

Harmatiné dr. Olajos Tímea

**Tehetség és szocio-emocionális
fejlődés**

Debrecen, 2011

A kéziratot lektorálta:

Dr. Tóth László

A sorozat eddig megjelent kötetei:

Dr. Balogh László:

A tanulási stratégiák fejlesztésének pszichológiai alapjai
Didakt Kiadó, Debrecen, 2011

Dr. Tóth László:

Képességstruktúrák és iskolai teljesítmény
Didakt Kiadó, Debrecen, 2011

Turmezeyné dr. Heller Erika:

A tehetséggondozás lehetőségei a kooperatív tanulásban
Didakt Kiadó, Debrecen, 2011

ISBN 978-615-5212-00-0

Didakt Kiadó, Debrecen, 2011

Felelős kiadó: Didakt Kiadó vezetője

Nyomdai munkák:

Center-Print Nyomda Kft., Debrecen

Tartalom

Előszó	5
I. Tehetség és fejlődés.....	7
1. A tehetség szocio-emocionális fejlődését befolyásoló tényezők.....	7
2. A tehetség kibontakozásának katalizátorai	9
3. A tehetségesek szocio-emocionális fejlődése	14
4. Külső és belső diszszinkronia	21
5. Túlingerlékenység – Kazimierz Dabrowski elmélete.....	27
6. Az aszinkron fejlődés speciális esetei	29
II. Tehetség és személyiség.....	35
1. A tehetségesek személyiségének szocio-emocionális vonásai.....	35
2. Van Tassel-Baska elmélete.....	42
3. Extraverzió és introverzió.....	45
4. A kreativitáshoz kapcsolódó személyiségjegyek, viselkedési jellemzők	48
5. A tehetségesek énképe	51
6. Tehetségprofilok	62
III. Tehetség és lelki egészség.....	67
1. A tehetségesek pszichés és pszichoszociális problémái	67
2. A fejlődés bejósolható krízisei.....	70
3. Tehetség és öngyilkosság	73
4. Rugalmasság és megküzdés.....	77
5. Stressz és megküzdés.....	81
6. A tehetségesek érzelmi kezelése	92
IV. Tehetséges gyermek a családban	96
1. A tehetség fejlődésére ható családi jellemzők	96
2. Szülői játszmák és problémás családi konstellációk	105
3. A születési sorrend és a testvérkapcsolatok hatásai	109
4. Áramlat-élményt elősegítő családi kapcsolatok.....	112
V. A tehetséges gyermek társas környezete.....	118
1. Endogén és exogén szükségletek a társas mezőben	118
2. A szocio-emocionális nevelés fő problématerületei.....	121
3. A női tehetség kibontakozásának kérdései	127
4. Az iskolai légkör és a tanári személyiség hatásai.....	133
Felhasznált irodalom.....	140

Előszó

*„Élet és szellem két olyan hatalom vagy szükségszerűség,
amelyek közé az ember be van ékelődve.
Életének a szellem adja meg az értelmét és
a legnagyobb kibontakozás lehetőségét.
A szellem számára azonban elengedhetetlen az élet,
mert igazsága semmit sem ér, ha nem tudja kiélni.”*

Carl Gustav Jung

E könyv a tehetséges gyermekek és fiatalok személyiségfejlődésének érzelmi, valamint társas aspektusaival kívánja megismertetni az olvasót. A tehetséges személyek ugyanis számos olyan tulajdonsággal, viselkedéses jellemzővel rendelkeznek, melyek a képességeik kibontakozásában, kiemelkedő eredményeik elérésében gazdagító, katalizáló hatásúak. Ugyanakkor fontos tudni, hogy ugyanezek a karakterisztikumok egyben gyakran sérülékennyé is teszik a személyiségüket. A tehetséges gyermekek nevelése, tehetséggonдозó programokban való részvétele így csak akkor lehet sikeres, ha speciális igényeikre, valamint lelki működésük dinamikájára értő módon tud reagálni környezetük.

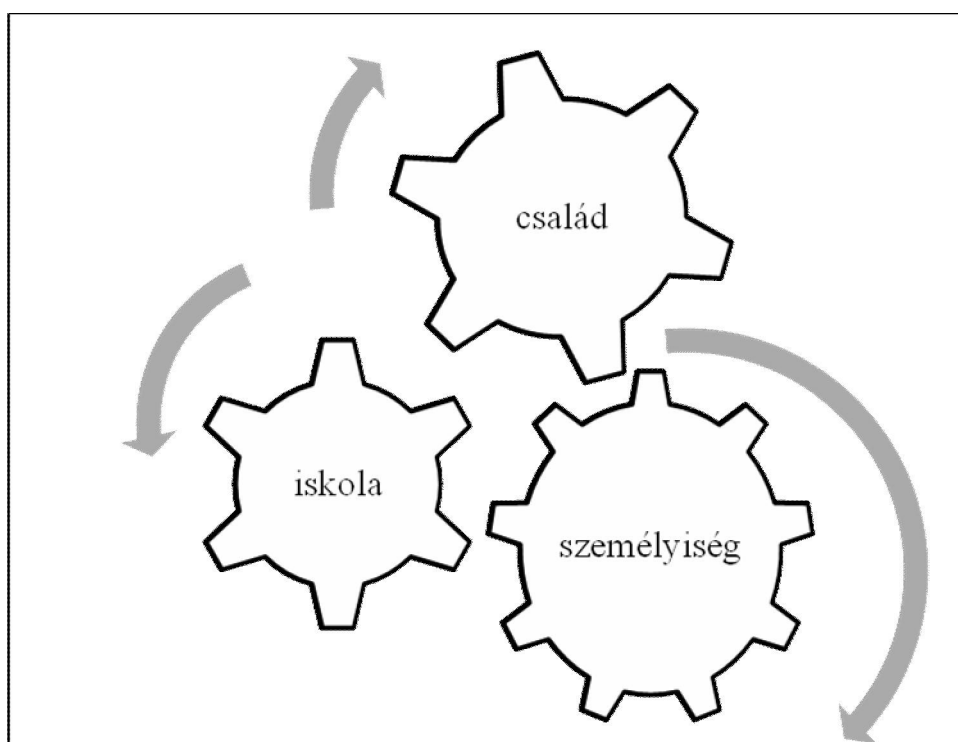
A könyv ennek szellemében kívánja bemutatni a tehetségfejlődés jellegzetességeit, kényes pontjait illetve a tehetségre jellemző speciális személyiségvonásokat. Ehhez kapcsolódó fontos téma a lelki egészség kérdése, hiszen azt szeretnénk, hogy nem csak sikeres, de személyes életükkel elégedett, tehetségükben örömet találó felnőttekké váljanak tanítványaink, gyermekeink. E cél elérésében az egyéni jellemzők mellett természetesen nagy szerepe van a családnak és az iskolának egyaránt. A családi és iskolai légkör, a nevelési stílus terén; de akár a stresszkezelésre gyakorolt hatásban vagy az úgynevezett áramlat-élmény átélésében is megnyilvánul mindkét szocializációs színtér hatása. A tehetség kibontakoztatása tehát az iskola és a család közös kihívása. E könyv – szándéka szerint - e kihívás megválaszolásához ad segítséget.

A szerző

I. Tehetség és fejlődés

1. A tehetség szocio-emocionális fejlődését befolyásoló tényezők

A tehetségek szocio-emocionális fejlődését befolyásoló tényezőket két nagy csoportra oszthatjuk: a fejlődést egyrészt a személyiségen belüli úgynevezett *intraperszonális faktor*, másrészt a személyiségen kívüli úgynevezett *interperszonális faktorok* (család, iskola) befolyásolják. Ezek a faktorok természetesen kölcsönösen hatnak egymásra, módosítják egymást (1. ábra). Hatásuk kedvező esetben összeadódhat (pl. az iskola és a család hatásmechanizmusa egymást erősíti) máskor pedig ki is olthatják egymást (pl. a család megtagadja a tehetséggondozó programba való belépést).



1. ábra. A szocio-emocionális fejlődést befolyásoló faktorok

A személyiségen belüli tényezők között a rugalmas, adaptív viselkedéshez szükséges fontos vonásként tartja számon a szakirodalom az alábbiakat (Callahan, 2004): a feladatalkötelezettséget, az iskolai teljesítményt, a verbális képességeket, a reflektivitást, valamint az intelligenciát. Ezek mellett a tanulás iránti vágy, az altruizmus, az érettség és a belső kontrollós attitűd, valamint a kockázatvállalási hajlandóság is szerepel a felsorolásban.

A fenti vonások ellenére a tehetséges gyermekeknél időnként mégis maladaptív viselkedés tapasztalható. A rájuk jellemző nagyfokú érzékenység például nagyobb stressz-szintet eredményez (Gallagher, 1990). A tehetséges gyerekekkel kapcsolatos negatív sztereotípiák (a szociális és érzelmi alkalmazkodási problémák vélelmezése) pedig azt sugallják, hogy a fenti vonások mások észleletében gyakran elégtelen alkalmazkodásként értelmeződnek.

A család alapvető szerepet játszik a tehetséges gyermek szocio-emocionális fejlődésében, hiszen serkentheti, de gátolhatja is azt. Ahogy azt a családterápiával foglalkozó rendszerszemléletű szakemberek is hangsúlyozzák: a gyermek fejlődése függ a család „egészségétől”, és attól, hogy hogyan birkóznak meg a stresszt okozó életeseményekkel, valamint a változó fejlődési feladatokkal. A családok életciklusában egy-egy új szakaszba érve gyakran új szerepekkel, feladatokkal, és a kapcsolatok átrendeződésének nehézségével kell megbirkózni. Gondoljunk bele, milyen nagy változás az első gyermek születése vagy a kamasz gyermek szülőkről való érzelmi leválása, majd önállósodása. Az egészséges családi kapcsolatok, a szülő-gyermek interakció jellemzői mondhatók tehát a legfontosabb tényezőknek a tehetséges gyerek fejlődésében (Callahan, 2004). Végül, de nem utolsósorban azt is ki kell emelni, hogy a képességek és adottságok teljesítménybe való átfordításának is kulcseleme a család. Ugyanakkor fontos tudni, hogy az a család, amelyik pozitívan értékeli az intellektuális fejlődést, az iskolai teljesítményt vagy éppen a kreativitást, nem feltétlenül rendelkezik olyan légkörrel, mely a tehetséges gyermek érzelmi jóllétét is biztosítja!

Az iskola a harmadik faktor, amely szintén döntő módon befolyásoló hatású. A tanárok és a kortársak által alkotott társas környezet, a tananyag, a csoportképzési gyakorlat, az oktatási módszerek mind-mind hatnak a szocio-emocionális fejlődésre. A szegregáció például gyakran pozitív irányba befolyásolja a tehetséges tanulók énképét.

A fenti tényezőket figyelembe véve a tehetséges tanulót úgy kell elképzelnünk, mint egy olyan személyt, aki a társas környezetével kölcsönös dinamikus kapcsolatban áll. Befolyásolja a környezetét, s környezete is visszahat rá.

2. A tehetség kibontakozásának katalizátorai

A fenti dinamikus szemléletet képviseli Francoys Gagné tehetségmodellje is, (Gagné, 2004) mely a tehetségfejlődés folyamatát úgy írja le mint a *kiemelkedő természetes adottságok vagy képességek átalakulását kiemelkedő, ám hosszú időn át szisztematikusan fejlesztett, gyakorolt készségekké*. Az ekkor már talentumnak nevezett, immár teljesítményben megnyilvánuló tehetség kibontakozását Gagné szerint három különböző típusú katalizátor támogathatja:

(1) *Intrapersonális katalizátorok*: a személyiségvonások, és az önirányítási folyamatok tartoznak ide.

(2) *Környezeti katalizátorok*: a különböző szocio-demográfiai jellemzők, a tanároktól, szülőktől vagy a kortársaktól származó pszichológiai befolyások, a speciális tehetségfejlesztő programok és lehetőségek léte vagy hiánya, stb.

(3) *Szerencse/véletlen, mint katalizátor*: gyakorlatilag minden más katalizátort befolyásol, hiszen a gyermeknek nincs befolyása családjá szocio-ökonomiai státusára vagy nevelési stílusára, de arra sem, hogy az iskolájában van-e tehetséggondozó program.

Témánkhoz kapcsolódóan a szerző által ismertetett katalizátorok közül az első kettőt vesszük szemügyre, mivel ezek nagymértékben megfeleltethetők a szocio-emocionális fejlődést befolyásoló három faktornak. Részletesen átnézve őket azonban láthatjuk, árnyaltabb megközelítésről van szó, mely hasznos támpontokat ad a tehetséges gyerekekkel foglalkozók számára.

Intrapersonális katalizátorok

Ezek közé öt tényezőt sorol a modell: a fizikai jellemzőket, a motivációt, az akaratot, a személyiséget és az önirányítottságot. E legutóbbi tényező a modell továbbfejlesztésekor utolsóként bekerült elem. Tág értelmezésben azt jelenti, hogy az egyén – életének bármely szakaszában – azon munkálkodik, hogy érzelmi, spirituális, intellektuális, és fizikai életének optimális integrációját elérje. A lehetőségek felismerését is jelenti, azt hogy az önirányító személy tudja, mikor használja önismeretét, mások vagy a környezete ismeretét, esetleg a kapcsolatait. Jelenti a döntéshozatalt és a mások igényeire válaszul szolgáló cselekvést és az egyén potenciáljainak fejlesztését is. Az önirányítottság maga is két nagy dimenziót tartalmaz: az egyik a *tudatosság* dimenziója, mely egyrészt intra- és interperszonális intelligenciaként értelmezhető, másrészt pedig minden olyan folyamat ide tartozik, amely hatással van az *énkép és az önértékelés* alakulására. Az önirányítottság másik dimenziója a *motiváció/akarat* dimenziója.

Ezen értelmezéssel Gagné az intraperszonális katalizátorok új, két csoportra való felosztását is bevezeti: *folyamat jellegű* (önirányítottság: motiváció + tudatosság) és *fizikális-mentális jellemzőknek* nevezi őket a továbbiakban.

- A *fizikai jellemzők* közé a súly, a magasság, a karcsúság és sok hasonló jellemző sorolható, melyek meghatározzák például az egyes sportokban elérhető legmagasabb szintet, de sok más területen is háttér szabhatnak a fejlődésnek.
- A *mentális jellemzők* két nagy konstruktum körül csoportosulnak: az egyik *személyiség*, a másik a *temperamentum*, mely az örökletességet reprezentálja.

A temperamentum

Buss és Plumin (Carver és Scheirer, 1998) szerint a temperamentum olyan *öröklött személyiségvonásokból áll*, melyek már az első két életév során megnyilvánulnak, s amelyek alapját képezik a későbbi személyiség kialakulásának, s magát a felnőtti személyiséget is befolyásolják. Nemcsak arra hatnak, hogy mit teszünk, de azt is befolyásolják, hogy hogyan tesszük az adott dolgot. A következő három alapvető személyiségvonást sorolják ide:

(1) Aktivitási szint

Az adott személy általános energiaszintjét értjük alatta. Két aspektusa van: az egyik az *erőteljesség* – azaz a viselkedés intenzitása, a másik pedig a cselekvés sebességét kifejező *tempó*. Az erőteljességgel jellemezhető emberek olyan tevékenységeket keresnek, melyek nagy energia befektetéssel járnak. Szabadidejükben a bélyeggyűjtés helyett sokkal szívesebben mennek aerobik edzésre. Azok, akik viselkedésének a tempója gyors, előnyben részesítik a gyors ütemű tevékenységeket, míg a tempó alacsony szintjével rendelkezők komótosan ténykednek (például miniatűr maketteket építenek). A kiváló, többszörös olimpiai bajnok úszó Michael Phelps remek példát szolgáltat:

„Én nem fáradok el” – jelentette ki még gyerekként Michael Phelps edzőjének, Bob Bowmannak, miután az amerikai tréner egyszer leszúrta őt, amiért egy roppant kemény edzés után pihenés helyett a lányokat fröcskölte a medencében. Pedig akkorra Bowman már átélt egyet és mást az elképesztően tehetséges fiatal sráccal, de Phelps mindig meg tudta lepni valamivel.”

„Olyan gyors volt, hogy nála idősebbekkel kellett együtt úsznia, és az edzés végén azt láttam, hogy egy kis sapkás valaki minden távnál elől van. Elképesztő volt, korábban soha nem láttam ehhez foghatót. Mikor hazamentem, aznap éjjel nem tudtam aludni, annyira izgatott voltam, de ezt persze neki nem mondtam el” – emlékszik vissza az amerikai trénerre.”

Kecskés Barbara [1]

(2) Szociabilitás

A magánykerülést, az együttműködésre való hajlamot értjük alatta. A szociabilis személy igényli mások figyelmét, társas interakciókat kezdeményez, amelyek önmagukban véve is jutalomértékűek a számára. Szívesen kezdeményez beszélgetést, és öröm számára másokkal kapcsolatba kerülni.

(3) Emocionalitás

Azt mutatja, hogy az egyén számára érzelmileg felkavaró helyzetben az úgynevezett arousal szint (vagyis a fiziológiai izgalom szintje) milyen intenzíven és milyen gyorsasággal emelkedik. Három érzelem kapcsolódik a magas emocionalitáshoz: a kellemetlen feszültség (distressz) érzése, a düh és a félelem.

A „Big Five” személyiségkoncepció

Gagné (2004) a személyiséggel kapcsolatban hangsúlyozza, hogy a legtöbb személyiségteoretikus elfogadja a „Big Five” azaz a „Nagy Ötök” integratív jellegű személyiségkoncepciót. E szerint öt bipoláris alap személyiségdimenzió létezik. Ezek a következők (Carver és Scheirer, 1998):

(1) Extraverzió

A magabiztosság, önbizalom, dominancia és az impulzusok szabad kifejezésre juttatása, valamint a társaságkedvelés tartozik ide.

(2) Barátságosság/kellemesség

Jellemzői: melegség és szeretetreméltóság, gondoskodás és érzelmi támogatás. A dimenzió ellentétes végpontjaként az ellenkezés, másokkal való szembenállás és a kellemetlenség jelenik meg.

(3) Lelkiismeretesség

Ez az elnevezés nem tükrözi igazán a hozzá rendelt jellemzőket, mert olyanokat sorolnak ide, mint a tervezés, kitartás illetve a célokért való küzdelem. Egyes szerzők ezért inkább akaratként vagy teljesítményre törekvésként értelmezik.

(4) Emocionalitás/neuroticizmus

Ez a dimenzió arra vonatkozik, hogy egy személy milyen gyakran és mennyire billen ki érzelmi egyensúlyából, mennyire szorong illetve depresszív hangulatú.

(5) Intellektus/nyitottság

A tapasztalatokra való nyitottság és a logikus gondolkodás a legelfogadottabb összetevői e faktornak.

Környezeti katalizátorok

A Gagné-féle modellben (2004) négy különböző környezeti katalizátor szerepel, melyek nagyon eltérő módokon fejthetik ki hatásukat:

(1) *A miliő*

A környezet mind *makroszkopikus szinten* (geográfiai, demográfiai és szociológiai) mind úgynevezett *mikroszkopikus szinten* (család, szomszédság, szocio-ökonómiai jellemzők) ragadható meg. Témánk szempontjából számkra a mikroszkopikus szint fontos. A testvérek kora és száma, a család anyagi helyzete, a család lakóhelye – mind példa azokra a konkrét környezeti tényezőkre melyek hatnak a tehetséges gyermek fejlődésére. Gondoljunk arra, egy kis hegyi faluban mennyivel kevesebb lehetőség van kulturális élmények szerzésére, hiszen az itt lakóknak igen nehezen elérhető a színház, a koncert vagy egy-egy múzeum. A gyermekek számára a kis településeken általában kevesebb lehetőség adott művészeti, sport vagy egyéb területeken.

(2) *Jelentős személyek*

A szülők és testvérek, a tágabb család a barátok és tanárok, mentorok valamint a példaképek tartoznak ide. Az általuk gyakorolt hatás talán a legmegfoghatóbb valamennyi egyéb környezeti tényező közül. A szülők értékrendjének, nevelési stílusának, vagy a családi légkör személyiségformáló hatásának szerepét senki sem vitatja. Tehetséges személyekkel készített interjúk sora erősíti meg, hogy életükben milyen fontos szerepet játszott egy-egy tanár, edző, vagy családtag (lásd a Perényi Eszterrel, a Magyar Zeneakadémia tanárával, előadóművésszel készült interjú részletet).

– *A leghitelesebb egy művész-tanár számára mégis a visszajelzés, amelyet a növendékektől kap. Márpedig sokat kap, mert minden évben tolonganak a felvételizők az ajtaja előtt. A fiatalok nevelése terén otthoni az indíttatása?*

– *Édesapám, Perényi (korábban Preisinger) László évtizedeken át tanított gimnáziumban és a Zeneakadémián karvezetést és módszertant. A Preisingerek egy nagy burgenlandi család. Édesanyám szintén énektanár volt egy középiskolában és a tanítóképzőn. Amikor öcsém, Miklós tizenkét éves kora körül kezdett utazni-koncertezni, fel kellett hagynia a munkájával. Előfordult, hogy vagy ő, vagy édesapám hónapokat töltött a testvéremmel külföldön, amikor ösztöndíjat kapott. Apai nagyapám tanítóskodott, kicsit hegedült és csellózott is. Amúgy zenészekről a családban nem tudok.*

– *Ezzel szemben a három Perényi-testvér igen korán kezdte a zenei tanulmányokat.*

– *Apánk elgondolása az volt, hogy legyen belőlünk egy zongorás trió, így Erzsébet nővérem zongorát, én hegedűt, Miklós pedig a csellót „kapta”. Sokat házi muzsikáltunk, szüleink nagy boldogságára.*

– Milyen érdekes, hogy ami az egyik gyereknek az első pillanattól öröm, a másoknak gyötrelem. Mitől függ egy hangszer iránti vonzódás?

– Meghatározó, hogy milyen tanárhoz kerül az ember. Emlékszem, az egykori Hubay-tanítvány, felvinczi Takáts Alice, aki az Operazenekarban játszott, nagy szigorral és alaposággal oktatta a növendékeit, köztük engem is. Nagyon sok múlik azon, hogy a tanár meg tudja szeretetni a hangszert, a kicsik esetében ez különösen fontos. A gyerekek egy részének biztosan a tanár hibájából megy el a kedve a zenetanulástól.”

Kálmán Gyöngyi: Mindig egyensúlyban [2]

(3) Szolgáltatások/ellátások

Ide azok a beavatkozások tartoznak, melyek a tehetségfejlesztést célozzák meg. Az oktatás területén jellemzően három ismeretes: a gazdagítás, a gyorsítás és a csoportképzés.

(4) Események

Ide olyan életesemények sorolhatók, melyek az állandóbb környezeti feltételektől elkülöníthetőek, de pozitív vagy negatív hatást gyakorolnak a tehetség kibontakozására. A család költözése, egy-egy nagy baleset vagy betegség átélése, illetve akár egy verseny megnyerése is ide tartozhat.

*Szász Márton 1987. április 13-án született Miskolcon. Kisgyermekként felfigyeltek a tehetségére, s a gyermekorvos jóindulatúan beutalta a nevelési tanácsadóba, derítsék ki, miért kérdez olyan sokat. Négy és fél évesen már számolt, ötévesen 195 volt az intelligenciahányadosa, és folyékonyan olvasott. Az óvoda középső csoportjából került általános iskolába, s két hónap alatt végezte el az első osztályt, majd Friderikusz Sándor vendége volt a televízióban, így csodagyermekként megismerte az egész ország. Miközben még írnia sem kellett volna tudni, a kamerák előtt állva bonyolult matematikai feladványokat rajzolt a táblára, és vékonyka hangon értekezett a relativitáselméletről meg az internet jelentőségéről. Később egy kereskedelmi tévé társ-műsorvezetőjeként interjúkat készített a bécsi informatikai kiállításon, feltűnt a Családi nyár című mozifilm epizódszereplőjeként. Még általános iskolába járt, amikor édesapjával Budapestre költöztek, hogy egy fizető tehetséggondozó iskolába járhasson. Édesapja ezért lépett ki borsodi munkahelyéről, de a fővárosban nem talált munkát, s ez anyagilag is kimerítette a családot. Aztán csendesebb időszak következett az életében. Középiskolában, harmadikosként hallgathatta a miskolci egyetem óráit, kitűnővel érettségizett tizenhat évesen, s azonnal felvették a gépészmérnöki karra. Ezt évek múlva mégis abbahagyta, mert bár évekig tűrte, hogy a tanárok csak azért is hézagokat keresnek a tudásán, ellehetetlenült. „Nem tudom, miért kellett volna jeleskednem statikából, hiszen nem hida-
kat akartam építeni, hanem szoftverrendszereket szerettem volna tervezni.”*

Varga Attila: Pörgésben [3]

3. A tehetségesek szocio-emocionális fejlődése

Csecsemő- és óvodáskor

Az olvasóban joggal merül fel a kérdés: léteznek-e jelei a tehetségnek csecsemőkorban? Nos, a szakirodalom sokáig úgy gondolta, hogy négy éves kor alatt nincsenek ilyen jelzések. A nyolcvanas években a vizsgálatokra használt csecsemő intelligenciatesztek, vagy azok a tesztek, melyeket a szenzomotoros válaszkészség mérésére alkalmaztak, ugyanis nem bizonyultak megfelelő bejósoló erejűnek. Kiderült később, hogy körülbelül két éves kor az, amikor a verbális és szimbolikus képességek megállapíthatóvá válnak, s ezek már sokkal nagyobb valószínűségű előrejelzésekre adnak alapot. Az is kiderült, a hozzászokást vagy habituációt vizsgáló kutatásokból, hogy a később tehetségesként azonosított személyek csecsemőként előnyben részesítették az *újszerű ingereket* a megszokottakkal szemben. E vizsgálatok tulajdonképpen az emlékezetet vizsgálták, hiszen ahhoz, hogy egy ingerről eldönthessük, új-e, emlékeznünk kell azokra az ingerekre, amelyekkel már találkoztunk. Újszülöttként *expresszívok, éberek és a környezeti ingerekre válaszkészek* voltak e gyermekek, akik kognitív fejlődésében később is kulcsfontosságú jellemző marad a *kíváncsiság*, a környezetre irányuló szenzvedélyes érdeklődés valamint a *figyelem* és a *kiváló memória* (Dalzell, 1998).

Úgy tűnik azonban, hogy létezik egy másik igen jelentős információforrás is, amelyet semmiképpen sem hagyhatunk figyelmen kívül a tehetség bejósolásával kapcsolatban: ez pedig a szülői megfigyelés. E megfigyelések szerint a legtehetségesebbek születésüktől *egyfajta koraérettséget* mutattak egy vagy több fejlődési területen. E jelenséget a 130–140 IQ-val rendelkező gyerekeknél is már gyakran lehet tapasztalni. A szülő-gyermek kapcsolatot kölcsönös szabályozás jellemzi, s az anya gyakran a passzív partner szerepét alakítja. Dalzell tanulmányában felhívja a figyelmet a pszichoanalitikus iskola kora gyermekkori tapasztalatok fontosságát hangsúlyozó nézeteire is: az élet első hat évében a *gyermek és a „jelentős másik” felnőtt személy közötti interakciók jellege* meghatározza a majdani felnőtt ego működését. Az első életévek azért is meghatározó jelentőségűek a személyiségfejlődés szempontjából, mert az a mód, ahogy a gyermeket gondozó felnőtt reagál a baba sírására, gügyögésére és egyéb jelzéseire, lehetőséget ad a tanulásra. Ahhoz, hogy a gyermek optimálisan tudjon tanulni, kompetensnek kell éreznie magát – a megfelelő gondozás pedig hozzájárul a csecsemő hatékonyság élményéhez. Az anya-csecsemő diádra tehát úgy tekinthetünk, mint az intellektuális fejlődés elsődleges serkentőjére. Az anyának engednie kell, hogy

gyermeke felfedezzen, de ugyanakkor szükség esetén a gyermek számára elérhetőnek kell lennie.

A képességeket tekintve a *korai nyelvfejlődést* is feltétlenül említünk kell. Sok tehetséges gyermek két-három éves korára gazdag szókinccsel rendelkezik, és beszédében összetett mondatokat, illetve komplex nyelvi struktúrákat használ. Ilyenek az időviszonyokra utaló szavak, mint például: tegnap, este; felsorolások, melyeket másfél évesen „és”-sel köt össze; két-évesen olyan szavakat használata, mint például: hanem, is, mégiscsak, múlt-kori, kedvenc. A színek és formák ezen életkorban történő megnevezése pedig fejlett fogalmi képességekre utal.

A korai nyelvi fejlettség nagyobb lehetőséget biztosít arra, hogy a gyermek *interakcióba lépjen másokkal* – ez pedig pozitív tapasztalatokat nyújthat. Dalzell hangsúlyozza, hogy a kutatók érdekes kapcsolatot fedeztek fel a rugalmasság (a stresszel való megküzdés képessége) és a tehetségesség között. Olyan hasonló vonásokkal jár ugyanis mindkettő, mint a mások pozitív figyelmének középpontjába kerülés képessége. Ez a képesség lehetővé teszi, hogy szükség esetén – akár családon kívüli – *érzelmi támogatáshoz jussanak* a tehetséges gyermekek, vagy hogy érzelmileg kapcsolódjanak elsődleges gondozójukhoz, még akkor is, amikor ez testvéreiknek nem sikerült.

Az oktatási rendszer számára nagy kihívást jelent az óvodáskorú tehetséges gyerekek nevelése. Mivel az óvodákban elsődlegesen a motoros képességek fejlesztésére koncentrálnak, a kapott feladatok kognitív képességeikhez mérve túlságosan egyszerűeknek bizonyulnak. Nagy szabadságra van szükségük a számukra megfelelő tevékenységek kiválasztásában, ez pedig konfliktusokat eredményezhet. A társas életben jelentkező gyakori gond az is, hogy kortársaikhoz képest más játékokat/játéktípusokat részesítenek előnyben, így vagy idősebb játszótársakkal játszanak, vagy pedig a felnőttek társaságát keresik.

Kisiskoláskor és a korai serdülőkor

Ebben az életkorban alapvetően a pszichoszociális és kognitív fejlődési jellemzők mentén vizsgálódnak a kutatók. A kognitív fejlődés egyik kiemelt aspektusa a fogalmi fejlődés. A tehetséges gyerekek korábban értik meg és kezdik el használni az egyes fogalmakat. Úgy tűnik, ügyesebben kezelik az elvont fogalmakat is. Sternberg (Dalzell, 1998) a kognitív fejlődéssel kapcsolatban megállapította, hogy az intellektuálisan korukat meghaladó fiatalok az egyes fejlődési szakaszokon gyorsabban haladnak át, még hozzá úgy, hogy magukon a *szakaszokon belül gyorsabb a „mozgás”,* nem pedig az egyes szakaszok között.

A pszichoszociális fejlődéssel kapcsolatban Erikson elmélete (Carver és Scheirer, 1998) szolgál keretként. Kisiskolás korban (6–10 év között) a „*teljesítmény a csökkentértékűséggel szemben*” nevű fejlődési szakaszban járunk. Az iskolába kerülve a gyermek teljesítményét immár értékelik, s azt várják tőle, hogy jól tanuljon, miközben új szociális szerepeket is el kell sajátítania. A gyerekek világa kitágul, s a feléjük irányuló társas elvárásokat is egyre jobban megértik.

Akkor tudja a gyermek az ehhez a szakaszhoz kötődő fejlődési feladatot megoldani, ha úgy érzi, mások által elfogadott módon képes a feladataival megbirkózni. E korszak veszélyforrása a csökkentértékűség érzésének, vagy másképp mondva a *kisebbségi érzésének* a kialakulása. Ez az érzés olyankor fejlődik ki, amikor a gyermek elégtelennek, „kevésnek”, netán hibásnak érzi magát.

Megjelenik a szülőktől való fokozatos önállósodás és a kortárskapcsolatok fejlesztésének igénye. Ezt segíti, hogy 6–10 éves kor között javulnak a kommunikációs készségek, árnyaltabbá válik a mimika és a hanghordozás. Képesé válnak arra, hogy a hallgató-beszélő párbeszédben arányosan vegyenek részt (Vajda, 1997).

Tíz éves kor körül a szülők megtapasztalják az „*átpartolás*” jelenségét, ami a felnőtt, szülői befolyás jelentős csökkenésével, és a kapcsolat átrendeződésének igényével és új kapcsolatok kialakításának vágyával jár. Optimális esetben a korábbi alá-fölérendelt kapcsolat fokozatosan átalakul, s a családi befolyás kevésbé markánsan és közvetlen – de azért megmarad. Ahhoz, hogy ez megtörténjen, maguknak a szülőknek is változniuk, tanulniuk kell: ha szükséges, ők maguk is át kell értékeljék helyzetüket, kommunikációjukat, de akár életcéljaikat is. A merev családi struktúra és szereprepertoár, mely nem vesz tudomást a családi rendszer változásairól, komoly akadályává válhat a fejlődésnek és akár patológiák kialakulásához is vezethet.

A gyerekek önértékelésében új elemként jelenik meg a *társas összehasonlítás* jelensége, azaz annak az igénye, hogy a saját teljesítményüket, helyzetüket stb. elhelyezzék a csoport pszichológiai terében. (Példa: Ha kikapok egy dolgozatot, és az hármas, eredményemet azonnal összevetem a többiekével. Ha mindenkinek négyes és ötös, az egyetlen hármas az enyém, akkor nem örülök az eredménynek. De ha az összevetés eredménye az, hogy a többiek egyes-kettes érdemjegyeket kaptak, és az enyém ismételen az egyetlen hármas, akkor ugyanannak a jegynek már örülni fogok.)

Pszichoanalitikus perspektívából nézve a kisiskoláskor a „*latencia*” időszak, melyet a kiegyensúlyozottság, az ösztönélet kontrollja és a valósághoz való alkalmazkodás jellemez. A külvilág felé forduló érdeklődés és az iskolai tevékenységek igen fontossá válnak.

A tehetséges gyerekek 20–25 százaléka mégis problémákkal küzd ebben az életkorban. E problémák Winner szerint (Dalzell, 1998) a tehetség egyes személyes jellemzőiből fakadnak, hiszen társaiktól sok tekintetben különböznek. Magasabb szintű motiváció, igen nagyfokú függetlenség, az introvertáltság nagyobb foka és az introspekció (befelé forduló önmegfigyelés, például az álmok elemzése) magasabb szintje jellemzi őket. A társas mezőben gyakori konfliktusforrásnak bizonyulnak e vonások, így gyakran megnehezítik a kortárskapcsolatok kiépítését és fenntartását. Emellett az is akadály lehet, hogy a tehetségesek gyakran érettebbek pszichoszociális tekintetben is, mint a kortársaik. A környezethez való alkalmazkodás és a belső késztetések/jellemzők közötti ellentmondás erős feszültséghez, így belső konfliktus átéléséhez is vezethet. Nem ritka és teljesen érthető, ha az úgynevezett énvédő mechanizmusok ezekben az esetekben működni kezdenek (lásd: intellektuális-affektív diszszinkronia).

Az osztálytársak között *népszerű tanulók* Newcomb e témában írt összefoglaló tanulmánya alapján jellegzetes tulajdonságokkal rendelkeznek (Tóth, 2000). Szociálisan nyitottak, mind a kognitív képességeik mind a kapcsolatteremtő képességük átlag feletti. Jellemzőjük még, hogy agresszió helyett asszertív (önérvényesítő) módon viselkednek. Ez azt jelenti, hogy igényeiket, céljaikat nem rendelik alá másokénak, de nem is a másik személyen alkalmazott erőszak által érik azt el, így sikeres beilleszkedőknek tekinthetők.

Az *elutasított tanulók* csoportja az előzőektől eltérően az átlagnál zárkózottabb, gyenge kapcsolatteremtő képességgel rendelkező, alacsonyabb szintű kognitív képességekkel bíró tanulókból áll. Hozzá kell tenni, hogy a társak megítélésében igen fontos a külső is. Már 3–5 éves kor között szívesebben játszanak a gyerekek vonzó külsejű társsal. Legkisebb népszerűségnek a kövér gyermekek örvendenek (Vajda, 1997). Az elutasított tanulók egyébként gyakran válnak agresszívvé, így serdülőkorra jelentősen megnő a deviancia-veszélyeztetettségük. Azok az elutasított tanulók, akik viszont nem agresszívek, gyakran küzdenek érzelmi problémákkal, serdülőkori depresszióval.

A harmadik csoport a *kívül maradók csoportja*. Erre a csoportra leginkább a gyenge kapcsolatteremtő képesség jellemző. Mivel általában van egy hasonló társas helyzetű barátjuk, nem érzik magányosnak magukat (Tóth, 2000). A tehetségesekkel kapcsolatban érdekes nemi különbségeket találtak a kutatók. Úgy tűnik, a kreatív fiúk társaságkedvelőbbek és barátkozóbbak, mint a kevésbé kreatívok s a társaik is jobban elfogadják őket. Lányok esetén viszont pontosan fordított a helyzet: az osztálytársak a kreatívabbakat kedvelték kevésbé. A társas helyzetben természetesen előfordulnak változá-

sok is: a népszerű tanuló népszerűsége csökkenhet átmenetileg, ugyanakkor az elutasított tanulók helyzetében való pozitív változásnak a legkisebb a valószínűsége (Vajda, 1997).

Az érzelmi problémák leküzdésében a család igen sokat tehet a tehetséges gyermekért. A támogatással és törődéssel együtt járó magas elvárások és a megfelelő ingerek biztosítása a legfontosabb. Kiemelten fontos olyan biztonságos családi légkör biztosítása, melyben a tehetséges gyerek önmaga lehet. A nevelési stílusok alapvető szerepet játszanak ebben.

Miller (Dalzell, 1998) a *szimbiotikus nevelési stílus* bemutatásával illusztrálja, milyen problémák fakadhatnak a helytelen nevelési stíusból. E stílus esetén a teljesítmény-orientált szülők szeretete a siker függvénye. A szülők tudatos és nem tudatos kíváncsaink megfelelő gyermekek „jók”. Ám abban a pillanatban, hogy valamit megtagadnak, vagy nem a szülők elképzelése szerint tesznek, egoistának minősülnek. A szakemberek számára látható, de a szülők számára egyáltalán nem nyilvánvaló, hogy valójában a saját egocentrizmusukról van szó, melynek kiéléséhez felhasználják a gyermeket. A gyermeki self így alárendelődik a szülői elvárásoknak, patológiához vagy éppen evési zavarokhoz vezetve. A másik lehetséges út az alulteljesítés kialakulása. Ekkor a képességekhez mért gyengébb teljesítmény a szülői elvárások elleni lázadásként értelmezhető.

Serdülőkor

Erikson személyiségfejlődési elmélete azt mondja, hogy a serdülőkor fő fejlődési feladata az *identitás keresése*, kialakítása valamint életcélok felállítása. Erikson szerint (Carver és Scheirer, 1998) akkor alakítható ki erős identitásérvzés, ha az énfogalom két értelemben is kifejlődik, azaz a személyes és társas énfogalom is kialakul. Ezek integrációjaként értelmezhető az identitás (önazonosság). Kialakulásának hiányában viszont szerepzavar lép fel, ami azt jelenti, hogy a személy nem tud például pályát választani, elképzelése sincs arról, mit szeretne az életével kezdeni. Énképének összetevői nem tisztultak le, sok esetben pedig egyenesen ellentmondásosak. A „ki vagyok én?”, illetve a „mit is szeretnék elérni az életben?” kérdésekre egyszerűen nem tudja a választ. Az identitáskeresés krízise – mint minden krízis az életünkben – érzékennyé és fokozottan sérülékennyé teszi az egyént.

