: *Conference Summary – Hungarian EU Presidential Conference on Talent Support and First European Talent-day*. Magyar Génius Program, Budapest, 16–17.
- Balogh László (2011a): *A tanulási stratégiák fejlesztésének pszichológiai alapjai*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Balogh László (2012/a): *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Balogh László (2012/b): Professor F. J. Mönks, the Greatest Mentor, Facilitator of Talent Nurture in Hungary. In: Ziegler-Fischer-Stoeger-Reutlinger (eds). *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin, Zürich, Münster, 25–42.
- Balogh László (2014): A tehetséggondozás alapkérdései. In: Balogh László, Bolló Csaba, Dávid Imre, Tóth László, Tóth Tamás: *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. MATEHETSZ, Budapest, 9–39.
- Balogh László, Bóta Margit, Dávid Imre, Páskuné (szerk.) (2004): *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Arany János Programiroda, Budapest.
- Balogh László, Bóta Margit, Dávid Imre (2000): Tehetséges tanulók – pedagógusok – iskolai fejlesztés. In: Balogh László (szerk.), *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 9–51.
- Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László (szerk.) (1995): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László, Koncz István (2001): *A pedagógusok kiválasztása, felkészítése és személyiségük fejlesztése*. Berzsényi Dániel Főiskola, Szombathely, 95.
- Balogh László, Koncz István (szerk.) (2008): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest.
- Balogh László, Münnich Ákos (2012): A debreceni Egyetem tehetséggondozó Programja 2001-től napjainkig. In: Balogh László: *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen. 609–626.
- Balogh László, Nagy Kálmán (1991): Komplex tehetségfejlesztési program Törökszentmiklóson. In: *Képességfejlesztés, tehetséggondozás*. Hajdú-Bihar megyei Pedagógiai Intézet, Debrecen. 96–104.
- 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. and Mönks, F. J. (Eds): *Nurturing Ta-*

- lent – *Individual Needs and Social Ability*. Van Gorcum, Assen, The Netherlands. 210–216.
- 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*. Magyar Tehetséggondozó Társaság és a KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék közös kiadványa, Debrecen.
- Balogh László és Tóth László (1997): *Pszichológia a tanárképzésben*. KLTE, Debrecen.
- Balogh László és Tóth László (szerk.) (1999): *Európai perspektívák a tehetségnevelésben*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, KLTE Debrecen.
- Balogh László, Vitális Emese (1997): Egész életre szóló tanulási képességek kialakításának követelményei a tanárképzési programban. In: Balogh László és Tóth László (*Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*). Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 111–121.
- Banáné Szőke Ilona, Sósné Kádár Marianna (2015): A komplex modulrendszer a tehetség fejlesztésére Törökszentmiklóson a Bethlen Gábor Református Általános Iskolában. In: A tehetséggondozás gyakorlati programjai a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Általános Iskolában. *Géniusz Műhely 13*. 10–24.
- Baranyai Zoltánné (szerk.) (2009a): *Színvonal a művészetoktatásban*. Balatonfelvidéki Szín-Vonal Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Győr.
- Baranyai Zoltánné (szerk.) (2009b). *Tárgyalkotó művészet*. Balatonfelvidéki Szín-Vonal Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Győr.
- Baranyai Zoltánné (szerk.) (2010): *Tanulási utak, lehetőségek*. Vizuális Pedagógiai Műhely, Győr.
- Barkóczi Ilona, Putnoky Jenő (1967): *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (1985): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (1987): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Beghetto, R. A., Kaufman, J. C. (2014): Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 2014./1. 53–70.
- Benbow, C. P. (1991): Meeting the Needs of Gifted Students through Acceleration. A Neglected Resource. In: Wang, M. C., Reynolds, M. C., Walberg, H. J. (Eds.): *Handbook of Special Education*, Vol. 4. Elmsford, NY, Pergamon, 23–36.
- Benbow, C. P. (1998): Grouping intellectually advanced students for instruction. In: Van-Tassel-Baska, J. (Ed.): *Gifted and talented learners*. Love, Denver. 261–278.
- Benbow, C. P., Lubinsky, D. (1994): Individual differences among the gifted: How can we best meet their educational needs? In: Colangelo, N., Assouline, S. G., Ambrosone, D. L. (Eds.): *Talent Development, Vol 2.*, Dayton, OH, Ohio Psychology Press, 83–100.
- Benda József (2002a): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon 2. *Új pedagógiai Szemle*, 9, 26–38.
- Benda József (2002b): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon 1. *Új pedagógiai Szemle*, 9, 21–33.
- Bernáth László (2004): Tanulás és emlékezés. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 224–242.
- Betts, G. T. (1986): *The Autonomous Learner Model for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT, Creative Learning Press.
- Betts, G. T., Kercher, J. K. (1999): *Autonomous Learner Model – Optimizing Ability*. Alps Publishing, Greeley, Colorado.

- Betts, G. T., Neihart, M. (1988): Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32, 248–253.
- Bloom, B. S. (1956): Taxonomy of Educational Objectives. Longman, London.
- Bohdaneczkyne Schág Judit, Balogh László (2011): *Tehetséggondozás a közoktatásban a kémiatudományban*. Géniusz Könyvek, MATEHETSZ, Budapest.
- Boston, B. O. (1978): *Developing a Community Based Mentorship Program for Gifted and Talented*. Washington, DC, US Department of Health, Education and Welfare, Office of Gifted and Talented.
- Bradway, K. (1964): Jung's Psychological Types. *Journal of Analytical Psychology*, 9, 129–135.
- Braidt, H. (1998): A pedagógusok szerepe a tehetségesek oktatásában. In: Herskovits Mária és Polonkai Mária (szerk.): *Tehetség és társadalom*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Debrecen.
- Brewer, D. J., Rees, D. I., Argys, L. M. (1995): Detracking America's Schools: The Reform without Cost? *Phi Delta Kappan*, 77(3), 210–215.
- Brody, L. E., Stanley, J. C. (1991): Young College Students: Assessing Factors that Contribute to Success. In: Southerns, W. T. and Jones, E. D. (Eds.), *The Academic Acceleration of Gifted Children*. New York, Teachers College Press, 102–132.
- Brooks, J. G., Brooks, M. G. (1993): *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classroom*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, A. L. (1980): Metacognitive development and reading. In: R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453–481). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. S. (1968): *Az oktatás folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buda Béla (1986): *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buda Béla (1998): *Elmélet és alkalmazás a mentálhigiéniában*. TÁMASZ, Budapest.
- Buda Mariann (2004): *Óriás leszel? – A tehetséges gyerek*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Buesher, T. M. (1987): Counseling Gifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 31(2), 91–94.
- Buzás László (1974): *A csoportmunka*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Card, C. N. W. (1994): *Discover the Power of Introversion. What Most Introverts are Never Told and Extraverts Learn the Hard Way*. Gladwyne, PA, C.O., Type and Temperament Press.
- Carter, R. Kyle (1997): A tehetségprogramok értékelése. In: Balogh László, Polonkai Mária, Tóth László (szerk.): *Tehetség és fejlesztő programok*. A Magyar Tehetséggondozó Társaság és KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék közös kiadványa, Debrecen. 166–188.
- Chandler, T. A., Pengilly, J. W. The relationship among attributions, divergent thinking, and retention of nonsense Syllables and nonrelated Words, *Psychology in the Schools*, 30, 91–96.
- Clark, D. C. (1971): A fogalmak iskolai oktatásának néhány alapelve. *Journal of Educational Psychology* 3. sz. (OPKM)
- Cox, B. D. (1994): Children use of mnemonic strategies: variability in response to meta-memory training. *The Journal of Genetic Psychology* 155, 423–442.
- Coombs, Ph, H. (1971): *Az oktatás világválsága*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Correll, W. (1988): *A tanár-diák viszony*. In: *Neveléslélektan II.*, Szöveggyűjtemény, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Cronbach, L. J. (1996): Acceleration among the Terman Males: Correlates in Midlife and after. In: Benbow, C. P. and Lubinsky, D., J. (Eds.), *Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues*. Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press, 179–191.
- Cropley, A. (1983): *Tanítás sablonok nélkül. Utak a kreativitáshoz*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Cropley (szerk.) (1996): *Fostering the Growth of High Ability: European perspectives*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, USA.
- Cross, T., Coleman, L., Terhaar-Yoners, M. (1991): The Social Cognition of Gifted Adolescents in Schools: Managing the Stigma of Giftedness, *Journal for the Education of the Gifted* 15, 44–55.
- Cross, T., Coleman, L., Stewart, R. (1995): The Social Cognition of Gifted Adolescents: An Exploration of the Stigma of Giftedness Paradigm. *Roeper Review*, 16 (1), 3–40.
- Cross, T., Cook, R., Dixon, D. (1996): Psychological Autopsies of Three Academically Talented Adolescent Who Committed Suicide, *Journal of Secondary Gifted Education* 7 (3), 403–409.
- Cross, T., Stewart, R. (1995): A Phenomenological Investigation of Gifted Students in Rural Schools, *Journal of Secondary Gifted Education* 6 (4), 273–280.
- Csermely Péter (2006): *Magyar Gêniozus Tehetségsegítő Program*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, TÁMOP Pályázat.
- Csermely Péter (2010): Érték és tehetség a mai iskolában. In: *Magyar Református Nevelés* XI./3. 24–32.
- Csermely Péter, Bajor Péter (2011): „Tehetséghidak” Program – előzetes tanulmány. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest www.geniuszportal.hu
- Csikszentmihályi Mihály (2010): *Tehetős gyerekek*. Nyitott Könyvműhely, Budapest
- Czeizel Endre (1997): *Sors és tehetség*. Minerva Kiadó, Budapest.
- Czeizel Endre (2002): *Tudósok – gének – dilemmák*. Galenus Kiadó, Budapest.
- Czeizel Endre (2003): *A magyarság genetikája*. Galenus Kiadó, Budapest.
- Czeizel Endre (2006): *Tudósok, gének, tanulságok*. Galenus Kiadó, Budapest.
- Czeizel Endre (2007): *Festők, gének...* Galenus Kiadó, Budapest.
- Czeizel Endre (2011): *Matematikusok – gének – rejtélyek*. Galenus Kiadó, Budapest.
- Czeizel Endre (2015): *Tehetség, találatum – jó szerencse , semmi más?* Galenus Kiadó, Budapest.
- Czeizel Endre (1992): *A zenei tehetség gyökerei*. Mahler Marcell Alapítvány – Arktisz Kiadó, Budapest.
- Czeizel Endre, Páskuné Kiss Judit (2015): *A tehetség definíciói, fajtái*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Czimer Györgyi, Balogh László (2011): *Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése*. Gêniozus Könyvek, MATEHETSZ, Budapest.
- Csapó Benő (1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cserné Adermann Gizella (1986): *Önmagát beteljesítő jóslat a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csernoch Mária, Balogh László (2011): *Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetőség gondozás a közoktatásban az informatika területén*. Gêniozus Könyvek, MATEHETSZ, Budapest.
- Dabrowsky, K. (1937): Psychological Basis of Self-mutilation. *Genetic Psychology Monographs*, 19, 1–104.