Hill (Kósa, 2001, 318. o.) az alábbi pszichoszociális kihívásokra hívja fel a figyelmet:

(1) *Ragaszkodás*: a szülőkhöz fűződő gyerekkori kötődésnek át kell alakulnia a szülők és a felnőtté vált gyerek számára egyaránt elfogadható érzelmi kötelékké.

(2) *Autonómia*: az önindította aktivitásnak és a személy önmagába vetett hitének (önbizalomnak) ki kell terjednie egyre szélesebb viselkedési területekre.

(3) *Szexualitás*: a nemi identitásnak és a nemi szerepviselkedésnek fokozatosan magába kell foglalnia a másokkal való szexuális aktivitást is.

(4) *Intimitás*: képesnek kell lenni kiépíteni ismeretségek helyett barátságokat, átérezni mások állapotát, megnyílni mások előtt.

(5) *Teljesítmény*: az igyekezetet és az ambíciókat jövőorientált és reális csatornába kell terelni.

(6) *Identitás*: a személy önmagáról alkotott képének alkalmazkodnia kell a lezajló elsődleges és másodlagos változásokhoz, megőrizve az egyediség és a folyamatosság élményét.

E korszak során a serdülők megtanulnak különbséget tenni a saját nézőpontjuk és egy másik személy nézőpontja között, illetve elkülöníteni a szubjektív és az objektív valóságot. Megértik a dolgok mély, szimbolikus jelentéstartalmát is. Paradox módon e folyamatok átmenetileg mégis az egocentrikus gondolkodásmódot erősítik ebben az időszakban (Dalzell, 1998).

A pubertás korban kiemelten fontossá válnak a baráti kapcsolatok, melyek erősödése együtt jár a családról való leválással. A tehetséges serdülők számára e folyamat különösen megterhelő, mert választaniuk kell a képességeik szerinti társak és a kortársak között (Mönks és Boxel, 1994). Ennek ellenére a tehetséges kamaszok döntő része megfelelő társas alkalmazkodóképességgel rendelkezik, még ha időnként nehéznek is találják a kortárs csoportok normáihoz való alkalmazkodást. A kortárs csoportok jelentősége Asher és Parker szerint (Vajda, 1997) abban áll egyébként, hogy:

- Elősegítik a szociális kompetencia fejlődését.
- Támaszt nyújtanak.
- Lehetőséget biztosítanak az én-érvényesítésre.
- Fenyegető helyzetben érzelmi támaszt nyújtanak.
- Teret ad az önállóan választott intimitásnak.
- Lehetővé teszik különböző szerepek (vezető, csoporttag) kipróbálását.
- A valahová tartozás élményében részesítenek.
- Társas stimulációt (serkentést) jelentenek.

A fentiek mellett a kortárs kapcsolatok azért is lényegesek, mert a felnőttekhez képest a kortársak sokkal jobban tolerálják az új identitások próbálgatását, és egyben gyakorló terepet jelentenek az egyenrangú (szimmetrikus) kapcsolatokban való jártasság megszerzéséhez is. Itt tapasztalható meg igazán a versengés és együttműködés, a kölcsönösség élménye. A társak

modellként is funkcionálnak: egyes viselkedéseket megerősítenek, míg másokat büntetnek (Kósa, 2001).

A kamaszok kapcsolati hálóját vizsgálva a kutatók megállapították, hogy kimutathatók bizonyos nemi különbségek. A lányok csoportjai serdülőkorban lazább szerkezetűek, ugyanakkor a kölcsönösség jóval fontosabb számukra. A fiú csoportokban jóval több viszonzatlan választás irányul a magasabb státusúak felé. A fiúknál sokkal többször van vezető, s erősebb a hierarchia. Játéktevékenységükben gyakoribb a versengés, és több szabályjátékot játszanak. Ennek ellenére a fiú csoportok könnyebben fogadnak be új tagokat, nyitottabbak. A lányok kiegyensúlyozottabb csoportszerkezetet mutatnak, s gyakrabban tesznek javaslatokat, ajánlatokat, több közös döntést hoznak (Vajda, 1997). Összességében úgy is fogalmazhatunk, a lányok csoportjának működése demokratikusabb, mint a fiúké.

Társas elfogadottság, népszerűség és tehetség

A témával kapcsolatos nemzetközi szakirodalom egyetért abban, hogy a tehetséges gyerekek általában népszerűek a nem tehetséges társaik között az általános iskolában. Természetesen *egyéni jellemzők* (alacsony szocioökonómiai státus, az iskolai osztály értékrendje, vagy a tanuló egyes személyiségvonásai stb.) miatt előfordul ettől eltérő eset is, de nem ez a tipikus. A vizsgálatok alapján e korosztálynál pozitív korreláció mutatható ki az IQ és a társas elfogadottság között (Austin és Draper, 1981). Serdülőkorban azonban változások következnek be, melyekben *határozott nemi különbségek* körvonalazódnak: míg a fiúk sokkal inkább megtartják a magas teljesítmény melletti kedvező pozíciójukat a nem tehetséges társak között, addig a lányoknál – különösen a középosztályra jellemzően – elértéktelenedni látszik az intellektuális teljesítmény (Bővebben: A női tehetség kibontakozásának kérdései című részben).

Azt is kimutatták a vizsgálatok, hogy nem csak az életkor és a nemi hovatartozás de a *tehetségesség foka* is befolyásoló tényező a népszerűség alakulása terén. A kiemelkedő intellektuális tehetségek például kevésbé népszerűek, mint az átlagos társaik. Ennek oka, hogy náluk bizonyos – a későbbiekben részletesen tárgyalt – tehetség karakterisztikumok markánsabban jelentkezhetnek. Ilyen, a társas kapcsolatokban problémát jelentő tehetség tulajdonságok például a koraérettség, a perfekcionizmus, vagy az intenzitás.

Amennyiben a tehetséges gyerekeknek lehetőségük van hasonló korú és intellektusú társakkal interakcióba lépni, barátságot kiépíteni, akkor négy módon hatnak egymásra (Seon-Young, 2002): egyrészt versenytársak, másrészt kölcsönösen támogatják egymást; de motiválnak is (például új terüle-

tek kipróbálására) illetve szerepmodellként működnek (mintát adnak bizonyos helyzetek kezelésére).

Összegzésképpen elmondható, hogy a tehetségesek érzelmi és szociális szférájának fejlesztése kiemelten fontos pedagógiai feladat, hiszen minél több pozitív kapcsolattal rendelkezik a diáktársak között egy tanuló, annál kiegyensúlyozottabbá válik a fejlődése (Balogh, 2004).

4. Külső és belső diszszinkrónia

A diszszinkrónia jelensége

A tehetséges gyermekeknél gyakran tapasztalható egyenetlen fejlődés, azaz a szinkronicitás hiánya, mely három fontos intrapszichés területen mutatkozhat meg: az *értelmi* (intellektuális) az *érzelmi* (affektív), valamint a *mozgásfejlődés* (motorium) területén. Nyolcéves korban tizennégy éves serdülő mentális érettségével rendelkezni a kihívások sorát eredményezi az iskolában és a családban egyaránt, csakúgy, mint az értelmi fogyatékoságnál tapasztalható ezzel ellentétes eltérés. Tizennégy évesen nyolcévesnek megfelelő mentális érettséggel bírni hasonló mértékű nehézségeket jelent (Silverman, 1997).

Fontos tudni tehát, hogy mindkét irányú diszszinkrónia *sérülékennyé teszi* az egyént, és *speciális nevelési szükségleteket* eredményez. A fejlődésben megkésett és a fejlődésben a biológiai koránál előrébb járó gyermek az olyan társadalmakban, mely a hasonlóságot díjazza, egyaránt veszélyeztetettnek számít. A tehetségesek társadalmi értéke sajnos gyakran az adott *kultúra prioritásainak és politikai játszmáinak* függvénye: hol felértékelődnek, mint a nemzeti kincsek és erőforrások, hol figyelmen kívül hagyják őket az egyenlőség nevében.

A különböző történelmi korokban gyakran kinevették a tehetségeket, amikor másképp látták a dolgokat, mint a többség. Sokkal inkább az eredményeiket értékelték, mint magát az embert, s gyakran elhallgattatták őket, amikor túl sokat láttak vagy tudtak. A tehetséggel kapcsolatos *ambivalencia* egyébként leképződik az iskola szűkebb világában is: hol kigúnyolják őket társaik a túl kemény munkavégzésük miatt, hol pedig a tanárok büntetik őket, mert nem használják ki maximálisan a bennük rejlő potenciálokat. (Silverman, 1997).

A Terrasier által *diszszinkróniának* elnevezett jelenség (Terrasier, 1993) ennél az intrapszichés egyenetlenségnél azonban tágabb: a személyiségen belüli heterogén fejlődési szintek mellett tartalmaz egy szociális aspektust

is. *A belső mellett tehát a külső fejlődési egyenetlenségeket is értjük e fogalom alatt.* Az alábbiakban áttekintjük a fenti szerző által tanulmányozott külső és belső diszszinkronia jellemzőit.

Belső diszszinkronia

A) Intellektuális-motoros diszszinkronia

Gyakran tapasztalható, hogy a tehetséges gyermek kortársainál hamarabb kezd járni és beszélni. (A korábbi beszéd különösen a tehetséges lányok esetében mutatható ki.) A fejlődés azonban sokszor nem kiegyensúlyozott, így az iskolában problémák lépnek fel: jellegzetes példa az, amikor a tehetséges gyermek már önállóan, érdeklődése által vezérelve megtanult olvasni még az iskolába lépés előtt, de az írás elsajátítása kifejezetten nehéz számára, mert a finommotoros készségei fejletlenek. Mentális ritmusát tekintve az ilyen gyermek gyorsnak mondható, de ez a gondolkodási, műveletvégzési gyorsaság nem harmonizál a mozgás kivitelezésének tempójával és minőségével. E diszszinkronia sok esetben szorongáskeltő: időnként túlzott, görcsös igyekezetet eredményez, mely szinte kényszeríti az egyént a gondos munkavégzésre.

B) Nyelvi-gondolkodási diszszinkronia

Ebben az esetben egy igen tipikus egyenetlenségről van szó, arról, hogy a gondolkodási képességek magasabb szintűek, mint a nyelvi képességek. Ha például olyan intelligenciatesztet alkalmazunk, mely non-verbális (pl. Raven teszt) vagy a Wechsler-féle intelligenciateszt performációs (cselekvéses) próbáiban nyújtott teljesítményt nézzük, akkor azt tapasztaljuk, hogy a 130–140 verbális IQ-val rendelkező gyermekek 160–170 pontos eredményeket produkálnak. Ezzel szemben, ha az utóbbi teszt verbális részpróbáiban nyújtott jellegzetes teljesítményprofil közelebről szemügyre vesszük, láthatjuk, hogy a tehetséges gyermekek csak nagyon ritkán haladják meg életkoruk átlagát két-három évvel.

Iskolai tantárgyak közül a matematika nagyon jól illusztrálja a fentieket. A tehetséges gyerekek igen gyorsan megértik és alkalmazzák az összefüggéseket, ugyanakkor az adott logikai kapcsolatot vagy szabályt elmagyarázni már jóval nehezebb feladat a számukra. Az otthoni felkészülésben ez a karakterisztikum tanulásmódszertani problémaként jelentkezik, mert a gyors megértés miatt a tehetséges tanulók hajlamosak arra, hogy magára a tanulásra a kelleténél kevesebb időt szánjanak. Mivel úgy érzik, jól értik azt, amiről szó van, nem fordítanak kellő figyelmet és energiát pl. a fogalmak, szabá-

lyok szóról szóra való megtanulására vagy a gyakorlásra. Ennek a helytelen stratégiának pedig könnyen lehet az eredménye az, hogy egy gyengébb képességű, de szorgalmasabb tanuló jobb eredményeket ér el, jobb jegyeket kap, mint a tehetséges gyermek.

C) Intellektuális-affektív diszszinkrónia

E típus esetén az értelmi és az érzelmi fejlődés nem áll azonos szinten. A kiváló értelmi képességek olyan tudáshoz, olyan információkhoz juttatják/juttathatják a gyermeket, melyet érzelmileg egyelőre nem tud feldolgozni (gondoljunk például az élet és a halál filozófia problémakörére), és amelyek erősen szorongást keltőek lehetnek e hiányos feldolgozás miatt. Ilyenkor számos *lelki „önvédelmi” folyamat*, úgynevezett védekező mechanizmus figyelhető meg. Ezek célja a fellépő intenzív szorongás csökkentése, akár azon az áron is, hogy megmásítják a valóságot.

Anna Freud mintegy tíz szorongáscsökkentő elhárító mechanizmust tartott számon, melyek döntő módon tudattalanul működnek, vagyis „bevetésükkor” nem vagyunk tudatában a használatuknak. A következő védekező mechanizmusok ismeretesek (Carver és Scheirer, 1998):

Elfojtás

Lényege, hogy a személy megpróbál egy kínos, esetleg fájdalmas vagy kellemetlen gondolatot/élményt távol tartani a tudatosságtól, akár tudatos („nem gondolok a rózsaszín elefántra”) akár tudattalan módon. Az utóbbit szubjektív módon úgy éljük meg, hogy egyszerűen nem vagyunk képesek felidézni a kérdéses eseményt vagy emléket. Természetesen nem valódi felejtésről van szó, inkább arról, hogy a negatív tudattartalom elzárásra kerül a lelkünk egy szegletében. Az elfojtás azonban igen sok lelki energiát igényel, s nem is tökéletes, hiszen léteznek úgynevezett kerülőutak, melyek révén mégis csak visszatérnek, „üzennek” az elfojtott pszichés tartalmak. Ilyen kerülőút lehet például az álom, az elszólás („nem is értem, hogy mondhattam ezt”), de sok esetben a betegségek tünetei is.

Tagadás

A tagadás során szintén elrejtjük a tudatosság elől a dolgokat, úgy, hogy az adott esemény átértelmeződik. Remek példa erre annak a diáknak az esete, aki látva a bizonyítványában a rossz osztályzatot szentül meg van győződve arról, hogy az csak valamiféle tévedés, elírás lehet. Az is előfordul a tagadás során, hogy egyszerűen nem fogadja el az illető az adott esemény megtörténtét: ilyen eset az, amikor például egy szeretett személy elvesztésekor az adott személy úgy éli tovább a mindennapokat, mintha az illető élne.

Kivetítés

A kivetítés (projekció) során a saját elfogadhatatlan, szorongáskelő impulzusainkat, érzelmeinket, vágyainkat valaki másnak tulajdonítjuk, így tartjuk távol azokat az énünktől. A kivetítés tulajdonképpen lehetőséget ad arra, hogy elrejtjük mindazt, ami önmagunkban elfogadhatatlan, de ugyanakkor mégis csak kifejezzük azokat, még ha torzított módon is. Példa: Valaki lehet rendkívül intoleráns, esetleg gyűlölködő a homoszexuálisokkal szemben, mert a lelke mélyén retteg a saját homoszexuális vágyaitól. Fogalmazhatunk úgy is, hogy azt nem szereti a másik személyben, amit önmagában sem tud elfogadni.

Racionalizáció

Eben az esetben ésszerűnek tűnő magyarázatot, mentséget keresünk az adott eseményre. Különösen gyakran alkalmazzák az emberek a kudarc és a siker átélése esetén. Amikor például nem sikerül egy adott szakra az egyetemi felvételi, akkor a racionalizáló személy megmagyarázza önmagának (és el is hiszi), hogy ez a kudarc valójában nem kudarc, mert amúgy sem szeretett volna igazán oda jelentkezni. E mechanizmus abban segít, hogy általa megtudja őrizni az önbecsülését az egyén.

Intellektualizáció

Intellektualizációról van szó, amikor a fenyegető dolgokat és szituációkat tisztán logikai, intellektuális úton igyekeznek kezelni az illető. Tisztán észérveket használ, így az adott helyzetet elválasztja azoktól az érzelmektől, amelyekkel az természetes módon jár. Fontos tudni való, hogy a tehetségesek között ez a leggyakoribb elhárító mechanizmus. A túlzásba vitt intellektualizáció veszélyes lehet, ezért fontos nevelési feladat az érzelmek kifejezésének támogatása: teret kell adni az öröm, a tiltakozás, a lázadás, a düh, harag, és szégyen kimutatásának és átélésének.

Reakcióképzés

A reakcióképzés során éppen ellentétébe fordítjuk azokat az érzelmeket, impulzusokat, amelyek felvállalása konfliktust vagy kellemetlen helyzetet eredményezne. A társadalmi elvárások és normák megszegése így elkerülhető, és belső konfliktusunktól („nem szeretem az anyósomat, pedig kellenne”) is megszabadulunk ilyen módon. Ellentétébe fordítva az anyós iránt érzett ellenszenvet, rajongássá alakul át az érzélem... A probléma ezzel az elhárító mechanizmussal egyébként az, hogy igen nehéz felismerni a látható viselkedés forrását: tényleges motivációról, vagy ellentétbe fordításról van szó. Lehet, hogy valaki, tényleg szereti az anyósát! Nos, támpontot a visel-

kedés intenzitása és helyénvalósága szokott jelenteni. Amikor valaki mindenáron és nagyon túlzó módon végre akar hajtani egy cselekvést, elképzelhető a reakcióképzés. Gyermeknél a kistestvér születésekor fellépő fojtogató szeretet, szinte már erőszakos ölelgetés figyelmeztető jel lehet.

Regresszió

A regresszió azt jelenti, hogy a személy stressz hatására a fejlődésének egy korábbi szintjére lép vissza, egy olyan szintre melyet már korábban meghaladott. Gyermeknél és felnőttnél egyaránt tapasztalható jelenségről van szó. Tipikus példa az, amikor a szobatisztaságát már elért gyermek az óvodai beszoktatás és beilleszkedés során elveszti azt, s alvás közben bepisil. Regresszió az is, amikor valaki a fogorvosnál a szék karfáját markolja, vagy a repülőgépen a szomszédjába kapaszkodik: nem történik más, mint hogy felelevenedik a már elhalványult csecsemőkori megkapaszkodási reflex.

Fixáció

A fixáció során a személyiség egy adott fejlődési szinten megreked, nem lép tovább a következőre. A pszichoszexuális fejlődés freudi elmélete ezekben az esetekben különböző karakterek kialakulását írja le. Az a felnőtt személy, aki például az orális (szájközpontúság) szinten fixálódott, stressz hatására többet cigarettázik, vagy többet eszik. Az anális szinten fixálódott személy pedig stresszhelyzetben még makacsabbá esetleg még megszállottabbá válik. Minél erősebb a fixáció, annál valószínűbb, hogy szorongás hatására a személy visszaesik az adott szakaszt jellemző működésmódba. Anna Freud szerint egyébként a fixálódás azért jön létre, mert egy adott korai szakaszban a szükségletek tökéletesen ki voltak elégítve.

Eltolás

Az eltolás során az indulat az egyik céltárgyról a másikra tevődik át. Az áttevődés oka legtöbbször az, hogy a céltárgy veszélyes, fenyegető az egyén számára. Példa: az a tanuló, aki dühöt érez a tanára iránt, mérgét a padtársán tölti ki, kiabál vele, esetleg kárt okoz neki. E viselkedésnek az a pszichológiai előnye, hogy az egyén az indulatától megszabadul, de olyan módon, hogy elkerüli a tanárral való konfrontálódás fenyegető élményét. Olyankor is előfordul eltolás, ha a céltárgy elérhetetlen. Például, amikor a serdülő fiúnak nagyon tetszik egy lány, ám vonzalma egyoldalú és reménytelen, így a lány barátnője megtetszik neki, s végül azzal a lánnyal kezd el járni.

Szublímáció

A szublímáció során az egyén a veszélyes, esetleg társadalmilag sem elfogadott impulzusait, késztetéseit úgy transzformálja, hogy azok elfogadható-

ak legyenek. Agresszív késztetések társadalmilag elfogadott levezetésére adnak lehetőségét bizonyos foglalkozások vagy szabadidős tevékenységek is. Gondoljunk csak a sebész munkájára, vagy az ökölvívásra!

Külső diszszinkrónia

A külső diszszinkrónia sokkal szembetűnőbb, mint a belső. Úgy definiálható, mint a „mentális fejlődés sebességének eltérése a tehetséges gyermek és az osztálytársai között” (Silverman, 1998, 44. o.). Az iskolarendszer egyébként azokat a gyerekeket preferálja, akik a 100–130-as IQ tartományba tartoznak, oly annyira, hogy a tantervek alapvetően hozzájuk igazodnak. Becslések alapján a tanulók körülbelül negyvenöt százaléka esik ebbe a zónába.

Terrasier (1993) bevezeti az *iskolai hányados* fogalmát, ami az iskolai kor és a mentális kor elosztásából adódik. Ha egy gyermek iskolai kora nyolc évnek felel meg (azaz második osztályos), a mentális kora pedig tíz évvel egyenlő, akkor $8:10=0,8$. Ez azt jelenti, hogy a tanuló az intellektuális kapacitásának négyötödét használja ki. Ha ugyanebben az osztályban van olyan tanuló, akinek a mentális kora tizenkét évnek felel meg, akkor $8:12=0,67$. Ekkor megállapítható, hogy a lehetőségeinek csak két harmadát használja ki a tanuló. Ezekben az esetekben az *alulstimulált tehetségekről* beszélünk, akik a tényleges képességeiknél szignifikánsan alacsonyabb színvonalon dolgoznak. További veszélyt jelent az, hogy gyakorlás és fejlesztés hiányában a képességek elsorvadnak, az alacsony szintű követelmények pedig lelohasztják a tehetségesekre oly nagyon jellemző kíváncsiságot, valamint a teljesítménymotivációt is kedvezőtlenül befolyásolják. E jelenségkörhöz tartozik a *negatív Pygmalion-hatás* is (Silverman, 1997), amikor a tanár figyelmen kívül hagyja a tehetséges tanuló valódi képességeit, és csak az életkorának megfelelő feladatok elé állítja. Ekkor a tanuló alkalmazkodik a tanári elvárásokhoz, így sohasem derül ki a gyermek tényleges intellektuális kapacitása.

A külső diszszinkrónia másik nyilvánvaló megjelenési formája és az ebből fakadó probléma az iskolán kívüli társas helyzetekben tapasztalható. A szülők és a kortársak gyakran elvárják, hogy korának megfelelően viselkedjen a tehetséges gyermek, azt is mondhatjuk, hogy a *konformitás irányába mutató nyomást* gyakorolnak. Mindez a tehetséges gyerek számára megnehezíti, hogy felfedezze és elfogadja saját koraérettségét.

A diszszinkrónia egyébként a barátkozásban is tetten érhető: beszélgetésekhez, társasjátékokhoz, szellemi tevékenységekhez jellemzően idősebb társakat választanak, míg a fizikai tevékenységekhez, szabadtéri játékokhoz az azonos korú és fizikai fejlettségű gyerekek közül keresnek partnert.

5. Túlingerlékenység – Kazimierz Dabrowski elmélete

Kazimierz Dabrowskinak a tehetségesek karakterisztikumait és fejlődését tanulmányozó lengyel pszichológusnak a nevéhez fűződik a „pozitív dezintegráció” és a „túlingerlékenység” fogalma. Ezek ismerete azért hasznos, mert segítenek számunkra megérteni a tehetséges gyermekek lelkivilágának belső dinamikáját.

A pozitív dezintegrációs elmélet azt fejti ki, hogy a fejlődéshez elengedhetetlen a pszichológiai feszültség és szorongás. Dabrowski túlingerlékenységről vallott elmélete saját fejlődési potenciál fogalmából nőtt ki, ezt pedig olyan munkákra alapozta, melyekben extrém stressz alatt álló tehetségeseket tanulmányozott (Tieso, 2007).

A fejlődési potenciál szerinte örökletes adottságon alapuló vonásokat jelent, amelyek meghatározzák, hogy optimális körülmények között a morális fejlődés mely szintjét éri el az egyén. Úgy találta, hogy erős stressz vagy krízis hatására a nagyobb érzelmi intenzitással rendelkező egyének kifejezettebb fájdalmat élhetnek át, mint a normál temperamentummal rendelkező személyek. Ez a fájdalom vezethet a pozitív dezintegrációhoz (az adott fejlettségi szint felbomlásához), majd a személyiség teljes belső újjászervezéséhez, azaz az aktuális morális fejlettségi szint megemelkedéséhez (Yakmaci-Guzel és Akarsu, 2006). Azok tehát, akik intenzív érzelmeket élnek át (a másság érzéseit, belső konfliktusokat, szégyent vagy büntudatot), a morális fejlődés magasabb szintjére juthatnak.

A túlingerlékenység tehát Dabrowski szerint hozzájárul az egyén pszichológiai fejlődéséhez, így erőssége a fejlődési potenciál nagyságaként tekinthető.

Általános értelemben egyébként a túlingerlékenység az ingerek fokozott átélését és a rájuk adott intenzív válaszokat jelenti. A tehetséges és kreatív személyeknél fordul elő leggyakrabban, s megnövekedett érzékenységben, tudatosságban, illetve intenzitásban fejeződik ki, de megmutatkozik a tapasztalatok minőségében is.

A túlingerlékenység területei

A túlingerlékenység öt területének jellemzői az alábbiakban kerülnek bemutatásra (Piechowski és Cunningham, idézi: Yakmaci-Guzel és Akarsu, 2006):

Pszichomotoros túlingerlékenység

A neuromuszkuláris rendszer megnövekedett ingerlékenységét jelenti. Megnyilvánulhat a tehetséges személy saját örömeire végzett mozgásban, gyors

beszédben, vagy heves, impulzív mozgásban. Kifejeződik nyughatatlanságban és cselekvésre készítő pszichológiai nyomásban, amikor is az illető úgy érzi, egyszerűen muszáj csinálnia valamit. A fentieken túl aktivitás és energikusság is jellemzi a pszichomotoros túlingerlékenységet.

Érzéki túlingerlékenység

Az érzéki túlingerlékenység nem más, mint az érzéki élmények fokozottabb megtapasztalása, igen intenzív megélése. Valaminek a pusztán megtapintását is élvezni, átélni az ízlelés, szaglás élvezetét. Erős reakciót adni kellemetlen ingerekre (például hangos zajok, kellemetlen szagok esetén szinte fájdalmat él át az illető), hevesen reagálni az éles fényekre. Vágy a komfort, a luxus, a szépség iránt, élvezni a csodáltság élményét és a rivaldafényt.

Intellektuális túlingerlékenység

Nem azonos az intelligenciával! A megfigyelés éles tudatossága, a folyamatos kérdésfeltevés, a tudásszomj, az analízis és az elméleti problémákba való belemélyedés jellemzi. További megjelenési formája a független gondolkodás mely akár a kritizálás formáját is öltheti. Ide sorolható a szimbolikus gondolkodás, valamint a tudás szintetizálására való törekvés is. Végül, de nem utolsó sorban ide tartozik még az új elméletek kifejlesztése és az igazság kutatása is.

Képzelt túlingerlékenység

Jellemzője a képek, benyomások gazdag asszociációja, az élénk és gyakran filmszerű vizualizáció. A verbális közlésekben metaforák és képek gyakori használata figyelhető meg. Az álmok is igen élénkek, részletesen visszaidézhetőek, s intenzív reakciókat képesek kiváltani az álmodóban. Megfigyelhető még a fantázia világában való elmerülés, a mesék szeretete, valamint az unalom elől való menekülésként a dramatizálás alkalmazása.

Érzelmi túlingerlékenység

Az érzelmek teljes skálájának átélési erejében nyilvánul meg, de az érzelmek fokozott tudatosságát is jelenti. Az érzelmi túlingerlékenység az jelenti, hogy az illető boldogabb, mint mások, amikor boldog; és szomorúbb, mint mások, amikor szomorú, azaz intenzívebb érzelmeket él át, mint általában az emberek. További jellemző kifejeződése a gátoltság (félénkség és szégyenlősség), az izgatottság (elragadtatottság), a múlt eseményeinek erős érzelmi töltettel való felidézése. Az érzelmi túlingerlékenységgel bíró személyek igen nagy erővel tudják élni a magány érzését, de ugyanakkor a szerelmi vágyat is felfokozottan érzik.

Nemi különbségek a túlingerlékenységben

Összegzésképpen elmondható, hogy a túlingerlékenység különböző formái tekinthetők olyan csatornáknak, melyeken átáramlanak az információk, s e csatornák különbözősége és mérete határozza meg, mely ingerre és milyen módon lesz válaszképes az egyén (Yakmaci-Guzel és Akarsu, 2006).

E fenti megközelítést elfogadva logikusan felmerül az a kérdés, hogy vajon nemi különbségek kimutathatóak-e a túlingerlékenység különböző területein?

Tieso és munkatársai (Tieso, 2007) e témában végzett kérdőíves kutatásai alapján kijelenthető, hogy határozott nemi különbségek igazolhatók. A tehetséges nők az érzelmi és érzéki túlingerlékenység területén értek el magasabb pontszámokat, mint a férfiak.

Ugyanakkor érdekes eredmény, hogy a férfiak – tekintet nélkül arra, hogy tehetségesek-e vagy sem – a nőknél magasabb pontszámot értek el a pszichomotoros túlingerlékenység területén. Az átlagos férfiak pedig még a tehetséges társaiknál is magasabb szintet produkáltak a vizsgálat során e területen. Ez az eredmény azért figyelemre méltó, mert ellentmond annak a korábbi szakirodalmi állításnak, mely szerint a pszichomotoros túlingerlékenység a legjobb előrejelzője lenne a tehetségnek. A tehetséges férfiak viszont az összes többi területen magasabb átlagpontszámot produkáltak, mint a nem tehetséges férfiak. Ez az eredmény viszont már korrelál a korábbi szakirodalmi megállapításokkal.

Ha az átlagos és a tehetséges nők közötti különbségeket közelebről szemügyre vesszük, akkor itt is találunk egy területet, amely nem mutat eltérést: az érzéki túlingerlékenység. Az összes többi területen a tehetséges nők túlingerlékenysége igazolódott a nem tehetségesekkel összevetve. Érdekes tehát napjaikban is tanulmányozni a túlingerlékenység igen csak izgalmas jelenségeit, hiszen az újabb kutatások elgondolkodtató adalékokkal szolgálnak, ha tágabb kontextusban vizsgálódunk, és akár nemi akár életkori szempontokat is figyelembe veszünk.

6. Az aszinkron fejlődés speciális esetei

Diszszinkrónia vagy aszinkrónia?

Bár a két fogalom sok hasonlóságot mutat, nem tekinthetők szinonimának. Az aszinkrónia fogalom tágabb: magába foglalja azt az intenzitást és komplexitást is, melynek köszönhetően egy másfajta tudatosság születik.

„A tehetség aszinkron fejlődés, melyben a fejlett kognitív képességek és a megnövekedett intenzitás kombinálódik, olyan belső tapasztalásokat és tudatosságot létrehozva, mely minőségében különbözik az átlagtól. Ez az aszinkronia együtt nő az intellektuális kapacitással. A tehetségesek egyedülállósága különösen sérülékennyé teszi őket, és a nevelés, az oktatás a tanácsadás területén változtatásokat tesz szükségessé az optimális fejlődés érdekében.”

Columbus Group, 1991 (In: Silverman, 1997, 39. o.)

Tehetséges tanulási zavaros gyermekek

Az aszinkronia kapcsán feltétlenül szólni kell egy különleges csoportról: a kétszeresen is különleges gyerekekről. Az aszinkron fejlődés egyik legmarkánsabb példája ugyanis a tehetséges tanulási zavaros gyermek! A tehetséges gyerekek jelentős része küzd a tanulási zavar valamely tünetével, vagy típusával: diszlexiával, diszgráfiával, figyelmi deficittel, az auditív információ feldolgozás folyamatának gyengeségével, vagy éppen a téri tájékozódás zavarával. A személyiségen belüli „erőségek” és „gyengeségek” közötti különbségek pedig a felnőtt korig elkísérik az egyént. Néhány példa a teljesség igénye nélkül (Gyarmathy, 1998):

- *Flaubert, az író, Yeats, a költő diszlexiások voltak.*
- *Benoit Mandelbrot, a fraktál geometria atyja nem tudta az ABC-t, és az alapvető számolási műveletekkel is gondjai voltak.*
- *Einstein még három évesen sem tudott beszélni, az iskolában bukdácsolt, és feltehetőleg diszlexiával küzdött. Nobel-díjat 26 évesen kapott...*
- *Anatolie France szintén többször is évet ismételt, de az érettségén is kétszer megbukott. Figyelmetlen, hanyag diák volt, aki a nyelvtannal folyamatosan hadilábon állt.*
- *Auguste Rodin, a szobrász nehezen boldogult a tanulmányaival. Nem tudott rendesen számolni, sem írni-olvasni, így valamennyi tantárggyal komoly gondjai voltak. Egyes szerzők rövidlátásával hozták összefüggésbe a problémákat, míg mások jobb-bal dominancia zavart feltételeznek a háttérben, mely megmagyarázhatja híres szobrának a „Gondolkodó”-nak furcsa testtartását.*

A tanulási zavaros tehetséges gyermekekkel kapcsolatban Gyarmathy (1998) rámutat egy érdekes jelenségre. Arra, hogy *a részképesség-gyengeség sok esetben elfedi a tehetséget és fordítva.*

Silverman (1989) e témában megjelent tanulmányában összegzi e tanulók lehetséges gyengeségeit és erősségeit, melyet táblázatos formában (*1. táblázat*) adunk közre.

Lehetséges erősségek	Lehetséges gyenge pontok
<ul style="list-style-type: none"> • Remek humorérzék • Magas szintű absztrakciós és problémamegoldó képesség • Kiváló matematikai gondolkodás • Jó vizuális memória • Képzelőerő • Kreativitás • Komplex rendszerek és összefüggések megértése • Geometria és természettudományok • Művészi és technikai érzék 	<ul style="list-style-type: none"> • Szétszórtság, figyelmetlenség • Impulzivitás • Időhöz kötött tesztek • Rossz, olvashatatlan kézírás • Artikuláció • Olvasás • Helyesírás • Egyszerű memorizálás • Házi feladatok el nem készítése • Idegen nyelvek és a biológia

1. táblázat. *Lehetséges erősségek és gyenge pontok tanulási zavaros tehetségeseknél Silverman alapján*

A gyermek kiemelkedő képességei segítségével többé-kevésbé *kompenzálhatja a hiányosságait* (például egyszeri elmondás után megjegyvez szövegeket szó szerint). Így amikor alsó tagozatban tanórán hangos olvasáskor rá kerül a sor, valójában nem is olvassa a szöveget, hanem felidézi azt. Ennek következtében ezek a tehetségek gyakran csak átlagos, vagy átlag alatti teljesítményt mutatnak az iskolában, így a produktumuk alapján nem kerülnek azonosításra, mint tehetségek. Ugyanakkor – paradox módon – tanulási zavarokkal küzdőként sem azonosítják őket, mert kiemelkedő képességeikkel a teszteket többé-kevésbé jól megoldják. E speciális csoport tehát könnyen ellátatlan marad.

Savantizmus: az aszinkrónia különleges típusa

A savant szindróma - időnként szavantizmusként is használatos a kifejezés - D. Treffert a téma neves kutatója szerint egy olyan ritka állapot, melyben fejlődési rendellenességgel bíró személyek (beleértve az autizmust is) rendelkeznek egy vagy több területtel, melyen szakértelemmel, éleselméjűséggel, kiváló képességekkel bírnak, ám ugyanakkor e területek kontrasztot mutatnak az egyén általános korlátaival szemben.

A savant szindróma egyelőre kevésbé megértett állapot, oly annyira, hogy nincs széles körben elfogadott kognitív elmélet a *tehetség és a deficit egyidejű fennállásának* magyarázatára (Treffert, 2009).

Treffert szerint ez az állapot lehet örökletes, de lehet szerzett is (!). Együttesen áll fenn más fejlődési rendellenességekkel: mentális retardációval, agysérüléssel; vagy prenatális/születés előtti, perinatális/születés körüli posztnatális/születés utáni vagy későbbi gyermekkori esetleg felnőttkorban előforduló agyi betegséggel. Ismeretes néhány olyan eset is, amikor baleset következtében jelentek meg savant képességek. A savant szindrómásoknak körülbelül a fele autista, az autistáknak körülbelül a 10%-a rendelkezik savant képességekkel. Tehát *nem minden savant autista, és nem minden autista savant*. Más kutatók úgy fogalmazzák, hogy az autizmus és a savant képességek kapcsolódhatnak egymáshoz.

A savant szindróma jellemzői (Treffert, 2009)

Csodálatos memória

Amiben majdnem minden savant szindrómás személy közös jellegzetességet mutat, az a *figyelemre méltó memória*, mely rendkívül mély, de igen keskeny. Ez azt jelenti, hogy az adott személy érdeklődésének megfelelő szűk területre (pl. telefonszámok, az ismert prímszámok, történelmi események) korlátozódik. A savant szindrómások procedurális/implicit memóriájának jellemzésére gyakran használatos jelzők: mechanikus, automatikus, nem tudatos, konkrét. Hétköznapi példával élve az emlékezetük *egy fényképezőgéphez hasonlóan működik*, minden szándékos elhatározás nélkül hűen rögzít, tárol. A savantok észlelési és emlékezeti folyamataik során nem torzítanak. Ha bizonyos részletek hiányoznak, akkor az átlagembertől eltérően nem egészítik ki teljes egészébe azt, egyáltalán nem befolyásolják őket előzetes elvárások, illetve beállítódások.

A savant képességek szűk tartományban jelentkeznek

Az emberi képességek rendkívül széles tartományához képest a savant képességek szűk tartományban mozognak, és öt fő kategóriába rendezhetők:

1. *Zene*: leggyakrabban zongorázás abszolút hallással párosulva; komponálás előadás nélkül, sokféle (akár húsz) zeneszerszámon való zenélés.
2. *Művészetek*: rajzolás, festés, szobrászat.
3. *Naptárszámítás*: pl. annak a megállapítása, hogy egy adott dátum milyen napra esik.
4. *Matematika*: fejszámolás, prímszámokkal való számolás pl. más aritmetikai képességek hiánya mellett.

5. *Mechanikai és téri képességek*: távolság pontos bemérése minden segédeszköz nélkül, komplex modellek és szerkezetek precíz konstruálása, térképkészítés és iránytalálás.

A szakirodalom ismer még – szintén a szindrómához sorolható – néhány, jóval ritkábban előforduló képességet: csodálatos nyelvi tehetség; szokatlan érzékelő képesség a szaglás, látás, tapintás terén, szinesztézia; az idő múlásának tökéletes érzékelése óra nélkül; kiemelkedő ismeretek valamely speciális témában pl. statisztika, navigáció, neurofiziológia.

Általában egy kiemelkedő képesség létezik, de vannak olyan esetek, amikor több kiemelkedő képesség egyidejűleg fordul elő, s ez a többszörös előfordulás az autista savantoknál sokkal gyakoribb, mint más típusoknál.

A savant képességek egy tartományt jelentenek

A savant képességek egy tartományban helyezhetők el, vannak olyan személyek, akiket a szakirodalom csodálatos képességű (prodigious) savant szindrómások néven illet. Olyan személyek tartoznak ebbe a csoportba akik – ha nem rendelkeznének kognitív akadályoztatottsággal – képességeik alapján rendkívüli tehetségek vagy zsenik lehetnének.

Közös vonásuk a határtalannak tűnő emlékezeti képességek, melyek eidetikus/ fotografikus módon működnek. Kim Peek, aki az „Esőember” című film ihletője, például semmit nem felejt el, amit életében egyszer elolvasott (lásd a szemelvényt a fejezet végén).

Igen magas a férfiak aránya

Érdekes a nemek aránya a savant szindrómások között: négyszer-hatszor több a férfi, mint nő. Ugyanakkor e nemi különbségekre sincs biztosan igazolható magyarázat. Geschwind és Galaburda (1987) az agyi lateralizációról szóló munkájában kimutatta, hogy a magzati fejlődés során a bal agyfélteke később fejezi be a fejlődését, mint a jobb, ezért prenatális hatásokra fogékonyabb. A fiú magzatokban keringő tesztoszteron – mely igen magas szintet is elérhet – lassíthatja a növekedést, és károsíthat idegi funkciókat a sebezhetőbb bal agyféltekében, az így létrejövő dominanciaváltás pedig kedvez a jobb tekéhez kötődő képességeknek.

A savant képességek a jobb agyféltekéhez kötődnek

Ezeket a képességeket úgy jellemezhetjük, mint non-szimbolikust, konkrétat és művésztit, szemben a bal agyféltekei képességekre jellemző sokkal szekvenciálisabb, logikus, szimbolikus jelleggel.

A savant képességek folyamatossága

A savant képességek jellemzően folyamatosan fennállnak, és használatuknak köszönhetően ugyanazon a szinten maradnak, vagy tovább fejlődnek.

Nincs átfogó magyarázó elmélet

Nincs egyetlen elmélet sem, mely átfogóan képes lenne a szindróma magyarázatára. Az egyik alapvető, máig megmagyarázatlan kérdés: „Hogyan csinálják?” Napjaink egyik magyarázó elmélete a „gyenge centrális koherencia” elmélet (WCC: weak centre coherence theory) sajátos kognitív és perceptációs stílust – az egész helyett a részletekre való fókuszálást – ír le autista személyeknél, és ugyanezt az információfeldolgozási folyamatot feltételezi a savant képességekkel rendelkezőknél is.

Egy másik elmélet szerint sok eset magyarázható *a bal agyfélteke sérülésével és a jobb teke kompenzációjával*. Brink (1980) ismertet egy olyan esetet, melyben egy kilencéves, addig normálisan fejlődő fiú a bal agyféltekét ért puskalövés következtében megnémult, megsüketült, és megbénult, majd a sérülést követően a jobb tekéhez köthető szokatlan kezűgyességbeli képesség került a felszínre.

Kim Peek személye inspirálta Barry Morrow forgatókönyvírót az 1988-ban Oscar-díjat nyerő „Esőember” című film megírására.

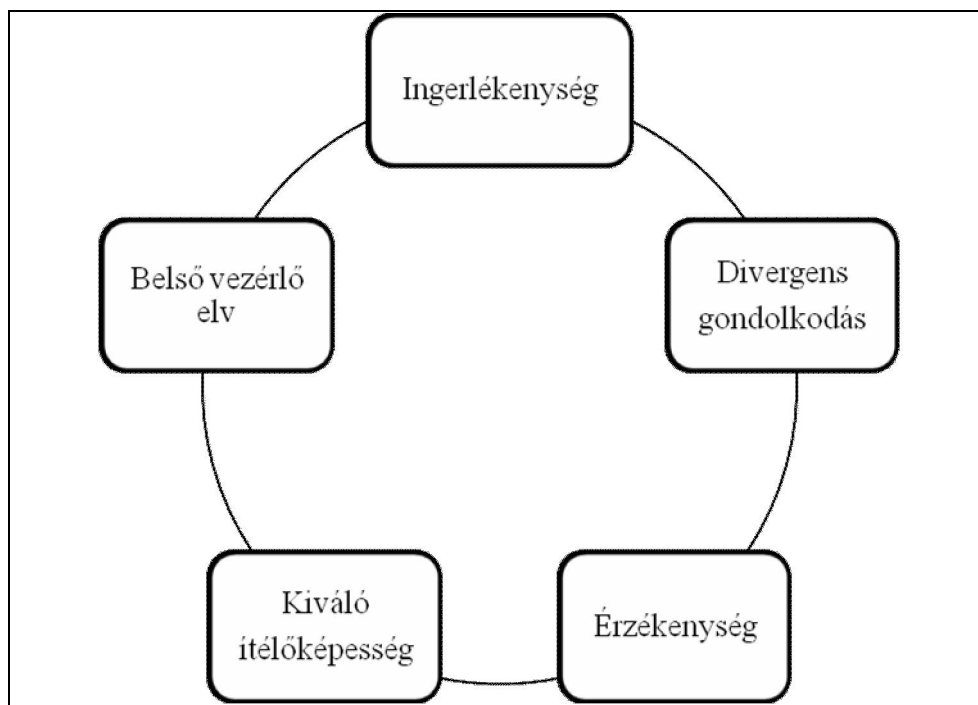
Kim 1951-ben született Salt Lake Cityben. Súlyos rendellenességei voltak: feje abnormálisan nagy volt, és hiányzott a két agyféltekéjét összekötő corpus callosum (kérges teste), valamint kisagya is sérült volt. Édesapja elmondása szerint már 16–20 hónapos korában képes volt megjegyezni minden neki felolvasott könyvet. Kim szülei vezették a gyermek ujját minden felolvasás alatt álló mondaton. Három évesen megkérdezte a szüleit, hogy mit jelent a „bizalmas” szó. Megkérték, hogy nézzen utána a szótárban, amit meg is tett. Valamilyen rejtélyes módon egyszerűen tudta, hogy az abc sorrendet hogyan kell használni egy szó megtalálásához, majd ezután tovább ment, és fonetikus kiejtéssel elolvasta a szó definícióját. Ettől az időponttól Kim mintegy 7600 könyvet olvasott el, és ezeket fel is tudta mondani szó szerint. A már egyszer olvasott könyveket ezért egész életében a polcra fejjel lefele megfordítva helyezte vissza. Négy éves koráig nem tudott járni. Ebben az időben megszállottan érdeklődött az aritmetika és a számok iránt. Telefonkönyveket olvasott, és szórakozásképpen összeadta a telefonszámok oszlopait, de élvezte az autók rendszámának összeadását is. A filmsikernek köszönhetően élete drámaian megváltozott. Nőtt az önbizalma, és az emberek iránti bizalma is, így már előfordult, hogy a szemébe nézett a másik személynek. A sok utazás, a közönséggel való találkozások, a gyakori interakciók jelentősen növelték szociabilitását is. Kim pozitív hatással volt mind a gyerekekre, mind a szülőkre a másság felismerésében, tudatosításában és elfogadásában.

Treffert, D.: The Real Rain Man [4]

II. Tehetség és személyiség

1. A tehetségesek személyiségének szocio-emocionális vonásai

A tehetséges gyermekek nevelésekor hasznos támpontot jelent azon vonások ismerete, amelyek az intellektuális jellemzők mellett szocio-emocionális téren a legmarkánsabb meghatározói a személyiségnek. A tehetséges gyermekek ugyanis ezen a területen is eltérő fejlődést és speciális vonásokat mutatnak, s e tényt semmiképpen sem lehet figyelmen kívül hagyni, ha szeretnénk segíteni őket a potenciáljaik kiteljesítésében. Lovecky (1992) öt személyiségvonásra hívja fel a figyelmet, melyek szociális és érzelmi sérülékenységhez vezetnek, de amelyek egyben gazdagítják is a tehetséges gyermek személyiségét (2. ábra).



2. ábra. A tehetség öt szocio-emocionális vonása

A szerző összegző tanulmányára támaszkodva kerül részletes bemutatásra a következő öt vonás: a divergens gondolkodás képessége, az érzékenység, a jó ítélőképesség, a belső vezérlő elv vagy „vezérlő életerő” léte, és az ingerlékenység,

Természetesen sok pszichológiai tényező befolyásolja ezek látható viselkedéses megnyilvánulását, így például hatással van rájuk az életkor, az intro/extravertáltság mértéke, az érzékelési preferenciák, a kontrollhely stb.

A divergens gondolkodás képessége

A divergensen gondolkodó ember – bármely témáról is legyen szó – annak szokatlan, eredeti, kreatív aspektusát részesíti előnyben. Ha felteszünk egy kérdést, akkor elsőként nagy valószínűséggel nem az a válasz jut az eszébe, mint a többségnek. A *döntéshozatal*, vagy *fontossági sorrendek felállítása* komoly nehézséget jelent számukra, mert elméjükben az érzések és gondolatok rendkívül bonyolult asszociációs hálója szövődött, s e hálóban minden elem egyformán fontosnak tűnik.

Gyakran részesülnek *negatív megerősítésben* szokatlan válaszaik, különös kérdéseik és furcsa elképzeléseik miatt, vagy azért, mert nem szeretnek csoportban dolgozni. Sok divergensen gondolkodó gyerek – főként az iskolában – dezorganizálnak és szórakozottnak tűnik, gyakran elmerül a saját fantáziavilágában. Nehézségeik származnak abból is, hogy alapvetően *holisztikusan* szemlélik a dolgokat, és nem ritkán *intuitív lépéseken* keresztül jutnak el a helyes válaszig. A környezetüket (beleértve a felnőtteket is) gyakran zavarba vagy kényelmetlen helyzetbe hozzák e szokatlan gondolkodással és világlátással. A hagyományos jutalmak sem működnek az esetükben: csak az egyedi, újszerű, szokatlan dolgok motiválók a számukra. Kreatív gyereket igazán csak kreatív módon lehet jutalmazni és motiválni! Emiatt gyakran vélik róluk, hogy motiválatlanok, lázadók, figyelmetlenek. Gyakran érzik magányosnak és meg nem értettnek magukat. Segítségre van szükségük tehát bizonyos területeken:

- Segíteni kell őket a társas konvenciók elsajátításában, mert kevésbé értenek olyan dolgokat, melyeket sokan egyébként fontosnak tartanak. Számukra például nem világos, miért szokás a csoport vezetőjének a véleményét meghallgatni.
- Az is fontos, hogy megvédjük őket a kizárólag negatív dolgokra fókuszáló kritikáktól.
- Szükségük van olyan emberekre, akikkel megoszthatják álmaikat.
- A kreativitás örömeinek átélését támogassuk azzal, hogy magára a kreatív folyamatra és nem a kreatív produktumra fókuszálunk.

Érzékenység

Az érzékenység két aspektusa jellemzi a tehetséges személyeket: az egyik a *szenvedélyesség*, a másik pedig a *könnyörületesség*. Mit is jelentenek ezek az első pillantásra furcsának tűnő jellemzők? Nos, a szenvedélyesség a mély érzelmekre, illetve azok intenzitására vonatkozik. A szenvedélyes emberek erős érzelmi kötődéseket alakítanak ki, és érzékenyen reagálnak a különböző helyzetek érzelmi színezetére. Úgy is fogalmazhatunk, hogy ezek a személyek leginkább az *érzelmeik által vezérelve gondolkodnak*. A tehetséges gyerekek további jellegzetessége, hogy már igen korai életkorban *elköteleződhetnek* egyes eszmék vagy emberek mellett. Ugyanakkor konfliktusforrást jelent, hogy amikor meg vannak győződve cselekedetük vagy döntésük erkölcsi szempontból való helyességéről, akkor a felnőttek érvelése, magyarázata, befolyásolási kísérlete teljesen hatástalannak bizonyul.

A *mély érzelmek* ugyanakkor az emberekkel, állatokkal, a természettel való azonosulást is elősegítik, így a tehetséges gyerekek gyakran törődnek másokkal, szeretnék a szenvedéseiket csökkenteni. Mivel igen *empatikusak*, maguk is átélik a fájdalmat. A fájdalom megéléséről vall az alábbi idézet is:

„Az írók mindenre emlékeznek (...). Különösen a fájdalomra. Vetkőztess egy író t pucérra, mutass rá a forradásokra, és ő még a legkisebbnek is elmondja a történetét. A nagy sebekből pedig nem amnézia lesz, hanem regény. Némi tehetség nem árt persze, ha az ember író akar lenni, de az egyetlen igazi feltétel az, hogy minden egyes forradás történetére emlékezz. A művészet lényege a szívós emlékezet.”

Stephen King [5]

Az empátia e magas foka, a *mások érzelmeinek átélése* azonban nehézségeket is okoz: nem mindig tudnak különbséget tenni a saját tényleges érzelmeik és az átvett érzelmek között. Amikor egy tehetséges gyermekre a szülő haragszik, akkor a gyermek is haragot érez, de nem tudja azonosítani az adott érzelem forrását. A tehetséges gyerekek számára ezért fontos megtanítani, hogyan tudják a saját és a mások érzelmeit megkülönböztetni.

Mások szenvedésének, bánatának átélése sokszor oda vezet, hogy a tehetséges gyerek két eltérő *érvédő stratégia* közül választ. Különbözőek, de mindkettő célja a fájdalom elkerülése. Az első stratégia segítségével a gyermek megpróbálja a körülötte lévőket boldoggá tenni, például azzal, hogy mindig kifogástalanul viselkedő *„mintagyerek”*. Saját felelősségének érzi a körülötte lévők érzelmi állapotát, így a negatív érzelmeiket saját kudarcának tekinti. A második stratégiát - a *visszahúzódat, bezárkózást* általában akkor választják, amikor az első nem bizonyult sikeresnek. E döntés

következményeként viszont fokozatos elszigetelődés alakul ki és hosszabb távon a másokkal való kapcsolat megszakadása is bekövetkezik.

- Az érzékeny gyermekkel foglalkozó felnőttek akkor tudnak segíteni, ha:
- tisztában vannak a gyermek érzelmeinek mélységével;
 - legalább részben megértik a mások érzelmeinek átéléséből fakadó nehézségeket;
 - segítik annak a megértését, hogy egy kapcsolatban mindkét fél felelős a történésekért;
 - segítik a saját és mások érzelmeinek elkülönítését;
 - támogatják a megfelelő érzelmi távolság kiépítését;
 - imaginációs (pl. képzeletbeli fal) és fizikai távolságszabályozó technikák megtanításával elkerülhetővé teszik a mások érzelmeivel való elárasztást.

Kiváló ítélőképesség

A kiváló ítélőképesség birtokában a személy képes egy helyzet *különböző aspektusainak egyidejű észlelésére*, a személyiség különböző rétegeinek megértésére, valamint a *dolgok lényegének gyors meglátására*. Az ezzel a képességgel rendelkező felnőttek megértik a személyes hasonlatok mögöttes jelentését. Támaszkodnak az intuíciójukra, és használják éles felfogóképességüket, így gyakran túllátnak az adott aktuális szituáción. Igazságosság, korrektség jellemzi őket. Gyermekkorban mindez az *intuíción, éleslátáson és az igazság keresésén* keresztül nyilvánul meg. Igen tisztán érzékelik a becsületességet, illetve annak hiányát. Ezzel együtt problémát jelent, hogy egyes esetekben túl merevvé válik a jóról és a rosszról alkotott fogalmuk, s gyakran azt sem értik, másoknak miért nem nyilvánvaló az, amit ők maguk tisztán látnak. Az igazság megismerésére irányuló vágyuk időnként oly erős, hogy akár a körülöttük lévő személyek igényeit és szükségleteit is figyelmen kívül hagyják.

Nagyon nehezen viselik el a felnőttek butaságát és inkorrekt magatartását. Konfliktusokat okoz az is, hogy *az átlagossággal sem toleránsak*. Fontos nevelési feladat tehát az „átlagos” elfogadtatása anélkül, hogy ők maguk azzá válnának. Alapvető kérdés, hogyan alakítható ki bizalom (de nem naivitás!) egy olyan világban, melynek hibáit és gyengéit oly jól érzékelik e tehetséges gyermekek. Fontos, hogy:

- a szülők és a tanárok támogassák kölcsönös tiszteleten alapuló bizalmi kapcsolatok kialakulását.
- e kapcsolatokon keresztül lehet megtanulni annak vizsgálatát, valójában mit gondolnak/szándékoznak az emberek.

- e kapcsolatokban a véleménykülönbségek feltárhatók, és megtapasztalhatóvá válik az a mód, ahogy egy másik személy az igazságot látja.
- megtanulják, van, amikor fontos az igazság és van, amikor az érzelmek többet számítanak.
- megtanulják, előfordul, hogy a közvetlen cselekvésnél, konfrontációnál létezik célravezetőbb eszköz.

Belső vezérlő elv, vezérlő életerő

A „vezérlő életerő” kifejezés az ógörög filozófiából származik. Az arisztotelészi „entelechia” kifejezés (szó szerinti jelentése: „céllal rendelkező”) tizenkilencedik századi filozófiai tanulmányokban előforduló értelmezése úgy definiálja azt, mint egyfajta alapvető erőt, belsőleg determinált aktivitást, mely a szervezetet az önmegvalósítás felé hajtja. A lehetőségtől a tényleges felé mozdít el, így egyfajta motivációként is értelmezhető.

A tehetséges felnőtt személyek esetén *a saját sors alakítása, az önmagába vetett hit, vagy az akadályok leküzdése* jelenti egy-egy aspektusát a fenti fogalomnak. A tehetséges emberek hatalmas bátorsága gyakran inspiráló, de időnként ijesztő is lehet mások számára (lásd: a dőlt betűs szemelvényt).

Stephen Hawking a ma élő tudósok közül az egyik legismertebb. Hírnevét részben tudományos munkásságával, részben gyógyíthatatlannak tartott betegségével folytatott heroikus küzdelmével érte el. Einstein utódjaként tartják számon, s az analógia nem csak képletes, hiszen Hawking is a két nagy elméletrendszer, a relativitáselmélet és a kvantumfizika egyesített elméletén dolgozik, akárcsak Einstein élete utolsó húsz évében, sajnos sikertelenül. S mindezt a világegyetembe helyezve, kutatja annak keletkezését, és a hozzá hasonló másik jelenséget, a fekete lyukak természetét. Stephen Hawking egy ritka, gyógyíthatatlan moto-neuron betegségben szenved (amyotrophias lateralis sclerosis), mely a motoros beidegződés gyors elhalásával pár év alatt teljes mozgásképtelenséget eredményez, miközben a gondolkodás és más agyi funkciók sértetlenül fennmaradnak. A rohamosan előrehaladó folyamat a légzőizmok elsovadásával két-három év után általában halálhoz vezet. A diagnózis közlését követően Hawking mély depresszióba esett. Egy elsötétített szobába zárkózva ivott és Wagnert hallgatott. Azon a szilveszteren ismerkedett meg azzal a lánnyal, aki később a felesége lett. Erre a periódusra datálja a relativitáselmélet megértésének kezdetét is. Az újrakezdésben segítségére lehetett mélyülő kapcsolata és betegsége egyaránt. Folyamatosan hangoztatott véleménye, hogy soha nem ért volna el ennyit, ha nincs a betegsége. „Azt hiszem, most boldogabb vagyok, mint betegségem előtt. Azelőtt céltalan volt az életem, sokat ittam. Mikor valaki elvárásai a nullára redukálódnak, mindent képes ér-

tékelni, ami megadatik neki.” A halál, a betegség legyőzése végre elég nagy feladatot jelentett a számára. Elkezdődött „versenyfutása az idővel” — ahogy emlegetni szokta.

Ritter Andrea: Stephen Hawking csodálatos utazása [6]

Tehetséges gyerekek esetén nagyfokú motivációt, a célok elérésében való *elszántságot, függetlenséget, erős akaratot*, kiemelkedően nagy lelki erőt tapasztalunk. Gyakran olyan *karizmatikus személyiségeknek* bizonyulnak, akikhez a kortársak támogatásért fordulnak. Képesek a csoporton belüli klikkek között a kohéziót megteremteni és a békés együttműködést kialakítani. Segíteni tudják, hogy az apróbb versengéseken és konfliktusokon felül emelkedjenek a csoporttagok, és erősítik a többieket abban, hogy önmagukhoz mérten a legjobbat nyújtsák.

Mindeközben magányosnak érezhetik magukat, a rájuk ruházott felelősséget pedig túl nagynek találhatják. A társak számára magától értetődően természetessé válhat, hogy mindig számíthatnak rájuk, biztosan elvégzik az összes szükséges, de dicstelen munkát. E személyiségvonáshoz tehát ambivalensen viszonyulnak a társak, s ez megnehezíti a tehetséges gyermek számára, hogy tiszta, világos képet alakítson ki önmagáról.

Néhány, e vonással rendelkező tehetséges gyermek lehet oly erős akaratú, hogy az már *önsorsrontó*. Ilyen példa az, amikor valaki inkább nem megy el a diplomaosztó ünnepségére, mert nem vesz fel nyakkendőt!

Az erős akarral rendelkező tehetséges gyermekkel foglalkozó felnőtteknek fontos ismerniük e személyiségvonás pozitív és negatív oldalát egyaránt: asszertivitást és erős elköteleződéseket jelenthet, de a lázadás, a konokság lehetőségét is egyaránt magába foglalja. Javaslatok:

- Segítsünk igazi barátokat találni!
- Segítsünk tisztázni, mit lehet egy barátságtól elvárni: ki mit ad, és mit szeretnének kapni a másiktól!
- Potenciális vezetőként meg kell érteniük, hogy mindig túl sokat fognak elvárni tőlük, így meg kell tanulniuk nemet mondani és határokat szabni.
- Mutassuk meg e jellemző pozitív oldalát, azt, hogyan tudja erős akaratát problémamegoldásra, a nehézségek legyőzésére használni!

Ingerlékenység

Magas energiaszint, érzelmi reakciókészség, és központi idegrendszer magas arousal szintje jellemzi ezt a vonást, de természetesen nem feltétel mind a három jellemző egyszerre való megléte a személyiségen belül.

Az e személyiségvonással bíró felnőttek energiáikat hosszú távú feladatokra fordítják, élvezik a kockázatvállalást és a kihívásokat, széles érdeklődési körrel rendelkeznek, és számos különböző dologban sikeresek egyszerre. A gyerekek viszont sokkal nehezebben boldogulnak. Sokuknak a magas energiaszint miatt *kicsi az alvásigénye*, s nehéz dolog olyan tevékenységeket találni számukra, melyek lekötik őket. Amennyiben azonban elegendő kihívásban van részük, képesek hosszú ideig tartó koncentrált munkavégzésre. Nagyon igénylik környezetük megismerését, és nyitottak az új tapasztalatok iránt. Sokan közülük *ingerkeresők*, így a megfelelő ingerek hiányában unatkoznak. Igénylik az újdonságokat, élvezik az új projektek elkezdését. Lelkesednek a kezdeti eredményekért, de később, az újdonság varázsának csökkenésével már gondot jelenthet az adott projekt végigvitele, befejezése.

Azok a gyerekek, akik fokozott érzelmi válaszkészséggel rendelkeznek, éppen az ellenkező módon viselkednek. *Ingerkerülő magatartásuk* miatt ők kellemetlennek találják az ingereknek azt a szintjét, amit az emberek egyébként általában kellemesnek éreznek. (Példa: az osztályteremben a világítást túl erősnek, a zajokat pedig túl hangosnak érzik.) Így mind az iskolai, mind a kortárskapcsolati stressz megélése is nehéz számukra. Sokan közülük *túlterheltnak érzik magukat, ijedtek és érzékenyek*. A túl soknak vagy túl intenzívnek talált ingerre dührohammal, sírással vagy akár testi tünetekkel reagálnak.

Azoknak a gyerekeknek, akik számára nehézséget jelent mind az *aktivitási szint*, mind az *arousal szint szabályozása*, meg kell tanulniuk, hogyan tudják kellemes szinten tartani azt, illetve hogyan tudják az adott tevékenységet végigvinni az elejétől a végéig. Szükségük van a felnőttek segítségére, hogy:

- felismerjék a környezeti stresszre és a frusztrációra adott érzelmi válaszaik intenzitásának növekedését.
- önismeretüket növelve felismerjék azokat a jelzéseket, amelyekre odafigyelve elkerülhetik az „érzelmi katasztrófát”.
- megtanuljanak relaxációs vagy egyéb technikákat a szorongási szint csökkentésére.
- megtanuljanak célirányosan tevékenységet váltani: arousal szintet emelő feladatról áttérni olyanra, ami nem emeli tovább azt.
- megértsék: mivel közülük sokan igen versengők, gyakran csak arra figyelnek, hogy másoknál jobbak legyenek. Arra már nem fordítanak energiát, hogy önmagukhoz mérten a legjobb teljesítményt nyújtsák – ez pedig alapvetően fontos a képességek kiteljesítésében.

- feladatvégzés során megtanulják az együttműködést hasonló érdeklődésű és képességű társakkal.
- elsajátítható problémamegoldó, valamint tárgyalási technikákat.

„Egyikünk élete sem könnyű. És akkor?
 Legyen bennünk kitartás, és mindenekelőtt bízzunk önmagunkban.
 Hinniünk kell benne, hogy tehetségesek vagyunk valamiben,
 és ezt a valamit – kerül, amibe kerül – meg tudjuk valósítani.”
 Marie Curie

2. VanTassel-Baska elmélete

A szerző (in: Balogh, 2004) a személyiségjellemzők két nagy csoportja mentén írja le a tehetséges személyek sajátosságait, melyek a korábban ismertetett megközelítésekből részben már ismerősek lehetnek. E két csoport a következő (2. táblázat):

Kognitív jellemzők	Affektív jellemzők
<ul style="list-style-type: none"> • Fejlődési előnyök • Korai nyelvfejlődés • Szimbólumok korai használata • Koncentrációs kapacitás • Kiváló memória • Kíváncsiság, tudásvágy • Önálló tanulásra való hajlam • Kreativitás 	<ul style="list-style-type: none"> • Igazságérzet • Humorérzék • Intenzív érzelmek • Az élet és halál értelmének felfogása • Maximalizmus • Sok energia • Korai kötődés

2. táblázat. Tehetségesek személyiség jellemzőinek csoportjai és azok elemei

Kognitív jellemzők

Fejlődési előnyök

Ez azt jelenti, hogy a tehetséges gyermekek pszichológiai fejlettsége és a tényleges biológiai kora között eltérés mutatkozik, mégpedig pozitív irányú

eltolódás tapasztalható. Magyarul, tényleges életkorukhoz mérten bizonyos területeken megelőzik korukat, ezért nevelésük és oktatásuk során ezt az eltolódást kell figyelembe venni.

Korai érdeklődés a beszéd iránt, korai nyelvfejlődés

A tehetséges gyerekek azonos korú társaikhoz mérten nagyobb szókinccsel rendelkeznek, összetettebb kifejezéseket használnak, és sokszor igen korán megtanulnak olvasni. Akár már háromévesen elkezdnek iskolásokra jellemző érvekkel és kifogásokkal vitázni és alkudozni.

Szimbólumok és jelrendszerek használata

Egyes (pl. matematikai) jelrendszereket hamarabb elsajátítanak. A tehetséges gyerekek kirakókat gyakran ügyesen, magas szinten kezelnek.

Koncentrációs kapacitás

A tehetséges gyerekek sokáig tudnak egy feladattal, problémával foglalkozni, figyelmüket kiválóan képesek fókuszálni és tartósan egy dologra irányítani. Emellett sokszor arra is képesek, hogy a figyelmüket két vagy több dolog között megosszák, azaz több dolgot csináljanak egyszerre.

Szokatlanul jó emlékezet

A kiemelkedő teljesítmények egyik fontos alappillére a megfelelő információ-szerzés. E gyerekek kiváló memóriával bírnak, a tényeket és eseményeket remekül megjegyzik, tárolják és előhívják.

Kíváncsiság, tudásvágy

A tehetséges gyermeket a világ dolgai iránt való folyamatos érdeklődés, nyitottság jellemzi. Szeretnek kérdezni, törekednek a dolgok megértésére. A kíváncsiság és tudásvágy belső motivációt eredményez, vagyis a gyerek nem a külső megerősítésért, pl. jutalomért, hanem a tevékenység, a felfedezés örömeért folytatja az adott dolgot. A magas szintű kognitív igények megjelenése azonban sok előfeltétel függvénye, így a pedagógiai gyakorlatban nem kis kihívást jelent ennek az intrinsic (belső) motivációnak a fejlesztése, illetve nivójának megőrzése.

Sokrétű érdeklődés

A kíváncsiság és a jó emlékezet kombinációjaként azt tapasztaljuk, hogy gyakran akár egymástól távol álló dolgok iránt is érdeklődik a gyermek. Hozzá kell tenni, hogy gyakran nem csupán érdeklődés szintjén sokrétű a tehetség, mivel számos esetben megfigyelhető náluk az úgynevezett *multi-*

potencialitás, ami azt jelenti, hogy több területen is tehetséges lehet az illető. Sok időt és energiát igényel több terület párhuzamos művelése (pl. sport és képzőművészet), ezért egyrészt hosszú távon igen megterhelő lehet, másrészt számos külső-belső konfliktus forrása egy ilyen helyzet.

Önálló tanulásra való hajlam

Jellegzetessége a tehetséges gyerekeknek, hogy inkább önállóan szeretnek dolgozni, mivel törekednek arra, hogy a problémákkal kapcsolatban saját gondolatmenetet alakítsanak és próbáljanak ki.

Kreativitás

Egyéni megoldásmódokat, szokatlan ötleteket, új utak keresését eredményezi, olyan alkotások létrejöttét segíti, melyek eredetiek. A kreativitást a későbbiekben részletesebben is körüljárjuk.

Affektív jellemzők

Igazságérzet

A tehetséges gyerekeknek korukhoz mérten fejlett az igazságérzete, s ez sok esetben konfliktusok forrása lehet akár a kortársakkal, akár a felnőttekkel való kapcsolatuk tekintetében.

Humorérzék

A tehetséges gyerekek sokszor jó humorérzékkel rendelkeznek, s ez segítheti őket a problémák, esetleges konfliktusok kezelésében, feloldásában.

Intenzív érzelmek

Jellemző, hogy az átlagnál erősebb érzelmi reakcióik vannak, egyes hatások mélyebb érzelmi folyamatokat indítanak el náluk.

Az élet és halál értelmének felfogása

Már négy éves kor körül elkezdnek olyan filozófiai kérdésekkel foglalkozni, mint az élet értelmének keresése, vagy a halál fogalma. Érzelmileg azonban még nem állnak készen e téma feldolgozására.

Maximalizmus

Munkájukban törekednek a kiválóságra, a legjobb eredmény elérésére. Ennek érdekében időnként akár túl magasra is teszik saját magukkal kapcsolatban a mércét, túlságosan kritikusan viszonyulnak önmagukhoz. A maximalista ember az esetleges kudarcokat nem könnyen viseli el, érzelmileg nehezen dolgozza föl azokat.

Sok energia

Érdekes módon a tehetséges gyerekeknek az átlagosnál magasabb az energiaszintje, azaz aktívabbak, tevékenyebbek. Fontos nevelési feladat, hogy ezt a magas energizáltságot a megfelelő irányba kanalizáljuk, azaz produktív, pozitív irányba tereljük. Ellenkező esetben komoly konfliktusok és problémák kialakulásának lehet forrása, unalom és frusztráltság (akadályoztatottság) érzésének kialakulásához is vezethet.

Kötődés

A tehetségesek már gyermekkorukban képesek erősen kötődni témákhoz, tevékenységekhez, rájuk nagy hatást gyakorló idősebb személyekhez.

3. Extraverzió és introverzió

Az extraverzió (kifelé fordulás) és introverzió (befelé fordulás) kifejezések Carl Gustav Jung nevéhez fűződnek, és *használatukkal a személyiség irányultságát* kívánta jellemezni. Elmélete szerint az életfeltételektől, tapasztalatoktól függően változó a külvilág, illetve a szubjektív, belső történések felé való irányulás aránya. A kudarcélmények a frusztráció kompenzálásaként az extraverziót introverzióba fordíthatják.

Eysenck (Carver és Scheirer, 1998) vonáselméletében az extraverzió-introverzió dimenzióját a személyiség egyik *szupervonásának* tekintette, az érzelmi labilitás-stabilitás (neuroticizmus) dimenzióját pedig a másik szupervonásnak. E két úgynevezett mögöttes dimenzió magas, illetve alacsony értékei mentén írta le a különböző személyiségtípusokat. Eysenck hangsúlyozza, hogy konzisztens, idegrendszeri konstitúció által meghatározott viselkedéses jellemzőkről van szó.

Az *extraverzió* olyan tulajdonságokat foglal magába, mint az élénkség, dominancia, társaság- és izgalomkeresés, impulzivitás cselekvőkészség, szociabilitás, egyszerre több dologgal való foglalkozás, cselekvés-orientált tevékenységek keresése, kockázat vállalás.

Az *introvertáltság* pedig olyan jellemzőkkel írható le, mint például a megfontoltság, passzivitás, tartózkodás, szorongás, valamint a reflektáló magatartás. További jellemzőként a megfigyelés útján történő tanulás, kitarító elmélyülés egy adott dologban, a belső gondolatokra és érzésekre való koncentráció emelhető ki. Az előzőekből következően az introvertált személyek nem szeretik a rájuk irányuló figyelmet (reflektorfényt), és inkább az egyéni feladatokat kedvelik.

Az extravertáltak ettől eltérően csoportban, kooperatív módon szívesen tevékenykednek, keresik a másokkal való interakció lehetőségét. Már óvodáskorban is látható különbségek vannak (3. táblázat) a gyerekek között: van, aki szeret egyedül játszani, nyugodt, kiegyensúlyozott, csendesebb, más pedig kiskorától igényli és szereti a társaságot, ismeretlen emberekkel is könnyen beszélgetést kezdeményez, minden felfedezés és kaland érdekli.

Az elmélet biológiai hátterében egyébként az áll, hogy az introvertáltak *alacsony arousal szintje magasabb*, ezért jobban érzik magukat az ingerlés alacsonyabb szintjén, míg az extravertáltak alacsonyabb kérgi izgalmi szintje készíti az extravertált személyt a pl. állandó szociális ingerek keresésére (Marton, 1967).

Introvertált gyermek	Extrovertált gyermek
sokszor szorong	vidám, optimista
a tömeg idegessé, feszültté teszi	társaságkedvelő, közvetlen, nyitott
nehezen alkalmazkodik	könnyen és jól alkalmazkodik
nem szereti a váratlan helyzeteket	kedveli az új helyzeteket, kalandokat
szeret egy dologban elmélyülni	szereti a változatosságot, „pörgést”
érzéseit erősen kontrollálja	időnként elragadják az érzelmei
csendes, visszahúzódó	szeret szerepelni

3. táblázat. Az extra- és introvertált gyermekek összehasonlítása

A teljesítménnyel kapcsolatos megfigyelések kimutatták, hogy:

- az introvertáltak éberebbek, ha a helyzet nem különösen stimuláló jellegű;
- az ingerlés különböző szintjein teljesítenek a legjobban a két típusba tartozók. (Az előzőekből következően az introvertált diák nagyobb csendet, nyugalmat igényel maga körül az elmélyült tanuláshoz).

Az introvertált személy teljesítménye a „*minden vagy semmi*” elvet követi, a megfelelő szintű teljesítmény fenntartása nála teljes aspecifikus figyelmi-érzelmi készenlélet igényel. Szellemi tevékenység során egyfajta belső feszültség szükséges számukra, s gyakori, hogy a munkában való elmélyülés miatt nehezen váltanak át pihenésre. A tevékenység indítása is sokszor gondot okozhat, mivel a megfelelő beállítódás kialakulásához erős,

akár extrém motiváló tényezőre, *fokozottabb szociális serkentő hatásra* (Kulcsár, 1982) van szükségük. Vagyis lassabban fognak hozzá a tevékenységhez, több biztatást igényelnek.

Természetesen ezek a jellegzetességek az iskola szempontjából is fontosak, hiszen más-más körülmények és pedagógiai módszerek optimálisak a számukra [7]. Ezért mindenképpen figyelembe kell venni a következőket:

- Az extrovertált gyermeket vonzzák az izgalmak, a veszélyes helyzetek.
- Általában nagyobb a mozgásigényük.
- Zajosabbak, nehezebben fegyelmezhetőek.
- Kevésbé vannak tekintettel másokra, órán bekiabálnak.
- Elsősorban a személyes élmények érdekesek számukra.

Az extrovertált gyerek számára akkor optimális a tanulási helyzet, ha gyakorlatban is kipróbálhatnak dolgokat, ha van lehetőségük a kísérletezésre (felfedező tanulás), s mindezt nagy csoportban tehetik. Mivel kedvelik a változatosságot, hasznos számukra a munkaformák váltogatása, vagy az otthoni tanuláshoz viszonylag rövid tanulási szakaszok kialakítása szünetekkel. Stressz hatására társaságot keresnek, mintegy „kibeszélik” azt, illetve mozgással vezetik le a feszültséget. Akkor fejlődik személyiségük megfelelően, ha inkább korlátozóbb, felügyelettel és határozott ellenőrzéssel bíró nevelésben részesülnek. Lényeges, hogy energiáikat kössük le, azaz kapjanak bőségesen életkoruknak megfelelő, ugyanakkor változatos feladatokat. A sportolás is kiváló lehetőség számukra, különösen a csapat sportok kedveltek a körükben.

Nézzük, mi jellemzi az introvertált tanulót!

- Az introvertált tanuló betartja a fegyelmezési szabályokat.
- Kevesebb, de mélyebb emberi kapcsolattal rendelkezik.
- Nem beszél sokat.
- Nagyobb csendet, nyugalmat igényel maga körül az elmélyült tanuláshoz.
- Nehezebben vonódik, „melegedik” be egy-egy új feladatba.
- A bevonódás után nehezen hagyja abba, vagy vált más tevékenységre.

Orpen (idézi Banreti-Fuchs, 1978) 14 és 20 éves diákok vizsgálata alapján arra a következtetésre jutott, hogy míg a 14 éveseknél a sikeresség a stabil extraverzióval függ össze, a 20 évesek csoportjára az a jellemző, hogy az introverzió jár együtt a jó teljesítménnyel.

Marton és Urbán (1964) szerint az introvertáltak új szociális környezetben *nehezebben találják fel magukat*, nehezebben alakítják ki a társas együttélés szokásos viselkedésmintáit, *szociális értékrendszerüket emocionális szinten raktározzák*, így azt szintén nehezen építik át.

Az extravertáltak jellemzője a szociális ügyesség, könnyedség az interperszonális kapcsolatteremtésben, ami abból fakad, hogy utánzásos tanulási teljesítmény szempontjából idegrendszeri alkatuk előnyt jelent.

Introverzív gyermekek esetében idegrendszeri predispozíciójukból fakadóan az aspecifikus funkciók dominanciája jellemző, s ez az *empátias folyamatok* kialakulásának kedvez, így az iskolai környezetben a nevelőkkel, illetve kortársakkal való *szoros érzelmi kapcsolat kifejlődését* serkenti. Marton felhívja a figyelmet arra, hogy az affektív kommunikáció igényét, a nagyobb dependencia-igényt figyelembe vevő társas környezetben az introvertált alkatú gyermekek is megfelelően szocializálhatóak. Elsősorban a *kiscsoportos oktatási formák* előnyösek számukra, ahol nincsenek elnyomva, illetve ahol nem szoronganak a szereplés miatt. Inkább az elméleteket kedvelik és az *átfogó, elméleti megértést preferálják* az apró részletek megismerése előtt. Nem szeretik azokat az órákat, ahol szerepelni kell, inkább olvasni vágnak. Azt sem kedvelik, ha mondandójuk közben kérdéseket tesznek fel nekik (pl. feleletésnél), vagy megakasztják őket. Érzelmi stressz hatására vagy konfliktus esetén „*bezárulnak*”, visszavonulnak „*csigaházukba*”. Személyiségük az engedékenyebb, nagyobb önállóságra nevelő pedagógia hatására fejlődik ideálisan (Tóth, 1997).