- Dávid Imre (2014): A pedagógus eszköztárája saját személyiségének „karbantartásához”. In: Balogh László, Bolló Csaba, Dávid Imre, Tóth László, Tóth Tamás: *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. MATEHETSZ, Budapest. 70–133.
- 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.
- Dávid Imre (2004): A kognitív képességek vizsgálatának eszközei és felhasználásuk tapasztalatai. In: Balogh László, Bóta Margit, Dávid Imre, Páskuné Kiss Judit: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéséhez*. Budapest, Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, 39–76.
- Dávid Imre (2008): A tehetség azonosításának elméleti háttere és gyakorlati nehézségei a hazai gyakorlat tükrében. In: Balogh László, Koncz István (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarországotért, Budapest, 23–36.
- Dávid Imre (1999): *Tehetségdiagnosztika*. KLTE, Debrecen.
- Dávid Imre, Bóta Margit, Páskuné Kiss Judit (2002): *Tehetségkutatás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- 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 Magyarországotért, Budapest, 23–36.
- Dávid Imre, Herskovits Mária (2011a): A pszichológiai szűrés és mérés általános elvei és gyakorlata (kézirat). In: Dávid Imre és Herskovits (szerk.): A Nevelési Tanácsadók Országos Egyesülete és a MAEHETSZ együttműködésében létrejött szakmai bizottság jelentése és ajánlásai a nevelési tanácsadóknál folyó tehetséggondozó munka szakmai protokolljára, MATEHETSZ, Budapest, 13–23. (Kézirat)
- Dávid Imre, Herskovits Mária (2011b) (szerk.): A Nevelési Tanácsadók Országos Egyesülete és a MAEHETSZ együttműködésében létrejött szakmai bizottság jelentése és ajánlásai a nevelési tanácsadóknál folyó tehetséggondozó munka szakmai protokolljára. MATEHETSZ, Budapest. (Kézirat)
- Dávid Mária, Hatvani Andrea, Héjja-Nagy Katalin (2014): *Tehetségazonosítás a pedagógiában*. Génusz Műhely, MATEHETSZ, Budapest.
- Dávid Mária, Révész György (2013a): *Az intellektuális tehetség keresésének eszköztárája, mérhetősége a kortól függően*. MATEHETSZ: Talentum Program Tervezete, Kézirat.
- Dávid Mária, Révész György (2013b): *Tehetség-tanácsadás*. MATEHETSZ: Talentum Program Tervezete, Kézirat.
- Dávid Mária, Gefferth Éva, Nagy Tamás, Tamás Márta (2014): *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Génusz Könyvek. MATEHETSZ, Budapest.
- Davis, A., Rimm, B. S. (1985): *Education of the gifted and talented children*. Hall, Inc., New Jersey, USA.
- Eyre, D. (1997): *Gifted Children in Schools*. London, David Fulton Publishers.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. (2000): Gazdagító programok. In: Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 143–164.
- Dauber, S. L., Benbow, C. P. (1990): Aspects of Personality and Peer Relations of Extremely Talented Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34, 10–15.

- Davis, A., Rimm, B. S. (1985): *Education of the gifted and talented children*. Hall, Inc., New Jersey, USA
- De Corte, E. (2014): Giftedness considered from the perspective of research on learning and instruction. In: *High Ability Studies*, 2013. 1, 3–20.
- Delbridge-Parker L., Robinson, D. C. (1989): Type and Academically Gifted Adolescents. *Journal of Psychological Type*, 17, 66–72.
- Delcourt, M. (1994): Characteristics of High Level Creative Productivity: A Longitudinal Study of Students Identified by Renzulli's Three-ring Conception of Giftedness. In: Subotnik, R. and Arnold, K. (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary Longitudinal Studies of Giftedness and Talent*. Norwood, NJ., Ablex.
- Delisle, J. (1992): *Guiding the Social and Emotional Development of Gifted Youth: A Practical Guide for Educators and Counselors*. New York, Longman.
- Demeter József (2012): *Kárpát-medencei tehetséggondozás jó gyakorlatai*. MATEHETSZ, Budapest. Géniuszt Könyvtár.
- Dijk, W., Kok, W. A. M. and Poorthuis, G. T. M. (1991). Educating Gifted Pupils in Regular Schools: Intra-class Differentiation. *European Journal for High Ability* No. 2./1. 35–42.
- Dixon, F. (1995): Tactics: The Gifted in Secondary Literature Programs. *Understanding Our Gifted* 7 (4), 4–5.
- Dobi Erzsébet, Dömösiné Rápoli Éva, Sólyom Judit (2011): *Eredmények és távlatok*. Városi Pedagógiai Szakszolgálat. Debrecen.
- Dresel, M., Haugwitz, M. (2005): The relationship between cognitive abilities and self-regulated learning: Evidence for interactions with academic self-concept and gender. *High Ability Studies*, 2005./2. 201–218.
- DuBois, D. L., Karcher, M. J. (eds.) (2005): *Handbook of Youth Mentoring*. Sage Publication, London.
- Dudley LEA Publication (1998): *Meeting the Needs of the More Able Pupil*.
- Dunn, R. (1983): Learning style and its relation to exceptionality at both ends of the spectrum. *Exceptional Children*, 49. 496–506.
- Egan, G. (2011): *A képzett segítő. A segítés problémamegoldó és lehetőség-kibontakoztató megközelítése*. ELTE Kiadó, Budapest.
- Ellington, M. K., Haeger, W. W., Felhusen, J. F. (1986): The Purdue Mentor Program: A University-based Mentorship Experience for Gifted Children. *G/C/T* 9. 2–5.
- Endepohls, M., Ruf, U. H. (2005): Primary school teacher's criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 2005./2. 219–228.
- Ennis, R. H. (1985): Logical Thinking. *Educational Leadership* 43, 44–48.
- Entwistle, N. (1988): Motivational factors in students' approaches to learning. In: R. R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*, (pp. 21–51). New York and London: Plenum Press.
- Ericsson, K. A. (1996): *The road of excellence. The acquisition of expert performance in the arts and science, sports and games*. Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
- Értékelési kérdőív. Forrás: http://www.youthopportunity.eu/dox/thbesz_kepzes/egyfejterv.pdf – Vályi Péter Szakképző Iskola és Kollégium.
- Eyre, D. (1997): *Gifted Children in Schools*. London: David Fulton Publishers.
- Falus Iván (szerk.) (1998): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Farkas György (2012): A budapesti Balassi Bálint Nyolcévolyamos Gimnázium tehetség-gondozó programja. In: Balogh László: *Komplex tehetségfejlesztő programok* c. kötet Függeléke. Didakt Kiadó, Debrecen, 558–574.
- Feger, B. (1997): Tehetséggondozó programok. In: *Tehetség és fejlesztő programok.* (szerk.: Balogh László, Polonkai Mária és Tóth László). A Magyar Tehetséggondozó Társaság és a KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék közös kiadványa, Debrecen. 47–57.
- Feldhusen, H. J. (1989): Why the Public Schools will Continue to Neglect the Gifted. *Gifted Child Today*, 12(2), 55–59.
- Feldhusen, H. J. (1993): Individualized Teaching of the Gifted in Regular Classrooms. In: Maker, C. J. (Ed.), *Critical Issues in Gifted Education*, (Vol. 3.). Austin, TX-Pro-Ed., 263–273.
- Feldhusen, J. F. (1998): Conceptions of Intelligence. In: VanTassel-Baska, J. (Ed.), *Gifted and Talented Learners*. Denver, Love, 19–28.
- Feldhusen, J. F., Houtz, J. C., Ringenbach, S. (1972): The Purdue Elementary Problem Solving Inventory. *Psychological Reports*, 31, 891–901.
- Feldhusen, J. F., Clinenbard, P. M. (1986): Creativity Instructional Material: A Review of Research. *Journal of Creativ Behavior*, 20 (3), 153–182.
- Feldhusen, J. F., Goh, B. E. (1995): Assessing and Accessing Creativity: An Integrative Review of Theory, Research, and Development. *Creative Research Journal*, 8 (3), 231–247.
- Feldhusen, J. F., Kolloff, P. B. (1979): An approach to career education for gifted. *Roeper Review*, 2 (2), 13–17.
- Feldhusen, J. F., Kolloff, P. B. (1986): The Purdue Three-Stage Model for Gifted Education at the Elementary Level. In: Renzulli, J. S. (Ed.), *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Mansfield Center, CT, Creative Learning Press, 126–152.
- Feldman D. H. (1991): Why Children can't be Creative. *Exceptionally Education Canada*, 1 (1), 43–51.
- Ferbez, I. (2004): Tehetséggondozás Szlovéniában. In: Balogh L.: *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 444–446.
- Ferku Imre, Mező Ferenc (2003): *Tanárok a tehetségről*. Megyei Pedagógiai, Közművelődési Intézet és Továbbképző Központ, Nyíregyháza.
- Feuerstein, R., Jensen, M. R. (1980): Instrumental Enrichment: Theoretical Basis Goals and Instrument. *Educational Forum*, 44, 401–423.
- Fischer, Ch., Fischer Ontrup, Ch. (2012): Self-regulated Learning Strategies in Gifted Education and Teacher Training. In: Ziegler-Fischer-Stoeger-Reutlinger (eds). *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin, Zürich, Münster, 303–314.
- Fodor Istvánné (2012): A mezőkovácsházi Csanád Vezér Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény tehetségfejlesztő programja. In: Balogh László: *Komplex tehetségfejlesztő programok* c. kötet Függeléke, Didakt Kiadó, Debrecen, 515–538.
- Gagné, F. (2011): Academic Talent Development and the Equity Issue in Gifted Education. In: *Talent Development and Excellence*, 3. (1), 3–22.
- Flavell, J. H. (1985): *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Fodor Istvánné (2008): Valóságterkép az iskolai tehetséggondozásról. In: Balogh László és Koncz István (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 243–252.