A tehetségesek között az átlagot meghaladó szám, *kb. 50% mondható introvertált (befelé forduló) alkatnak*. A kimagaslóan tehetségesek esetében még ennél is nagyobb az introvertáltak aránya. Bizonyos tehetség típusokra is jellemző, mert pl. a matematikusok, zeneszerzők között gyakorinak tekinthető, míg az előadóművészek jellemzően kifelé forduló, azaz extravertált típusba sorolhatók. Mindenképpen fontos, hogy a tehetséggondozás során tisztában legyünk azzal, hogy a gyermek vagy fiatal melyik típusba sorolható, mert mint a fentiekből kiderül, más-más típusú tevékenységek, feladatok és munkaformák szükségesek az optimális fejlesztésükhöz.

4. A kreativitáshoz kapcsolódó személyiségjegyek, viselkedéses jellemzők

A kreativitás az egyik olyan személyiségjegy, mely mondhatni, nélkülözhetetlen a tehetséghez. Ezért lényeges tisztában lenni azokkal a sajátosságokkal, melyek a kreatív személyek ismérvei.

Guilford (Davis és Rimm, 1993a) írta le elsőként a kreativitáshoz kapcsolódó személyiség jellemzőket. Vizsgálatai alapján a következők együttese jellemzi a kreatív személyt:

Könnyedség (fluencia)

Ez alatt azt a képességet érti, hogy meghatározott körülmények között szavakra, mondatokra vagy kifejezésekre, gondolatokra, asszociációkra emlékezzünk.

Hajlékonyság (flexibilitás)

Az elraktározott információk átalakíthatóságát jelenti, két értelemben: (1) az információ osztályainak spontán átalakítása; (2) a probléma adaptív (alkalmazkodó) megközelítése.

Eredetiség (originalitás)

Az a képesség, hogy a dolgokat másképp lássuk. Legjellemzőbben egy adott problémára irányuló szokatlan, ritka válaszokban, igen távoli asszociációkban nyilvánul meg.

Elaboráció

Olyan képesség, amely lehetővé teszi, hogy a rendelkezésre álló információk alapján az egyén felépítsen egy struktúrát, rendszert.

Szenzitivitás

Lehetővé teszi a külvilág felé való érzékeny és nyitott viszonyulást, a problémaérzékenységet.

Átfogalmazás (redefiniálás)

Annak a képessége, hogy egy adott tárgyat vagy annak egy részét másképp értelmezzünk, illetve egészen új célokra használjunk fel.

Érdekes további jellegzetesség, hogy a kreatív személyeket az átlagosnál sokkal gyakrabban jellemzi az úgynevezett *androgynitás* (Wollett, 1979). Ez azt jelenti, hogy az adott személy a férfiakra és a nőkre, tehát *mindkét nemre jellemző pszichológiai vonásokkal* rendelkezik. A felnőttként kreatív nők gyermekkorukban fiúsak (pl. függetlenség, önálló döntéshozatal), a felnőtt férfiak gyermekkorukban sírósbabak, érzékenyebbek a kortársaiknál.

Davis és Rimm (1993a) kiemeli, hogy a kreatív tanuló kivételes egyén, mivel *az átlagtól eltérően gondolkodik, reagál és viselkedik*. E „mátság” természetesen számos nehézség forrása, mind az iskolában, mind a családon belül. Legjellemzőbb sajátosságaik a következők:

- A kreatív egyén magabiztos, kockázatvállaló, független személyiség.
- Igen magas a testi-lelki értelemben vett energiaszintje, fáradhatatlanul tevékenykedik, aktív.
- Spontaneitás és kalandvágy jellemzi.
- Igen széles az érdeklődési köre, minden új dolog iránt nyitott.

- Rendkívül kíváncsi természet, szeretné a dolgok rendjét, működését, „miértjét és hogyanját” tudni.
- A velük való együttélést és a mindennapokat azonban kamaszkortól áthatja a tudatosan vállalt nonkonformizmus.
- A gyerekes játékosság, jó humorérzék egész életükben meghatározó marad.
- Gyakran idealisták, sokat elmélkednek az élet fontos kérdéseiről; időnként cinizmusra hajlanak.
- Vonzódnak a misztikumhoz, néhányan paranormál képességekkel is rendelkeznek.
- Esztétikai és művészi érdeklődésük erőteljes. De: kedvelik az aszimmetriát!

Torrance (Davis és Rimm, 1993a) kreatív gyermekek szüleitől és tanáraitól származó viselkedésformákat leíró levelek alapján igen változatos magatartásformákat azonosított. A teljesség igénye nélkül néhány példa:

Szülői megfigyelések alapján a kreatív gyermek:

- Bosszantóan kíváncsi.
- A barátai kissé furcsának találják.
- Fantáziadús, kedveli a szerepjátékokat.
- Feledékeny és szórakozott.
- Álmodozó, elmerül a gondolataiban.
- Szenvedélyesen olvas.

Tanári megfigyelések alapján:

- Tele van ötletekkel, jó beszéd-és kommunikációs készsége van.
- Ügyes manipulatív mozgásokat végez.
- Dalokat ír, zenét szerez stb.
- Kísérletező kedvű, ötleteit és az új dolgokat kipróbálja.
- Kitartó, makacsul próbálkozik, nem adja fel könnyen.
- Kedveli a bonyolult, komplex dolgokat.
- Elfoglalja magát anélkül, hogy mástól kapna feladatot.
- Szívesen épít, javít, kísérletezik.
- Szeret külön módon öltözködni.

A kreativitásnak kedvező társas környezet

Az ingergazdag környezet, kíváncsiságot felkeltő könyvek, tárgyak mellett a kreatív produktum létrejöttében igen nagy szerepe van a gyermeket körül lévő felnőttek hozzáállásának is (Fischer, 1999). A kreativitást serkentő fel-

nőtt *pozitív mintaadással, útmutatással, humorral és empátiával* rendelkezik. Arra bátorítja a gyermeket, hogy keresse az alternatívákat, a „járatlan utat”, új megoldásokat, kérdésre tanítja.

A gyermek kreativitását támogató felnőtt:

- aktívan figyel, kivár.
- hangsúlyozza az önállóságot.
- nem ítélkezik elhamarkodottan.
- elfogadja a gyermek döntéseit.
- nyitott kérdéseket tesz fel.
- optimista hozzáállású.
- a tévedéseket a tanulási folyamat elemeként értékeli.

A kreativitást gátló magatartás jellemzői:



- kigúnyolás, helytelenítés
- saját megoldás erőltetése
- erőszakosság
- türelmetlenség és sürgetés.
- idő előtti beavatkozás.
- kritizálás és pesszimizmus

5. A tehetségesek énképe

Az önértékelés és az énkép vizsgálatával a pszichológia tudományán belül számos terület és irányzat (pl. kísérleti pszichológia, szociálpszichológia, fejlődéslélektan, pszichoanalízis) foglalkozott és foglalkozik jelenleg is. A gazdag szakirodalmi kínálatban bőséggel találhatunk olyan elméleteket, amelyek a szerkezetét, és olyanokat is, amelyek a fejlődését magyarázzák. Közülük a témánkhoz kapcsolódó legfontosabbakra térünk ki.

Az énkép és önértékelés fogalmi meghatározásai

Az én meghatározásakor a legkülönbözőbb elméleti megközelítések egyet-értenek abban, hogy a személyiségfejlődés során az *én tárgyává válik* önma-ga számára (objektív selffé alakul), s ez a tárgy élmények és ismeretek hal-maza (Kőrössy, 1986). Az elméletek ettől a ponttól viszont jelentősen eltér-nek egymástól abban, hogy milyen aspektusokat tartanak hangsúlyosnak. A nézőpontok különböznek abban is, mennyire tartják állandónak vagy válto-

zónak, illetve strukturálnak az énképet. A személyiséglélektan például állandó személyiségjegyekkel, énképpel írja le az egyént, míg a szociálpszichológiai szemlélet az én (self) szituációfüggő, változékony jellegét hangsúlyozza.

Shavelson és munkatársai (Hoge és Renzulli, 1991) a strukturáltságot hangsúlyozó úgynevezett *hierarchikus modelljükben* az énképet a különböző területeken megnyilvánuló viselkedések széles körű értékeléséből származtatják.

A modell legalsó szintjén az *egyes viselkedések értékelése* látható, a legfelső szinten pedig az *általános énkép* helyezkedik el, ami az egyes *énkép területeket* (az akadémikus, társas énkép, érzelmi énkép, általános fizikai) tartalmazza. Az *akadémikus énkép* az egyes tantárgyakhoz kötődő úgynevezett rész-énképekből (alterületekből) áll össze: tartalmazza a matematikai énképet, a történelem énképet, a természettudományos énképet stb. (ezt helyhiány miatt a modellt bemutató 3. ábrán tantárgy1, tantárgy2 jelzéssel érzékeltettük). A *társas énkép* is két alterületet tartalmaz: ezek a társak és a jelentős mások. A *fizikai énkép* a fizikai képességek és a fizikai megjelenés részterületeket foglalja magában.

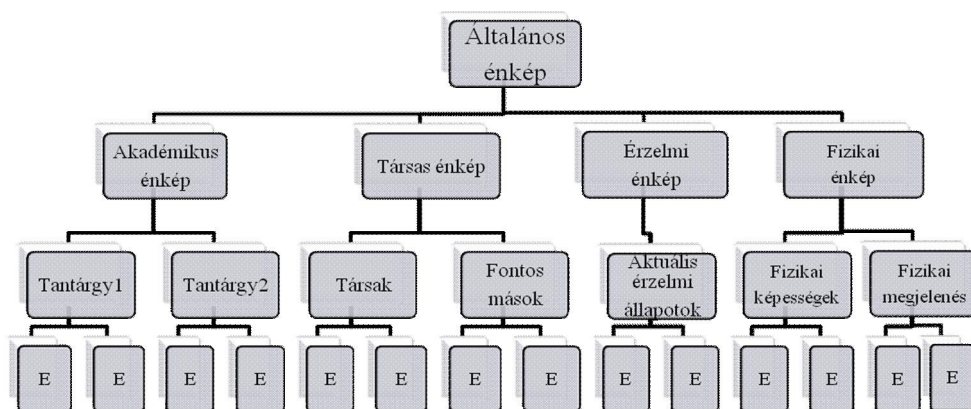
A modell tulajdonképpen hasonló a kognitív képességek hierarchikus modelljéhez, melyben a speciális képességek mutatnak némi függetlenséget egymástól, de elegendő közös varianciával rendelkeznek ahhoz, hogy általános intelligencia faktorról beszélhessünk. Az énkép hierarchikus modelljével kapcsolatban azonban fontos vitatott kérdés, hogy az általános énkép felfogható-e az egyes énkép területek pusztán összeadódásaként, vagy ennél komplexebb folyamatról van szó.

Plucker és Stocking (2005) szerint az énkép két értékelési folyamaton alapul: egy belső és egy külső értékelés zajlik. A *belső összehasonlítási folyamat* során a tanuló felméri az adott képességének és saját, más képességeinek a viszonyát. (A matematikai képességeit például összeveti a nyelvi képességeivel, s megállapíthatja, hogy a nyelvi képességei eltörpülnek a matematikai mellett.) Lezajlik ugyanakkor egy *külső értékelési folyamat* is, amikor a tanuló a különböző tantárgyi területekhez kapcsolódó kompetenciáit összeveti a társai észlelt kompetenciáival. Az egyik területen elért teljesítmény közvetlen pozitív hatással van a hasonló területek énképére (a külső összehasonlításnak köszönhetően), de negatív hatással van az eltérő területek énképére (a belső összehasonlítás miatt a matematikában elért sikerek mellett a tanuló relatíve egyre kedvezőtlenebbül láthatja például az készség tárgyak területén önmagát).

Az énkép további megközelítései

Az elméletek az állandó-változókonny, illetve a strukturális különbségeken túlmenően – attól függően, hogy milyen mentális funkciót tulajdonítanak az én-fogalomnak – *attitűdinális, kognitív értékelő, és motivációs megközelítést* alkalmaznak annak meghatározásakor és leírásakor. Byrne (1996) megközelítése a bőséges szakirodalmi lehetőségek között szemléletében ötvözi a fentieket, így munkadefinícióként is használható. Ennek értelmében az *énkép komplex és dinamikus rendszer, az egyén önmagára vonatkozó individuális nézőpontja, mely attitűdökből, érzésekből, vélekedésekből, percepciókból, értékekből, és viselkedésekből áll.*

McCandless (1976, 145. o.) az énkép *motivációs szemléletében* a következőket emeli ki: „az a pszichikus szerveződés, amelyet én-képnek nevezünk, az önmagunkra vonatkozó tapasztalatok, valamint az önértékelés (self-evaluation) területeit foglalja magába.” *Irányító funkcióval* rendelkezik, mert e területek „a legtöbb kimondott és megtett dolgunkban, attitűdjeinkben, kinyilvánított viselkedéseinkben megnyilvánulnak, *cselekvéssé változnak*”. Ennek egyik jellemző példája az, amikor egyén énképe sajátosságainak megfelelően a fejlődésével, hivatásával kapcsolatban *kiválaszt* egyes területeket, míg másokat *visszautasít*.



E: az egyes viselkedések értékelése különböző szituációkban

3. ábra. Shavelson hierarchikus énkép modellje

Kiss Tihamér (1978) az énkép kialakulását és fejlődését tanulmányozó művében az énképpel kapcsolatban definiál néhány fontos fogalmat, melyeket hasznos áttekintünk, mivel időnként szinonimaként használja a pedagógiai köznyelv azokat. Mint a meghatározásokból is kitűnik, nem feleselhető fogalmakról van szó.

- Az első az *éntudat* fogalma, mely saját estünk létezéséről, szervezünk működéséről, cselekvéseink alanyáról való tudásunkat jelenti.
- Az énképpel kapcsolatos további fogalom az *önértékelés*. Az önértékelés lényegében a reális és az ideális én viszonyáról vallott elképzeléseket foglalja magában. Az önértékelés megalapozza a gyermek biztonságérzetét, növeli kompetenciáját, saját hatékonyságába vetett hitét és aktivitását. A tanuló önértékelése, énképe nagy szerepet tölt be az iskolai munka vállalásában, a tanuló sorsának alakulásában. A nevelői hatékonyság növelése érdekében tehát fontos tudni a nevelőnek, hogy a diák önmagáról alkotott képe milyen. Végül nézzük, mit is kell öntudat és az énkép alatt érteni:
- *Öntudat*: az éntudat és az önértékelés együttese, társadalmi státusunk, szerepünk fontosságának tudata.
- *Énkép*: éntudattal és öntudattal rendelkező személyiség önismerete, valamint mások véleménye alapján önmagáról alkotott összképe.

Az énkép kialakulása

A következőkben a fejlődéslélektan a személyiséglélektan és a szociálpszichológia meghatározó elméletei közül emelünk ki néhány kiemelten fontos elgondolást az éntudat és az énkép kialakulásával kapcsolatban.

J. Piaget (1969) három fejlődési lépést különít el az éntudat kialakulásában, melyet a gyermeki tudat fejlődésének tartott. Kezdetben a gyermek nem képes viszonyulni a külvilághoz, ez az *autizmus* időszak. Ezt követi az *egocentrizmus*, amikor a gyermek már észleli környezetét, méghozzá úgy, hogy annak középpontjaként önmagát tekinti, mindent önmagához viszonyít. Végül, 7–11 éves kor között kialakul a *decentrálás* képessége, különböző nézőpontok észlelése, ekkor alakul ki az énkép is.

R. Wallon (1971) hasonló fejlődési menetet ír le: a kezdeti tagolatlan egészből („univerzális én”) a játéktevékenységhez kötődő tapasztalatokon keresztül a 3. életév végére képessé válik az „én” és a „másik” megkülönböztetésére. Óvodáskorban az éntudat alakulásának három fázisa zajlik le:

1) *Dackorszak*, melyben az én provokatív hangsúlyt kap, mintegy kiméri, viselkedésében meddig mehet el, valójában hol is vannak a határai.

2) *Narcisztikus én-megnyilvánulások fázisa*, melyben a fő törekvés valamilyen módon felhívni önmagára a figyelmet.

3) *Az én reális kiterjesztésével való próbálkozás*, melyben megjelenik az igény a képesség és érdem szerinti elismerésre. Természetesen a másoktól való különbözőség felismerésétől, az énazonosság nyilvánvalóvá válásától az énkép kialakulásáig még további tapasztalatok szükségesek.

G. W. Allport (1985) az én kialakulásában a *szociális interakciók* jelentőségét tartja meghatározónak. Az énként létezés vagy „selfhood” kialakulásának, fejlődésének szakaszait egyre újabb vonatkozásokkal való gazdagodásban látja. Az első szakasz a *korai én* kialakulása (0–3 év). A korai én a következőkből tevődik össze: testi-én érzése, én-azonosság érzése, önértékelés vagy büszkeség. A második szakasz (4–6 év között) az *én-kiterjesztés* szubjektív és egocentrikus kezdeti időszaka, mely időszak alatt az énkép alapjai megjelennek. Harmadik szakasz (6–12 év) a *raciónalis feladatmegoldó* én időszaka, melyben a kortársak hatása egyre dominánsabbá válik, s az énkiterjesztés is elsősorban rájuk irányul. A külső szabályok az én számára fontos viselkedésszabályozó keretet jelentenek, a szocializációban az identifikációs folyamatok válnak markánsná, s ehhez kapcsolódóan konformista énkép kialakítására törekszik. Iskoláskorban nagy biztonsággal el tudják már dönteni, hogy jó vagy rossz gyereknek tartják magukat. Magatartásuk jellemzése már nem csak szituatív, hanem az általánosítás jegyeit is magán hordozza. Ebben az életkorban jelentős intellektuális változások is bekövetkeznek, a korszak végére megjelenik a metakogníció, a formális gondolkodás első jelei, s a gyermek is kezd önmagáról reflektív módon gondolkodni.

Mérei Ferenc (1989) hangsúlyozza, hogy serdülőkorig az önismeret alapvetően *indulati* jellegű, és nem más, mint a felnőtteknek a gyermeki személyiségre vonatkozó képének verbális tükröződése. A gyermek ekkor önmagáról annyit tud, amennyit más személytől őrá vonatkozva hallott, illetve amennyit vágyteljesítő fantáziája diktál neki. Iskoláskortól a pedagógus értékelése lesz az önértékelés egyik domináns komponense, hiszen minősítés formájában jelez vissza a gyerekek értékeiről és teljesítményéről. Ha ellentmondás alakul ki az igényszint és a lehetőségek, illetve az elvárás és a valóság között, szorongás fejlődik ki, agressziót és egyéb magatartási zavarokat eredményezve.

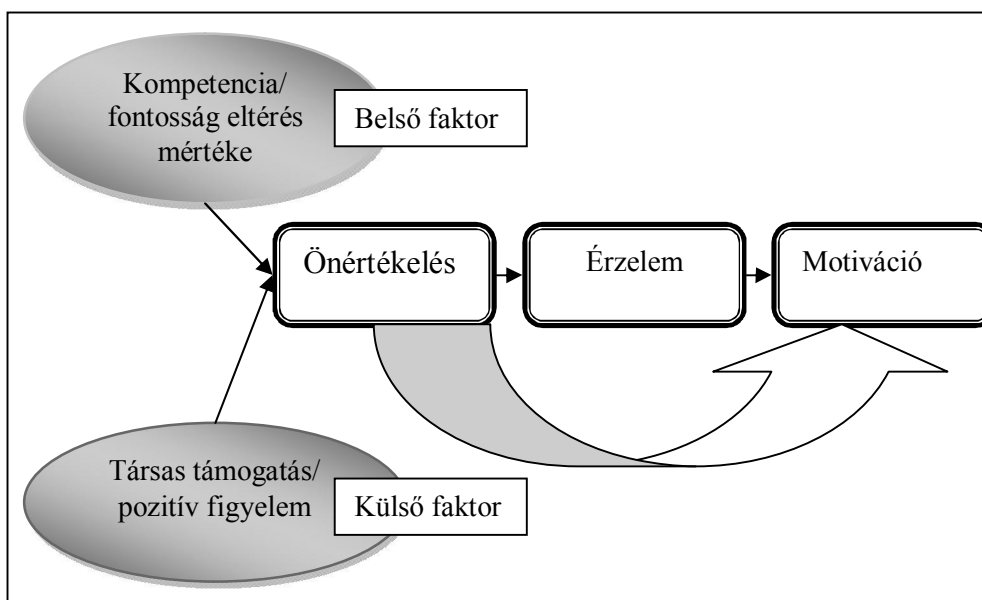
Ezzel át is lépünk a következő fejlődési korszakba, a serdülőkorba. Allport (1985) Eriksonhoz hasonlóan úgy véli, hogy a pubertáskor fő jellemzője az én-azonosság keresése, központi kérdésként a „Ki is vagyok én tulajdonképpen?” merül fel. Ennek a keresésének megnyilvánulásai a lázadások, az álarcok és szerepek változtatása, az első heteroszexuális tapaszta-

tok megszerzése. Új vonatkozás az én úgynevezett *sajátlagos törekvése*, amelyben megjelennek a hosszú távú célok, elképzelések. A leírt vonatkozások a szerző elméletében együttesen jelentik a *proprium* fogalmát, vagyis azt, amit önmagunknak érzünk és tudunk.

Az önértékelés kérdése

Gecas (1981) az iskolának az énképre gyakorolt hatását vizsgálva megállapította, hogy mind az életkori homogenitás, mind a formális státuszazonosság elősegíti a társas összehasonlítást. Az osztály – szociálpszichológiai terminussal élve – *vonakoztatási csoportként* fogható fel, ahol a percipiált (észlelt) képességek és a teljesítmény alapján zajlik a differenciálás. A szerző elemzése kimutatta, hogy az erőfeszítésen alapuló siker pozitívan hat az önértékelésre, míg a kudarc negatívan. Az osztályban történő *nyilvános sikertelenségnek markáns hatása* mutatható ki: ilyen esetekben az iskolai kontextusban a tanuló énképe negatívabb, mint az otthoni, osztálytársi, vagy baráti kontextusban. Szomorú kutatási adat, hogy már második, harmadikos korban is igazolható jelenségről van szó.

Harter (in: Hoge és Renzulli, 1991) elméleti modelljében külső és belső faktorokat feltételezve az *általános önértékelést* két faktor hatásának eredményeként értelmezi (4. ábra).



4. ábra. Az énképet befolyásoló faktorok Harter alapján

Az első faktor működése során egy *belső folyamatról* (kognitív kiértékelésről) van szó, melynek során az egyén összeveti *kompetenciáit és a teljesítményét a saját elvárásaival*. Ha az illető például indul egy futóversenyen, és ott utolsók között ér be a célba, két lehetőség áll fenn:

- 1) Ha előzetesen jó eredményt várt el magától (kompetensnek érezte magát), és fontos is számára a verseny, akkor az önértékelése sérül.
- 2) Ha azonban nem voltak reményei a futással kapcsolatban, vagy nem volt különösebben fontos a számára a futóverseny, akkor nem lesz hatással önértékelésére a gyenge eredmény.

Az önértékelést befolyásoló első faktor tehát a *kompetencia/fontosság mentén tapasztalható eltérés mértéke*. Harter szerint a globális önértékelés érzése az énkép különböző területein észlelt kompetenciából és az ezekhez a területeknek tulajdonított fontosságból alakul ki. Gyerekkorban azonban ezek a kognitív folyamatok még nem teljesen kifejlettek.

A második faktor *az egyén számára fontos személyektől* (szülők, társak, tanárok) *származó értékelések és érzelmi reakciók* körét jelenti. Az évek során természetesen változik a domináns hatást gyakorlók személye: kisgyerekek számára a szülők és más felnőttek a legfontosabbak, majd fokozatosan a kortársak veszik át a helyüket. A társas támogatás és a pozitív figyelem növeli az önértékelést, hiányuk pedig ellenkezőleg hat.

A globális önértékelés maga is két tényezőre gyakorol hatást: az érzelmekre és a motivációra. Harter kiemeli, hogy az egyén érzelmi állapota és az önértékelés között kapcsolat van: a magas önértékelés pozitív érzelmeket és a motiváció magas szintjét eredményezheti, míg az alacsony önértékelés negatív érzelmeket, valamint alacsony szintű teljesítményt és gyenge motivációt eredményez. Ugyanakkor saját modelljével kapcsolatban felhívja a figyelmet arra is, hogy az önértékelés és érzelem között fennálló kapcsolat iránya nem teljesen egyértelmű. A depresszió kapcsán például nem eldönthető, hogy az alacsony önértékelés eredménye-e a depresszió, vagy a depresszív állapot vezet alacsony önértékeléshez.

A helyzetet bonyolítja, hogy hasonló szakirodalmi viták keresttüzében áll a motiváció és a teljesítmény összefüggésének kérdése is. Egyes szerzők amellett találtak bizonyítékot hogy a kedvezőtlen énkép és alacsony önértékelés vezet a gyenge teljesítményhez és motivációhoz. Más kutatók pedig az ellenkező következtetésre jutottak, azaz arra, hogy a gyenge teljesítmény és az alacsony szintű motiváció vezet kedvezőtlen énképhez. A fenti ellentmondásos eredmények a mindenesetre arra intik a téma iránt érdeklődőket, hogy ne vonjanak le elhamarkodott következtetéseket, s hogy próbálják a lehető legtöbb szempontból vizsgálni a jelenséget.

Pozitív és negatív énkép

Pozitív énképről egyébként akkor beszélhetünk, amikor az egyén alapvetően jó véleménnyel van önmagáról, tudatában van adottságainak, képességeinek, de adott esetben képes belátni a hibáit is. Kedvezőtlen jellemzőit nem leplezi, cselekedeteiért vállalja a felelősséget. Nem tagadja, és nem torzítja érzelmeit, érti és beismeri cselekedetei okát. Magabiztos, vállalkozó kedvű, sikerorientált beállítottságú, mer kockáztatni. Viselkedését döntően belsővé tett értékek és szabályok irányítják.

Negatív énkép esetén az illető rosszhiszeműen ítéli meg saját képességeit, hibáit felnagyítva látja, ugyanakkor mások előtt azokat nem, vagy csak nehezen ismeri el. Fél a kockázattól, gyakori a visszahúzódság, és a verseny elutasítása (Páskuné, 2000).

A tehetségesek énképe

A fenti modellek alapján felmerül a kérdés, a tehetséges gyerekek általános énképe pozitívabb-e, mint a nem tehetségeseké. Ha kimutatható különbség a tehetségesek javára, akkor az lehet-e a címkézés eredménye? A tehetség-gondozó programok milyen hatással vannak az énképre? Ezeknek a dilemmáknak járt utána Hoge és Renzulli 1991-es könyvében amikor is a nemzetközi szakirodalom e témakörben fellelhető tanulmányait, disszertációk széles körét elemezte és összevetette. Munkájuk elméleti megalapozásakor - szimpatikus módon igen nyitottan, előfeltevések nélkül abból indultak ki, hogy lehet érveket találni a tehetségesek pozitívabb énképe, de negatívabb énképe mellett is.

A tehetséges gyerekek pozitívabb énképét az támasztja alá, hogy:

- Magas szintű a teljesítményük. A kiemelkedő képességek teljesítménybe történő átfordításakor várható az önértékelés növekedése (lásd: Harter-féle kognitív kiértékelés).
- Lezajlik egy címkézési folyamat. Amikor, egy gyermekről - intellektuálisan vagy kreativitását tekintve – kimondják a tehetségességet, azzal együtt pozitív elvárásokat is kommunikálnak irányába. A társas támogatással együtt ez szintén önértékelés növelő hatású (lásd: Harter-féle modell).

A negatívabb énkép lehetőségét az alábbi gondolatok támogatják:

- Bizonyos körülmények között a magas elvárások kudarchoz vezetnek. Ha a gyerek nem tud felnőni ezekhez az elvárásokhoz, sérül az önértékelése.

- Mivel a tehetséges gyerek kiváló értelmi képességekkel bír, érzékenyebb lehet a társas jelzésekre, és mélyebben elemzi azokat, mint a nem tehetséges társa. Ennek eredménye lehet, hogy növekvő kritikával tekint saját képességeire és teljesítményére.

A vizsgálat során tizennyolc olyan kutatás eredményeit összesítették a szerzők, melyekben különböző életkorú tehetséges és nem tehetséges gyerekek énképét vizsgálták különböző országok kutatói. Ennek konklúziójaként kimondták, hogy *az általános énkép és a terület-specifikus akadémikus énkép (az a terület, ahol tehetséges az illető) is pozitívabb a tehetségeseknél, mint a nem tehetségeseknél.*

A címkézési folyamattal kapcsolatban nem találtak közvetlen empirikus vizsgálati adatokat, de az előző vizsgálatokban résztvevő tehetséges gyerekek már mindannyian korábban megkapták a „tehetséges” minősítést. Léteznek viszont olyan tanulmányok, melyek a címkézést követően kimutatták a tanároktól, családtagoktól a gyerekekre irányuló attitűdök és *elvárások megváltozását, növekedését.* Szerzőink úgy vélik, a gyermekben is lezajlanak ilyen jellegű változások, s ezek következménye a megnövekvő önértékelés.

A tehetséggondozó programok tanulmányozása során megállapításra került, hogy a hagyományos osztályból a tehetséggondozó programba való átlépés megváltoztathatja a tanuló relatív helyzetét. Személye immár nem számít különlegesnek, s ez kedvezőtlenül hat az önértékelésére. (Kis tóban nagy halnak lenni jobb, vagy nagy tóban kis halnak?)

A tehetség típusok énkép jellemzői, nemi különbségek

Csíkszentmihályi Mihály (2010) a tehetséges középiskolás tanulók énképének, személyiségének kérdőíves vizsgálatát végezte el. Megállapította, hogy különbségek mutathatók ki a különböző területeken tehetséges gyerekek között, de nemi jellegzetességeket is tapasztalt. Nézzük meg közelebbről az eredményeket!

Öt tehetséges csoportot vizsgált a szerző: a természettudományos, matematikai, a zenei, a művészi és a sport tehetségeket. A természettudományokban tehetséges fiúk énképe tudásukra és teljesítményükre nézve nagyon pozitívnak bizonyult. Igen magabiztosak, kevésbé ingerlékenyek, és családjukkal is elégedettebbek voltak, mint a többi csoport. A zenészek, a művészek, matematikusok sokkal szorongóbbak, többet aggódnak személyes vonzerejük és kapcsolataik miatt. A sport terén tehetségesek énképe igen közeli eredményeket mutatott az átlagosokéval. Összességében – a fiúkhöz viszonyítva – a tehetséges lányok énképe sokkal egységesebbnek és az átlag-

goshoz közelebb értékeket mutatónak bizonyult. A legnagyobb szórást a természettudományos területen tehetséges lányoknál sikerült kimutatni. A tehetséges lányok családi kapcsolatai (családi énkép) átlagos, vagy annál jobb értékeket mutattak. Egy kivétel volt csupán, még hozzá a művészeti területen tehetséges lányok csoportja. Az ő családi kapcsolataik gyengébbek, a szexuális nyitottságuk pedig nagyobb. Érdekes, hogy általánosságban mind a tehetséges fiúk, mind a tehetséges lányok szexuális téren maradibbak, és a nem tehetségesekhez képest kevésbé bíznak saját szexuális vonzerejükben. Csíkszentmihályi (2010, 114-115. o.) azt is kiemeli, hogy vannak olyan személyiségvonások, melyekben mind a lányok, mind a fiúk eltérnek az átlagos serdülőkötől: „*A tehetségesek értelmi szintje magas (értelmi képesség); a körülöttük lévő világ információira reagálnak (érzékenység); erős készletük van az eredményességre (teljesítmény); kitartóan igyekeznek elérni a céljaikat (kitartás); inkább másokat is irányítanak, minthogy sodródjanak az eseményekkel (dominancia); a teljesítményüket szeretik másokkal is megismertetni (exhibíció), és az átlagos gyerekeknél kevésbé kérdőjelezi meg a saját értékeit (kishitűség).*” A fentieket alátámasztja, hogy a tehetséges lányok mintáját átlagos lányok mintájával összevetve az alábbi, statisztikailag is igazolható, azaz szignifikáns különbségeket lehetett tapasztalni (4. táblázat):

LÁNYOK	Átlagos	Tehetséges
Kishitűség	8,36	6,29
Teljesítmény	8,82	9,88
Védekező magatartás	6,85	7,97
Dominancia	6,31	9,03
Kitartás	8,13	8,92
Exhibíció	8,25	9,44
Rendszeretet	8,06	7,04
Értelmi képesség	6,70	7,93
Érzékenység	8,71	10,79

4. táblázat. Személyiségvonás különbségek a lányok csoportjai között

A tehetséges lányok mellett a fiúkra vonatkozó összehasonlítás is készült. Itt a következő személyiségvonásokban volt szignifikáns különbség (5. táblázat):

FIÚK	Átlagos	Tehetséges
Kishitűség	7,42	4,99
Teljesítmény	9,09	10,62
Agresszió *	9,02	10,01
Változási készség	9,06	7,75
Dominancia	8,15	10,22
Kitartás	8,79	10,10
Exhibíció	7,95	9,28
Veszélyek kerülése	6,00	7,54
Társas elismerés	9,51	10,55
Értelmi képesség	7,19	7,88
Érzékenység	7,41	8,41

*Szürkével jelölve azok a tulajdonságok, melyek a tehetséges lányoknál nem szerepelnek

5. táblázat. Személyiségvonásbeli különbségek a fiúk csoportjai között

Mint látható, vannak olyan eltérő jellemzők, melyek a lányok csoportjai közötti összehasonlításban nem szerepeltek. Ilyen például az agresszió, a társas elismerés igénye, vagy a veszélyek elkerülése. A tehetséges serdülő fiúk e kutatás eredményei szerint tehát agresszívebbek (!), erősebben vágyanak a társas elismerésre, és jobban kerülnek a szokatlan, esetleg veszélyes helyzeteket, mint az átlagos társaik. Azt is láthatjuk a táblázatból, hogy a változási készségük alacsonyabb, mint a nem tehetséges társaiké: ez egyrészt jelenti a nagyobb kiszámíthatóságukat, de másrészt jelentheti a viselkedés nagyobb rigiditását (merevségét), ami elszántságban, hajthatatlanságban, de akár öntörvényűségben is megnyilvánulhat (lásd: belső vezérlő elv).

Végül, de nem utolsó sorban, érdemes összehasonlítani a tehetséges lányok és fiúk személyiségjellemzőit is, hiszen a tehetséggondozás során fontos lehet a nemi különbségek ismerete. A szerző által ismertetett adatokból ugyan nem áll módunkban kimondani a különbségek szignifikanciáját, mégis érdemes egy pillantást vetni a 6. táblázatra.

Kiválasztva a legnagyobb eltéréseket mutató jellemzőket az alábbi profil valószínűsíthető: a tehetséges lányok érzékenyebbek, kevésbé agresszívek, jobban kerülnek a veszélyeket, mint a tehetséges fiúk. Viselkedésük rugalmasabb, nagyobb a változási készségük. A legnagyobb figyelmet mégis a *kishitűséggel* kapcsolatos adat érdemli, mert az önbizalom alacsonyabb szintje, az önmagába vetett hit jóval kisebb mértéke hosszú távon könnyen alááshatja a tehetséggondozási folyamat sikerét. Könyvünkben ezért külön

gondolati egységben áttekintjük a női tehetségekkel kapcsolatos szakirodalmat, kitérve azokra a tényezőkre, amelyek napjainkban is speciális nehézségeket okozhatnak a tehetséges lányok személyiségfejlődésében, valamint teljesítményük optimalizálásában.

	Tehetséges lányok	Tehetséges fiúk
Kishitűség *	6,29	4,99
Teljesítmény	9,88	10,62
Agresszió	8,52	10,01
Változási készség	8,95	7,75
Dominancia	9,03	10,22
Kitartás	8,92	10,10
Exhibíció	9,44	9,28
Veszélyek kerülése	9,31	7,54
Társas elismerés	10,47	10,55
Értelmi képesség	7,93	7,88
Érzékenység	10,79	8,41
Védekező magatartás	7,97	8,77
Rendszeretet	7,04	7,07

**Szürkével jelölve az öt legnagyobb különbséget mutató jellemző*

6. táblázat. Nemi különbségek a tehetségesek személyiségvonásaiban

6. Tehetségprofilok

A tehetséges gyerekeket elsősorban képességeik, tehetségterületeik vagy érdeklődésük alapján sorolják különböző csoportokba. Sokkal ritkább az, hogy viselkedésük, igényeik vagy éppen érzelmi jellemzőik alapján globálisabb megközelítést alkalmazva differenciálnának köztük. Mint tudjuk, a személyiséget az élettapasztalat és az örökletes lelki konstitúció együttesen alakítja, formálja. Ebből fakadóan a tehetséges gyerekek nem egyformán élik meg a tehetségüket, illetve speciális képességeiket. Interaktív kapcsolatban állnak családjukkal, nevelőikkel, az oktatási rendszerrel, a kortársakkal, mely kapcsolatban különböző profilok kialakulását figyelték meg a kutatók. Betts és Nihart (1988) hat tehetségprofilot azonosított, melyek ismerete

nevelőknek és szülőknek egyaránt hasznos támpont lehet a tehetséges gyermekek és fiatalok személyiségfejlesztése során. A típusleírások után a szerzők néhány fontos ajánlása is megtalálható, melyek jelzik az adott profilba tartozó tehetséges gyermek személyiségének lehetséges támogatási és fejlesztési területeit.

„A Sikeres”

Ebbe a típusba tartozik az azonosított tehetségesek többsége. Ők azok, akik a szülők és tanárok által közvetítettekre odafigyelnek, majd pedig az úgymond „kívánatos” viselkedést produkálják. Jól tanulnak, ritkán van velük magatartási gond, mivel vágnak a helyeslésre. A tanáraiktól és szüleiktől ilyen értelemben függenek, nem alakítják ki az autonómiához szükséges készségeket. Jó teljesítményük mögött külső motiváció áll. Sokan közülük valójában unatkoznak az iskolában, ám megtanulják, hogyan használják úgy a rendszert, hogy a lehető legkisebb energia befektetéssel jól boldoguljanak. Ennek ellenére általában pozitív énképet alakítanak ki, mert a teljesítményükért pozitív visszajelzésekben van részük. A tanárok szeretik őket, s társaik is kedvelik e típust, így nem részesülnek elutasításban. Jellemző, hogy a problémák az oktatási rendszert elhagyva fiatal korban és felnőtt korban jelentkeznek, mert bár a társadalomhoz jól alkalmazkodnak, nincsenek felkészülve az élet folyton változó kihívásaira. Így a tipikus történet szerint az osztály legragyogóbb tanulója kompetens, de fantáziátlan felnőtté válva nem lesz képes tehetsége kiaknázására, mert az évek során elvesztette kreativitását, és nincs (nem is volt) kellő önállósága, asszertivitása.