- Fűkőné Szatmári Melinda (2008): Tehetséggondozás a taktaharkányi Apáczai Csere János Általános Iskolában. In: Balogh László és Koncz István (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 235–242.
- Freeman, J. (1979): *Gifted Children*. Lancaster: MTP Press Limited.
- Freeman, J. (1991): *Gifted Children Growing up*. Cassell, Heinemann, Portsmouth, NH.
- Freeman, J. (1996): Teaching for talent: Lessons from the research. In: Lieshout, C.F.M. and Heymans, P.G.: *Developing Talent Across the Life Span*. Psychology Press.
- Freeman, J. (2011): „Presentation of an English Research Carried out on Talent Support, Focusing on EU member States” In: Conference Summary, „Hungarian EU Presidential Conference on Talent Support and First European TalentDay”, MATEHETSZ, Budapest, 8.
- Fuszek Csilla (2011): A Bostoni Nemzeti Technológia Műveltség Központjának programjai. In: Gordon Györi János (szerk.): *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja*. MATEHETSZ, Budapest, 17–38.
- Gagné, F. (1985): Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 3, 17–25.
- Gagné, F. (1991): Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. In: Colangelo, N. and Davis, G. A. (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston, MA, Allyn and Bacon, 64–80.
- Gagné, F. (2010): Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21 (2), 81–99.
- Gagné, F. (2011): Academic Talent Development and the Equity Issue in Gifted Education. In: *Talent Development and Excellence*, 3. (1), 3–22.
- Gagné, F. (2015): Tanulmányi tehetségfejlesztés és méltányosság a tehetséggondozásban. In: *A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyteremtés szemszögéből*. MATEHETSZ, Budapest. Géniuszt Könyvek.
- Gallagher, J. James (1985): Teaching the gifted child. In: *School adaptation for the gifted*. Allyn and Bacon, Boston. 72–102.
- Gallagher, S. A. (1990): Personality Patterns of the Gifted. *Understanding our Gifted*, 3 (1), 11–13.
- Gallagher, J. J. (1996): Educational Research and Educational Policy: The Strange Case of Acceleration. In: Benbow, C. P. and Lubinski, D. (Eds.), *Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues*. Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press, 83–92.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York, Basic Books.
- Gardner, H. (1991): *The unschooled mind*. Fontana Press, London.
- Garner, R. (1990): When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60, 517–529.
- Gefferth Éva (2014): A mentorálási folyamat szakaszai, tervezése. In: Dávid Mária, Gefferth Éva, Nagy Tamás, Tamás Márta: *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Géniuszt Könyvek. 68–102.
- Gefferth Éva (1998, 2000): A képességeik alatt teljesítő tanulók. In: *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. (szerk.: Balogh László, Herskovits Mária és Tóth László). Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 100–121.
- Gefferth Éva, Herskovits Mária (1989): *Csak keresni kell*. Pedagógiai Intézet, Szolnok.
- Gembris, K. (2002a): The development of musical ability. In: Cowell, R. and Richardson, C. (eds.): *The new handbook of research, on music teaching and learning*. Oxford University Press, New York, 487–509.

- Gembris, K. (2002b): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. *Forum Musicpedagogik*, 20. Wissner-Verlag, Augsburg.
- Getzels, S. W., Csíkszentmihályi, M. (1975): From Problem Solving to Problem Finding. In Taylor, I. A. and Getzels, J. W. (Eds.): *Perspectives in Creativity*. Chicago, Aldine, 90–116.
- Gibson, E. J., Pick, A. D. (2000): *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Glenberg, A. M., Wilkonson, A. C., Epstein, W. (1982): The illusion of knowing. Failure in the self-assessment of comprehension. *Memory and Cognition*, 10, 597–602.
- Gobbo, C., Chi, M. (1986): How knowledge is structured and used by expert and novice children. *Cognitive Development*, 1, 221–237.
- Goertzel, V., Goertzel, M. (1962): *Cradles of Eminence*. Boston, Little Brown.
- Gold, M. (1976): Preparation of teachers for Gifted and Talented Youngsters. *Talents and Gifts*, 19, 22–23.
- Golnhofer Erzsébet, M. Nádasi Mária (1979): A differenciálás alapvető problémái a pedagógiai folyamatban. *Pedagógiai Szemle* 3. sz., 228–239.
- Goleman, D. (1997): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Gordon, Thomas (1990): *A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat, Budapest.
- Gordon Győri János (2011a): *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja I*. Génusz Könyvek, MATEHETSZ, Budapest.
- Gordon Győri János (2011b): *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja II*. Génusz Könyvek, MATEHETSZ, Budapest.
- Gordon Győri János, Frank Andrea, Kovács Bernadett (2004): Tehetséggondozó központok Izraelben. In: Gordon Győri János (szerk.): *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja*. MATEHETSZ, Budapest, 97–120.
- Gowan, J. C., Demos, G. D. (1964): *The Education and Guidance of the Ablest*. Springfield, IL, Charles C. Thomas.
- Gömöry Kornélia (2010): *Az iskolai tehetségfejlesztés pszichológiai háttértényezőinek vizsgálata felső tagozatos korban*. PhD-értekezés, Debreceni Egyetem, BTK, Pszichológiai Doktori Program.
- Gömöry Kornélia (2013): *A tehetséges tanulók integrált és differenciált fejlesztésének eredményei egy kutatás tükrében*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Grassinger, R., Duan, X. (2012): Individual Antecedents of Academic Boredom and the Mediating Role of Appraisals. In: Ziegler, A., Fischer Ch., Stoeger H., Reutlinger, M. (eds.): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT verlag, Münster.
- Grassinger, R., Porath, M., Ziegler, A. (2010): Mentoring the gifted: a conceptual analysis. *High Ability Studies*, 27–46.
- Gross, M. U. M. (2000): Issues in the Cognitive Development of Exceptionally and Profoundly Gifted Individuals. In: Heller, K., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. (Eds.): *International handbook of giftedness and talent*. Pergamon Press, Amsterdam, New York. 179–193.
- Guilford, J. P. (1967): *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill, New York.
- Guilford, J. P., Hoepfner, R. (1971): *The Analysis of Intelligence*. New York, McGraw-Hill.
- Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség (fogalma, összetevői, típusai, azonosítása)*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor, Lannert Judit (szerk.) (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról – 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

- Hallam, S. (1997): Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education. In: Joergensen, H. and Lehmann, A.C. (eds.): *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. The Norwegian State Academie of Music, Oslo. 89–107.
- Hamlyn, D. W. (1970): The Logical and Psychological Aspect of Teaching. In: *Concept of Education*. New York.
- Hany, E. A.: Teacher's cognitive processes of identifying gifted students. In: Michael W. Katzko and Franz J. Mönks (Eds.): *Nurturing Talent*, pp. 184–195. Van Gorcum, Assen.
- Hany, A. Ernst, Heller, A. Kurt (Eds.) (1992): *Competence and Responsibility*. Hogrefe and Huber Publishers, Seattle, Toronto, Göttingen, Bern.
- Harmatiné Olajos Tímea (2011): *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Harmatiné Olajos Tímea, Pataky Nóra, K. Nagy Emese (2014): *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása*. MATEHETSZ, Budapest
- Harré, R. (1966): The Formal Analysis of Concepts. In: *Analyses of Concept Learning*. Academic Press, New York, London.
- Harsányi István (1994): *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest.
- Hausamann, D. (2012): MINT Talent Support in School Labs: New Perspectives for Gifted Youth and for Teachers of the Gifted In: Heller, K., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. (Eds.) (2000): *International handbook of giftedness and talent*. Pergamon Press, Amsterdam, New York. 219–236. p.
- Heller, K., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. (Eds.) (2000): *International handbook of giftedness and talent*. Pergamon Press, Amsterdam, New York.
- Heller, K. A. (2012): Identification: An Integral Part of Gifted Education. In: Ziegler-Fischer-Stoeger-Reutlinger (eds.), *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin, Zürich, Münster, 81–95.
- Heller, K. A. (2012): Different research paradigms concerning giftedness and gifted education: Shell ever they meet? *High Ability Studies, 2012. 1.* 73–76.
- Heller, K. A. (2012): Individual (Learning and Motivational) Needs versus Instructional Condotoins of Gifted Education. *High Ability Studies, 1999. 1.* 9–22.
- Heller, K. A., Hany, E. A. (1986): Identification, Development and Analysis of Talent and Gifted Children in West Germany. In: Heller, K. A. and Feldhusen, J. F. (Eds.), *Identifying and Nurturing the Gifted: An International Perspective*. Bern CH, Huber, 67–82.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Passow, A. H. (eds.) (1993): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford, UK, Pergamon Press.
- Heller, K. A., Ziegler, A. (2000): Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. F. (eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam, Pergamon Press, 3–21.
- Herskovits Mária (2002): A Fővárosi Tehetséggondozó Központ munkája. In: Czeizel E., Gáborjáni P., Gyarmathy É., Palotás J., Százdi A. (szerk.): *Magyar Tehetséggondozó Társaság – Almanach, 2002*. MTT, Budapest, 167–176.
- Herskovits Mária (2013): Tanácsadás tehetséges gyerekeknek és szüleiknek – elmélet és gyakorlat. In: Herskovits M., Ritoókné (szerk.): *Tehetségek vonzásában*. FETA, Budapest.
- Herskovits Mária, Dávid Imre (2013): A pszichológiai szűrés és mérés általános elvei és gyakorlata. In: H. Nagy Anna (szerk.): *Szakmai ajánlások pszichológusoknak tehetséggondozáshoz*. MATEHETSZ, Budapest.

- Hoehn, L., Bireley, M. K. (1988): Mental Processing Preferences of Gifted Children. *Illinois Council for the Gifted Journal*, 7, 28–31.
- Hog, R., D., Renzulli, J. S. (1993): Exploring the Link between Giftedness and Selfconcept, *Review of Educational Research*, 63, 449–465.
- Holling, H., Preckel, F., Vock, M. (2004): Tehetséggondozás Németországban. In: Balogh László: *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 423–438.
- Hornýák Balázs (2011): A tehetséggondozás pillérei Finnországban és a Paivola Iskola matematikai programja. In: Gordon Győri János (szerk.): *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja*. MATEHETSZ, Budapest, 75–96.
- Herskovits Mária (1983): *A tehetség nem specifikus jegyei. Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban*. Módszertani füzetek 26. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Howe, M. J. A. (1972): *Understanding School Learning*. New York.
- Holt, John (1991): *Iskolai kudarcok*. Gondolat, Budapest.
- Hoover, S. M. (1988): *An Exploratory Study of High Ability Students' Problem Solving Ability*. Purdue University, West Lafayette, IN.
- Inántsý-Papp Judit, Orosz Róbert, Pék Győző, Nagy Tamás (2010): *Tehetség és személyiségfejlesztés*. MATEHETSZ, Gényusz Könyvek. Budapest,
- Janos, P. M., Robinson, N. M. (1985): Psychosocial Development in Intellectually Gifted Children. In: Horowitz, F. D. and O'Brien, M. (Eds.), *The Gifted and Talented: Developmental Perspectives*. Washington, DC, American Psychological Association.
- Jenkins, J. J. (1966): Meaningfulness and Concepts, Concepts and Meaningfulness. In: *Analyses of Concept Learning*. Academic Press, New York, London.
- Justman, J. (1951): Obstacles to the Improvement of Teaching in Classes for the Gifted. *Exceptional Children*, 18, 41–45.
- Kálmánchey Márta (1981): *A kreativitás fejlesztésének néhány elméleti és gyakorlati kérdése*. KLTE, Debrecen.
- Kaplan, S. N. (1979): Language arts and the social studies curriculum in elementary schools. In: Passow, A. H. (Ed.): *The gifted and the talented: Their education and development*. Chicago, University of Chicago, Press.
- Katzko, W. M., Mönks, J. F. (Eds.) (1995): *Nurturing Talent*. Van Gorcum, Assen, The Netherlands.
- Kearney, K. (1984): At home in Maine: Gifted children and homeschooling. *G/C/T*, 33, 15–19.
- Kearney, K. (1988): Gifted children and homeschooling. Exploring the option. Paper presented at the California Association, for Gifted 25th Annual Convention, San Jose, CA.
- Keating, D. P. (1979): The Acceleration/Enrichment Debate: Basic Issues. In: George, W. C., Cohn, S. J., Stanley J. C. (Eds.), *Educating the Gifted: Acceleration and Enrichment*. Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press. 217–220.
- Kelemen László (1970): *A gondolkodás nevelése az általános iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kelemen László (1984): *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kerr, B., Colangelo, N., Geth, J. (1988): Gifted Adolescents' Attitude toward their Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32 (2), 245–247.
- Kieboom, Tessa (2004): *Differentiation in Teaching Economics*. University of Nijmegen.
- Kieboom, Tessa (2004): Belgium tehetséggondozása. In: Balogh László: *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 380–384.
- Kierkegaard, Soren (1993): *A szorongás fogalma*. Göncöl Kiadó, Budapest.

- Kirsch Éva, Dudics Pál, Balogh László (2011): *A tehetséggondozás lehetőségei fizikából*. Géniusz Könyvek, MATEHETSZ, Budapest.
- Kiss Albert (2014): *Kreatív természettudományos tehetséggondozás*. MATEHETSZ, Budapest, Géniusz Könyvek.
- Kiss Árpád (1973): *A tanulás programozása*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Klein Sándor (1984): *A tanár mint a tanulók személyiségfejlődésének serkentője*. Juhász Gy. Tanárképző Főiskola, Szeged.
- Klein Sándor (2002): *Gyerekközpontú iskola*. Edge 2000, Budapest.
- K. Nagy Emese (2014a): *Gondolkodásfejlesztés táblajátékkal*. MATEHETSZ, Budapest, Géniusz Könyvek.
- K. Nagy Emese (2014b): *A pedagógushallgatók felkészítése a heterogén tanulói csoport kezelésére a komplex instrukciós program segítségével*. MATEHETSZ, Géniusz Műhely, Budapest.
- K. Nagy Emese, Tóth Tamás (2013): Kereső és fejlesztő programok hátrányos helyzetű és az Arany János Tehetséggondozó Programban résztvevő tehetségeknek. Talentum Program tervezete 2014-20. (Kézirat)
- Kókainé Olasz Orsolya, Vighné Lukács Mária (2015): A tehetséggondozás 25 éve a törökszentmiklósi Bethelen Gábor Református Általános Iskolában. In: *A tehetséggondozás gyakorlati programjai a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Általános Iskolában*. Géniusz Műhely 13. 25–32.
- Kollof, P. B., Feldhusen, J. F. (1986): The Seminar: An Instructional Approach for Gifted Students. *Gifted Children Today*, 9 (5), 2–7.
- Kolb, D. A. (1984): *Experimental Learning*. NY. Prentice Hall.
- Koncz István (1999): *A pedagógus szerepe a tehetségfejlesztésben*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Koncz István (2005). *Kamaszkapaszkodó*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Koncz István (2006): Pedagógusszerep. In: Balogh László: *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Kiadó, Budapest, 247–308.
- Koncz István (2008): A kiterjesztett tehetséggondozás és személyiségfejlesztés. In: Balogh László és Koncz István (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarországiért, Budapest, 117–144.
- Kósáné Ormai Vera (1998): *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. OKI Program- és tantervfejlesztési Központ, Budapest.
- Kósáné Ormai Vera, Porkolábné Balogh Katalin, Ritoók Pálné (1984): *Neveléslélektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó, Budapest. Renzulli–Hartmann Skála (1971), 180–182.
- Kovács Gábor, Balogh László (2011): *A matematikai tehetség fejlesztése*. Géniusz Könyvek, MATEHETSZ, Budapest.
- Kozéki Béla (1980): *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kozéki Béla, Entwistle, N. J. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 2.
- Kozéki Béla, Entwistle, N., J., Pollitt, A. (1986): Motivációs és orientációs típusok vizsgálata magyar és brit iskolákban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 6., 460–475.
- Kovácsné Szegedi Ildikó (2012): A miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium tehetséggondozó programja. In: Balogh László: *Komplex tehetségfejlesztő programok* c. kötet Függeléke, Didakt Kiadó, Debrecen, 575–593.
- Köznevelés 2011. évi CXCV. Törvénye