- *Azonosítás: intelligencia és tantárgyi tesztek, tanári véleményezés.*
- *Ötthoni támogatás: függetlenség biztosítása, döntéshozatal, személyes érdeklődésre biztosított idő, kockázatvállalással kapcsolatos tapasztalatok szerzése.*
- *Iskolai támogatás: gazdagítás és/vagy gyorsítás, személyes érdeklődésre biztosított idő, hasonló társakkal való együttlét, mentorálás, karrier-tanácsadás.*

A „Kihívó”

Az ebbe a típusba tartozó tehetségek legtöbbször nem kerül azonosításra. Bár kiemelkedően magas szintű kreativitás jellemzi őket, ez önfejűségként, tapintatlanságként és szarkasztikusságként nyilvánulhat meg. E tanulók gyakran megkérdőjelezzik a tekintélyt, a szabályokat, az eljárás módokat, így az osztályban komoly kihívást jelenthetnek a pedagógusnak. Kiállnak a meggyőződésük mellett, gyakran tanúsítanak versengő magatartást. Nem alkal-

mazkodnak az iskolarendszerhez, s azt sem tanulták meg, hogyan használják azt a saját előnyükre. Kevés elismerésben részesülnek, családjukkal és iskolájukkal gyakran konfliktusos kapcsolatban állnak. Viselkedésüket gyakran irritálónak, lázadónak találják a felnőttek, míg a kortársakat szórakoztathatja. Frusztrálnak érzik magukat, mert képességeik nincsenek elismerve. Önbizalmuk ingatag, önkontrolljuk gyenge. Kortársaik között nem mindig szívesen látottak, mert valójában számukra is kihívást jelentenek: kreatívak és humorosak, de spontaneitásuk bomlasztó hatású lehet az osztályban. Veszélyeztetettek lehetnek droghasználat, deviáns viselkedés vagy a lemorzsolódás szempontjából.

- **Azonosítás:** társak, szülők ajánlása, interjú, független személy ajánlása, kreativitás teszt, tanári közbenjárás/ajánlás által.
- **Otthoni támogatás:** elfogadás és megértés, közbenjárás az iskolában, a helyes viselkedés modellálása, családi projektek (közös kivitelezett tervek), hagyni, hogy az érdeklődését kövesse.
- **Iskolai támogatás:** tolerancia, a megfelelő tanárnál való elhelyezés, a kognitív és társas készségek fejlesztése, egyenes és világos kommunikáció, az érzelmek megengedése, mentorálás, az önbizalom építése, viselkedési szerződések kötése.

A „Rejtőzködő”

Általában középiskolás életkorú tehetséges tanulókról (többnyire lányokról) van szó, akik rejtegetni próbálják a tehetségüket. E tanulók gyakran szoronganak, nem érzik biztonságban magukat. A valahová tartozás szükségletének serdülőkori megnövekedése miatt kezdik tagadni tehetségüket, így remélve a nagyobb mértékű elfogadottságot a nem-tehetséges kortárs csoportban. Hirtelen radikális változás figyelhető meg náluk: látszólag elvesztik érdeklődésüket a korábban nagy szenvedéllyel űzött dolgok iránt. Az igények változása konfliktusokat gerjeszt a szülőkkel és a tanárokkal, akik gyakran szerencsétlen módon rosszul reagálnak a kialakult helyzetre. Az elmélyülő ellentét azonban még tovább növeli az ellenállást és a tagadást, különösen akkor, amikor a serdülő érzelmeire tekintet nélkül erőltetik a tehetséggondozó program folytatását.

- **Azonosítás:** tehetséges kortárs jelölése, otthoni vagy közösségi ajánlás, teljesítmény- és intelligencia tesztek, tanári ajánlás.
- **Otthoni támogatás:** a rejtőzködés elfogadása, időt adni az egykoriakkal való együttlétre, karrier- és továbbtanulás tervezési tapasztalatok kínálása, tehetséges személyek/példaképek biztosítása, a választás szabadsága.

- **Iskolai támogatás:** a tehetséggondozó programból való kilépés megengedése, azonos nemű modell biztosítása, a továbbtanulási- és karrier tanácsadás folytatása.

A „Lemorzsolódó”

Az ebbe a csoportba tartozó tanulók dühösek, haragszanak mind önmagukra, mind az iskolarendszerre, mert az éveken át nem elégítette ki szükségleteiket. E miatt elutasítottnak érzik magukat, s haragjukat rövidzárlati cselekvésekkel, depresszióval, visszahúzódással, védekező („sündisznó”) alapállással fejezhetik ki. Gyakran olyan dolgok iránt érdeklődnek, mely kívül esnek a hagyományos iskolai tanmeneten, így a hozzájuk kapcsolódó elismerések is iskolán kívülről származnak. Az iskola gyakran lényegtelennek és akár ellenségesnek is tűnhet a számukra. A felnőttek gyakran dühösek rájuk, magának valónak, lemorzsolódónak, üres fejűnek, esetleg drogosnak tartják őket. Ezeknek a tanulónak a tehetségét későn (néha túl későn) ismerik fel, így megkeseredettek és sértődöttek. Önértékelésük nagyon alacsony. Szükségük van egy olyan felnőttre, akivel közeli munkakapcsolatban állnak, és akiben megbízhatnak. A hagyományos tehetséggondozó programok nem megfelelőek a számukra, s a családi tanácsadásban való részvétel is erősen ajánlott számukra az egyéni tanácsadás mellett.

- **Azonosítás:** korábbi tanárokkal készített interjú, az IQ és az iskolai teljesítmény közötti eltérés, ellentmondásos és inkonzisztens teljesítmény, kreativitás teszt, iskolán kívüli területeken mutatott teljesítmény alapján.
- **Otthoni támogatás:** tanácsadásba való bekapcsolódás.
- **Iskolai támogatás:** diagnosztikus felmérések, csoportos tanácsadás fiataloknak, mentorálás, alternatív osztálytermen kívüli tanulási tapasztalatok kínálása.

A „Kettős címkéjű”

Ide azok a tehetséges tanulók sorolhatók, akik fizikailag vagy érzelmileg (esetleg mindkét módon) sérültek, illetve tanulási zavarral küzdenek. Igen gyakori, hogy az iskolai munkában nem nyilvánul meg tehetségük, ezért nagy többségüket nem is azonosítják. Rendezetlen lehet a kézírásuk, vagy bomlasztó a magatartásuk, mely megnehezíti a munkavégzésüket. Gyakran zavartnak tűnhetnek az iskolai feladatok elvégzésének problémái miatt. A felnőttek furcsának, de akár butának is tarthatják őket. Stresszes tüneteket mutathatnak, de érezhetik magukat elutasítottnak, kirekesztettnek, és frusztráltak is. Tagadhatják, hogy gondjaik lennének a feladatokkal, s védekezé-

sül unalmasnak vagy butaságnak minősítik azokat. Szintén védekezésé­ként mások felé igen kritikusak lehetnek, miközben a feljük megfogalmazott észrevételekkel szemben elutasítóak. Előfordul az is, hogy ezekben a hely­zetekben humorukat vetik be csökkenő önértékelésük megtámogatására. Lelkük mélyén azonban valójában boldogtalanok, amiért nem felelnek meg saját elvárásaiknak. Az iskolarendszer a gyengeségeikre koncentrál, s mu­lasztást követ el azzal, hogy nem gondolja adottságaikat és tehetségüket.

- *Azonosítás: nagy szórás az intelligenciatesztek részpróbaiban, a gyermeket jól ismerő (fejlesztő) pedagógustól ajánlás, interjúk, a gyermek teljesítménye alapján.*
- *Otthoni támogatás: a képességek felismerése és kihívások elé állítá­sa, közbenjárás az iskolában, lehetőségek biztosítása a kockázatvál­lalásra, családi projektek kivitelezése, családi tanácsadásban való részvétel.*
- *Iskolai támogatás: a tehetséggondozó programba való felvétel, a szükséges eszközök biztosítása, alternatív tanulási módszerek kínálá­sa, lehetőség a társakkal való időöltésre, egyéni tanácsadás.*

Az „Autonóm tanuló”

Ezek a tanulók magtanultak hatékonyan működni az iskolarendszerben, s azt is tudják, hogyan teremtsenek benne új lehetőségeket saját maguk szá­mára. Erős, pozitív énképpel, valamint nagy személyes hatóerővel rendelke­zek, függetlenek és önirányítottak. Megértik, hogy ők maguk tudnak válto­zásokat létrehozni a saját életükben, így nem várnak mások biztatására. Ké­pesek helyesen kifejezni érzéseiket, megfogalmazni céljaikat. Kiállnak a véleményük mellett, kockázatvállalók, önállóan, belső motiváltsággal vég­zik a munkájukat. Társas készségeik megfelelően fejlettek, elfogadnak má­sokat. és őket is elfogadják a társak.

- *Azonosítás: teljesítmény, teljesítménytesztek, interjúk, tanári/ szü­lői/kortársi ajánlás, IQ és kreativitás tesztek alapján.*
- *Otthoni támogatás: iskolai közbenjárás, lehetőségek kínálása, időt adni a pihenésre és a barátokkal való együttlétre, a szülők érdeklődé­si körébe való bevonás.*
- *Iskolai támogatás: gyorsítás és/vagy gazdagítás, idő és hely a pihe­nésre, mentorálás, karrier- és továbbtanulási tanácsadás, komplex tanulási tapasztalatok biztosítása.*

III. Tehetség és lelki egészség

1. A tehetségesek pszichés és pszichoszociális problémái

A tehetséggondozás során nem szabad elfelejteni, hogy nem csak a potenciálok kiteljesítése a cél, hanem az is, hogy minél harmonikusabb személyiségű, önmagát elfogadni és szeretni tudó, személyes életükkel elégedett tehetségeket neveljünk. Olyan tehetséges embereket szeretnénk látni, akik kapcsolatainkban adni és kapni egyformán képesek, akik környezetük felé nyitottak, s kellő érzékenységgel, valamint empátiával rendelkeznek. Szorgalmuk, kitartásuk és kiváló képességeik révén értéket teremtenek, így maguk is inspiráló példát jelentenek. E cél eléréséhez a tehetséges gyermekeknek és fiataloknak igen sok akadályt kell legyőzniük, melyek közül nem mindegyikkel tudnak segítség nélkül megbirkózni.

Le kell számolni tehát azzal a mítosszal, hogy a tehetségesek populációjában az egészséges érzelmi fejlődés automatikusan végbemegy. E hit alapja a huszadik század első felében indult Terman-féle longitudinális vizsgálat, mely azt mutatta ki, hogy a tehetséges gyerekek az átlaghoz képest kevesebb érzelmi problémával küzdenek. Ma azt mondhatjuk, e kutatás eredményeinek túlságosan általánosító és azokat nagyon leegyszerűsítő értelmezése hibás következtetésekhez vezetett (Clements és Erickson 1986).

Ha szeretnénk megérteni a tehetséges gyerekek és serdülők pszichológiai problémáit, akkor abból kell kiindulnunk, hogy az emberek általában szeretnék beilleszkedni a társadalomba, és szeretnék érteni is ennek az illeszkedésnek a mikéntjét. A tehetségesek beilleszkedése három általánosnak mondható jellemző (jelen esetben problématerület) miatt mutat nehézségeket Manaster és Powell (1983) szerint:

- átlagostól elérő kognitív fejlődés
- eltérő képességek és érdeklődési területek
- a másság érzése

A fenti szerzők a három problématerület kapcsán összegezték a potenciálisan felmerülő pszichés/pszichoszociális problémákat. Ebből bepillantásként egy rövid táblázatos áttekintést adunk közre (7. táblázat). A tehetséges serdülők sérülékenysége abból a Kurt Lewin által leírt tényből fakad, hogy a kamasz szociálpszichológiai értelemben marginális helyzetű: már

nem gyerek, de még nem is felnőtt, így egyik csoporthoz sem tartozik teljesen. *Bizonytalanság érzést, érzékenységet és érzelmi labilitást* okoz egy ilyen helyzet, melyben új, gyakran kevésbé definiált szerepekkel is találkozunk. E miatt különösen fontosá válik a hasonlóság, egyformaság hangsúlyozása, a valahova tartozás megélése. Nem véletlenül a véd- és dacszövetségek, a „bandázás” virágkora a serdülőkor. Gyakori az öltözködésbeli, hajviseletbeli, zenei ízlésbeli stb. konformitás. Pszichoszociális értelemben tehát a serdülők célja – kognitív képességeiktől függetlenül – biztonságos és kényelmes helyet találni. A tehetséges serdülők esetén azonban másságuk miatt e „valahová tartozás” élmény sérülhet.

Probléma-terület	Azonosított problémák
Átlagostól eltérő kognitív fejlődés	Unalom Perfekcionizmus és teljesítménykényszer Egyenetlen fejlődés A sikerek elfedik a tanulói szükségleteket
Átlagostól eltérő érdeklődés és képességek	Elidegenedés A kortárs csoporttól való nagy lelki távolság Érzékenység A társas készségek deficitje Bizonytalanság a társadalmi szerepekkel kapcsolatban A hatalommal való szembeszállás „Férfinak lenni” A lányok korai érése
A másság érzése	A kognitív oldal fejlesztésének túlsúlya miatt az érzelmi szükségletek elhanyagolása Kedvezőtlen énkép, fokozott önkritika Bizonytalanság érzés és szorongás a másság miatt Túlhajszoltság miatti kiégés Pszichés tünetek

7. táblázat. A tehetségek pszichés és pszichoszociális problémái

A fentiekén kívül a tehetséges serdülők gondjaival kapcsolatban létezik egy kevésbé vizsgált terület, mégpedig a *nemi szerepek problematikája*. A tehetséges férfi szerep valójában ellentétes a hagyományos „macsó” férfi sztereotípiával.

Ha a nők szemszögéből vizsgáljuk a kérdést, akkor megállapítható, hogy az ő helyzetük sem könnyű. A korán érő női tehetség ugyanis mind

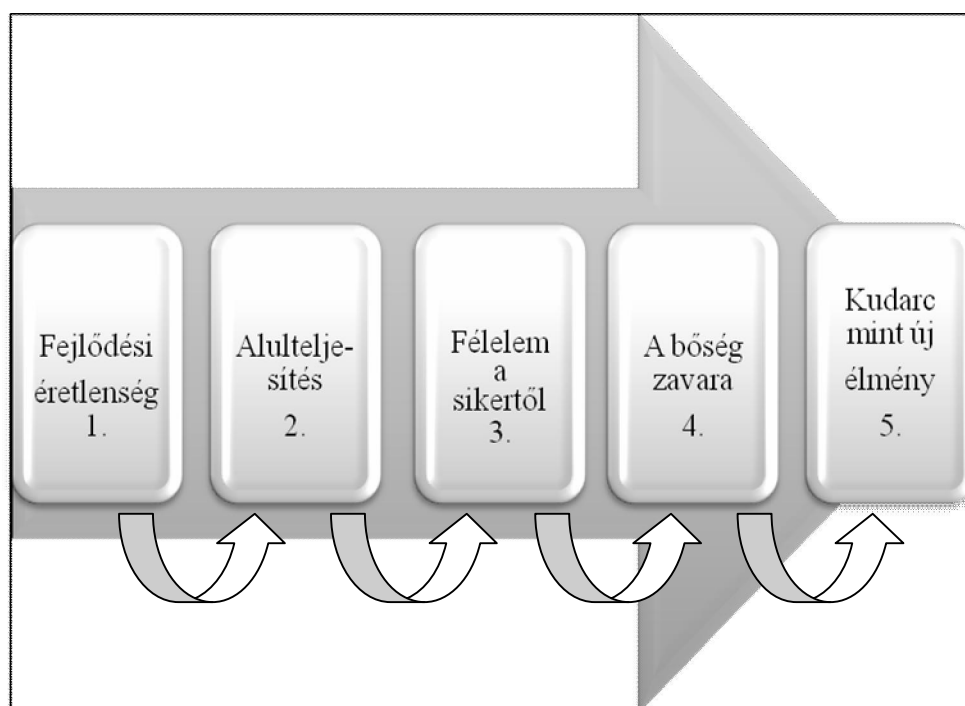
mentálisan, mind fizikailag megelőzheti kortársait, s előfordulhat, hogy azok inkább tartanak tőle, mint barátkoznak vele. Amennyiben nem sikerül a tehetséges serdülőnek valamilyen konstruktív megoldást találni a „különbözőség ellenére is beilleszkedni” kihívásra; ha a másság élménye túlságosan eluralkodik a lelkén, akkor gyakran szorongással, elidegenedéssel, esetleg kiégéssel (8. táblázat) reagál a helyzetre. Extrém esetekben neurózis, depresszió, de akár pszichózis is kialakulhat!

A kiégés jelei
<ul style="list-style-type: none"> • A tanulót nem töltik el örömmel, nem érdeklik már az iskolai tevékenységek; negatívvá, cinikussá válik a tanárok, a társak, a szülők és az egész teljesítményorientált helyzet iránt. • A tanuló a legtöbb iskolai feladathoz beletörődéssel és megbánottság érzéssel áll hozzá. • A tanuló az unalom jegyeit mutatja. • A tanuló álmatlanságtól szenved, nehezen tud elaludni. • A tanuló túlreagálja az eseményeket. • A tanuló rendkívül kimerültnek érzi magát, alacsony az energia szintje. • Ideges tüneteket mutat: akaratlan izomrángások (tic), dadogás lép fel. • Fizikai gyengélkedés heti rendszerességgel/naponta fordul elő: pl. fejfájás, gyomorfájás. A tanuló gyakran beteg. • A tanuló a dependencia jegyeit mutatja: rendkívül megnő a folyamatos támogatás és megerősítés iránti igénye. • A tanuló figyelem felkeltő viselkedést produkál: például agresszivitás, acting-out fordul elő. • A tanuló úgy érzi, csapdába került; vagy, hogy nem ura az érzelmeinek. • A tanuló képtelen döntéseket hozni. • A tanuló elvesztette a humorérzékét, és nem lát perspektívát maga előtt. • A tanuló fizikai, mentális, érzelmi kimerülést érez olyan tevékenységek során, melyek korábban örömet okoztak számára.

8. táblázat. A kiégés jelei tehetséges tanulónál [8]

2. A fejlődés bejósolható krízisei

Vannak azonban olyan krízisek is melyek a fejlődés velejárói, így ezek közül egyet vagy többet is a legtöbb tehetséges megtapasztal felnövése során. Az ilyen típusú kríziseket mindenképpen üzenet értékű jelzéseknek kell tekinteni. Azt üzenik, hogy egy magasabb szintű képességre, vagy a gondolkodás más minőségére van szükség az aktuális fejlődési feladat sikeres megoldásához. Clements és Erickson (1986) szerint öt ilyen bejósolható krízis létezik a tehetség kibontakozása során (5. ábra), melyeket a szerzők összefoglaló tanulmánya alapján ismertetünk az alábbiakban.



5. ábra. Bejósolható krízisek a tehetség kibontakozása során

Fejlődési éretlenség

Az első bejósolható krízis főként az iskolába lépő fiúkat érinti, mivel rájuk sokkal jellemzőbb az olyan fejlődési elmaradás, mely a tradicionális iskolákban akadályozza a sikeres munkavégzést. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a kreatív fiúk kíváncsi, nagy kezdeményezőkézségű, türelmetlen elméje mellé gyakran párosul a vizuo-motoros fejlődés olyan elmaradása, mely tanulási nehézségeket okoz (lásd: belső diszszinkronia).

Az sem ritka, hogy nem megfelelő szintű a nyelvi megkülönböztető (diszkriminációs) képességük, mert a kelleténél kevesebb gyakorlattal rendelkeznek e téren. Ennek oka, hogy az óvodáskori játékaik (autós-teherautós, fizikai aktivitásra épülő tevékenységek) kevésbé igénylik a nyelvi képességeket. A lányok óvodai (szerep)játékai ugyanakkor több lehetőséget adnak a nyelvi tapasztalatok szerzésére, így számukra az iskola verbális dominanciája sokkal kezelhetőbb.

A fentiek következménye lehet egy olyan frusztrált, összezavarodott iskolás fiú, akit gyakran büntetnek viselkedése miatt is. A tehetséges fiúkra ugyanis az is jellemző, hogy túlságosan sok verbális és non-verbális üzenetet „fognak”, azaz nem szelektálnak a fontos és kevésbé fontos ingerek között.

Alulteljesítés, mint tanult viselkedés

A második bejósolható krízis mindkét nemet érinti, s jellemzően negyedik-ötödik osztályos korban kezdődik. Ez nem más, mint az alulteljesítés jelensége, melynek számos magyarázó elmélete létezik.

- Az elméletek egy része úgy gondolja, hogy igen korai életkortól meglévő alapvető szociális és személyiségbeli problémák húzódnak meg a háttérben. Sok tehetséges gyerek különösen érzékeny az észlelt személyes hiányosságaira, vagy a képességeikben megmutatkozó eltérésekre. Egyes kutatók azt hangsúlyozzák, hogy az alulteljesítő olyan személyiségvonásokban különböznek a jól teljesítőktől, mint az önbizalom, a célok elérésében való kitartás, vagy a szeretetre méltóság és az együttműködési készség. Más tanulmányok azt emelik ki, hogy az alulteljesítő negatív, antiszociális, önpusztító attitűdöket mutatnak. Belső kontrollós attitűd és a személyes erő érzetének hiányában problémáikat gyakran másokra vetítik (projekció), vagy éppen a sorsra hárítják.
- A megközelítések másik része a független, divergens gondolkodású tehetséges gyerekre irányuló – a konformitás irányába mutató – társas nyomásra helyezi a hangsúlyt. A hagyományos tanárok sokszor hangsúlyozzák a konvergens gondolkodás és a mechanikus emlékezet jelentőségét. Ennek következtében a divergensen gondolkodó gyerek mintegy elnyomja a kíváncsiságát és kreativitását, de akár vissza is utasíthatja az iskolai tevékenységeket. A tehetség elrejtésének eredményeként apátia és alulteljesítés alakul ki, melyek további következményként társas elszigetelődés, antiszociális viselkedés jön létre, de akár mentális problémák is megjelenhetnek.

Serdülőkor: a nők félelme a sikertől

Az iskolás évek alatt a tehetséges tanulókat arra sarkallja környezete, hogy jól teljesítsenek, kiváló eredményeket mutassanak fel. A serdülőkorba érve a fiúk továbbra is folyamatosan kapják ezeket az üzeneteket, de a lányok esetében életbe lépnek bizonyos kulturális sztereotípiák, melyek a sikerességgel kapcsolatban sokszor belső konfliktust okoznak. Megjelennek ugyanis azok a jelzések és értékek (nöiesség, fizikai szépség, szerénység, függőség, önzetlenség, rugalmasság) melyek a tradicionális női szerep elvárásához tartoznak, s melyek a népszerűség kivívását hangsúlyozzák a sikerrel, versengéssel és teljesítménnyel szemben. A serdülő lányok tehát úgy érezhetik, hogy ha a képességeik kiteljesítését választják, akkor nem fognak megfelelni a nemi szerepükhöz kapcsolódó (mai napig is létező) klasszikus társadalmi normáknak.

Multipontencialitás: a bőség zavara

A középső és késői serdülőkorban felmerülő újabb nehézségek és kihívások abból fakadnak, hogy a tehetséges személyek válaszút elé érnek: döntést kell(ene) hozniuk arról, hogy mivel szeretnének foglalkozni, milyen pályát szeretnének választani. Mivel azonban sokszor több érdeklődési területük is van, illetve a képességeik alapján is több pályára is alkalmasak, a „bőség zavara” megnehezíti az elköteleződés kialakulását. Ez az elköteleződés és választás azért is lényeges a tehetséges személy számára, mert hiányukban a mentális és fizikai energiáik szétszóródnak, könnyen elaprózódhatnak. Fokozott önkritikai hajlamuk miatt pedig a közép-szerű teljesítmény nem elfogadható számukra. Érdekes módon az elköteleződés is okoz lelki problémákat, ugyanis a tehetségesek úgy érezhetik, hogy mivel immár egy területre fókuszálnak, a többi terület lehetőségeit elvesztegetik. Ekkor büntudat és szorongás léphet fel, melyek kedvezőtlen hatást gyakorolnak énképükre és önértékelésükre.

Sikertelenség: új, romboló tapasztalat

Ez a krízis többnyire akkor jelenik meg, amikor az előzőeket több-kevesebb sikerrel, de megoldotta a tehetséges fiatal, így az az érzése alakul ki, hogy minden problémán úrrá tud lenni. Tipikus történet a következő:

A szülővárosi középiskolát – melyben kiemelkedő képességűnek bizonyult - elvégezve kilép a tehetséges fiatal a munkaerő-piacra vagy egyetemi tanulmányokba kezd. Korábbi tapasztalatai alapján úgy gondolja, bármit is csinál, mindenben ő a legjobb. Nos, az új környezetben, melyben még erősebb a verseny, a sikernek még nagyobb ára van. Átlagosnak lenni vagy

sikertelenséget megtapasztalni: felfoghatatlan, érthetetlen és romboló új élményeket jelent számára, melyre egyszerűen nincs felkészülve! Azok a gyerekek viszont, akik hozzá képest „átlagosak” voltak, mindezekkel a tapasztalatokkal rendelkeznek. Megtanulták ugyanis iskolás éveik alatt, hogy a hiba és a kudarc olyan élmény lehet, melyből akár okulhatnak is. A tehetséges fiataalt, mindez új élményként éri, így nehezen tud feldolgozni egy-egy kudarcos helyzetet.

3. Tehetség és öngyilkosság

A nemzetközi szakirodalom adatai alapján sajnos az öngyilkosságok és öngyilkossági kísérletek száma az utóbbi két évtizedben jelentősen megemelkedett a tehetséges serdülők körében. Bár a kívülállók gyakran úgy érzékelik, hogy e fiatalok magas intelligencia szintjük miatt „immunisak” a depresszióval vagy az érzelmi megrázkódtatásokkal szemben, az erre vonatkozó vizsgálatok az ellenkezőjét mutatták ki. Annak ellenére, hogy az öngyilkosságok és kísérletek tényleges arányáról a téma kényessége miatt nincsenek megbízható objektív adatok, úgy tűnik, veszélyeztetettség szempontjából a főiskolás és egyetemista kor kitüntetett időszak a tehetségesek életében (Delisle, 1986).

Elméletek az öngyilkosságról

Gust-Bery és Cross (1986) három csoportba sorolja az öngyilkossággal kapcsolatos pszichológiai elméleteket, miközben hangsúlyozzák, hogy a gyerekek és serdülők öngyilkossága csak a múlt század hatvanas éveitől vált társadalmi szinten is nyíltan tárgyalható témává. A következőkben sorra vesszük a fenti szerzők által bemutatott megközelítéseket, melyek közül természetesen egyik sem tekinthető átfogó, minden esetet megmagyarázó elméletnek. Az öngyilkosságok mögött nagyon eltérő okokat lehet találni. Gyakran több, különböző hatás összegződéséről van szó, máskor pedig megoldatlan rejtély marad vajon mi áll a végzetes cselekedet hátterében.

A depresszióval összefüggő öngyilkosságok

Fontos tudni, hogy a serdülőkor különböző szakaszaiban a depresszió vezető tünetei nem egyformák. A korai serdülőkorban a depresszió leginkább harag, düh és dezorganizált irritáló viselkedés formájában jelentkezik. A középső, lázadó időszakban túl nagy autonómiában és dühkitörésekben nyilvánulhat meg. Csak a kései serdülőkorban mutatja a depresszió a „klasszikus” érzelmi tüneteit: szomorúságot, büntudatot, üresség érzést. Ennek

megfelelően ez az az életkor, amikor az öngyilkosság leginkább származtatható a depresszióból.

Pszichodinamikai magyarázatok

Erikson úgy írja le a serdülőt, mint egy olyan személyt, aki az identitás és az identitás-diffúzió állapota között küzdve próbál egyensúlyt találni. A kamaszt ennek megfelelően szélsőséges viselkedés és változékonyság jellemzi, amelybe a lelkesedés, az emelkedett hangulat éppúgy beletartozik, mint a kétségbeesés, üresség, vagy reménytelenség érzése. Ha az egyensúlyozás túl nagy energiákat követel, *belső konfliktus* alakulhat ki, mely krízissé mélyülve elvezethet az öngyilkosságig.

Sigmund Freud szintén *belső konfliktusként, önmaga ellen fordított agresszióként* értelmezi az öngyilkosság jelenségét. Modernebb megközelítések ma azt emelik ki, hogy az öngyilkosságot elkövető serdülők tulajdonképpen a stressz és a konfliktusok elől menekülnek.

Kognitív elméletek

Elsősorban az *utánzás szerepét* és a viselkedés ragályosságát emelik ki. Az a serdülő, aki komoly gondokkal küzdve hall egy másik, öngyilkosságot elkövetett serdülőről, azt gondolhatja: ez a megoldás. Legtöbbször ez még önmagában nem vezet a tényleges cselekedetig, mivel működnek bizonyos kulturális korlátok (gondoljunk például a katolikus vallás öngyilkosságról vallott nézeteire), tilalmak. Ezek átlépése egyfajta fertőzésszerű terjedéssel „öngyilkossági hullám” mégis megtörténhet: amikor valaki szeretne megtenni egy a társadalom által rossznak tartott dolgot és azt látja, hogy vannak, akik sikeresen megtették azt, úgy véli, neki is lehetséges.

A kognitív elméletek egy másik része úgy értelmezi a jelenséget, mint ami eszközként szolgál a *környezet manipulálására*, valamint különböző jutalmak és előnyök megszerzésére. Első pillantásra ez az érv meglehetősen tűnhet, de szeretném megvilágítani egy hasonló jelenség bemutatásával. E jelenség „*betegségelőnyként*” ismeretes a pszichológia más területein, például a családterápiában. Ez azt jelenti, hogy a betegség állapota és a vele járó tünetek időnként (pszichológiai értelemben véve) hasznot hajtanak az illetőnek: kedvezőbb pozícióba kerülhet a családban, több törődést és figyelmet kaphat, megkímélhetik bizonyos tevékenységek végzésétől, stb. Ilyen esetekben a tünet – nem feltétlenül tudatos szinten, de – valóban eszköz lehet a társas környezet irányításában, uralásában. Gyakori eset, hogy a gyermek magatartászavara, pszichoszomatikus tünete valójában arra szolgál, hogy a családot összetartsa, vagy elfedje a mélyben megbújó kapcsolati válságokat. Utolsó csoportját jelentik a kognitív elméleteknek azok, melyek

a *problémamegoldó képességek elégtelen voltára* vezetnek vissza az öngyilkosságot. E képességek hiányos volta a reménytelenség attitűdjét fejlesztik ki, így az illető egyszerűen nem lát más alternatívát.

A tehetségesek rizikófaktorai

Amint már korábban is láthattuk, a tehetségesek egyes személyiségvonásai egyben sérülékenységre való fogékonyságot is jelentenek. Ilyen személyiségvonás az *érzékenység* vagy éppen a *tökéletességre törekvés*, azaz a perfekcionizmus. Ez utóbbi az érzékenységhez hasonlóan kétarcú jelenség mivel létezik „normál” és „neurotikus” típusa. Normál perfekcionizmus esetén öröm származik abból, hogy valamit jól végez el az illető. Ekkor pozitív szerepe van a teljesítményben és ön-aktualizációban. Alfred Adler – az individuálszichológia atyja – elméletében szintén az étellel vele járó kíváncsiságnak tartotta a tökéletességre törekvés bizonyos aspektusait. Amennyiben nem a mások fölötti dominancia igényét, hanem az egyéni potenciálok maximalizálását szolgálja, úgy egészségesnek tekinthető. A neurotikus típus esetén viszont egyáltalán nem képes az öröm átélésére az adott személy, mert sohasem érzi, hogy valamit elég jól vitt véghez. Ennek köszönhetően sokan közülük depresszióval, anorexia nervosával, bulimiával, alvászavarokkal, pánik betegségekkel vagy pszichoszomatikus betegségekkel küzdenek, de az öngyilkosság is előfordul köztük (Parker, 2000).

Az iskolai munka során a negatív hatású perfekcionizmus különböző módokon nyilvánulhat meg. Adelson (2007) tipizálása szerint öt megjelenési forma azonosítható (9. táblázat) a tehetséges tanulók között.

Az első a *110%-osan teljesítő* típus, aki irreálisan magas célokat és elvárásokat tűz ki. Ez a tanuló a százszázalékos teszteredménnyel sem elégedett, mert esetleg lehetett volna plusz pontokat is szereznie...

A második típus a *„Kockázatkerülő”*, aki a mindent vagy semmit elvet követve csak akkor vesz részt egy tevékenységben, ha teljesen biztos abban, tökéletesen helyt fog állni. Amennyiben kételye támad – márpedig ez gyakran megtörténik –, akkor inkább visszautasítja a tevékenységet, egyáltalán nem kockáztat.

A harmadik esetben a perfekcionista személy az szeretné, ha mások is tökéletesnek látnák, így manipulálni akarja a többiekben róla kialakult képet: ő az *„Imázs Kontrolláló”*. Mindezt úgy éri el, hogy eleinte részt vesz az adott tevékenységben, de ha az kockázatos (nem biztos, hogy ő a legjobb) akkor egy hirtelen döntéssel kiszáll belőle, azt érzékeltetve, hogy „nyerhetett volna, de nem akart”, „első lehetett volna” – ezáltal megőrzi a tökéleteség imázsát.

A perfekcionizmus típusa	Jellemzők	Tantermi javaslatok
110%-osan teljesítő	Irreális követelmények támasztása. A végső jegyre és az elkövetett hibákra koncentrálnak.	Az erőfeszítések elismerése dicséretre. Érzékeltetni, hogy a hibákból tanulni is lehet.
Kockázatkerülő	A saját ideák és standardok el nem érése miatti félelem. Aszinkron fejlődés, vagy fizikai korlátok, melyek miatt inkább elkerüli a feladatot.	Biztonságos érzelmi légkör, mely bátorít a kockázatvállalásra. Új, szokatlan dolgok kipróbálásának támogatása, elismerése.
Imázs Kontrolláló	Őrizni akarja a másokban kialakított pozitív képet. Inkább kiszáll a tevékenységből, de nem kockáztat.	Szerepjátékok segítségével mások érzelmek megértése. Versengő helyzetekben a vesztes élményének megbeszélése. A versengő helyzet előtt megbeszélni az elérendő személyes célokat.
Újracsináló	A feladat végzése során fellépő frusztráció miatt az újra csinálás stratégiáját választja, ám esetleg egy idő után feladja. Gyakori az aszinkron fejlődés.	Hinni abban, hogy erőfeszítéseik sikerrel járnak. Olyan személyek bemutatása, akik szintén hasonlóan tettek. Lehetőség a tanulók munkáinak kölcsönös kritizálására.
Halogató	Nagyszabású elképzelések után félelem a munka tényleges elkezdésétől.	A nagyobb célok kisebb feladatokra, lépésekre bontása. Segítsünk felismerni, hogy senki sem lehet minden pillanatban és minden helyzetben tökéletes. Segítsünk az időgazdálkodásban.

9. táblázat. A negatív hatású perfekcionizmus iskolai típusai

A következő az „Újracsináló” aki észlelve a munkája minősége és az elméjében felállított magas mérce közti különbséget újból és újból nekifog például egy rajz elkészítéséhez, vagy egy írásbeli feladat elvégzésének. Kétségbeesetten keresi a megfelelő eszközöket és módokat a munka befejezéséhez, de a végén csalódottság miatt feladhatja.

Végül az ötödik a „Halogató”, aki még a hibázás lehetőségének gondolatától is szinte lebénul. Jellemzően a legutolsó pillanatban lát munkához, majd a rendelkezésre álló kevés idővel mentegetőzik, de az is előfordul, hogy egyszerűen nem végzi el a kapott feladatokat.

A társas környezet rizikófaktorai

Természetesen a társas környezetben is vannak rizikófaktorok (Delisle, 1986). Az egyik környezeti faktor az *elvárásokat* jelenti: amikor olyan kijelentések hangzanak el, mint „a jövő vezetői” vagy „a jövő generáció motorjai”. Nem is gondolnak bele a gyermeket körülvevő felnőttek, hogy milyen lelki terhet jelenthetnek e mondatok. A másik gyakori dolog annak emlegetése, hogy az illető milyen szerencsés, amiért a sors megáldotta különböző képességekkel. Nos, nem minden esetben véli így a tehetséges gyermek is! Előfordul, hogy zavarja a különlegessége, és inkább szeretne elvegyülni az „átlagos” osztálytársai között. Azok a tehetségesek, akik megpróbálnak megfelelni a feljük irányuló fokozott elvárásoknak, szintén veszélyben lehetnek, mert könnyen túlhajszoltakká válhatnak.

A másik lényeges környezeti faktor a kortárs csoportba való *beilleszkedés vágya*, melyről már korábban is esett szó. Most annyit célszerű itt kiemelni, hogy az iskolai évek előrehaladásával egyre csökken a tehetségesek népszerűsége az osztálytársak között, különösen nagy gondot jelentve a középiskolás tehetséges lányoknak.

Harmadik külső faktort az a *frusztráció* jelenti, mely abból fakad, hogy a tehetséges gyermek/serdülő korán megérti a felnőttek világába tartozó bonyolult problémákat, ugyanakkor nincs abban a helyzetben, hogy változtatni tudjon azokon. Ha a serdülő az átmeneti problémákat is tartósnak érzékeli, előfordulhat, hogy a jövő helyett a jelenre kezd el fókuszálni, és katasztrofálisnak minősíti azokat.

4. Rugalmasság és megküzdés

A rugalmasság és megküzdés témájának bőséges szakirodalma segítséget jelenthet a tehetséges veszélyeztetett fiatalokkal foglalkozó tanároknak és tanácsadóknak. Fölmerül a kérdés, hogy a tehetséges fiatalok között ki számít veszélyeztetettnek?

„...olyan tehetséges gyermek és fiatal, aki szegénységben él, vagy bántalmazták, elhanyagolják; olyan gyermek vagy fiatal, aki faji, nyelvi, nemi vagy szexuális orientáción alapuló diszkriminációban részesül, és azok a tanulók, akik traumát szenvedtek el.”

(Kitano és Lewis, 2005, 201. o.)

Bár a magas intelligenciaszint nem követelménye magának a rugalmas viselkedésnek, mégis a kutatók egyetértenek abban, hogy a kognitív képességek támogató faktornak tekinthetők. A kommunikációs és problémamegoldó

dó képességek, iskolai kompetenciák (mint például az olvasási képességek) és az intelligencia átlagos, vagy átlag feletti szintje sorolható ide (Kitano és Lewis, 2005). A rugalmas személyiségű egyének sok közös vonást mutatnak a tehetségesekkel. A szakirodalmi adatok igazolják, hogy a rugalmas személyek túlnyomó többsége tehetséges, illetve, hogy a legtöbb tehetséges személy rugalmas (Tomchin és Callahan, 1996). Ha szeretnénk meghatározni mit is értünk a rugalmasságon, akkor azt mondhatjuk, hogy *bejósolhatóan negatív következményű életesemények/körülmények (szegénység, családi pszichopatológia, traumák) ellenére történő túlélést, a boldogulást jelent* (Kitano és Lewis, 2005).