- Kulik, J. A., Kulik, C. C. (1984): Effects of Accelerated Instruction on Students. *Review of Educational Research*, 54, 409–425.
- Kulik, J. A., Kulik, C. C. (1987): Effects of Ability Grouping on School Achievement. *Equity and Excellence*, 23, 22–30.
- Kulik, C. C., Kulik, J. A. (1992): Effects of Ability Grouping in Secondary School Students. A Metaanalysis of Evaluation Findings. *American Educational Research Journal*, 19, 425–428.
- Laczó Zoltán, Turmezeyné Heller Erika, Stachó László, Hombolygó Ferenc, Bandi Szabolcs Ajtony (2015): *Zenepszichológia tankönyv*. PTE, Művészeti Kar. http://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuk/dokument/tudomany/innovacio/zmi/zenepszichologia_vegleges_20151006.pdf
- Laine, S. (2010): The Finnish public discussion of giftedness and gifted children. *High Ability Studies*, 2010./1. 63–76.
- Landa, L. N. (1969): *Az algoritmusok és a programozott oktatás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Landau, E. (1974): *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Landau, E. (1997): *Bátorság a tehetséghez*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Lénárd Ferenc (1978): *A problémamegoldó gondolkodás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lénárd Ferenc (1979): *Képességek fejlesztése a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lénárd Ferenc, Demeter Katalin (1990): *A nevelés gyakorlata a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lens, W., Rand, P. (2000): Motivation and Cognition: Their Role in the Development of Giftedness. In: Heller, K., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., Subotnik, R. (Eds.): *International handbook of giftedness and talent*. Pergamon Press, Amsterdam, New York. 193–202.
- Levinson, D., Darrow C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., Mckee, B. (1978): *Seasons of a man's Life*. New York, Alfred and Knopf.
- Lincoln, E. A. (1929): The Later Performance of Under-aged Children Admitted to School on the Basis of Mental Age. *Journal of Educational Research*, 19, 22–30.
- Lubart, T. (2004): Tehetséggondozás Franciaországban. In: Balogh László: *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 395–399.
- Lubinsky, D., Benbow, C. P. (1995): Optimal development of talent: Respond educationally to individual differences in personality. *Educational Forum*, 59, 381–392.
- Maker, C. J. (1975): *Training Teachers for the Gifted and Talented: A Comparison of Models*. Reston, VA, Council for Exceptional Children.
- Maleczkyné Hallók Edit, Sarka Ferenc (2002): Tehetséggondozás Miskolcon. In: Czeizel E., Gáborjáni P., Gyarmathy É., Palotás J., Százdí A. (szerk.): *Magyar Tehetséggondozó Társaság – Almanach, 2002*. MTT, Budapest, 189–199.
- Martinkó József (1999): *A Magyar Tehetséggondozó Társaság története*. Juventus 96 BT, Budapest.
- MATEHETSZ–TNS Hoffmann (2013): *Közvéleménykutatás a MATEHETSZ számára*. Kézirat.
- Mendaglio, S. (1995): Sensitivity among Gifted Persons: A Multi-faceted Perspective. *Roeper Review*, 17 (3), 169–172.
- Mező Ferenc (2002): *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Kft, Debrecen.
- Mező Ferenc (2004): *A tehetség tanácsadás kézikönyve*. Tehetséggondozó Stúdió, Debrecen.

- Mező Ferenc (szerk.) (2008): *Tehetségdiagnosztika*. Kocka Kör – Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen.
- Mező Ferenc (2011): A kreativitás fejlesztésének módszerei. In: Münnich Ákos (szerk): *A kreativitás többszemontú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Mező Ferenc (2010): *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. Kocka Kör, Debrecen.
- Mező Ferenc, Mező Katalin (2003): *Kreatív és iskolába jár*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Mező Ferenc, Miléné Kisházi Edit, Püspöki Péter (2003): Művészhetségek azonosítása és gondozása. In: Balogh László és Koppány László (szerk.): *15 év a tehetségekért: elmélet és gyakorlat*. Mád, 117–135.
- Mező Ferenc, Kiss Papp Csilla, Subicz István (2011): *Képzőművész tehetségek gondozása*. Géniuszt Könyvek, MATEHETSZ, Budapest.
- „Mi a különbség a tehetséggondozás és a szegregáció között?”, 2009. Nemzeti Tehetségsegítő Tanács állásfoglalása, www.tehetsegpont.hu – állásfoglalások.
- Mieg, H. A. (2009): Two factors of expertise? Excellence and professionalism of environmental experts. *High Ability Studies*, 2009./1. 91–115.
- Mikonya György (2015): *Szemponatok a komplex tehetségfejlesztés megközelítési lehetőségeihez*. Géniuszt Műhely. MATEHETSZ, Budapest.
- Mills, J. R., Jackson, N. E. (1990): Predictive significance of early giftedness. The case of precocious reading. *Journal of Educational Psychology*, 82. 410–419.
- M. Nádasi Mária (1986): *Egységesség és differenciálás a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2001): *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs.
- M. Nádasi Mária (2011): *Adaptív nevelés és oktatás*. Géniuszt Könyvek, MATEHETSZ, Budapest.
- Molnár Gyöngyvér (2015): A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus tesztek mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban. In: *Ez is tehetséggondozás*. Szegedi MATEHETSZ Konferencia. Géniuszt Műhely, MATEHETSZ.
- Moon, S. M., Feldhusen, J. F. (1994): The Program for Academic and Creative Enrichment (PACE): A Follow-up Study Ten Years Later. In: Subotnik, R. and Arnold, K. (Eds.): *Beyond Terman: Contemporary Longitudinal Studies of Giftedness and Talent*. Norwood, NJ, Ablex, 375–400.
- Mönks, F. J., Boxel, H. W. (1985): Gifted Adolescents: A Developmental Perspective. In Feeman, J. (Ed.), *The Psychology of Gifted Children*.
- Mönks, F. J., Knoers, A. M. P. (1997): *Ontwikkelingspsychologie*. (7. kiadás) Assen, Van Gorcum.
- Mönks, F. J., Mason, E. J. (1993): Developmental theories and giftedness. In: Heller, Mönks, Passow (Eds.): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Pergamon Press, Oxford. 89–101.
- Mönks, F. J., Peters, W. (Eds.) (1992): *Talent for the future*. Van Gorcum, Assen, Maastricht, The Netherlands.
- Mönks, F. J., Pflüger, R. (2005): *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen.
- Mönks, F. J., Ypenburg, I. H. (2012): *Ha tehetséges a gyerek...* Géniuszt Könyvek, MATEHETSZ, Budapest.
- Münnich Ákos (szerk) (2011): *A kreativitás többszemontú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen.