Kialakulása *hosszú fejlődési folyamatnak* tekinthető, melynek során a kedvezőtlen események sikeres leküzdése megnöveli az én-hatékonyt és a környezet befolyásolásának képességébe vetett hitet (Werner, 2000). A rugalmasságot elősegítő személyiségjellemzők már kora gyermekkorban megjelennek. Alkalmazkodó képes, „könnyű” *temperamentumúak* ezek a gyerekek, jó interperszonális képességekkel rendelkeznek, s már korán jelét adják a megküzdési stratégiák tervezésének (gondolnak arra, hogy egyes helyzetekben mit is fognak tenni). Óvodáskorra nagyfokú *autonómia* jellemzi őket, s az, hogy amikor szükségét érzik, tudnak segítséget kérni. Az életkor előre haladásával egyre inkább képesek lesznek olyan *kognitív eszközöket* használni, mint az átértékelés, vagy átkeretezés (új jelentést adni egy helyzetnek). Tíz éves korra már *aktívan tervezik* az egyes helyzetek kezelését. Az iskolai munkára koncentrálnak, és olyan érdeklődési területeket keresnek, amelyek megnyugvást és sikerélményt adnak a stresszes helyzetekben. Önbizalommal, *megfelelő én-hatékonytással*, belső kontrollal rendelkeznek. Függetlenek, impulzusaikat kontroll alatt tartják. *Szociabilitás és asszertivitás* jellemző rájuk, így társaik és a felnőttek egyaránt kedvelik őket. Nehézségekkel találkozva rugalmasan használják a különböző megküzdési stratégiákat, s ha kell, segítségért fordulnak a társaikhoz, valamint tanáraikhoz. A *társas összehasonlítás* és a *decentrálás* (másik személy nézőpontjából, más szemszögből is látni az adott dolgot) képességének kibontakozásával azonban a serdülőkorban új stratégia jelenik meg. A kognitív fejlettségüknek köszönhetően a serdülők kifejlesztik a *stresszorok megbecslésének képességét* is: mennyi ideig fog tartani, mennyire kontrollálható, mik lesznek a várható következmények? Minél idősebb a serdülő, annál több fajta kognitív stratégiát alkalmaz, s egyre nagyobb rugalmasságot, tervezőképességet mutat.

Természetesen a gyermeket körülvevő társas környezetben is vannak a rugalmasság kifejlődését támogató faktorok. Fontos elősegítő tényező (legalább) egy *erős, bizalomteljes kapcsolat* léte egy kompetens személlyel. De

fontos, hogy legyen lehetőség a felelősségvállalásra, döntéshozatalra, illetve a hibákból való tanulásra is. Azok az iskolák és tanárok támogatják a rugalmasság kialakulását, akik miközben *magas elvárásokat* közvetítenek a tanulóknak felé, megadják a *szükséges támogatást és törődést* is. Igen hasznos, ha az iskola komplex, valódi életből vett problémákkal is megismerteti a tanulókat, illetve lehetőséget ad arra, hogy tapasztalatot szerezzenek azok megoldásában.

A társadalmi jelenségek oldaláról a szegénység, az etnikai hovatartozás és a kultúra is számtalan módon befolyásolja a rugalmasság kialakulását. A *szegénység* és következményei egyértelmű kockázati tényezők, ráadásul számos módon összefonódnak a kultúrával (például a gyermek nem beszél, vagy csak korlátozottan a többségi nyelvet). Azt sem szabad elfelejteni, hogy a *kultúrák* maguk is különböznek abban, hogy mit tartanak értéknek és milyen lehetőségeket kínálnak a tagjaiknak a megküzdésre. A kultúra hatását igazolja az Egyesült Államokban végzett vizsgálat (Plucker 1998, in: Kitano és Lewis, 2005), melyben tehetséges serdülők csoportjait összehasonlítva megállapították, hogy az afro-amerikai és latin-amerikai serdülők sokkal gyakrabban fordulnak spirituális támogatásért, mint a fehér társaik. A latin-amerikai tanulók többet aggódtak, a fehér tanulók pedig gyakrabban hibáztatták magukat. A különböző etnikai csoportba tartozó tehetséges serdülők vizsgálatokor körvonalazódtak olyan jellemzők is, melyek függetlenek voltak a nemzetiségi-kulturális aspektusoktól. A tehetséges serdülők sokkal inkább választották a *kemény munkát és teljesítményt* megküzdési módként, mint a probléma figyelmen kívül hagyását, professzionális segítséghez való fordulást, vagy a feszültségcsökkentést.

A rugalmasság fejlesztésének iskolai lehetőségei

A kapcsolatok erősítése

Fontos, hogy pedagógus támogassa erős, pozitív kapcsolatok kialakulását akár a gyermek rokoni körében lévő személlyel, akár egy tanácsadóval vagy a vallási közösségbeli társakkal. Mentori szerepben működve segítse, hogy a gyermeknek nyíljon lehetősége a barátkozásra. Olyan projekteket iktasson be a tantermi munkába, melyek team-munkát igényelnek, s melyek erősítik a közösségi érzést.

Én-hatékonyság és hatóerő növelése

Teremtsünk olyan helyzeteket – akár az iskolában akár családi körben –, melyekben lehetőség kínálkozik a felelősségvállalásra és döntéshozatalra,

illetve a hibákból való okulásra. Ilyen fejlődési lehetőség lehet karitatív tevékenységek végzése vagy gondozási feladatok vállalása. Az is hasznos, ha a pedagógus elősegíti az olyan szabadidős tevékenységekkel és érdeklődési területekkel való foglalkozást, melyek az egyén személyes elégedettségére, örömére szolgálnak. Lényeges a védettség érzésének megélése is, de anélkül, hogy az túlzó módon átcsapna túl óvó-védő, minden stressztől megvédeni kívánó attitűdbe.

Az optimizmus erősítése

A gyermeket körülvevő személyek sokat tehetnek azért, hogy a tehetséges személy a dolgok jó oldalát észrevegye, és az adott helyzetben – a nehézségek ellenére is ott rejlő – lehetőségeket meglássa. Az emberek hajlamosak a negatív élményekre fókuszálni, s gyakran elsiklanak az apró napi örömek, pozitívumok mellett. Ha feltesszük azt a kérdést, hogy: „Milyen jó dolog történt ma veled?“, a legtipikusabb válasz a „nem tudom“, vagy a „semmi jó nem történt velem“. Nehézségekkel szembesülve saját életünkben is gyakran sokkal több érvet hallunk arról, hogy valamit miért nem lehet megcsinálni, mint arról, hogy hogyan lehet azt sikerre vinni. A gyermeket körülvevő személyek fontos mintát nyújthatnak ahhoz is, hogy a gyermek a realitásokat és kellemetlen tapasztalatokat önvádaskodás nélkül el tudja fogadni.

Megküzdési módok tanítása

Az iskolában is sok alkalom ad lehetőséget arra, hogy direkt és indirekt módokon kultúra azonos megküzdési módokat tanítsunk a tanulóinknak. A tanár humorral, kreativitással, történetmeséléssel, rajzos kifejezési formák alkalmazásával, szerepjátékok játszásával illetve különböző problémamegoldási technikák tanításával segítheti diákjait. Legfőképpen pedig saját maga modellálhatja a stresszkeltő szituációk elviselését és kezelését.

Az előítélet élményének elfogadása

A tanároknak nem szabad figyelmen kívül hagyniuk vagy bagatellizálniuk a tanítványaik által megélt társadalmi igazságtalanságokat. Gyűjthetők például olyan történetek, melyekben a rasszizmussal, szexizmussal, vagy más diszkriminációs formával szemben pozitív stratégiák használatával eredményesen sikerült fellépni.

Az etnikai identitás erősítése

A pedagógusok együttműködhetnek a családokkal, iskolán kívüli közösségekkel az etnikai identitás erősítése céljából. Az interkulturális események,

rendezvények esélyt adnak egymás jobb megismerésre és a nagyobb fokú kölcsönös megértésre. A kétnyelvűség és „két kultúráság” végül, de nem utolsó sorban, hatékony megküzdési módot jelent az egyén számára.

5. Stressz és megküzdés

A megküzdés az a folyamat, melynek során az egyén megpróbál szembeszállni a fizikai vagy pszichológiai jóllétét veszélyeztető eseményekkel, azaz a stresszel (Atkinson, 1999). Ha akár a környezetünkben lévő személyeket, családtagjainkat megfigyeljük, hamar észrevehető, hogy egyéni különbségek vannak abban, ahogyan az egyes szituációkat értelmezik. Ugyanazt az eseményt egyikük fenyegetőnek és nyomasztónak, másikat pedig izgalmas, kihívást jelentőnek találja, és pozitív érzelmekkel fordul felé. Pl.: egy erdei kalandtúrának még a gondolata is rettegéssel tölti el az egyik gyermekünket, testvére pedig felfokozott izgatottsággal már csomagol is, alighogy megemlítettük. Mint azt látjuk, eltérően reagálunk, de tekintsük át, melyek azok a szituációk, melyek kiváltják a stressz élményét!

- A hétköznapi tapasztalást meghaladó traumatikus események
(*pl. természeti katasztrófák, végzetes balesetek, bántalmazás*)
- Befolyásolhatatlan események
(*pl. munkahely elvesztése, a gyermek szempontjából a szülők válása*)
- Bejósolhatatlan események
(*pl. valaki súlyos betegséggel küzd, és nem tudja, meggyógyul-e*)
- Próbatételek
(*pl. vizsgahelyzetek, sportversenyek, belső konfliktusok*)

Pszichológiai reakciók a stresszre (Atkinson, 1999)

Számos vizsgálat eredménye alapján kijelenthetjük, hogy a stresszre adott leggyakoribb érzelmi válasz a *szorongás*, ami olyan átmeneti állapot, amely feszültség- és aggodalomérzetekkel, valamint erősebb vegetatív idegrendszeri működéssel jár együtt (állapotszorongásnak is nevezzük). Intenzitása függ attól, hogy az egyén milyen mértékben érzi magát fenyegetve, időtartama pedig attól, meddig tartja az adott helyzetet fenyegetőnek. Azt, hogy egy adott helyzetet veszélyeztetőnek ítél-e valaki, vagy kihívásként gondol rá, esetleg közömbösen viszonyul hozzá, számos tényező befolyásolja: az előzetes információi, tapasztalatai, az illető képességei, önbizalma, attitűdje stb. Az előzőeken túlmenően fontos tudni, hogy a szorongás személyiségvonásként is ismeretes jelenség (vonásszorongás), ezen az egyén állandósult

szorongási hajlamát értjük. Azok, akik erős hajlamot mutatnak a szorongásra, a szituációk szélesebb körét értékelik fenyegetőnek, s az intenzív szorongás állapota is gyorsabban alakul ki náluk, mint másoknál. A magas vonásszorongás a szakirodalom adatai alapján erős motiváltsággal és teljesítményigénnyel párosul. Amennyiben az erősen szorongó diák az iskolában elsősorban a kudarcokat szeretné elkerülni, hajlamossá válik túlzóan precíz, perfekcionista munkavégzésre.

Az érzelmi válaszok másik gyakori csoportját a *harag* jelenti, mely agresszióhoz vezethet. A gyerekek gyakran dühösek és agresszívek, amikor valamilyen célt szeretnének elérni, melyért erőfeszítéseket is tesznek, de valami megakadályozza őket céljuk elérésében. Ilyen esetekben gyakran az akadályoztatottság (frusztráció) érzésének forrása felé irányul az agressziójuk. Jellemző eset az, amikor a szülő megtilt egy olyan dolgot, ami vonzó a gyermeke számára, vagy nem vesz meg valamit (amit viszont a gyermek nagyon szeretne), és emiatt a gyerek kiabálni kezd a szülővel. Vannak esetek, amikor áttolódik egy másik személyre vagy tárgyra ez az indulat, pl. amikor a dühös kisdíák a padot kezdi rongálni, csapkod, vagy társát üti meg, pedig valójában a tanára iránt érez haragot.

Végül, de nem utolsó sorban a hosszan tartó stressz hatására – különösen, amikor úgy érzi az illető, hogy nem tudja a helyzetet befolyásolni – fásultság, *tehetetlenség érzés*, *cselekvéshiány* alakul ki.

Megküzdési módok

A megküzdési módok közül a *problémaközpontú megküzdés* alkalmazása során (Atkinson, 1999) közvetlenül magának a stresszteli helyzetnek kezelésére irányulnak a személy erőfeszítései: problémamegoldó folyamat révén megpróbálja azt megváltoztatni, vagy a jövőben elkerülni. A problémamegoldás érdekében első lépés magának a *problémának a meghatározása*. Fontos tudni, hogy ez nem is olyan egyszerű dolog, mivel sokszor hajlamosak vagyunk az első kézenfekvő, vagy kényelmesnek tűnő válasznál leragadni. A gyermek alulteljesítése vagy magatartászavara sokszor a „jéghegy csúcsa”, mely mintegy elfedi a mélyebb, lényegibb problémákat. De gondolhatunk a tanulási zavaros tehetségesekre is, akiknél a kiemelkedő kognitív képességek elfedhetik a háttérben megbúvó részképesség-zavart. Amennyiben sikerült azonosítani a problémát, szóba jöhet a *megoldási lehetőségeket* keresünk, majd mérlegeljük azokat. Végül kiválasztjuk a leoptimálisabbnak tűnő alternatívát, és *kivitelezük* azt. A problémaközpontú megküzdés – az agresszióhoz hasonlóan – nem csak kifelé, a környezet felé irányulhat (például a tanuló több időt kér a tanárától egy adott feladat elvégzésére),

hanem befelé is. Ekkor a személy önmagán belül változtat meg valamit: például ha a tanuló elégedetlen az eredményeivel, dönthet úgy, hogy több időt szentel a tanulásnak, rendszeresebben készül az órákra!

Az *érzelempontú megküzdés* esetén viszont az illető az érzelmeire koncentrálna. Megpróbálja az érzelmi állapotát szabályozni annak érdekében, hogy a negatív érzelmek ne uralkodjanak el rajta. Viselkedési stratégiát választva ekkor *figyelem elterelés*ként választható a testmozgás (futok két kört, hogy megnyugodjak), vagy valamilyen egyéb cselekvés (hölgyeknél gyakori a takarításnak való nekilendülés). Vannak azonban veszélyes, kockázatos viselkedési módok is: ilyen lehet a különböző szerek használata. Az érzelempontú megküzdés másik viselkedési lehetősége az *érzelmi támasz* keresése. A barátoktól és/vagy rokonoktól kapott társas támogatás segít például abban is, hogy a személy ne rágódjon túlságosan sokat a kellemetlen élményen. (A rágódás egyébként azt jelenti, hogy félrevonulunk, azon gondolkodunk, mennyire rossz nekünk, de nem teszünk semmit sem ellene). Végül, választható *kognitív stratégia* is, melynek során a problémát átmenetileg félre tesszük („majd holnap gondolok rá”), vagy átértelmezzük („nem is olyan fontos nekem ez az állás”), ezzel csökkentve a helyzet által kiváltott fenyegetettség-érzést (Atkinson, 1999).

Óvakodni kell azonban attól, hogy önmagában „jónak” (*adaptívnek*), illetve „rossznak” (*maladaptívnek*) minősítsünk bármelyik megküzdési módot, mert mindig a *stresszor jellegétől* és a *kontextustól* függően kell megítélni (Tomchin és Callahan, 1996) adekvát jellegüket. Gondoljunk arra, hogy vannak olyan események, amelyeket nem tudunk befolyásolni, míg más esetekben a szituáció kimenete nagyban tőlünk függ. Befolyásoló lehet az életkor, a személy képességei és személyiségjellemzői, valamint a rendelkezésre álló erőforrások mennyisége és minősége is.

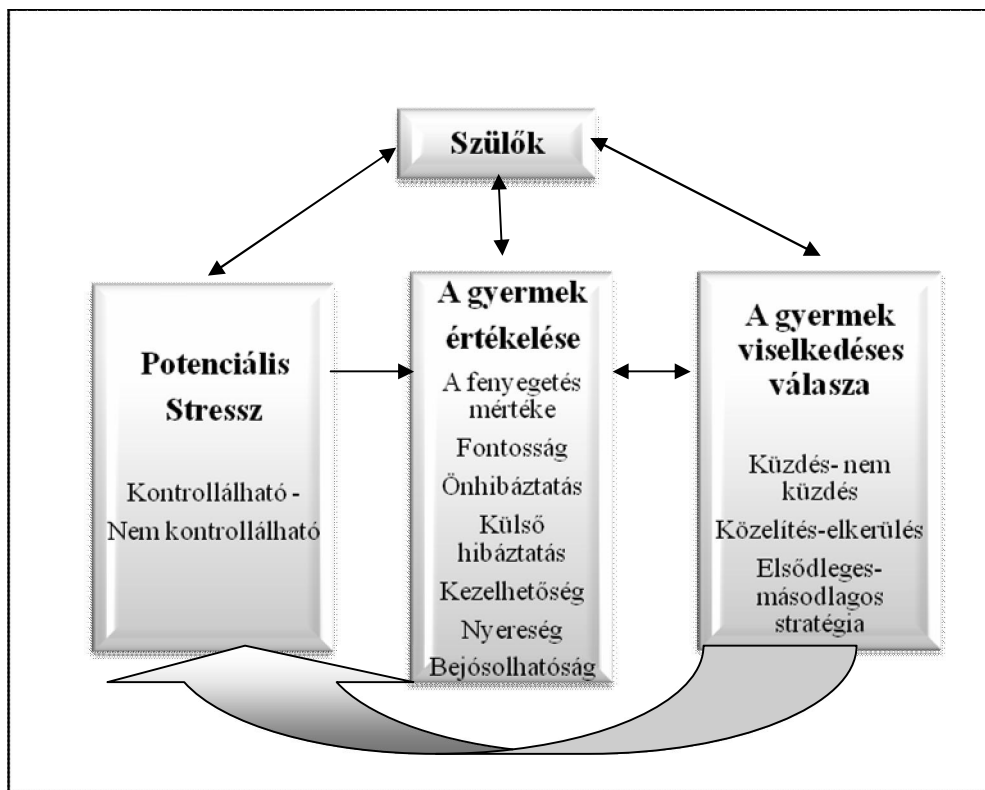
Fel kell hívni a figyelmet arra, hogy mindezeket a kontextuális jellemzőket figyelembe véve is vannak olyan megküzdési módok, melyek gyakrabban használhatók az egészséges alkalmazkodás során. Ezeket *funkcionális stratégiáknak* nevezzük, melyekbe beletartozik az éberség, a pozitív perspektíva fenntartása, a problémamegoldás, társas támasz keresése. *Diszfunkcionális stratégiáknak* tekinthetők a következők: visszahúzózkodás, elkerülés, hibáztatás, az érzelmek ventilációja (például érzelmi- és dühkitörések) vagy éppen a pánik (Tomchin és Callahan, 1996).

A család hatása a gyermekek stressz kezelésére

A modern, úgynevezett „folyamat modellek” úgy tekintik a stresszt, hogy az nem más, mint a környezeti események, értékelési folyamatok és megkü-

dési módok közötti interakcióra való reflektálás. A legtöbb ilyen típusú elmélet beazonosít olyan erőforrásokat is, melyek módosítják a stresszre adott egyéni válaszokat.

A lehetséges stresszkeltő eseményeknek kitett gyermek értékeli a helyzetet, és ha azt fenyegetőnek ítéli, eldönti, hogy alkalmaz-e valamilyen megküzdési technikát (6. ábra).



6. ábra. A megküzdés folyamat modellje (Power, 2004, 273. o.)

A szülők maguk is befolyásolók és befolyásoltak a folyamat minden szakaszában (Power, 2004). Az alábbiakban fenti a szerző tanulmánya alapján röviden áttekintjük a folyamat fő szakaszait és a bennük érvényesülő legfőbb szülői hatásokat.

Potenciális stressz

A szülők szerepet játszanak a gyermeket fenyegető stresszorok azonosításában, ám a szülők problémái maguk is stresszt okozhatnak. Ugyanakkor a

szülők én-hatékonyasága és társas készségeik minősége fejlesztő hatást gyakorolhatnak a gyermek megküzdési készségeire (Skinner és Zimmer-Gembeck, 2007).

Sajnos a lehetséges *stresszkelő események köre* igen széles már a gyerekek körében is. A házassági konfliktus, a válás, egy szeretett személy halála, illetve az iskolai kudarcok számítanak a legjelentősebbeknek. A szülők gyakran csak korlátozott lehetőségekkel rendelkeznek a gyermekük által megtapasztalt stresszes esemény felett, így különböző mértékben tudják gyermekeiket megvédeni az átélésüktől. A szülők lehetőségei függenek a gyermek életkorától, a család méretétől, a testvérek életkorától, a házasság minőségétől és a család általános pszichés jóllététől, valamint az anyagi kondícióiktól. A szülői stressz-kontrollban meghatározó lehet az iskola mérete és minősége, illetve a kortárskapcsolatok jellege is. A szakirodalmi adatok azt mutatják, *hogy az események feletti legnagyobb kontrollt a kisméretű, egészséges, pénzügyileg stabil családok gyakorolják*, ahol a gyermek számára még a szomszédság is stabil és biztonságos, az iskola pedig jó minőségű. Melyek azok a jellegzetes területek, ahol a szülők megpróbálják gyermeküket a stressztől megóvni? A téma kutatói szerint a következők a legfontosabbak (Power, 2004):

- A családi nehézségek és „titkok” (pénzügyi, házassági és munkahelyi gondok)
- A családban előforduló mentális betegségek (drog és alkohol használat a családban)
- Antiszociális társak, veszélyes felnőttek. (bántalmazó felnőttek, pedofil személyek)
- Veszélyes tárgyak. (gyufák, kések, fegyverek)
- Média szex és erőszak (filmek, mozi, CD, Internet-használat)
- Veszélyes helyek (forgalmas helyek, veszélyes szomszédság)
- Betegségek (AIDS, agyhártyagyulladás, kanyaró stb.)
- Iskolai kudarcok (évismétlés, gyenge osztályzatok)
- Veszélyes eszmék, szélsőséges politikai nézetek és vallási irányzatok)

Érdekes tény, hogy a kutatások inkább a túlzó szülői védelem káros következményeire fókuszálnak, semmint a védelem pozitív hatásaira. Pedig a szülői monitorozás (azaz a gyermeknek és tevékenységeinek figyelemmel kísérése) csökkenti a serdülőkorú viselkedési problémákat, a korai szexuális élet és a szerhasználat esélyét.

A gyermek értékelése

A stresszel való megküzdésben az is fontos szempont, hogy az egyén milyen módon *értelmezi a stresszkeltő helyzetet*. A kiértékelés szakaszában a gyermek Power modelljében hat dimenziót vesz figyelembe, melyek a következők: a fenyegetettség mértéke, a szituáció fontossága, mennyire a saját hibája az esemény (önhibáztatás), mennyire a mások hibája (külső hibáztatás), mi a helyzet lehetséges nyeresége és végül, mennyire kezelhető, bejósolható az esemény. Mint azt korábban jeleztük, a szülők hatása ezekben is érvényesül: viselkedésükkel *mintát adnak*, maguk is *minősítő kijelentéseket tesznek*, illetve indirekt módon befolyásolnak. Előfordul, hogy katasztrófa-ként élnek meg viszonylag jelentéktelen eseményeket – azaz túlreagálják azokat, máskor pedig fel nem ismerve egy probléma jelentőségét, bagatellizálják azt.

– Fenyegetettség és fontosság mértéke

A fenyegetettség lehet fizikai jellegű (sérülés), pszichikai jellegű (az önbecsülés megingása vagy elvesztése bizonyos területeken), illetve társas természetű (elutasításban részesül az illető). A szülői befolyás leginkább az *érzelmeik modellálásával* hat, illetve a helyzet közvetlen szülői értékelésén keresztül. Ha a gyerek lát egy közeledő kutyát, akkor értékelését (veszélyese vagy sem) és viselkedését (elszalad, vagy megsimogatja) befolyásolja a szülő magatartása (például látható félelme, a túloldalra való átmenetel), illetve a verbális megnyilvánulása: „a nagytestű kutyák mind harapósak”.

– Önhibáztatás

Azok a gyerekek, akik önmagukat hibáztatják egy rajtuk kívül álló ok miatt bekövetkező eseményért, gyakrabban alkalmaznak rossz megoldásokat a megküzdésre. Az önhibáztatás a szülők hasonló reakcióinak megfigyelésével és legfőképpen a negatív nevelési módszerek alkalmazásával alakul ki. A fenyegetések, folyamatos kritikák, a parancsolás, az erős kontroll mellett a szülő-gyerek konfliktus is kedvez az úgynevezett *depresszív attribúciós stílus* (okságtulajdonítás) kifejlődésének, melynek része az önhibáztatás.

– Külső hibáztatás

A gyerekek abban is különböznek, hogy az életükben előforduló kellemetlen eseményekért mennyire hibáztatnak másokat. Az agresszív gyerekek kétértelmű társas helyzetekben (amikor nem lehet könnyen eldönteni, mi is történt pontosan, ki, mit és miért csinált) sokkal inkább hajlamosak ellenségesen, rosszindulatúan vélelmezni az eseményeket. Nem meglepő, hogy

ezeknek a gyerekeknek a szülei maguk is gyakran ilyen beállítódással viszonyulnak saját gyermekükhöz. A vizsgálatok kimutatták, hogy a túlságosan sokat *büntető, elutasító, bántalmazó szülői magatartás* és a gyerekek ellenséges érzületű előítélete együtt járást (pozitív korrelációt) mutat.

– Kezelhetőség

Annak a felmérése is fontos, hogy ha már egyszer felmerült egy stresszkeltő szituáció, azt mennyire tudja kezelni, irányítani az adott személy. Azok, akik kihívásként tekintenek egy-egy feszültséggel teli helyzetre, jobban kezelik azt, mint akik nem így tesznek. A *belső kontrollós attitűd*, az *optimizmus* jelenléte fontos a kezelhetőség érzésének megalapozásában. Természetesen ezek pedig a szülői nevelési stílussal mutatnak kapcsolatot: azok a gyerekek, akik optimisták, elég önállóságot kapnak a problémák megoldásában, s szüleik közepes mértékű kontrollt gyakorolnak nevelésük során.

– Nyereség

A gyerekek nemcsak abban különböznek, hogy eltérő mértékben tartják a helyzeteket kezelhetőnek, de eltérnek annak a megítélésében is, hogy mennyire hiszik azt, hogy hasznuk származik belőle hosszú távon. Bár empirikus kutatások egyelőre nincsenek erről az értékelési dimenzióról, a kutatók logikusan mégis azt feltételezik, hogy a *modelláláson, tanácsadáson* stb. keresztül itt is hatnak a szülők.

– Bejósolhatóság

A bejósolhatónak minősített stresszorokkal könnyebb megküzdeni, mint a váratlanokkal. Így a szülők sokat segíthetnek gyermekeiknek annak a megtanulásában, hogy felismerjék, mikor és milyen körülmények között várható egy adott stresszor megjelenése.

Megküzdés

Az értékelési folyamat után végül a megküzdés fázisa következik. Azt, hogy milyen stratégiát választ az adott személy, két megközelítés segít megérteni. A személy választhat, hogy *közelítő vagy elkerülő* megküzdési módot alkalmaz, illetve *elsődleges és másodlagos* megküzdési stratégiákat vet be. A közelítő, azaz problémamegoldó stratégia kialakulásának gyermekkorban kedvez a meleg, támogató, elfogadó családi légkör, a családi kohézió, a szabályok következetes betartása.

Az elsődleges stratégia során az adott szituáció aspektusait változtatjuk meg (problémamegoldás), míg a másodlagos stratégiák esetén magunkon

változatunk, hogy alkalmazkodjunk a helyzethez (pl. elfogadunk valamit). *Gyerekek esetén, amikor van kontrolljuk az események felett, az elsődleges stratégia a legjobb, s a másodlagos, amikor nincs kontrolljuk.*

A szülői minta és a problémamegoldó stratégiák alkalmazásának bátorítása, támogatása jelen esetben is kiemelt fontosságú. Ugyanakkor abban is segíthetik a gyermeket, hogy a másodlagos stratégiák alkalmazása során meglássák egy kontrollálhatatlan rossz helyzet jó oldalát, vagy, hogy megtalálják az értelmét egy-egy nehéz szituációnak.

Nemi és életkori különbségek a megküzdésben

A vizsgálatok alapján megállapítható, hogy a lányok gyakrabban fordulnak társas támogatásért, és gyakrabban jellemző rájuk az ábrándozás. A fiúk viszont gyakrabban alkalmazzák a *fizikai aktivitás* lehetőségét, vagy egyszerűen *figyelmen kívül hagyják* a problémát. Ha a lehetséges megküzdési módok repertoárját nézzük, akkor az is kimutatott nemi eltérés, hogy a lányok többféle megküzdési módot alkalmaznak, mint a fiúk.

A *támasz-keresés* egyébként az egyik leggyakoribb stratégia, mellyel kapcsolatban a kutatók hangsúlyozzák, hogy serdülőkortól alapvetően a kortársak felé irányul. Óvodáskortól serdülőkorig a stresszor jellege (társak agressziója, orvosi beavatkozások) jobban befolyásolja azt, hogy hol keres támogatást a gyerek, mint nagyobb korban. Amikor egy helyzetet befolyásolhatatlannak talál egy kisebb gyermek, és úgy gondolja, hogy a felnőttnek tekintélye van, nagyobb valószínűséggel fordul hozzá, mint egy idősebb gyerek (Skinner és Zimmer-Gembeck, 2007).

Fenti kutatók azt is megállapították, hogy *problémamegoldó megküzdési módok* aránya életkorfüggő növekedést mutat a középső gyermekkortól fiatal felnőttkorig.

Longitudinális vizsgálatok pedig arra hívják fel a figyelmet, hogy az életkor előrehaladásával a lányoknál az aktív *elterelés* (pl. testmozgás) helyett egyre inkább a passzív formák válnak uralkodóvá. Serdülő fiúknál ellenkező jelenségeket is tapasztaltak: egyes kutatási eredmények szerint az *önkárosító, agresszív megküzdési módok* aránya emelkedett az évek során, s ezt a jelenséget főiskolás korú populáción is kimutatták (Tomchin és Callahan, 1996).

Tehetség és megküzdés

A tehetséges serdülők nem tehetséges társaikkal összehasonlítva inkább *problémamegoldó megküzdési módokat* alkalmaznak, s az ábrándozás helyett inkább a kemény munkát választják. Az is jellemzőjük, hogy kevésbé

használnak negatív feszültségcsökkentő stratégiákat (dohányzás, alkoholfogyasztás), és kevésbé törődnek bele az adott problémával való együtt élésbe. Ugyanakkor nemi különbségek a tehetségesek populációjában is kimutathatóak: a fiúk itt is hajlamosabbak a fizikai aktivitással való feszültség levezetésre, mint a lányok (Frydenberg, 1993).

Kaplan (1990) kiemeli, hogy a tehetségesek számára a döntéshozatal igen stresszkeltő esemény. Ennek oka az, hogy a tehetségesek *komplex gondolkodásuk* révén meggyőzően tudnak érvelni (másoknak és önmaguknak is) bármely kérdés bármely oldalán, azaz pro és kontra. Ez a képesség számukra a döntéshozatal folyamatát bonyolulttá teszi, ráadásul nincs minden problémára egyértelmű, világos válasz, s ezt is jól érzékeli a tehetséges személy. Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy bár a kompromisszumkeresés és az alkalmazkodás a felnőttek világának realitása. Mégis az idősebbek egy fiatal személy nézőpontját nehezen fogadják el.

A tehetségesek stressz-szintjének csökkentése

A tehetségesekkel foglalkozó tanárok és szülei számára vannak ajánlott módszerek a stressz-szint csökkentésére, hiszen ők is igen sokat tehetnek ez ügyben. A tehetségesek folyamatos küzdelme az elvárásoknak való megfelelésért, a „legjobbnek lenni” motivációja igen sok stresszrel jár. Minden egyes új tantárggyal, új tanárral, vagy új iskolai feladattal újra és újra felbukkan a megfelelő teljesítmény kérdése, a közepszerűség kockázata. Ha az elvárások nem világosak, vagy irreálisak, akkor még tovább emelkedik az átélt stressznek a mértéke. Mint azt látjuk, ha a dolgok jól mennek, akkor is jelen van a stressz a tehetségesek életében, mégpedig a lehetséges kudarc miatti titkos félelem formájában.

Stressz-szint csökkentési ajánlások Kaplan alapján [8]:

- Segítsük a tehetséges tanulót eltérő intellektuális, társas és érzelmi szükségleteinek megértésében és kezelésében!

Tudatosítsuk, miben mások és miben ugyanolyanok, mint a kortársaik. *El kell fogadniuk a képességeiket és a korlátaikat is.* Szükséges a társas készségek fejlesztése; az, hogy képesek legyenek megérteni és elfogadni másokat. Tisztába kell lenniük azzal, mi a különbség a kiváló teljesítményre való törekvés és a (káros) perfekcionizmus között.

- Segítsük a tehetséges tanuló reális és pontos énképének kialakulását!

A tehetség nem jelenti az azonnali kiválóságot és díjnyerést. A tanároknak és szülőknek *reális erőfeszítéseket és eredményeket kell elvárniuk*, és a gye-

reket is segíteniük kell olyan célok kitűzésében, melyek elérhetőek. Igen lényeges az erőfeszítések észrevétele és elismerése. Adjunk személyes támogatást, bátorítást a kreatív ötletek megvalósításához, a tudásuk alkalmazásához!

– Segítsük a tehetséges tanulót, hogy teljes személyiség legyen!

A tehetséges gyerekek először is gyerekek, s csak aztán tehetségesek! Nem érezhetik felelősnek magukat a világ problémáinak megoldásáért. *Adottságaiknak, képességeiknek határai vannak*, melyeket megértve csökkenthető az átélt stressz. A tehetségesek erős érzelmeket élnek át tapasztalásaik során, melyek személyes jelentéssel ruházzák fel az egyes helyzeteket. Törekednünk kell ezen érzelmeknek a felismerésére és megértésére, s arra, hogy a helyénvaló viselkedés alapjául használjuk fel őket.

– Legyünk türelmesek!

Ne hasonlígtassuk őket vagy a tevékenységüket másokhoz. Hagyjuk, hogy saját célokat válasszanak. Néhány tehetséges gyerek rendkívül kíváncsi, s kortársaihoz képest kevésbé tolerálja a kétértelműséget, illetve a bejósolhatatlanságot. Ezeknek a gyerekeknek segítenünk kell, hogy *önmagukkal szemben is türelmesebbek legyenek*.

– Mutassuk ki az elfogadásunkat, legyünk bátorítóak!

Bátorítsuk tanulóinkat a céltudatos és komoly munkára, arra, hogy önmagukhoz képest a legjobbat nyújtsák. Ugyanakkor azt is tudatosítsuk, hogy *nem szükséges mindig, minden szituációban kitűnni*. Segítsük a *prioritások felállításának* elsajátítását, így a tehetséges el tudja majd dönteni, hogy mely helyzetek és feladatok igénylik a teljes erőbedobást, s melyek nem. Ismerjük el és méltányoljuk az erőfeszítéseket, illetve magát a munkafolyamatot, hiszen ezek a tanulótól függenek, míg egy díj megnyerése rajta kívül álló tényezőktől is függ. Tehát a végeredménytől függetlenül érezzük szeretetünket és elfogadásunkat! Érezniük kell, hogy *saját magukért, nem pedig az eredményért szeretjük őket*. Így a tanuló akkor is fogja tovább szeretni önmagát, ha éppen nem ő lett az adott versenyen a legjobb, vagy a legelső.

– Bátorítsuk a rugalmasságot és a helyes viselkedést!

A tehetségesek egyik fontos személyiségvonása a kíváncsiság, s az, hogy a szabályokat gyakran megkérdőjelezzik. A gyermekkel foglalkozó felnőttek segíthetnek a stressz csökkentésében azzal, hogy segítenek különbséget tenni a mindenképpen betartandó és az óvatosan megkérdőjelezhető szabályok

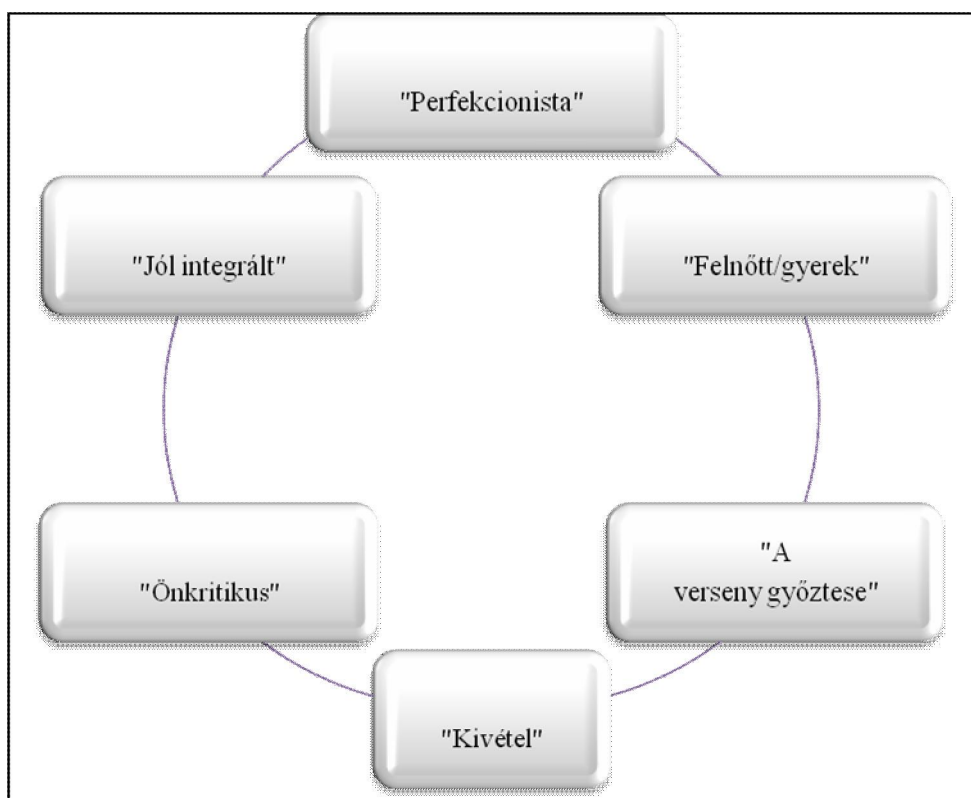
között. Az is hasznos, ha megértetjük, a szabályok miért változnak időről időre. Bár az új eszmék, ötletek gyakran a régi dolgok elvetéséből, újraformálásából erednek, mégis tekintetbe kell venni, hogy az iskolának és a társadalomnak is vannak szabályai. Könnyebb a *szabályokhoz megfelelő hozzáállást kialakítani*, ha azt emeljük ki, hogy ezeket is emberek hozták létre, tehát nem tökéletesek, de irányelveket jelentenek az emberi viselkedés szabályozásában. Tehát, ha nem szeret a diák egy tanárt, a kellő *tiszteletet* akkor is meg kell adnia, mert ez a helyes viselkedés. A felnőttek modellként szolgálhatnak, megmutathatnak különböző problémamegoldó eljárásokat, s rámutathatnak arra, hogyan és mikor használja a fiatal a kreativitását, valamint újszerű, független látásmódját.

– A szabályok megértése és követése nem jelenti a teljes konformitást. Vannak olyan helyzetek, melyekben nem várható el a tehetséges tanulóktól a másokhoz való alkalmazkodás. Ha a tanuló képességeinek nem felel meg az iskolai tantervi program, ez egy olyan rendkívül stresszkeltő szituáció, melyben a tanterven és nem a tanulón kell változtatni. A szülők néha tudattalanul is *ellentmondásos üzeneteket* küldenek az elvárt viselkedésről. Amikor a gyerek nem együttműködő, vagy túl nyers, és megsérti a tanárait vagy a társait, akkor a szülei úgy tesznek, mintha a tehetségesség megbocsáthatóvá tenné valamilyen módon az ilyen viselkedést, mintegy rávilágítva a gyermek különlegességére. Egyesek még elégedettek is tűnnek. Ezek a szülők gyermekeiknek nagyon rosszat tesznek, mivel megfosztják őket az empátia és a csoportmunka megtanulásától és az egyéni különbségek tiszteletben tartásának elsajátításától.

– Legyünk elérhetőek, ha tanácsért, útmutatásért fordulnak hozzánk! Egyes tehetséges tanulók koruknál érettebbeknek tűnnek. Ám tudnunk kell, hogy mégis *sok tekintetben gyerekről van szó még, akiknek szükségük van reális, világosan megfogalmazott útmutatásra*. A helyes viselkedés, az értékek, a korlátok vagy a döntéshozatal terén nem feltétlenül rendelkeznek elegendő információval és tapasztalattal. A tehetséges fiataloknak így sokszor szükségük van egy olyan felnőtt személyre, aki meghallgatja őket, s ha kéri, utat mutat. Annak a tudata, hogy van valaki, akivel megoszthatók a gondolatok, aki mellett a tehetséges önmaga lehet, nagyban csökkenti a feszültség szintet. Ugyanakkor a tehetséges személynek arra is szüksége van, hogy egyértelmű kijelentéseket halljanak a felnőttektől a kilátásaikról, mivel igazán ezek fényében érthetők meg az elvárások és a korlátok.

6. A tehetségesek érzélem kezelése

Annamarie Roeper (1982) tanulmányában abból indul ki, hogy a tehetséges gyerekek érzelmi problémái is mások, nemcsak az intellektusuk tér el az átlagtól. Osztálytermi megfigyelésekre alapozva hat típust különít el (7. ábra) aszerint, hogy az érzelmek kezeléséhez milyen hozzáállást tanúsítanak a tehetséges tanulók.



7. ábra. A tehetségesek típusai az érzelmek kezelése szerint

A „Perfekcionista”

Mint azt már korábban is leírtuk, sok tehetséges gyerek perfekcionistaává válik, és felnőttként is az marad. Úgy érzik a hibázás csak másoknak megengedett, nekik pedig (irreális módon) tökéletesnek kell lenniük. Ebből következően, ha nem sikerül elérniük az önmaguk által felállított mércét, akkor személyes okokat vélelmeznek a háttérben, s nem életkori vagy képességbeli korlátokat. Úgy érzik, nyomás alatt állnak, s ekkor gyakori a büntudat is.

Van ugyanakkor egy másik jelenség is, mely igen figyelemre méltó módon kapcsolódik a tökéletességre törekvéshez: ez pedig az onnipotencia (mindenhatóság) érzése. Azt jelenti, hogy a tehetséges gyerek úgy véli, képességeinek nincs határa. A tökéletességre törekvéssel kombinálódva ekkor úgy érzi az egyén, hogy teljes mértékben ki kell használnia végtelen kapacitását. *Sajnos ezen illúziót gyakran a társas környezet is támogatja, és kihasználja a gyermek tehetségét!* Ilyen eset az, amikor a magát sikertelennek minősítő szülő gyermekében önmaga második esélyét látja, s azt közvetíti a gyermek felé, hogy váltsa valóra a beteljesületlen vágyait, álmait. (Gondoljunk csak a gyermek szépségversenyekre vagy az egyre népszerűbbé váló tehetségkutató műsorokra a televízióban!) Ekkor a gyermek a lelke mélyén úgy érzi, a szülő csak a tehetségéért szereti és támogatja őt, pedig – mint minden gyereknek – nagy szüksége lenne a feltétel nélküli szeretetre. E feltétel nélküli szeretet hiányában hihetetlenül félni kezd a kudarctól és attól, hogy csalódást okozzon a szüleinek. Szomorú dolog, de ezekben az esetekben a tehetséges gyerek a siker örömét sem éli át, mert az egyetlen öröm számára a szülő elégedettsége.

A tökéletességre törekvéssel kapcsolatos harmadik jelenségkör a negatív érzelmek megtiltása, tudatalatti szintre küldése. A tehetséges személy úgy érzi, mások lehetnek agresszívak, féltékenyek, mérgesek, de ő, a „tökéletes”, nem lehet. Természetesen különböző tünetek és érzések formájában a kerülő út itt is életre kel: szorongások, fóbiák, egyéb problémák jelzik az elfojtott tudattartalmak létét.

A „Felnőtt/gyerek” típus

Néhány tehetséges gyerek önmagára, mint felnőttre tekint, s teljes mértékben felelősnek érzi magát saját magáért. Bármí, ami megzavarja ezt az illúziót, fenyegetést jelent az énképére nézve. Árgus szemmel figyeli a felnőttek gyengeségeit, hibáit, majd megállapítja, hogy csak saját magában bízhat. A szülők bizonytalansága vagy gyengesége azt erősíti e típusban, hogy ő különb náluk. Az iskolában igen gyakran alulteljesítő, mivel nem fogadják el a tanulói szerepet, és a felnőtti tekintélyt sem. Gyakran magatartási gondok merülnek fel az ilyen típusú tehetségekkel, mert a szülők és/vagy tanárok kéréseinek elfogadásában is az őket megillető jogok csorbulását látják.

Ezek a gyerekek az egész világot egyetlen nagy fenyegetésnek élik meg, és a kialakított felelősség érzés a túlélésért kialakított stratégia. Éretlen, infantilis módon védelmezik önüket. Bár e típus sok tekintetben hasonlít a Perfekcionista típusra, mégis van egy fontos különbség köztük: a Perfekcionista típusban ugyanis meg van a hajlam arra, hogy saját érzelmi szükségleteiket alárendeljék másokénak, és tehetségükkel megajándékozzák szüleiket.

„A verseny győztese” típus

A tehetséges gyermekek pszichoszexuális fejlődése ugyanazokat a fejlődési szakaszokat (orális, anális, ödipális, latencia, genitális) járja végig, de gyakran más módon. Témánk szempontjából az ödipális szakasz figyelemre méltó. E szakaszban az általános fejlődésmenet szerint a fiúgyermek az édesanyjuk iránt érzett „szerelmük” miatt az apára, mint riválisra tekintenek, s szeretnék az apa helyét elfoglalni. (Ez az az időszak, amikor a kisfiúk sokszor bejelentik anyukájuknak, hogy nagykorukban feltétlenül őt fogják feleségül venni. Persze, a pszichoszexuális fejlődés e szakaszán túljutva az egészséges serdülőnek/fiatalnak megváltozik az orientációja, és az ellenkező nemű kortársak felé irányul.) Ez a rivalizálás egyébként ambivalens érzelmeket indukál a gyermekben, mert az apa iránt érzett szeretet és az apa félreállításának vágya ellentmond egymásnak. Ezen kívül a gyermek azt is belátja, hogy az apa olyan képességekkel rendelkezik, amelyekkel ő nem. Ezt a feszültségekeltető ellentmondást az apával történő azonosulás folyamata oldja fel.

Tehetséges gyerekek esetén azonban néha előfordul, hogy a gyermek úgy érzi, az apával való rivalizálásnak ő a nyertese. Ez a helyzet akkor alakulhat ki, ha a szülők tisztelettel adóznak a tehetségének, s a gyermek ettől különbnek, hozzáértőbbnek kezdi érezni magát apjánál. Következésképpen immár az anya partnereként tekint magára a tehetséges gyermek, s pozíciójának megtartása végett folyamatos és minden területre kiterjedő rivalizálásba kezd. Ráadásul ezt a versengést az apa is gerjesztheti, mivel előfordulhat, hogy féltékeny, úgy érzi, a gyermek elvonja az anya érzelmeit tőle. E rivalizálás egyébként a kortársak között is megjelenik, mivel a tehetséges fiú anyjának szeretné megmutatni: ő a legjobb. A kialakult helyzetben – nem tudatos szinten, de – szorong attól, hogy az apa esetleg elégtételt fog venni, hiszen egy elképzelt, és nem tényleges jogért folytat küzdelmet.

A „Kivétel” típus

Vannak olyan tehetségesek, akiknél a lelkiismereti funkciók kifejlődése zavart szenved. A legtöbb gyerek megtanulja, hogy minden vágy nem teljesülhet, s hogy másoknak is vannak különböző igényei, melyekre tekintettel kell lenni. Egyes tehetséges gyerekek azonban képességeiknek köszönhetően igen nagy személyes hatóerővel rendelkeznek, melyet nem egyeztetnek össze mások szükségletivel, vágyaival. Így a képességeiket kizárólag saját elképzeléseik és kívánságaik megvalósításának szentelik, tekintet nélkül környezetükre. Sajnos időnként maguk a szülők is táplálják ezt az önzőséget! Előfordul, hogy gyermeküket oly különlegesnek tekintik, hogy úgy

gondolják, rá nem érvényesek az átlagos társas keretek. A gyermek azt az illúziót igyekszik tehát fenntartani, hogy a szabályok és konvenciók felett áll, mert erre az imázsra épül az önértékelése. Ez nagyon veszélyes út. Irreális módon értékeli képességeit (mint a „Perfekcionista”), felnőtt pozíciót vélelmez (mint a Felnőtt/gyermek), végül a „Verseny győztese” típushoz hasonlóan ő is különbnek érzi magát a szüleinél, viszont vele ellentétben úgy gondolja, hogy a verseny szabályai rá nem érvényesek.

Az „Önkritikus” típus

Vannak olyan tehetséges gyermekek is, akik rendkívül kritikusak önmagukkal, s úgy látják, hiányosságaik vannak. Sok időt töltenek önmaguk és munkájuk bírálatával. Az adott feladatot újra meg újra megcsinálják, s elborítják őket a kötelezettségek, mert a folytonos önellenőrzéssel sok időt vesztesznek el (lásd: „Újracsináló” típusú perfekcionista korábban). Mint azt már korábban láttuk, a feladatok kivitelezésekor sok nehézségbe bonyolódnak, így gyakran nem járnak sikerrel. Problémájuk alapvetően abból származik, hogy egyrészt nem hisznek a saját tehetségükben, másrészt lelkiismereti funkciójuk túlműködik, s olyan dolgokért is felelősséget éreznek, amiért nem kellene.

A „Jól Integrált” típus

Végül, de nem utolsó sorban arról is szót kell ejtenünk, hogy sok olyan tehetséges van, aki a különböző fejlődési szakaszokon a szokásos módon jut túl. Önmagukat reálisan látják, tisztában vannak azzal, hogy a kudarc is hozzátartozik a fejlődésükhöz csakúgy, mint a pozitív és negatív érzelmek átélése. Az omnipotencia (mindenhatóság) érzésén túljutva kifejlesztenek egy reális lelkiismereti funkciót, s olyan autonóm személyiségnek tartják magukat, akik birtokolják a saját tehetségüket. Ezek a gyerekek nyitottak az emocionális és kognitív fejlődésre egyaránt. Természetesen mindez nem azt jelenti, hogy nincsenek nehézségeik, de jobban meg tudnak velük küzdeni, mint a más típusba tartozók, így örömet lelnek a tehetségükben.

IV. Tehetséges gyermek a családban

1. A tehetség fejlődésére ható családi jellemzők

A tehetségesek személyiségfejlesztésének optimalizálásához különösen fontos a pedagógusok és a szülők rendszeres párbeszéde, együttműködése. Bármely tehetséggondozó programról is legyen szó, hatékonyságát markáns módon befolyásolja az a tény, hogy mennyire harmonizál a család értékrendjével, nevelési elképzeléseivel, pedagógiai kultúrájával, az esetleges családi elvárásokkal. Ideális esetben illeszkedik az iskolai és családi célok és tehetségfejlesztési elképzelések rendszere, az oktatásról-nevelésről hasonlóan vélekedik a két szocializációs színtér. Kevésbé ideális esetben bizonyos pontokon nézetkülönbségek állhatnak fenn, melyek kellő odafigyeléssel, tanácsadással, beszélgetéssel tisztázhatók.

Igen hasznos, ha pszichológus szakember közreműködésével maguk a családok is segítséget kaphatnak esetleges nehézségeik, felmerülő kérdéseik megoldásában. A tanulók adottságairól, képességeiről, személyiségéről szerzett információk megosztása a szülőkkel növeli a család iskola iránti bizalmát, elköteleződését. A tehetséges gyermekek nevelése, fejlesztése nem csak az iskola számára jelent nagy kihívást, de kihívást jelentő feladat magának a szülőnek is, hiszen emocionális és intellektuális jellegzetességeik miatt sokszor speciális bánásmódot igényelnek otthon is ezek a gyerekek. A tehetségesek személyiségjellemzőit figyelembe véve, gondoljunk arra, hogy pl. a fejlődésbeli előnyük, esetleges érzékenységük, vagy maximalizmusuk, magas energiaszintjük, fejlett igazságérzetük mind-mind olyan jellegzetesség, amelynek a helyes lereagálása nem magától értetődő, sőt konfliktusok forrása lehet a családon belül is. Sokan nem gondolnak arra, de a testvérkapcsolatok dinamikáját is áthatja a tehetség megléte vagy hiánya. Egyes szülők pedig azon aggódnak, hogy a tehetséges gyermek testvérének önértékelése kedvezőtlenül fog változni az évek során. Ez nem törvényszerűen következik be, mert számos tényező árnyalja a helyzetet: a születési sorrend, a gyermekek kora, neme, intellektuális képességeik szintje, a családtagok kapcsolatrendszerének milyensége és dinamikája, vagy a nevelési stílus és családi légkör. Azokban a családokban, ahol elfogadják és tiszteletben tart-

ják az individuális különbségeket, valamint minimalizálják a kiemelkedő képességgel rendelkező testvérrel való hasonlítgatást, az önértékelés nem fog meginogni.

A családi lékör hatása a személyiségfejlődésre

Az alábbi 10. táblázat összefoglalja a témánk szempontjából fontos lehetséges családi lékör-típusokat és az azokhoz kapcsolódó tipikus szülői viselkedéseket, illetve az ezekre leginkább valószínűsíthető gyermeki viselkedéses, valamint érzelmi válaszokat. Mint látható, a *demokratikus lékör tekinthető a leoptimálisabbnak*, mivel ez vezet az egészséges, reális önértékelés kialakulásához, miközben kifejleszti a mások iránti tiszteletet és az együttműködés igényét is. Az összeállítás a san-francisco-i Alfred Adler Intézet távképzési anyagának egyes elemeit felhasználva készült [9].

LÉKKÖR	SZÜLŐI VISELKEDÉS	VALÓSZÍNŰ GYERMEKI VÁLASZ
DEMOKRATIKUS	Tájékozott vezető, útmutatásra törekszik, együttműködésre serkent. Megerősít, bemutatja a logikus következményeket. Megteremti a tisztelet, egyenlőség és méltányosság lékörét. Biztonságosan kifejezhetővé teszi az eltérő véleményeket.	A gyermek a társas világot vonzónak, ésszerűnek és biztonságosnak érzi. Fel tudja készíteni önmagát a felnőttkori demokratikus életre.
TEKINTÉLYELVŰ	A szülő abszolút és megkérdőjelezhetetlen engedelmességet követel. Tilt, utasít, parancsol. Úgy érzi, az erő és a hatalom ad számára jogosultságot mindehhez. A családi élet a hadsereghez hasonlítható.	A gyerek udvarias lehet, de félénk, szégyellős és szorongó. Saját problémáit nem tudja önállóan megoldani, mindig másoktól vár irányítást. Ha fellázad (amivel gyakran vár a serdülőkorig), gyakran folyamodik a hazudozáshoz, lopáshoz.
MAGAS KÖVETELMÉNYŰ	A szülők túlzóan magas elvárásokkal, célokkal és követelményekkel rendelkeznek.	Ha a gyermek úgy érzi, nem tud megfelelni a szülői elvárásoknak, elkedvetleneletté válik, kialakul az alkalmatlanság érzése. Még megfelelő teljesítmény esetén is gyakran aggódik a lehetséges kudarc miatt.

VERSENGŐ	A család a sikerességet hangsúlyozza, minden családtag törekszik a többiek túlhaladására. Különösen akkor válik hangsúlyossá, ha mindkét szülő versengő.	Az a gyermek, aki nem lehet a legkiválóbb, megelégedhet azzal, hogy ő a legrosszabb. A kompetens gyermek motivált lehet, de szoronghat és nyugtalan lehet, ha csak nem hiszi, hogy ő fog a csúcsra jutni. Az elkedvetlenedett testvér a reménytelenség érzését érezheti.
ELNYOMÓ	A gyermektől megtagadják az érzelmek, gondolatok szabad és őszinte kifejezését. Gyakori a feddés és dorgálás.	A gyermek megtanulja valódi érzéseinek és gondolatainak elkendőzését. Nem tiszteli saját érzéseit és nem is bízik bennük. Kerülheti a közeli kapcsolatokat. Nappali álmodozásba merülhet.
TÚLVÉDŐ	A gyermeket megóvják a nehéz és/vagy kellemetlen helyzetek megtapasztalásából, így nem is tud tanulni belőlük. A védelem megfosztja a belső erőtől és az önbizalomtól. A szülő a viselkedés következményeitől is menti a gyermeket.	A gyerek „baby” marad, aki kicsinek, gyengének, segítségére szorulónak érzi magát. Képtelen az önálló létezésre, így mindenkit megpróbál a szolgálatába állítani, könyvekkel, vonzerejével, vagy a lelki alkatával.
TÚLENGEDÉKENY	A szülők elárasztják a gyermeket figyelemmel, ellátással, játékokkal, dicséréssel. A gyereket valóságos herceggént, ill. hercegkisasszonyként kezelik.	A gyermek passzívan várja a felnőttek újabb ajándékát, felajánlását. Kerülheti más gyermekek társaságát, mert osztotnia kellene, vagy mert azok számára keveset tudnak felkínálni.
KÖVETKEZETLEN	A fegyelmezés kiszámíthatatlan, és nincs napirend sem. Kaotikus életvezetés, nincsenek biztos támpontok. Gyakran együtt jár valamilyen szer-használattal.	A gyermek nem tudja, mit várjon a másiktól, vagy, hogy tőle mit várnak. Rend és szabályok nélkül, valamint kedves, de határozott fegyelmezés nélkül nem tudja az önfegyelem képességét kifejleszteni. Gyakran kontrollálatlan, motiválatlan és izgalomkereső.

10. táblázat. A családi légkör főbb típusai

A gyermeknevelési eljárások hatása az énképre és önértékelésre

A szociális tanuláseméleti felfogás szerint a szülő *modellként* tekinthető, akit a gyermek utánoz. E folyamat során a gyermek mintegy átveszi a szülő önértékeléssel, önjutalmazással, büntetéssel kapcsolatos attitűdjeit, értékeit. E megközelítés szerint a szülő énképe lesz a gyermek énképének alakítója. Kutatási adatok is alátámasztják e fenti állítást, mivel igazolták, hogy magasabb önértékelésű anyák gyermekeinek is magasabb az önértékelése.

A gyermeknevelési gyakorlatot tanulmányozva a kutatók arra jutottak, hogy itt is igazolható összefüggések mutathatók ki: a szülők nevelési módszerei hatnak az önértékelés alakulására (Kőrössi, 1997).

A magas önértékelésű gyerekek családjában a nevelési gyakorlatot tekintve együtt érvényesül a szigor és a demokrácia. *Világos és egyértelmű elvárások* vannak, melyek elősegítik az önkontroll, énidentitás és pozitív énkép kialakítását. Alacsony önértékelésű gyerekek esetén viszont az tapasztalható, hogy a szülők az alkalmazkodást, engedelmességet és a másokhoz való igazodás elsődlegességét hangsúlyozzák. Ha a szülő a gyermek hibáira büntetéssel reagál, ahelyett, hogy *megértő és támogató* attitűddel rendelkezne, szintén a kedvezőtlen énkép kialakulása felé hat. A fiúknál az anyai melegség, míg lányoknál az engedékenységek befolyásolja az énképet pozitív irányba.

Igen nagy jelentősége van a *kongruens pozitív megerősítéseknek* (akár szóbeli, akár non-verbális) is az énkép kedvező alakításában. Ha a két előbbi kommunikációs csatornán eltérő üzeneteket kap valaki, akkor a non-verbális üzenetet fogja igazi információnak tartani. Példa: egy szülő megdicséri gyermeke teljesítményét, de közben legyint vagy elhúzza a száját. Ekkor nem a szavakkal elmondott, hanem a gesztusok/mimika által közvetített tartalmat tekinti majd a gyermek igaznak, tehát a dicséret ebben az esetben hiteltelensége miatt hatástalanná válik.

A humanisztikus pszichológia elmélete szerint kiemelt jelentőségű az én kedvező fejlődésében a *feltétel nélküli elfogadás* élményének megtapasztalása (Orosz és Szitó, 1999). Abban az esetben, ha a szülők figyelme és elfogadása feltételekhez kötött, akkor a gyermek csak akkor kapja meg ezeket, ha valamilyen teljesítményt produkál. Azt tanulja meg tehát a gyermek ebből a helyzetből, hogy csak akkor értékes, ha teljesítményt nyújt. Így az elfogadás érdekében, ha kell, elnyomja saját szükségleteit, és a külső elvárások áradatát építi be a személyiségébe, azon belül is az énképébe. E folyamat során kialakul egy olyan úgynevezett „ideális én” amely elérésére törekszik, s amely miatt igen sokat szorong. Amennyiben viszont megtapasztalta kora gyermekkorától a feltétel nélküli elfogadást, akkor könnyebben

tudja az új tapasztalatokat elfogadni, és a kiteljesedés képességkibontakoztatás irányába tud elmozdulni.

A nevelési stílus hatása az iskolai teljesítményre

Diana Baumrind (Cole és Cole, 1998) középosztálybeli családokon végzett megfigyelései és kutatásai alapján három nevelési stílus különíthető el a szülői viselkedés alapján.

Az első a *tekintélyelvű szülői nevelési stílus*, melyben a tekintélynek való engedelmesség a legfontosabb. Amennyiben a szülők úgy érzik, hogy a gyermek az általuk kívánatosnak tartott viselkedéstől eltér, büntetéssel reagálnak rá. Megkövetelik az engedelmességet, alkut nem ismernek. Szigorúak, érzelmileg közönyösek. A tekintélyelvű szülők gyermekei e stílus logikus következményeként gyakran kitérnek a társas érintkezés elől, nem kezdeményezők, szociális készségeik hiányosak. Gyakori náluk a spontaneitás és az intellektuális érdeklődés hiánya. Hogyan is mernének felszabadultak, kreatívak, vagy belső érdeklődéstől vezéreltek lenni?

A második típus az *engedékeny nevelői stílus*, melyben a szülők nagyon kevésbé korlátoznak (szinte soha nem mondanak nemet). E magatartást részben az a meggyőződés motiválja, hogy a gyermeknek saját kárán kell tanulnia, vagy egyszerűen a fegyelmezés kellemetlenségeit (hiszen az semmiképpen sem népszerű dolog) szeretnék minimalizálni. Életkorukhoz és pszichés fejlettségükhöz képest e gyerekek túl nagy (döntési) szabadságot élveznek, miközben elvárásokat nem támasztanak velük szemben. E gyerekek jellemzően éretlenek, nehezen alkalmazkodnak helyzetekhez és személyekhez. Nehezen uralkodnak érzelmeiken. Felelősségvállalásuk és önállóságuk pedig nem éri el a kívánatos mértéket.

A harmadik típus az *irányító nevelési stílus*, melynek során a szülők a gyermek igényeit és jogait elismerik, figyelembe veszik. Mindeközben tudatában vannak nagyobb tudásuknak, jobb képességeiknek és fizikai fölényüknek. A gyermek viselkedésének módosítására a magyarázatot, a közös megbeszélést választják a követelés helyett, nem várják el az alárendelődést. Bátorítják az önállóságot, magas követelményeket támasztanak. A különböző társas helyzetekben ezek a gyerekek a legönállóbbak és ők rendelkeznek a legnagyobb önkontrollal, miközben az újdonságokra is ők a legnyitottabbak. Kordi és Baharudin (2010) kiemeli, hogy egyértelmű összefüggés igazolható az iskolai teljesítmény és a szülői nevelési stílus között. Azoknak a gyerekeknek a legmagasabb az iskolai teljesítménye, akik az irányító vagy autoritatív szülői stílusban nevelkednek. A szerzők felhívják még egy fontos tényezőre a figyelmet, s ez nem más, mint a *szülői bevonódás* mértéke. Az a

tény, hogy a szülők figyelemmel kísérik a gyermek iskolai pályafutását, aktívan kapcsolatot tartanak a pedagógusokkal, részt vesznek iskolai eseményeken és tevékenységekben, pozitív hatással van az iskolai teljesítményre.

Problémás szülői vonások

A kutatók négy szülő-típust írnak le, melyek a tehetséges gyermek fejlődését kedvezőtlenül befolyásolják. Ezek a következők (Alvino, 1995):

A túlságosan kritikus szülő

Rendkívül magas követelményeket állít fel, melyekkel kapcsolatban a gyermek úgy érzi, nem lesz képes megfelelni azoknak. E szülő a hibákra és a gyermek viselkedésének negatívumaira koncentrál, s kevésbé veszi észre a pozitívumokat.

A túlságosan domináns szülő

Néhány tehetséges gyerek úgy érezheti, nem is sajátja a tehetsége. A szülő manipulatív módon befolyásolja a gyereket annak érdekében, hogy a gyermek a szülői igényeket és vágyakat teljesítse.

A túlságosan lelkiismeretes szülő

A gyermek minden percét hasznos tevékenységekkel szeretné kitölteni, megtagadva tőle a kortársakkal töltött szabadidőt és játékot.

A túlságosan megengedő szülő

Gyakorlatilag megegyezik a Baumrind-féle leírással. A korlátok és tiltások hiányának téves indokaként (kifogásként) az is szerepel e szülő-típusnál, hogy „a kimondott nemek csökkentik a gyermek kreativitását”.

A kötődés és a tehetség egyes karakter jellemzői

A kötődés kifejezés általában egy adott személy erős kedvelését, szeretetét jelenti, de a pszichológiai szakirodalomban egy *különleges reciprok kapcsolatot* jelölnek vele, melyet leginkább az anya-gyerek kapcsolat fejez ki. A kötődéssel kapcsolatos igen gazdag szakirodalom elhanyagolt területe a különböző kötődési típusok (kötődési mintázatok) hatása az intellektuális fejlődésre, de még kevesebb irodalmi adat áll rendelkezésünkre arról, hogy a tehetségre milyen hatást gyakorol. Wellish (2010) hiánypótló tanulmánya alapján képet kaphatunk erről, miközben megismerhetjük a kötődési típusok főbb jellemzőit és kialakulásuk okát.

Biztonságos kötődés

A gyermek megfelelő biztonságban érzi magát ahhoz, hogy felderítse környezetét, és megismerje a körülötte lévő kapcsolatokat, ha állandó, érzékeny, válaszkésztséget mutató gondozásban részesül. Az anya általi megbízható, ismétlődő fájdalom- és diszkomfortérzet csökkentés, a jelenlétében növekvő öröm érzése alapozza meg a későbbi érzélem szabályozást. A kötődés és bizalom kifejlődése olyan különlegesen fogékony időszakban történik (születés és kb. három éves kor között), amikor az emberi agy a tapasztalatokra rendkívül nyitott, s amely időszakban megfelelő környezeti ingerekre van szüksége a további egészséges fejlődéshez. A biztonságos kötődés pozitív attitűdöt eredményez, ami viszont nagyobb fokú *bevonódáshoz és kitartáshoz* vezet. A kötődés nemcsak az érzelmi és társas jóllétet befolyásolja, de a gyermek önbizalmát is a visszajelzéseken keresztül: a gyermek igényeire ismétlődően megjelenő adekvát anyai válaszok ugyanis a kompetenciaérzést erősítik. A másik jelenség, ami mind a tehetségénél, mind a biztonságok kötődés esetén megfigyelhető, az a *kíváncsiság*. Kedvezőtlen környezeti feltételek esetén – ellenséges és deprivált környezetben – viszont a vizsgálatok kevesebb explorációs viselkedést és kíváncsiságot igazoltak. A kutatók úgy tekintenek a kötődésre, mint a kommunikáció egyik formájára, ezért megvizsgálták a verbális képességekkel mutatott kapcsolatát. Az elévzett elemzések igazolták a *nyelvi kompetenciával* való összefüggést: azaz a biztonságos kötődés együtt jár a magasabb szintű nyelvi képességekkel.

Bizonytalan kötődés

Az anyai depresszió olyan kötődési rendellenességekkel társul, melyek az *optimálisnál kevesebb kognitív fejlődést* eredményeznek a baba szenzitív periódusában. A csecsemő agya ekkor ugyanis olyan módokon tanul, melyeket a dühös, alkalmatlan, a depresszióknak köszönhetően helytelen anyai válaszok veszélyeztetnek.

Az agy ekkor gyakori ismétléseket kíván (használat-függő a fejlődés), mert ezek hiányában az idegsejtek közötti kapcsolatok felbomlanak. A siket csecsemők is a csecsemőkor végére felhagynak a gügyögéssel, a hallási tapasztalatok híján. A szocio-emocionális fejlődés kifejezéseit használva a bizonytalanul kötődő csecsemők érzelmileg és szociálisan „süketek” és „vakok” lesznek egészséges tapasztalatok hiányában. Ez különösen az élet első évében igaz, amikor is még nem rendelkeznek érzelemszabályozással. A tanulás másik típusa az úgynevezett tapasztalat-függő tanulás, mely kulturálisan meghatározott.

Röviden megfogalmazva bizonytalan kötődés akkor alakul ki, amikor az anya ijedt, vagy ijesztő. A gyakran átélt félelem érzete, nem csak rossz em-

lékeket szül a gyermekben, de a kutatási adatok alapján kifejleszt olyan karaktervonásokat is, mint a *perfekcionizmus*.

Ambivalens kötődés

E típus esetén a csecsemő az anya távozásakor hevesen sír, intenzív stresszt él át. Az anya visszatérése azonban nem hoz számára megnyugvást és komfort érzetet. Ennek oka a kutatók szerint az, hogy bár fizikailag jelen van, de a gyermek számára érzelmileg mégsem elérhető. Nagyobb korokban ezek a gyerekek szorongóbbak, erőtlenebbek, passzívabbak és visszahúzódozóbbak, mint a más kötődési típusba tartozók, illetve az új tapasztalatokkal kapcsolatban sokkal többet bizonytalankodnak (nem tudják eldönteni, mit tegyenek, hogyan reagáljanak). Annak ellenére, hogy kiváló kognitív potenciállal születhettek, mégsem képesek azt kiteljesíteni, mert olyan tanult válaszokat fejlesztettek ki, melyek miatt vonakodnak új tapasztalatokat szerezni. Szorongásuk és depresszióra való hajlamuk a kognitív teljesítményüket jelentősen károsítja. E hatás természetesen érvényesül azokban a tesztekben is, melyeket hagyományosan a tehetség-azonosításban alkalmaznak.

Elkerülő kötődés

Az elkerülő kötődés esetén a csecsemők az anya jelenlététől vagy hiányától függetlenül viszonylag jól explorálják környezetüket. Anyjukkal keveset érintkeznek, s az anya távozása nem vált ki belőlük stressz reakciót. Idősebb korokban ezek a gyerekek ellenségesebbek, dühösebbek és agresszívabbak, mint a más kötődési típusúak. Több antiszociális viselkedés, negatív érzelm jellemzi őket. Hajlamosak arra, hogy más gyerekeket elnyomjanak, terrorizáljanak, illetve bűnbaknak kiáltssanak ki. Ezek a gyerekek figyelmüket önmagukról elfordítják, mert szocio-emocionális fejlődésük során igényeik minimális kifejezésére volt csak lehetőségük, s tényleges érzelmi állapotukat el kellett nyomniuk. E miatt indulataikat cselekvésbe fordítják át, s olyan viselkedési zavarok alakulhatnak ki náluk, mint az oppozíciós viselkedési zavar. Érdekesség, hogy e típusnál is kimutatható a *perfekcionizmus* megjelenése, de ez itt a többi személy negatív megítélésével („Ők nem olyan kiválóak, mint én vagyok!”) jár együtt. Az elkerülő típus szeretne a társak szemében tökéletesnek látszani, hogy elfedhesse saját érzelmi sebezhetőségét, mely a helytelen, válaszkészséget nem mutató („Sírjon csak, majd abba hagyja!”) gondozási gyakorlat következtében alakult ki.

Dezorganizált típus

Ezek a gyerekek zavartságot mutatnak az anyjukkal való kapcsolatukban: hol közelítenek hozzá, hol elkerülni igyekeznek őt. A dezorganizált típus

kialakulását az abúzus, a családi erőszak, az ellenséges légkör, elhanyagolás eredményezi. A kutatók megfigyelték, hogy a szülők jelenlétében esetlen, botladozó a mozgásuk, testbeszédük pedig félelemtől árulkodik. Gyakran dezorientáltak, érzelmi állapotuk pedig igen változékony. Több ellenségeséget és bizonytalanságot mutatnak, mint más típusok, s anyjuk nagyobb valószínűséggel mondható depresszív alkatnak. Figyelemre méltó kapcsolat áll fenn az agresszív viselkedéssel is: Egy hétéves gyerekek körében végzett vizsgálat Amerikában kimutatta, hogy az iskolában a tanárok által agresszívnek ítélt tanulók több mint nyolcvan százaléka kötődés szempontjából a dezorganizált típusba sorolható.

Az elkerülő és dezorganizált típusba tartozó gyerekek gyakran konfrontálódnak környezetükkel, tesztelik a határokat. Nagyobb korokban problémás viselkedésük gyakran depresszióba fordul a tanulást és a tervezési folyamatokat károsítva. A sorozatosan elszenvedett korai stresszhatások a fejlődés minden aspektusát érintik. Nem csak kisebb agyméretre vezetnek, de a frontális kéreg elégtelen működéséhez is, mely agyi területhez a figyelem, a munkamemória és az intelligencia köthető.

Egyéb családi jellemzők

A szülői ház lelki fejlődésre és teljesítőképességre gyakorolt hatásai között Czeizel Endre (1997) is kiemeli az *anyai hatások* meghatározó voltát. Az újszülött agya igen képlékeny és érzékeny (az ingergazdag szeretetteljes környezetre, de a káros testi-lelki hatásokra is), így fokozott védelemre van szüksége. E feladat alapvetően az anyára hárul. Nagy szerepe van a *szoptatásnak* is: a szoptatott gyerekek intelligencia hányadosa iskoláskor kezdetére bizonyítottan magasabb, mint a nem szoptatott társaké. Természetesen a *megfelelő táplálkozás* vagy annak hiánya, a betegségek is hatnak a gyermek szellemi fejlődésére. A *szülői alkoholizmusról* is sajnos beszélni kell: nem csak káros mintát, de veszélyeztető környezetet is jelent a fejlődő gyermek számára. Végül, de nem utolsó sorban az *anya életkorára* is fel kell hívni a figyelmet, mivel harmincöt éves kor felett az évek előre haladásával együtt növekszik a kromoszóma-rendellenességek (közük a Down-kór) veszélye, de ezzel együtt az is igaz, hogy a harmincöt év felett szült nők egészséges gyermekeinek az IQ-ja az életkorral arányosan magasabb (Czeizel, 1997).

A család *szocioökonómiai státusa* is lényeges: kutatások igazolták, hogy a legtöbb tehetség a középosztálybeli családokból kerül ki. Ennek okát Gyarmathy (2007) abban látja, hogy ezek a családok a szükséges anyagi feltételeket (például különóra, tanulmányi utak, versenyek nevezési díja stb.) – igaz áldozatok árán, de – biztosítani tudják gyermeküknek. Az áldo-

zat *üzenet értékkel* bír: a gyermek fontosságát jelzi. Szegényebb családok ezeket egyszerűen nem tudják biztosítani, a gazdag családoknak pedig nem áldozatról van szó, amikor a tehetséges gyermek kiemelt igényeinek megfelelnek. Fenti szerző kiemeli a *melegházhatás* pozitív szerepét is (a melegházhatás a szülők tudatos erőfeszítése érzelmi biztonságot adó fejlesztő és támogató környezet megteremtésére), de felhívja a figyelmet arra, hogy a gyermeknek küzdelemre, erőfeszítésekre is szüksége van. Nem szolgálja tehát a gyermek érdekét, ha mindentől megkímélik! Szükséges számára a megfelelő szabadság és a biztonság érzése, de a fejlődéshez szükséges az akadályokkal való megküzdés élménye.

A család, mint *elsődleges szocializációs* közeg értékeket, mintákat, hiedelmeket és attitűdöket is közvetít. A szocializáció során a tanuláshoz, a tudáshoz, az erőfeszítésen alapuló teljesítményhez való hozzáállást is átadja. Ebben a folyamatban a szülők identifikációs modellként (azonosulási mintaként) szolgálnak, de tudni kell, hogy a családi minták rögzülése sokszor nem tudatos.

A *tehetséges szülő* sokszor jobban viseli gyermeke másságát, mert valójában ő maga is ilyen volt. Az átlagba született tehetségeseknek viszont nehéz (Gyarmathy, 2007) helyzete lehet, mert nem feltétlenül találnak megértésre. Előfordul, hogy a család zavart, frusztrációt, tehetetlenséget él át öröm helyett.

Sajnos sok gyereket érint a csonka család problémája. A *csonka családban* (anya + gyerek) nevelkedett gyermekek értelmi képessége alacsonyabb, mint azoké, akik teljes családban nevelkednek (Czeizel, 1997). Ennek feltehetően több oka is van: a rosszabb szociális helyzettől az apa hiányáig sok mindent lehet indokként felhozni. Azonban az apa hiányának hatását napjainkban új megvilágításba helyezik azok a vizsgálatok, melyek kimutatták, hogy az apai dominancia hiánya kedvezhet a gyermekkori kreativitás kibontakozásának. Úgy tűnik tehát, hogy a tehetség kifejlődésének családi háttéréről még mindig nem tudunk mindent, de azt már megértették a kutatók, hogy rendkívül bonyolult és soktényezős folyamatról van szó, melyet az egyedi jellegzetességek igen sokszínűen árnyalnak.

2. Szülői játszmák és problémás családi konstellációk

A következőkben Davis és Rimm (1993b) e témakörben készült tanulmányából kiindulva mutatunk be néhány olyan jellegzetes problémát, kommunikációs mintázatot, „üzenetet” és tévedést, melyek ismerete a hatékony tanácsadásban, szülőkkel folytatott konzultációban fontos szerepet tölt be.

A „ki a főnök?” probléma

A tehetségesek személyiségjellemzői között megtalálható a korukat meghaladó verbalitás és az absztrakt gondolkodás életkorinál magasabb szintje. E jellegzetességek elvonják a figyelmet arról, hogy nem párosul velük kellő tapasztalat és érettség, s ennek következtében időnként abba a hibába esnek a szülők, hogy felnőtt döntéshozattal ruházzák fel gyermekeiket, majd látván, hogy nem működik a dolog, megpróbálják (időnként túl későn) visszavonni a döntéshozatali jogot. E helyzet állandósuló konfliktushoz, hatalmi harchoz vezet, melynek következményeképpen az otthoni pozitív légkör elvész. Mint arra Haberman [10] is felhívja a figyelmet, nem könnyű egyensúlyozni a két következő szülői elvárás között: egyrészt a szülők elvárják, hogy tehetséges gyermekük „szárnyaljon”, próbáljon ki új dolgokat, másrészt eközben egyidejűleg azt is szeretnék, hogy meg tudják óvni őt a veszélyektől és a kockázatos viselkedéstől. A fentiek különösen akkor válnak akut és komoly problémává, ha a tehetséges gyermek barátai a nálánál idősebbek közül kerülnek ki. A világos, egyértelmű magyarázatok, a logikus érvelés, a nyílt kommunikáció, valamint a kölcsönös kompromisszumkészség igen fontos eszközei lehetnek a jó szülő-gyerek kapcsolat fenntartásának.