- Myers, I. B. (1962): *Manual: The Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- Myers, I. B., McCauley, M. H. (1985): *Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- Nagy Jenőné (2012): *Tehetségigéretetek gondozásának elmélete és gyakorlata*. ONME Egyesület, Szolnok.
- Nagy Kálmán (1999): Tehetségfejlesztő program a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református, Tagozatos Általános és Szakiskola, Kollégiumban. In: Balogh László (szerk.): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 215–219.
- Nagy Tamás (2014): A mentor szerepe a tehetséggondozásban. In: Dávid Mária, Gefferth Éva, Nagy Tamás, Tamás Márta: *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Génusz Könyvek. MATEHETSZ, Budapest. 41–67.
- Nagy Tamás, Gordon Györi János (2011): A német tehetséggondozás jelene egy tehetséggondozó modell tükrében. In: Gordon Györi János (szerk.): *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja*. MATEHETSZ, Budapest, 143–164.
- Nagy Tamás, Lenhardt Zsilavec Csilla (2011): Jó gyakorlat az osztrák tehetséggondozásban: a Platon Jugendforum tehetséggondozó program modelljének és gyakorlatának bemutatása. In: Gordon Györi János (szerk.): *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja*. MATEHETSZ, Budapest, 39–74.
- Nemzeti Tehetség Program (O.Gy. határozat: 126./2008.)
- Newstead, S. E. (1992): A study of two "quick and easy" methods of assessing individual differences in student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 299–312.
- N. Kollár Katalin (2004): A társas kapcsolatok, személyközi vonzalom és a csoportfolyamatok. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 279–309.
- N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Norris, S. P., Ennis R. H. (1989): *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove, CA, Midwest.
- O'Neill, S.A. (1997): The role of practice in children's early musical performance achievement. In: Joergensen, H., Lehmann, A. C. (Eds): *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. The Norwegian State Academy of Music, 53.70.
- Ormai Vera (2002): *A mi óvodánk*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Ormrod, J. E. (1995): *Human Learning*. Columbus, OH, Charles E. Merrill.
- Oroszlány Péter (szerk.) (1991): *Tanulásmódszertan*. Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Budapest.
- Oroszlány Péter (2004): *Könyv a tanulásról*. Független Pedagógiai Intézet Tankönyvcentrum, Budapest..
- Orosz Róbert (2011): *A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének pszichológiai alapjai*. Génusz Könyvek, MATEHETSZ, Budapest.
- Orosz Róbert, Bíró Szabolcs (2009): *A siker kapujában*. Kékbolygó Tehetségpont.
- Oswald, F., Sattlberger, E. (2004): Ausztria tehetséggondozása. In: Balogh László: *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 384–387.
- Oswald, F., Weringer, S. (2012): Gifted education within the Regular School System and in Special Schools: Franz Mönks' Engagement in Teacher Training in Austria. In: Ziegler-

- Fischer-Stoeger-Reutlinger (eds). *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin, Zürich, Münster, 194–209.
- Otto, H. J. (1950): Elementary Education – III. Organization and Administration. In: Monroe W. S. (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. New York, Macmillan, 367–383.
- Page, E. B., Keith, T. Z. (1996): The Elephant in the Classroom: Ability Grouping and the Gifted. In: Benbow, C. P. and Lubinski, D. (Eds.), *Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues*. Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press, 192–210.
- Pappné Gyulai Katalin, Pakurár Miklósné (szerk.) (2011): *A debreceni példa*. Géniuszt Könyvek, MATEHETSZ, Budapest.
- Parnes, S. (1981): *The Magic of Your Mind*. Buffalo, NY, Bearly.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., Wixson, K. K. (1983): Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293–316.
- Pásku Judit, Fehérné Kiss Ágota (2011): A tehetség gondozás hagyományai és újszerű próbálkozásai Nagy-Britanniában a XXI. században. In: Gordon Györi János (szerk.): *A tehetség gondozás nemzetközi horizontja*. MATEHETSZ, Budapest, 121–142.
- Páskuné Kiss Judit (2015): *Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetség gondozásban*. Géniuszt Műhely, MATEHETSZ, Budapest.
- Páskuné Kiss Judit (2004): Az iskolai motiváció mérésének problémái, eredmények. In Balogh László, Bóta Margit, Dávid Imre Páskuné Kiss Judit: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Budapest, Arany János Tehetség gondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, 77–112.
- Páskuné Kiss Judit (2000): *A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetség gondozásra*. PhD-értekezés, Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszéke, Debrecen.
- Passow, A. H. (1958): Enrichment of education for the gifted. In: Henry, N. B. (Ed.): *Education for the gifted*. Fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education, University of Chicago Press, Chicago.
- Passow, A. H. (1982): *LTI Committee Report*. National State Leadership Training Institute of the Gifted and Talented.
- Passow, A. H. (1996): Acceleration over the Years. In: Benbow, C. P. and Lubinski, D. (Eds.): *Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues*. Baltimore, MD, John Hopkins University Press, 93–98.
- Paul, R. (1990): *Critical Thinking*. Rohmert Park, CA, Center for Critical Thinking.
- Persson, R. S., Joswig, H., and Balogh, L. (2000): Gifted Education in Europe – Programs, Practices and Current Research. In: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. 703–734.
- Péter-Szarka Szilvia (2007): *Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban*. PhD-értekezés. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Doktori Iskola.
- Petriné, Mészölyné (1982): *Differenciált osztálymunka, optimális elsajátítás a gyakorlatban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Piechowsky, M. (1986): The Concept of Developmental Potential. *Roeper Review* 8 (3), 190–197.
- Piechowski, M. M. (1979): Developmental potential. In: Colangelo, N. and Zaffran, R. T. (eds.), *New voices in counselling the gifted*. Dubuque, IA, Kendall, Hunt, 25–27.

- Piechovski, M. M. (1995): Emotional development and emotional giftedness. In: Colangelo, N., Davis, G. (Eds): *Handbook of gifted education*. Boston, Allyn and Bacon, 285–306.
- Pietrasinski, Zb. (1967): *A helyes gondolkodás pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Piirto, J. (2007): *Talented Children and Adults: Their Development and Education*. Prufrock Press, 765.
- Piirto, J. (1999): *Talented Children and Adults*. Upper Saddle River, Columbus, Ohio.
- Piirto, J., Montgomery, D., May, J. (2008): A comparison of Dabrowski's overexcitabilities by gender for American and Korean high school gifted students. In *High Ability Studies* 2008.2., 141–154.
- Pleiss, M. K., Feldhusen, J. F. (1995): Mentors, Role Models and Heroes in the Lives of gifted Children. *Educational Psychologist*, 30 (3), 159–169.
- Polonkai Mária (1999): Tehetségfejlesztő iskolai programok készítésének szempontjai. In: Balogh László (szerk.): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi kiadó, Debrecen, 178–214.
- Polonkai Mária (2002): Differenciálás a tanulásszervezésben. In: Balogh László, Koncz István, Tóth László (szerk.): *Pedagógiai pszichológia a tanárképzésben*. Fitt Image és Debreceni Egyetem, Budapest, 125–152.
- Polonkai Mária (szerk.) (2011): *Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban*. Géniusz Könyvek, MATEHETSZ, Budapest.
- Polonkai Mária (szerk.) (2014): *Gazdagító programok jó gyakorlatai*. MATEHETSZ, Budapest, Géniusz Könyvek
- Polonkai Mária (szerk.) (2015): *Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban – gyakorlati megközelítések*.
- Popper Péter (1981): *Belső utak könyve*. Magvető Kiadó, Budapest. MATEHETSZ, Budapest, Géniusz Könyvek
- Pring, R. (1984): *Personal and Social Education in the Curriculum. Concepts and Content*. Hodder Stoughton.
- Posner, M. I., Keele, S. W. (1968): On the genesis of abstract ideas. *Journal of Experimental Psychology*, 77, 353–363.
- Proctor, T. B., Feldhusen, J. F., Black, K. N. (1988): Guidelines for Early Admission to Elementary School. *Psychology in the Schools*, 25, 41–43.
- Professional Teacher Education Module Series, 1994. Ohio State University, Columbus.
- Prillaman, D., Richardson (1989): *Leadership Education: Developing Skills for Youth (2nd ed.)*. Monroe, NY, Trillium Press.
- Raffan, J. (2004): Nagy-Britannia tehetséggondozása. In: Balogh László: *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 417–423.
- Ranschburg Jenő (szerk.) (1989): *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Renzulli, J. S. (1975): *The Enrichment Triad*. Mansfield Center, CT, Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1995): *Building a Bridge between Gifted Education and Total School Improvement: Talent Development Research-based Decision Making Series 9502*, Storrs, CT, National Research Center on the Gifted and Talented (ERIC Document Reproduction Service No: 388013)
- Renzulli, J. S. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180–184.
- Renzulli, J. S. (Ed.) (1994): *Systems and models for developing programs for gifted and talented*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT.

- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1986): *The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence*. Creative Learning Press, Mensfield Center, CT. *exceptional abilities and talents*. Leicester, England, 149–164.
- Renzulli, J. S., D'Souza, S. (2012): Intelligences Outside the Normal Curve: Co-Cognitive Factors that Contribute to the Creation of Social Capital and Leadership Skills in Young People. In: Ziegler-Fischer-Stoeger-Reutlinger (eds), *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin, Zürich, Münster, 171–191.
- Renzulli, J. S., Hartmann, R. K. (1971): Skála a kiemelkedő tanulók viselkedési sajátosságainak megítélésére. *Exceptional Children*. 3. 243–248. (OPKM Dok.)
- Réthy Endréné (1988): *A tanítási-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Robinson, M. N., Robinson, H. B. (1982): *The Optimal Match: Devising the Best Compromise the Highly Gifted Student*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Roeders, Paul, Gefferth Éva (2007): *A hatékony tanulás titka*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Rogácsné Szimeiszter Helga (2015): A pszichológus szerepe a tehetségazonosításban. *Tehetség*. 2015./4. 36–38.
- Rogalla, M. (2012): Natural Differentiation to Challenge High Ability Students in the Regular Classroom. In: Ziegler-Fischer-Stoeger-Reutlinger (eds), *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin, Zürich, Münster, 141–153.
- Rogers, M. T. (1986): A Comparative Study of Developmental traits of Gifted and Average Children. Doctoral Dissertation, University of Denver., CO.
- Sarka Ferenc (2013): Egyéni fejlesztő programok a tehetséggondozásban. *Tehetség*, 2013./3. 5–8.
- Sirotnik, K. A. (1983): What You See is What You Get – Consistency – Persistency – and Medicity in Classrooms. *Harvard Educational Review*, 53. 16–31.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1993): Creative giftedness: A multivarieta investment approach. *Gifted Child Quarterly* 1, 7–15.
- Stoeger, H., Sontag, Ch. (2012): How Gifted Students Learn: A Literature Review. In: Ziegler-Fischer-Stoeger-Reutlinger (eds.), *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin, Zürich, Münster.
- Szatmári Melinda (2012): A taktaharkányi Apáczai Csere János Általános Iskola tehetséggondozó programja. In: Balogh László: *Komplex tehetségfejlesztő programok c. kötet* Függeléke, Didakt Kiadó, Debrecen, 504–514.
- Revákné Markóczi Ibolya, Futóné Monori Edit, Balogh László (2011): *Tehetségfejlesztés a biológiatudományban*. Géniusz Könyvek, MATEHETSZ, Budapest.
- Révész György (2015): Szülői szerepek a tehetséggondozásban. Korai hatások. In. *Géniusz Műhely*, 15. Szegedi MATEHETSZ Konferencia.
- Rimm, S. B., Lovance, K. J. (1992): The Use of Subject and Grade Skipping for the Prevention and Reversal of Underachievement. *Gifted Child Quarterly*, 36, 100–105.
- Ringel, B. A., Springer, C. J. (1980): On knowing how well one is remembering: the persistence of strategy use during transfer. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29, 322–333.
- Ritoókné Magda (2013): Pályakövetés – az ígéretek valóra váltása. In: Herskovits M. és Ritoókné (szerk.): *Tehetségek vonzásában*. FETA, Budapest. 110–119.
- Robinson, H. B. (1983): A Case for Radical Acceleration: Programs of the Johns Hopkins University and the University of Washington, In: Benbow, C. P. and Stanley J. C.

- (Eds.), *Academic Precocity: Aspects of its Development*. Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press, 139–159.
- Rogácsné Sziemiszter Helga (2015): A pszichológus szerepe a tehetségazonosításban. *Tehetség, 2015./4.* 36–38.
- Roeders, Paul (1997): *A hatékony tanulás titka*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Rowe, M. B. (1974): Relation of Wait-time and Rewards to the Development of Language, Logic and Fate Control: Part II. Rewards. *Journal of Research in Science Teaching, II.*, 291–308.
- Rudas János (1990): *Delfi örökösei*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sahlberg, P. (2013): *A finn példa. Nemzedékek Tudása*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Satir, Virginia (1994): *A család együttélésének művészete*. Budapest.
- Schick, H., Phillipson, S. N. (2009): Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: what really matters? *High Ability Studies, 2009./1.* 15–38.
- Schmercz István (szerk.) (2003): *A tanulói személyiség megismerése*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza.
- Sebő József (2012): *A katedra túloldalán*. Új Ember Kiadó, Budapest.
- Satir, Virginia (1994): *A család együttélésének művészete*, Budapest.
- Shore, B. M., Kanevsky, L. S. (1993): Thinking Processes: Being and Becoming Gifted. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. New York, Pergamon, 133–147.
- Schmercz István (szerk.) (2003): *A tanulói személyiség megismerése*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza.
- Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, T., Bruning, R. (1995): Academic Goal Orientations and Student Classroom Achievement. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 359–368.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. (1988): Acquisition and transfer of learning strategies by gifted and nongifted students. *The Journal of Special Education, 22*, 153–166.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Monson, J., Jorgensen, C. (1985): Maximizing what gifted students can learn: recent findings of learning strategy research. *Gifted Child Quarterly, 29*, 181–185.
- Schunk, D. H. (1991a): *Learning Theories: An Educational Perspective*. New York, Macmillan.
- Schunk D. H. (1991b): Self-efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist, 26*, 207–231.
- Seeley, K. R. (1997). Competencies for Teachers of Gifted and Talented Children. *Journal for the Education of the Gifted, 3*, 7–13.
- Serfőző Mónika, Somogyi Mónika (2004): Az iskola mint szervezet. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.), *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 451–471.
- Shavinina, L. (1997): Extremely Early High Abilities, Sensitive Periods, and the Development of Giftedness. In *High Ability Studies, 1997.2.*, 247–258.
- Shavinina, L., Ferrari, M. (2004): *Beyond knowledge: Extra-cognitiv aspects of developing high ability*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Silverman, L. K. (1986): Parenting Young Gifted Children. *Journal of Children in Contemporary Society, 18*, 73–87.
- Silverman, L. K. (1993): *Counseling the Gifted and Talented*. Denver, Love.
- Silverman, L. K. (1994): *Gifted education: an endangered species empowering partnerships fulfilling potential*. Indiana Association for the Gifted.

- Silverman, L. K., (1998): Personality and Learning Styles of Gifted Children. In: VanTassel-Baska, J (ed.), *Gifted and Talented Learners*. Love Publishing Company, Denver, London, Sydney. 29–66.
- Silverman, L. K., (1998): The Highly Gifted. In: VanTassel-Baska, J (ed.) *Gifted and Talented Learners*. Love Publishing Company, Denver, London, Sydney. 115–128.
- Sinkó Dóra (2008): *Család és gyermek*. Saxum - pszichodiák, Budapest.
- Teleki Béla (2007): *Családpedagógia*. Korda Kiadó, Kecskemét.
- Skemp, R. R. (1975): *A matematikatanulás pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Skinner, B. F. (1973): *A tanítás technológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Slavin, R. E. (1990): Ability Grouping, Cooperative Learning, and the Gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 3–8.
- Snow, R. E. (1989): Towards assesment of cognitive structures in learning. *Educational Researcher*. 18. 8–14.
- Snow, R. E., Swanson, J. (1992): Instructional psychology: aptitude, adaptation, and assesment. *Annual Review of Psychology*, 43. 583–626.
- Sternberg, R. J. (1981). A Componential Theory of Intellectual Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25 (2), 86–93.
- Sternberg, R. J. (1986): A Triarchic Theory of Intellectual Giftedness. In: Sternberg, R. J. and Davidson, J. (Eds.), *Conceptions of Giftedness*. New York, Cambridge University Press, 223–243.
- Sternberg, R. J. (2003): WICS as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 14/2. 109–137.
- Sternberg, R. J. (1997): *Succesful intelligence*. Plume, New York.
- Sternberg, R. J. (1998): A Balance Theory of Wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347–365.
- Sternberg, R. J. (1999): *The theory of succesful intelligence*. *Review of General Psychology*, 3, 292–316.
- Sternberg R. J., Clinkenbar, P. R. (1995): The Triarchic Model Applied to Identifying, Teaching and Assessing Gifted Children. *Roeper Review*, 17 (4), 255–260.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1993): Creative giftedness: A multivarieta investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 1, 7–15.
- Stipek, D. (1988): *Motivation to learn: From Theory to Practice*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Stoycheva, K., Zdravchev, L. (2004): Bulgária tehetséggondozásáról. In: Balogh László: *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 387–392.
- Stroeger, H., Steinbach, J., Obergriesser, S., Matthes, B. (2014): What is more important for fourth-grade primary school students for transforming their potential into achievement: the individual or the environmental box in mutidimensional conceptions of giftedness? In: *High Ability Studies*, 2014. 1., 5–22.
- Szabó László Tamás (2005): *Léggör –közérzet – tanulás*. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék.
- Szabó Éva és mtsai (szerk.) (2004): A tanári szerep, a hatalom és a tekintély problémái. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 418–450.
- Szabó Mónika (2004): Motiváció. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 169–191.
- Szekszárdi Ferencné (1987): *Konfliktusok az osztályban*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Szekszárdi Júlia (2008): *Új utak és módok. Gyakorlatok a konfliktuskezelés tanításához és tanulásához*. Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Szító Imre (1987): *A tanulási stratégiák fejlesztése*. ELTE, Budapest.
- Tajta Csabáné, Virágné Katona Zsuzsanna (2012): *Komplex tehetségfejlesztő modulrendszer*. Bethlen Gábor Református Általános Iskola, Törökszék, Törökszék.
- Tang, M., Neber, H. (2008): Motivation and selfregulated science learning in high- achieving students: differences related to nation, gender, and grade-level. *High Ability Studies*, 2008./2. 103–116.
- Tannenbaum, A. J. (1983): *Gifted children: psychological and educational perspectives*. New York, Macmillan.
- Taylor, J. (1973): Az alkotó folyamat természete. In: Halász László (szerk.): *Művészeti pszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest. 230–248.
- Teleki Béla (2007): *Családpedagógia*. Korda Kiadó, Kecskemét.
- Terman, L. M. (1954): The Gifted Child Grows up: Twenty-five Years Follow-up of a Superior Group. In: *Genetic Studies of Genius*. Stanford, CA, Stanford University Press.
- Terman, L. M., Oden, M. H. (1959): *Genetic Studies of Genius, Vol. 5.: The Gifted Group at Midlife*. Stanford, CA, Stanford University Press.
- Thomas, S. R. (1972): Neglecting the Gifted Causes Them to Hide Their Talents. *Gifted Child Quarterly*, 17, 193–197.
- Thomson, R. (1967): *The Psychology of Thinking*. Penguin Books.
- Thurstone, L. L. (1938): *Primary mental abilities*. University of Chicago Press, Chicago.
- Tirri, K. (2004): Tehetséggondozás Finnországban. In: Balogh László: *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 392–395.
- Titkó István (2008): Tehetséggondozás a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziumában. In: Balogh László és Koncz István (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 265–276.
- Torrance, E. P. (1984): The Role of Creativity in Identification of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 28, 153–156.
- Torrance, E. P., Myers R.E. (1970): *Creative Learning and Teaching*, New York, Dodd, Mead.
- Tóth László (szerk.) (1998): *A tehetségek 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 (2004): *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth László (2006): A tanulói személyiség megismerése. In: Balogh László: *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Kiadó, Budapest, 309–340.
- Tóth László (2008): A tanórán kívüli (iskolai és iskolán kívüli) fejlesztés: gazdagítás, gyorsítás, individualizáció. In: Balogh László és Koncz István (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 79–96.
- Tóth László (2011b): A kreativitás mérésének módszerei. In: Münnich Ákos (szerk.): *A kreativitás többszemponú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Tóth László (2012): *A tehetséggondozás története*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Tóth László (2015): Tanulni vagy nem tanulni. Az itt a kérdés. *Génius Műhely*, 14. 3–17. MATEHETSZ, Budapest.

- Tóth Tamás (2008): Tehetséggondozás az Árpád Vezér Gimnázium és Kollégiumban. In: Balogh László és Koncz István (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 253–264.
- Tóth Tamás (2012): A sárospataki Árpád Vezér Gimnázium és Kollégium tehetséggondozó programja. In: Balogh László: *Komplex tehetségfejlesztő programok* c. kötet Függeléke, Didakt Kiadó, Debrecen, 539–557.
- Töltszéki Gyuláné (2015): Olvasóvá nevelő program a felső tagozatban. In: A tehetséggondozás gyakorlati programjai a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Általános Iskolában. *Génius Műhely* 13. 3–9.
- Trefil Edina, Herskovit Mária (2013): A tehetséges gyerekek, fiatalok problémái – problémátípusok. In: Herskovits M. és Ritoókné (szerk.): *Tehetségek vonzásában*. FETA, Budapest.
- Treffinger, D. J. (1982): *Encouraging Creative Learning for the Gifted and Talented*. Ventura, CA, Office of the Country Superintendent of Schools/LTI Publications.
- Treffinger, D. J. (1986): Fostering effective, independent learning through individualized programming. In: Renzulli, J. S. (Ed.): *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT. 429–460.
- Treffinger, D. J. (1993): Stimulating Creativity: Issues and Future Directions. In Isaksen, S. G., Murdock, M. C., Firestein, R. L. (Eds.), *Nurturing and Developing Creativity: the Emergence of Discipline*. Norwood, NJ, Ablex, 8–27.
- Treffinger, D. J., Huber, J. R. (1975): Designing Instruction in Creative Problem Solving. *Journal of Creative Behavior*, 9, 260–266.
- Treffinger, D. J., Feldhusen, J. F. (1996): Talent recognition and development: Successor to gifted education. *Journal for the Education of Gifted*, 19. 181–193.
- Turmezeyné Heller Erika (2008): Integráció és differenciálás egyszerre a tehetséggondozásban. In: Balogh L. és Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. PEM Tanulmányok, Budapest.
- Turmezeyné Heller Erika (2005): A kooperatív tanulás lehetőségeinek alkalmazása az ének-zene órákon. <http://www.ofi.hu/tudastar/ptk-enek-zene-programok/kooperativ-tanulas>
- Turmezeyné Heller Erika (2010): Szempontsor a zenei tehetség kisgyerekkori kereséséhez, felismeréséhez. Kézirat.
- Turmezeyné Heller Erika (2011a): *A zenei tehetség felismerése és fejlesztése*. Géniusz Könyvek, MATEHETSZ, Budapest.
- Turmezeyné Heller Erika (2011b): *A tehetségfejlesztés lehetőségei a kooperatív tanulásban*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Turmezeyné Heller Erika, Balogh László (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör and Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János (2014): A zenei írás-olvasási képesség fejlődésének longitudinális vizsgálata 2–8. osztályosok körében. *Génius Műhely*, MATEHETSZ, Budapest.
- Ungárné Komoly Judit (1978): *A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna, Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. OSIRIS, Budapest.
- VanTassel-Baska, J. (1983): Profiles of precocity: The 1982 Midwest talent search finalists. *Gifted Child Quarterly* 27. 139–144.

- VanTassel-Baska, J. (1986): Acceleration. In: Maker, C. J. (Ed.), *Critical Issues in Gifted Education*. Rockville, MD, Aspen Publications, 179–198.
- VanTassel-Baska, J. (1989): Appropriate curriculum for gifted learners. *Educational Leadership*, 46, 19–27.
- VanTassel-Baska, J. (1993a): Developing Self-concept in Gifted Individuals. In: McEachron-Hirsch (Ed.), *Student Self-esteem: Integrating the Self*. Lancaster, PA, Technomic, 311–344.
- VanTassel-Baska, J. (1993b): *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners (2nd ed.)*. Boston, Allyn and Bacon.
- VanTassel-Baska, J. (1996): Contributions of the Talent Search Concept to Gifted Education. In: Benbow, C. P. and Lubinski, D. (Eds.), *Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues*. Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press, 236–245.
- VanTassel Baska, J. (1997): Creativity and the Gifted. In: VanTassel-Baska, J. (Ed.), *Gifted and Talented Learners*. Denver, Love.
- VanTassel-Baska, J. (Ed.) (1998): *Excellence in Educating: Gifted and Talented Learners*. 3rd edition. Denver, Love Publishing Company.
- VanTassel-Baska, J., Olszewsky-Kubilius, P. (Eds.) (1989): *Patterns of Influence on Gifted Learners*. New York, Teachers College Press.
- VanTassel-Baska, J. (1998): Characteristics and Needs of Talented Learners. In: VanTassel-Baska, J. (ed.), *Gifted and Talented Learners*. Love Publishing Company, Denver, London, Sydney, 173–192.
- VanTassel-Baska, J., Olszewsky-Kubilius, P., Kuleke, M. (1994): A Study of Self-concept and Social Support in Advantaged and Disadvantaged Seventh and Eighth Grade Gifted Students. *Roeper Review*, 16 (3), 186–191.
- Veczkó József (1986): *Gyerekek, tanárok, iskolák*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vicente, K. J., Wang, J. H. (1998): An ecological theory of expertise effects in memory recall. *Psychological Review* 105. 33–57.
- Virágné Katona Zsuzsanna (2012): A törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Általános Iskola tehetségfejlesztő programja. In: Balogh László: *Komplex tehetségfejlesztő programok* c. kötet Függeléke. Didakt Kiadó, Debrecen, 486–503.
- Vörös Anna (2004): Osztálytermi kommunikáció, tanár-diák interakciók. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.), *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 395–417.
- Walker, C. L., Shore, B. C., French, L. R. (2011): A theoretical context for exempting students' preference across ability levels for learning alone or in groups. *High Ability Studies*, 2011/1. 119–141.
- Washburne, C., Rath, L. (1928): Selection of Under-age Children for Entrance into School. *Educational Administration and Supervision*, 14, 185–188.
- Webb, J., Meckstroth, E., Tolan, S. (1982): *Guiding the Gifted Child*. Columbus, Ohio Psychological Publishing.
- Weiss, D. A. (1991): *Problémamegoldás alkotó módon*. Menedzserek kiskönyvtára, Budapest.
- Weiss, D. A. (1990): *Hogyan fejlesszük memóriánkat?* Menedzserek kiskönyvtára, Budapest.
- Whitmore, J. R. (1980): *Giftedness, Conflict, Underachievement*. Boston, Allyn and Bacon.
- Ziegler, A. (2005): The Actiotope Model of Giftedness. In: Sternberg, R. J. and Davidson, J. E. (eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, New York. 411–436.

- Ziegler, A., Vialle, W., Wimmer, B. (2013): The actiotope model of giftedness. In: Phillipson, S., Stoeger, H. and Ziegler, A. (eds.): *Exceptionality in East Asia. Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge, New York. 1–17.
- Ziegler, A., Phillipson, S. N. (2012): Towards a systematic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 2012/1.
- Ziegler, A., Fischer Ch., Stoeger, H., Reutlinger, M. (2012): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Münster.
- Zimmerman, B. J., Pons, M. M. (1986): Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614–628.
- www.geniuszportal.hu
www.tehetseghidak.hu
www.tehetsegpont.hu
1993. LXXIX. törvény a közoktatásról