Kettős üzenetek és féligazságok

A tanácsadói gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a családokon belül viszonylag gyakran fordulnak elő olyan kommunikációs mintázatok, melyek mintegy súlyosbítják a már meglévő problémákat. Ezek közül az első az úgynevezett *kettős üzenet*. Ezen azt értjük, amikor egy szülő két, egymásnak ellentmondó üzenetet fogalmaz meg, vagy amikor két szülő külön-külön egy-egy egymásnak ellentmondó üzenetet küld a gyermek felé. Ennek példája az úgynevezett *igen-nem üzenet*. Amikor a szülő önuralmát elveszítve hevesen reagál egy bizonyos szituációra (pl. az elvárttól elmaradó teljesítmény, fontos versenyen való gyenge szereplés stb.), majd bocsánatot kér, oda vezet, hogy a gyermek végül nem tudja eldönteni, szülője most elfogadja, vagy elutasítja a viselkedését. A kettős üzenet egy másik veszélyes típusa a „*hadd segítsék, hogy jobb legyen*”. Olyan szülők kommunikálják gyermekük felé, akik pszichológiai szempontból azonosulnak gyermekükkel, azaz önmagukat látják benne. Az azonosulás következtében a gyerek sikereit és kudarcait sajátjaként éli meg a szülő. Gyakori, hogy „segítő” szándékkal bírálják a gyermekük teljesítményét, munkáját, javaslataikkal megváltoztatják az eredeti elképzelést, amely végül már nem a gyermeké, hanem a szülőé lesz. A szituáció következtében a tehetséges gyermek el kezd kételkedni

saját képességeiben, azt fogja érezni, hogy amit tesz, az sohasem elég jó. A kételkedés miatt óvatossá válhat, és kudarckerülő magatartást produkál. A helyzet másik folyamánya lehet a manipuláció, azaz a gyermek játszmájává válik annak elérése, hogy a kudartól való félelmük miatt a szülők mind többet és többet foglalkozzanak vele.

Féligazság: olyan közlés, amely részben igaz, részben hamis, így könnyen félreértheti a tehetséges gyermek. Ilyen például a „*nagyszerű, de ne hidd, hogy zseni vagy*” üzenet. Ekkor a szülő elsődleges célja, hogy jól beilleszkedő gyermeket neveljenek, aki a kortársa között vezető szerepet játszik. Valójában félnek attól, hogy gyermekük túlságosan az intellektuális tevékenységeknek szenteli magát, s emiatt izolálódik. Hasonló féligazság a „*hogyha nem tudsz győzni, vesztés vagy*” és a „*győzelem minden*” üzenet. A probléma előzménye, hogy a tehetséges gyerekek az iskola kezdésekor, az első években kis erőfeszítéssel érnek el sikereket, így nem látják át könnyen az erőfeszítés és a siker közötti kapcsolatot. Az iskolai karrier egy pontján (ez lehet felső tagozat, középiskola, vagy az egyetemi tanulmányok) előbb-utóbb törvényszerűen rájönnek arra, hogy most már erőfeszítés nélkül nem maradhatnak „győztesek”. Ha ekkor nem váltanak, komoly esély van az elkallódásukra, vagy arra, hogy perifériális területeken igyekezzenek sikereket elérni. A fenti két üzenet legfőbb problémája, hogy egyrészt nem segítenek annak megértésében, hogy az első helyezéson kívül is lehetnek „győzelmi lehetőségek”, másrészt a tehetséges gyermek a „vesztés” helyzetet képességei hiányával fogja magyarázni. Cross [11] ezzel kapcsolatban kiemeli: a tehetséges gyermekek nevelésében a proszociális készségek fejlesztése mellett további rendkívül fontos szülői feladat a stressz kezelésének tanítása akár modellálás útján, másrészt olyan tevékenységekben való örömtalálás „tanítása”, melyek stresszoldók, rekreációt elősegítők lehetnek, vagy rámutathatnak arra, ezen a területen is lehet fejlődni. A szülői példamutatás itt is kiemelkedően hatékonynak bizonyul. Végül, de nem utolsósorban hagyni kell megfelelő mennyiségű pihenőidőt a tehetséges gyermeknek, mert feltöltődésre, lazításra neki is szüksége van a produktivitás fenntartásához.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy ha a szülői kommunikációt a direkt, egyenes, mindkét fél által azonosan értelmezhető közlések helyett a kettős üzenetek és a féligazságok uralják, könnyen kapcsolati zavart okozhatnak a tehetséges gyermek és szülője között, megingathatják a gyermek önértékelését.

A szülői vetélkedés jelensége

A pszichológiai szakirodalom kevésbé tárgyalt területe a szülők rivalizálásának családdinamikai folyamata. Leginkább a válások kapcsán lehet e témáról olvasni, pedig kimondva-kimondatlanul sok esetben még egy jól funkcionáló családban is tetten érhető a házastársak vetélkedése a gyermekek fölötti uralomért, a gyermek kedvéért. Játzmák alakulnak ki, hagyományosan a „jó, kedves szülő” és a „fegyelmező szörny” szerepek mentén. A gyermek természetesen hamar ráérez erre a helyzetre, és nagyon komolyan manipulálhatja érdekeinek, vágyainak megfelelően a szülőket. Ennek kivédésére csak az a stratégia alkalmas, amelyben a két szülő kimutatja nagyrabecsülését, tiszteletét a másik véleménye iránt, és értékeli egymás teljesítményét. A manipuláció kivédésén túl az eredményességhez is nagyon fontos az azonos nemű, jól teljesítő szülővel való azonosulás (Geffert, 1989). Ha az anya például sorozatosan aláássa az erőteljes és sikeres apa kéréseit, közléseit („ne törődj velem, mit mond apád, én majd...”), vagy eléri, hogy az apa visszakozzon, könnyen az alulteljesítés útjára tereli a gyereket.

A „Tökéletes szülőnek lenni” csapdája

A tehetséges gyermeket nevelő szülők számos esetben maguk is tehetségesek, s így rájuk is jellemző vonás a perfekcionizmus. Gyakran törekednek ismereteik bővítésére, kutatnak olyan tanácsok után, melyek segítenek nekik „tökéletes szülővé” válni (Stublarec 2009). A tökéletesség vágya együtt jár a hibázástól való félelemmel, s nagyfokú szorongást okoz. A hibázás azonban nem akadályozható meg, de szerencsére nem korrigálhatatlan, s egyben példaadási lehetőség is arra, hogyan tanulhatunk a hibákból. Fontos azt is tudni, hogy a szülők és a gyerekek nem ugyanazon szituációkat emelik ki, mint legnagyobb szülői hibákat. A gyerekek sokszor olyan helyzeteket említenek példaként, amire a szülő egyáltalán nem, vagy alig emlékszik, mert jelentéktelennek találta. Ugyanakkor fordítva is igaz: sokszor a szülő által nagy hibának vélt eseményt vagy döntést a gyerekek saját szubjektív élményeinkben másként értékelik. A fájdalomtól, kellemetlen eseményektől sem tudja egyetlen tökéletes vagy kevésbé tökéletes szülő sem megkímélni gyermekét. Tolan [12] tanulmányában kiemeli, nem is az a legfontosabb, hogy mindentől megóvjuk a gyermeket, hanem az, hogy segítsünk neki megtalálni a feldolgozási módokat, a továbblépés lehetőségét. Kiemelkedő tehetségek életútját vizsgáló tanulmányok alátámasztják ezt, mivel legtöbbjük átélte jelentős traumát felnőtté válásuk során, de ez nagy erejű növekedési tapasztalatot jelentett számukra.

3. A születési sorrend és a testvérkapcsolatok hatásai

Alfred Adler (Carver és Scheirer, 1998) szerint a családban nevelkedő gyermek pozíciójuktól függően más-más bánásmódban részesülnek, s ez kihat személyiségfejlődésükre, valamint későbbi életstílusukra.

A születési sorrend hatásai

Az elsőszülöttek

Az elsőszülöttek általános értelmi szintje magasabb, mint a többi gyereké a családban (Czeizel, 1997). E ténynek több magyarázata is van: Születésükkor a család figyelmének fókuszában állnak, érkezésük jelentős esemény a család életében. Az anya is sokkal több (körülbelül kétszer) annyi figyelmet fordít rá, mint a később születő gyermekekre. A második magyarázó érv, az a tanítói szerep, amit a kisebb testvérek mellett betölt, s ami serkenti az adottságok kibontakozását.

Adler szerint a szülők sokat várnak első gyermeküktől, s e fokozott szülői elvárás nagy teljesítményekre ösztönözheti őket. A második gyerek megszületésével azonban drasztikus változások következnek be: megjelenik a színen egy „rivális”, akivel immár osztozni kell a szülők szeretetén, figyelmén. Ez az élmény sokuk számára olyan, mint egy trónfosztás: traumatikus hatalom és figyelemvesztés, amit nem könnyű feldolgozni. Ha az elsőszülött nem volt elég érett az együttműködő életstílus kialakítására, akkor akár egy egész életen át haragot érezhet!

Képességeiket tekintve az elsőszülöttek gyakran bizonyulnak jó vezetőnek. Igen ambiciózusak (gyakran tűznek ki magasabb tanulmányi célokat is testvéreiknél), és jobb teljesítményt érnek el a család később született gyermekeinél.

A másodszülöttek

Komoly küzdelmet folytatnak azért, hogy nagyobb testvérük árnyékából kiléphessenek, s behozzák hátrányukat. A hatalom elvesztését nem élik át, ezért nem érzékenyek a hatalommal kapcsolatos problémákra. Adler úgy gondolta, hogy a benne rejlő lehetőségek miatt ez a legkedvezőbb pozíció. A nagyobb testvér ugyan mindig egy kicsit előrébb jár, de ez kiválthatja a kisebből az egészséges versenyszellemet, a másik meghaladásának motivációját. Kedvezőtlen esetben viszont egész élete során kisebbségi érzéssel küzdhet a fiatalabb testvér.

A legkisebb gyerekek

Bár látszólag a legkellemebb, legjobb dolog a család „Benjámínjának” lenni, személyiségfejlődési szempontból ők vannak a legrosszabb helyzet-

ben. Gyakran kényeztetik, engedékenyek vele, illetve küzdelem nélkül jut hozzá dolgokhoz. Ez nem szerencsés, mert aláássa a küzdőszellemet, illetve nem adja meg azt az élményt, hogy önerőből, saját erőfeszítés révén boldogul. E miatt gyakori jelenség, hogy a legkisebb gyermek a családi hagyományokkal szakítva eltérő pályát választ, s a tradíciókkal szakítva homlokegyenest más irányban próbálja kifejleszteni az identitását.

Egykék

A folyamatos középontban létnek köszönhetően túlzottan fontosnak érezhetik személyüket. Társas készségeik gyengébbek lehetnek, mint a testvérrel rendelkezőknek, s kevésbé alkalmazkodóak. Elvárják, hogy mások elégítsék ki a szükségleteiket. Mivel fontos számukra a figyelem megtartása, gyakran szeretetteljesen és gyengéden viselkednek, miközben a valódi társas érdeklődésnek híján vannak.

Az egykék IQ-ja alacsonyabb, mint az első szülöttké, feltehetőleg a tanítói funkció hiánya miatt. Kedvelik az önállóságot (vezetői vonás) de hajlamosak a szorongásra és a szélsőséges kedélyállapotokra (Czeizel, 1997).

Rivalizálás a testvérek között

A testvérek közötti versengés jól ismert pszichológiai jelenség, amely teljesen nem küszöbölhető ki, még a legjobban működő család kapcsolati dinamikájából sem. A testvérek közötti rivalizálás irányulhat a szülők figyelmének és elismerésének megszerzésére, de irányulhat az anyagi forrásokhoz való kedvezőbb hozzájutásra vagy azok megszerzésére. A tehetséges gyermeket nevelő családok esetében a gyerekek nevelése során alapelvnek tekinthetők a következők:

- A családban minden gyermeknek biztosítani kell a számára legideálisabb intellektuális és kreatív fejlődés lehetőségét.
- Egyéni lehetőségeket kell biztosítani, mert a gyermekeket nem szabad egyformán kezelni.
- A tehetséges gyermeket nem szabad visszatartani a fejlődésben, csak azért, mert a kevésbé tehetséges testvér nem tud részt venni ugyanabban a tevékenységben. Ebben az esetben célszerű hasonló tanulási vagy pihenési alternatívát felkínálni.
- Tudatosítani kell, hogy a gyermekeknek eltérő képességeik és szükségleteik vannak, és a legjobb stratégia, ha nevelésük során a szülők megpróbálnak ennek megfelelni.

A fenti alapelvek általános iránymutatásként szolgálnak, és természetesen figyelembe kell venni az adott család szerkezetét, működés módját, a

testvérek jellemzőit. A nevelésben fontos különbséget eredményezhet, ha több tehetséges gyermek is van a családban, illetve, ha egy tehetséges és egy szerényebb képességű testvér van a családban.

Tehetséges gyermek kevésbé tehetséges testvérrel

A kiemelkedő intellektuális vagy speciális képességgel bíró gyermek jelenléte a családban szinte automatikusan versenyszituációt jelent a másik gyermek számára. Gondoljuk meg, mi vezet törvénytörően a rivalizálás csapdájához:

- A tehetséges gyermekkel való törődés igen sok időt, energiát, esetleg anyagi áldozatokat kíván a felnőttektől.
- A tehetséges testvér által elért sikerek pedig elismerést, csodálatot váltanak ki a szűkebb-tágabb környezetből.

A reménytelen versenyzés szorongató élménye akkor kerülhető el, ha a kevésbé tehetséges testvér felismeri (s ez nagyon nehéz), olyan sikereket nem tud elérni, mint testvére. Felismeri továbbá, hogy a kiemelkedően tehetséges testvére melletti „sikertelenség” relatív, és emiatt másféle mérőeszközt vagy viszonyítási alapot kell használnia. E belátások teszik lehetővé, hogy megtalálják a saját útjukat, s önértékelésüket megőrizve kilépjenek a tehetséges testvér büvököréből. Ahhoz, hogy e lépést meg tudják tenni, kiemelten fontos, milyen módon kezeli a család és az iskola a helyzetet:

- A szülőknek értékelnie kell a másik gyermek sikereit is, abból kiindulva, hogy önmagához mérten kell figyelembe venni a megtett erőfeszítéseket és eredményeket.
- Törekedni kell az összehasonlítások elkerülésére (Bezzeg a testvéred...). Tipikus helyzet az iskolában, amikor a tanár azzal kezdi a „második” vagy „harmadik” gyerekkel a kapcsolatfelvételt, hogy kijelenti, ismeri az illető gyermek testvérét, majd méltatja annak teljesítményét és/vagy személyiségét. E magatartással kimondva-kimondatlanul elvárásokat közvetít az új tanuló felé, aki, ha kellően magabiztos és tehetséges, örül a beazonosításnak. Ám ha bizonytalan az önértékelése, esetleg szerényebbek a képességei, ez a tanári reakció szorongást és belső ellenállást válthat ki.
- Komoly konfliktusok és kölcsönös csalódások forrása lehet az is, hogy a már tanított tehetséges testvér kapcsán a tanár által megőrzött bizalmat és esetleges előjogokat az illető gyermek nem tudja hosszabb távon megtartani. Lényeges tehát, hogy a tanárt pozitív előítéletei ne vigyék tévútra, véleményét és elvárásait az adott gyermekkel kapcsolatos tényleges tapasztalataira alapozza.

Speciális esetet jelent az a helyzet, amikor a tehetséges gyermek és a szerényebb képességű testvér korban közel áll egymáshoz. Amikor csak egy-két évnyi a különbség, jellegzetes hibás magatartásmód a szülők részéről az, hogy a tehetséges gyermeket szinte visszatartják bizonyos gazdagító tevékenységektől, mivel attól tartanak, hogy máskülönben a kevésbé jó képességekkel rendelkező testvér elbizonytalanodik önmagában. A tehetséges gyermek ennél fogva úgy érzi, hogy nyomást gyakorolnak rá, így elrejtje a képességeit, s jó úton halad afelé, hogy alulteljesítő váljon belőle.

Tehetséges gyermek tehetséges testvérrel

Nem ritka jelenség, hogy egy családon belül több gyermek is tehetséges. Fontos ismételni, hogy valamennyi teljesítményképes testvér nyomást érez arra, hogy megfeleljen azoknak a követelményeknek, amit a testvére korábban felállított. Itt is lényeges, hogy lehetőleg a környezet azt közvetítse, mindenkinek meg kell tennie a tőle elvárható legjobbat, de a gyermekek teljesítményét egyénileg, önmagukhoz mérten értékeli.

4. Áramlat-élményt elősegítő családi kapcsolatok

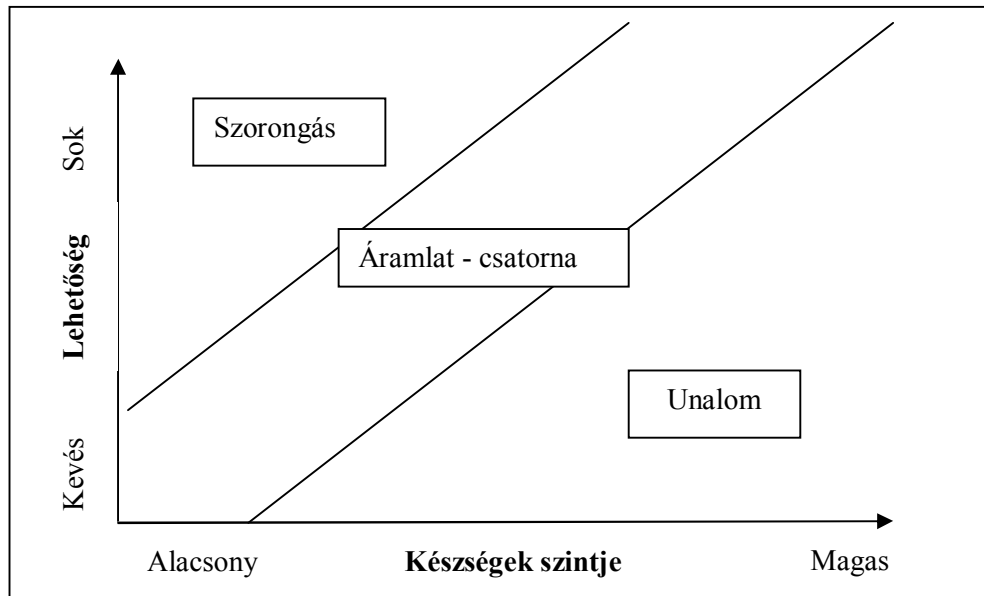
Az áramlat-élmény fogalma

Áramlat-élményt vagy flow-t akkor élünk át, amikor egy adott tevékenységbe igen mélyen belefeledkezünk, amikor szinte eggyé válunk azzal (Csíkszentmihályi, 1997). Olyankor tapasztaljuk, amikor a külvilág megszűnik számunkra, az idő múlásáról teljesen elfeledkezünk, s tudatunkat az adott tevékenység öröme tölti be. E tevékenység lehet művészi alkotás (befogadása vagy készítése), de lehet teljesen hétköznapi dolog is. Nagyon kedvelt áramlat-tevékenység például az olvasás vagy a rejtvényfejtés. (Egy igazán jó könyv mellett meg lehet feledkezni mindenről, miközben mélyen átéljük a szereplők helyzetét.) A flow megtapasztalása során tehát teljesen átadjuk magunkat annak, amit csinálunk. Mivel pozitív érzések kapcsolódnak hozzá, belsőleg motivál, így az adott tevékenységet folytatására készíti. E jellemzője miatt *autotelikus élménynek* is nevezik. (Az autotelikus szó görög eredetű, melyben az „auto” jelentése: „ön” a telos pedig „cél”- tehát önmagáért végzett tevékenységet jelöl esetünkben.)

A flow élmény a fentiek alapján igen fontos az önmegvalósításban, a potenciálok kiaknázásában, mert lehetővé teszi a felfedezés örömeit és a teljesítőképesség magasabb szintre jutását.

Megjelenésének feltétele, hogy *az ember képességei és a cselekvési lehetőségek összhangban álljanak egymással*. Az áramlat-élmény tehát dina-

mikus jelenség, melyhez a fenti egyensúlyt újból és újból meg kell teremteni. Ha ugyanis egy feladat túl nehéz, akkor szorongás lép fel, ha pedig a képességekhez mérten túl könnyű, akkor unalom jelentkezik (8. ábra).



8. ábra. Az áramlat-élmény feltételei (Csíkszentmihályi, 1997 alapján)

Az ábráról az is leolvasható, hogy amíg egy adott tevékenységben a képességeink alacsony szintűek, addig élvezetesnek találjuk az egyszerű feladatokat. Amint azonban fejlődnek képességeink, már bonyolultabb feladatokra van szükségünk ahhoz, hogy az áramlat-csatornában maradjunk. Ha ezt a tényt figyelmen kívül hagyva továbbra is kezdő szintű és/vagy egyszerű feladatokat kapunk, akkor egyre jobban unatkozni kezdünk. A fejlődéssel párhuzamosan (arányosan) egyre nehezebbé, komplexebbé váló feladatok segítségével viszont átélhető a személyes teljesítmény feletti öröm, s ez természetesen növeli az önbecsülést. A fentiek alapján a flow élmény a tehetség kibontakozásában is fontos szerepet játszik, hiszen ha a képességfejlesztés során átél ilyen élményeket a gyermek, az mindenképpen serkentő és önjutalmazó jellegű.

Áramlat-élményt elősegítő családi interakciók

Csíkszentmihályi (1997) a flow-élménnyel kapcsolatban kiemeli a család jelentőségét. Nézete szerint azonosíthatóak olyan családi jellemzők és inter-

akciós mintázatok, melyek elősegítik az áramlat élmény megjelenését. „Autotelikus családi kapcsolat”-nak nevezi az alábbiak együttes meglétét:

Világosság

Világos és egyértelmű elvárások vannak; a családi kommunikáció nyílt, és direkt, megfelelő visszacsatolások működnek. A gyermek tehát érti, mit is várnak el tőle, milyen célok vannak. A családon belüli közléseket annak címzik, akinek ténylegesen szól, és ez a közlés mentes a burkolt, rejtett tartalomtól. A teljesítményéről/viselkedéséről megfelelő visszajelzéseket kap a gyermek.

Középpontban lét

A szülők a gyermek jelenére fókuszálnak, az érdekli őket, amit a gyermek éppen most tesz. Figyelmüket nem a távoli jövő esetleges kimeneteire fordítják (például a most harmadikos gyermek bejut-e majd a megfelelő egyetemre), hanem az aktuális érzésekkel és tapasztalatokkal, valamint eseményekkel foglalkoznak.

Választási lehetőségek léte

A gyermekek több választási lehetőséggel rendelkeznek, melybe az is beletartozik, hogy a szülői szabályokat megszegik, és viselik a következményeit.

Elkötelezettség (bizalom)

A biztonság élménye lehetővé teszi, hogy a gyermek szabadon, önfeledten végezzen tevékenységeket (játsszon, olvasson stb.), teljes figyelmével átadja magát az adott helyzetnek.

Lehetőségek

A gyermek a szüleitől megkapja a fejlődéshez szükséges egyre összetettebb cselekvési módok lehetőségét, azaz a képességek és a feladatok, illetve tevékenységek összhangjára odafigyelnek.

Nevelési ajánlások tehetséges kamaszok szüleinek

A családdal kapcsolatos gondolati egység kiegészítéseként a tehetséges serdülő gyermekek nevelésének alapelveibe pillantunk be. Mint azt látni lehet majd az alábbiakban, többségében olyan hosszú távú stratégiákról esik szó, melyek megalapozását majd alkalmazását igazából nem kamaszkorban kell elkezdni. Fogalmazhatunk úgy is, hogy kora gyermekkortól irányelvként használva őket, serdülőkorra „érnek be”, azaz jelentőségük e korban válik kiemelkedővé.

Griffin (2001) tehetség tanácsadói gyakorlata és tehetséges gyermek szülőjeként szerzett tapasztalati alapján a következőket ajánlja:

- Amilyen gyakran csak lehet, mondjunk igent!

A kamaszoknak ugyanis szüksége van arra, hogy érezzék szüleik beléjük vetett bizalmát és hitét abban, hogy képesek jó döntéseket hozni, illetve megfelelő módon cselekedni. A döntéshozási képességeik fejlődnek azzal, ha megtapasztalják az egyes döntések lehetséges következményeit. Amikor a szülő nemet mond minden kezdeményezésre, akkor ez számukra azt jelenti, nem tartják képesnek őket az adott dologra, illetve személyiségüket nem tartják elég felelősségteljesnek. Ilyen módon pedig nehezzé válik olyan identitást kialakítani, mely teljesítményképes, kompetens selfet foglal magába.

- Adjunk a kamasznak választási lehetőségeket!

Ha ezt tesszük, akkor a serdülők bizonyos mértékű kontrollt szereznek a saját életük felett, s ez rendkívül fontos az autonóm személyiséggé válás folyamatában. Igen lényeges eleme a fejlődésnek a döntési következmények megtapasztalása. Így – bár igen nehéz, de – néha akkor is engedni kell egy útnak a bejárását, ha mi, felnőttek már látjuk, mi van a végén.

- Kínáljunk alkalmat a pályákkal való ismerkedésre!

A kamaszkor az az időszak, amikor a hosszú távú célokat kezd a fiatal megfogalmazni, lehetséges pályaelképzelések között is válogat. Ehhez arra van szüksége, hogy elmerülhessen az identitáskeresésben és a kísérletezésben. A tehetséges serdülők esetében kiemelten fontos e folyamat, hiszen – mint arról már korábban is szó esett – gyakran több lehetőségből is választhatnak több területen is megmutatkozó kiváló képességeik miatt, így nincsenek könnyű helyzetben. A szülők dolga az, hogy ne erőltessék a saját elképzeléseiket a fiatalra, de igyekezzenek minél több szakmai lehetőséget megmutatni számára.

- Engedjük meg különböző stílusok kipróbálását!

A személyes identitás kifejlesztése is a serdülőkor fejlődési feladatai közé tartozik, ezért ezen a területen is kellő toleranciával kell rendelkeznie a szülőknak. A külső megjelenés és a viselkedés változékonysága e korban természetesnek mondható, így a haj színezését, borotválását vagy a testékszerek kipróbálását sem célszerű túlreagálni.

- Segítsük az erkölcsi gondolkodás fejlődését!

A társadalmi szabályok által vezérelt erkölcsi gondolkodásból a serdülőkor végén, a fiatal felnőtt kor elején lép(het) át az egyén a belső erkölcsi alapelvek által vezérelt gondolkodás szakaszába. Nem mindenki jut el a fejlődésnek erre a szintjére, de a család igen sokat tehet az erkölcsi tudat és viselkedés formálásában. Azzal segíthetik e folyamatot a szülők, hogy partnerek különböző erkölcsi kérdések megbeszélésében, s kellően rugalmasak, amikor a kamasz inkonzisztens erkölcsi értékeket vall. Legfőképpen pedig a saját magasan fejlett erkölcsi értékrendjük példájával támogathatják gyermekük erkölcsi fejlődését! Amennyiben a feszültség szint nem túl magas, hasznos tapasztalat lehet a családi vitákba való bevonás is, mert a pro-szociális készségek gyakorlásának kiváló terepe lehet. A karitatív tevékenységekbe való bekapcsolódás is ajánlott ugyanebből a célból.

– Találjunk időt a kamasszal való beszélgetésre!

Feltétlenül legyen ideje a szülőnek a kamasszal való beszélgetésre, mert az értékek megerősítésére és a helyes döntéshozatal modellálása még ekkor is fontos. Az is lényeges szempont, hogy a barátaival és a szüleivel másról és máshogy beszélget a serdülő fiatal. A kortársakkal töltött idő során a barátokkal elsősorban sportról, kapcsolatokról, pletykákról és viccelődésről van szó. A szülőkkel vagy családtagokkal gyakran sokkal komolyabbak a témák – kollégákról, a munkáról, a világ helyzetéről stb. beszélgetnek –, így bepillantást nyernek egy sokkal racionálisabb és célorientáltabb világba.

– Építsünk ki közeli családi kapcsolatokat!

A vizsgálatok az támasztják alá, hogy a kamaszok hosszú távú terveit (iskolázottság, foglalkozás, vallásgyakorlás, értékek választása) leginkább a szülők befolyásolják. A hatékony nevelés a közeli kapcsolatokon alapul: azok a szülők, akik támogatják az individualizáció folyamatát, miközben az érzelmi közelséget is fenntartják, elősegítik gyermekük autonóm egyéniséggé válását. A már korábban tárgyalt autoritatív nevelésben megnyilvánuló rugalmasság, nyitottság a problémák megbeszélésére, az egyértelmű irányelvek és elvárások együttesen segítik a serdülőkorból a felnőttkorba való átmenetet.

– Adjunk időt a barátkozásra!

A kortárs csoportokban való részvétel a saját gondolatok átadásának képességét fejleszti, csakúgy, mint a mások nézőpontjának megértését. Érdekes módon a csevegésnek van egy fontos szabályzó funkciója is a kölcsönös információ cserén keresztül. Amikor egy kamasz bizonytalan (megtegyen valamit vagy sem), akkor a társakkal való csevegés (Te mit tennél a he-

lyemben?) gyakran megerősíti a társadalmi normákat és a kívánatos viselkedést (Te buta, ne csináld, mert...). Végül, de nem utolsó sorban a „nagy beszélgetések” segítik a világ megértését is. Mivel a kortársak nem csak pozitív irányba jelentenek befolyásoló tényezőt, a szülők számára ajánlott stratégia már kicsi kortól a barátok megismerése, „szívesen látása”, és ezen keresztül figyelemmel kísérése.

A családok komplexitása

A családi jellemzők tehetségfejlődésre gyakorolt hatását vizsgálva Benjamin Bloom kiemelkedő képességű és teljesítményű felnőtteket kérdezett a családjukról (Csíkszentmihályi, 2010). A kutatásban résztvevő személyek szülei az adatok alapján gyermekközpontúak voltak, sok időt töltöttek gyermekeikkel, és nagy figyelmet szenteltek a kivételes képességeknek. Különórákat biztosítottak számukra, otthon pedig megteremtették a nyugodt felkészüléshez kellő körülményeket. Az idő hasznos eltöltését, a jó időgazdálkodást fontosnak tartották. E szülők önállóságra ösztönözték gyermeküket, valamint kitaró munkára, s ebben példaképként szolgáltak. Bloom megállapította, hogy a *magas szintű kihívások mellé társuló magas szintű támogatás* minden tehetség-típus esetén támogatja a tehetség kibontakozást. Mindez a komplexitás fogalmi keretét használva is leírható. Az integrált és differenciált családot komplex családnak nevezi a szakirodalom. Az integráltságon a támogatottság és biztonság érzését értjük, míg a differenciálódáson az új feladatok és lehetőségek keresését és a megoldásukhoz szükséges fejlődést. Amennyiben e két tényező egyensúlyban van, úgy a gyerekek nagyobb energiával tudnak odafigyelni a fejlődésüket támogató tevékenységekre, s ettől mind az iskolában, mind otthon jobban érzik magukat (Csíkszentmihályi, 2010).

V. A tehetséges gyermek társas környezete

1. Endogén és exogén szükségletek a társas mezőben

A tehetséges gyermekek nevelése nem lehet hatékony anélkül, hogy ne tudnánk, mire van szükségük képességeik kiteljesítéséhez. Csak az igények ismeretében lehet megfelelő eszközöket kiválasztani a pedagógiai repertoárból. Ha ugyanis nem ebből indulunk ki, akkor – bármennyire is jó szándék vezéreljen minket, bármennyire nagyszerű legyen is a módszerünk – semmiképpen nem leszünk hatékonyak.

A tehetséges személyek pszichológiai szükségletei két nagy csoportba rendezhetők: úgynevezett endogén (belső) és exogén (külső) szükségleteket különböztet meg a szakirodalom. A belső szükségletek az egyén személyiség jellemzőiből fakadnak, míg a külső szükségletek az egyén és a társas környezete közti interakciókból származnak (Cross, 1997).

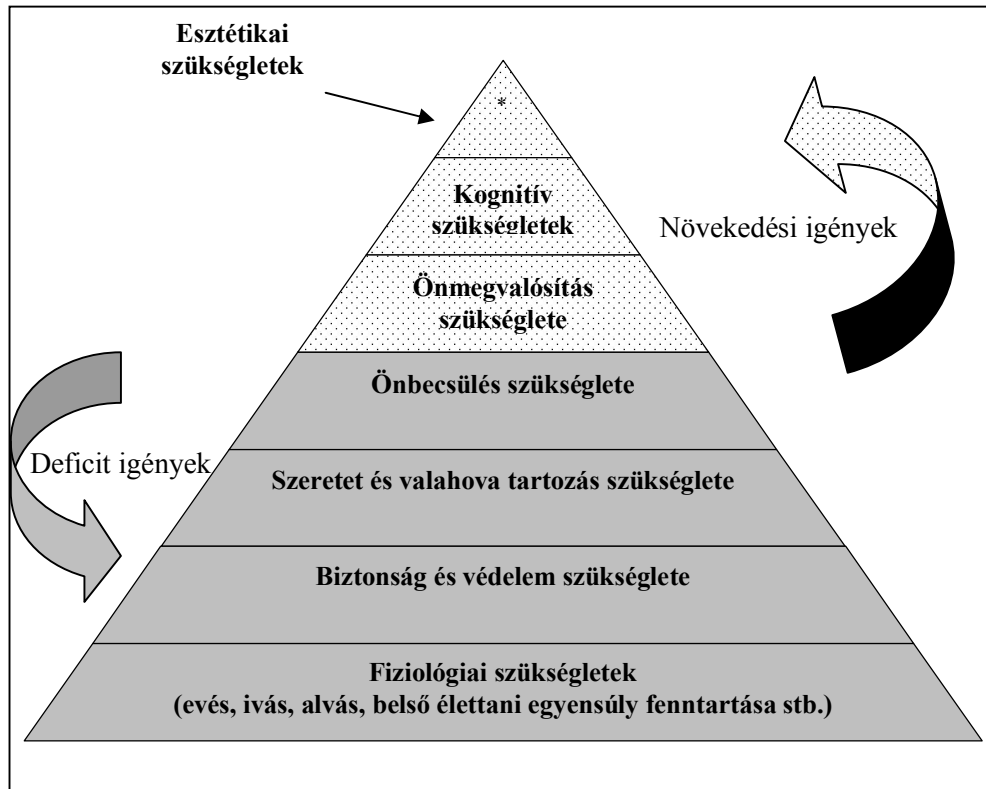
Az endogén szükségletek köre

Szem előtt tartva, hogy a tehetséges tanulók elsősorban gyerekek, s csak aztán tehetségesek, nem feledkezhetünk meg arról, hogy endogén szükségleteik egy része megegyezik az általános fejlődésmenetben tapasztaltakkal. A Maslow-féle *emberi szükségletek hierarchikus modellje* igen hasznos elméleti keretet ad mindehhez [13].

Abraham Maslow (1908–1970) a humanisztikus pszichológia irányzatának kiemelkedő jelentőségű elméletalkotója, akinek figyelme elsősorban azokra az emberekre irányult, akik a legjobban érvényesültek, a legtöbbet hozták ki önmagukból, és lelki értelemben a legegészségesebbek voltak. Azt is mondhatjuk, arra a kérdésre kereste a választ, hogy melyek azok a tényezők, amelyek elősegítik az egyénben rejlő képességek, adottságok kibontakozását, és az egyén személyes életében valóra váló érvényesülést.

A válaszkérés során egyrészt kiemelkedő teljesítményű személyiségek életét tanulmányozta – mint pl. E. Rooseveltt, A. Einstein, J. Addams, – másrészt a felsőoktatásban tanulmányokat folytató hallgatók válogatott csoportjának jellemzőit vizsgálta. Megállapította, hogy az emberi szükségletek aláfölrendeltségi viszonyban állnak egymással, azaz hierarchikus kapcsolat

van közöttük (8. ábra). A hierarchia alján lévők alapvetőbbek és intenzívebbek, valamint a kielégítésük is sürgetőbb, míg a feljebb találhatóak egyre szociálisabb jellegűek. A modellt leginkább egy piramis forma segítségével szokták érzékeltetni, amelyen egy-egy szint egy-egy szükséglet típusát jelöl.



8. ábra. Maslow modellje a szükségletekről

Az első négy szinten lévő szükségleteket deficit vagy hiány szükségleteknek is szokták nevezni, mert ezek olyan dolgokat jelenítenek, melyek a szervezetből hiányoznak. Jellemzőjük, hogy kielégítésük főként másoktól függ, s a megkönnyebbülés érzésével jár. A felső három szinten az úgynevezett magasabb rendű szükségletek állnak, melyeket növekedési igényeknek is neveznek:

- Önmegvalósítás igénye
- Kognitív igények (érdeklődés, megértés- és tudásvágy)
- Esztétikai igények (szépség, rend, szimmetria vágya)

Kielégítésük a személyiség kiteljesedését, növekedését segíti, belülről fakadnak, és örömet jelentenek. Fontos további szabályszerűség, hogy a

piramis különböző szintjeit jellemző szükségletek csak akkor jelennek meg, ha az alattuk lévő kielégítettek. Ez azt jelenti, hogy pl. a szeretet és valahová tartozás szükséglete csak akkor jelenik meg, ha az alatta lévő két másik szint igényei teljesültek. Tovább gondolva: a fenti elmélet alapján önmegvalósításra az az ember lesz motivált, aki nem fázik-éhezik, testi-lelki értelemben biztonságban érzi magát, szeretetben részesül, van olyan közösség, amelyhez való tartozását örömmel megéli, valamint megfelelő önbecsüléssel bír. Ma, amikor az önmegvalósítás fogalma oly divatossá vált, feltétlenül fontos tisztán látni a következőt:

Az önmegvalósítás nem azt jelenti, hogy az leszek, ami csak akarok lenni! Ez nem csupán elhatározás kérdése! Az önmegvalósítás azt jelenti, hogy a bennem rejlő adottságokat, képességeket maximálisan kihasználom, s igyekszem megvalósítani mindazt, ami lehetőségként bennem szunnyad.

Az önmegvalósító személy törekszik tehát arra, hogy azzá váljon, amit a képességei lehetővé tesznek. De: ami nincs, amivel nem rendelkezik (pl. abszolút hallás, hajlékonyság, kiváló térlátás stb.), azt tudomásul veszi, s nem táplál hiú ábrándokat nagyszabású énekesi karrierről, primadonnaságról, vagy műugrásról. A sikeres önmegvalósítás, a jó irányba való elindulás alapja tehát a reális önismeret.

Ugyanezek a szabályok érvényesek akkor is, amikor a szülők szeretnék elősegíteni gyermekük személyiségének kiteljesedését, terveket szőnek sikeres jövőjéről, ábrándoznak megvalósuló életstílusáról. Sokszor tapasztalható a gyermek tényleges képességeinek, lelki alkatának a figyelmen kívül hagyása. A másik kiemelendő szempont tehát a sikeres kiteljesedésben az, hogy a gyermeknek legyen lehetősége a maga útját járni, legyen választása. (Egyes szülők már a gyerek megszületése előtt döntenek a bejárandó útról, esélyt sem adnak más alternatív lehetőségeknek.) Kínáljunk fel tehát lehetőségeket, biztosítsunk időt és módot arra, hogy minél több területen kipróbálhassa magát a gyermek. Ha ezt tesszük, elősegítjük az „erősségekre” való rátalálást. Az erőfeszítésen alapuló siker élménye fokozza a belső motivációt, növeli az önbizalmat.

Természetesen a társadalmi körülményekről az adott történelmi kor által kínált perspektívákról sem szabad elfeledkeznünk. Gondoljunk bele: a középkorban például a nők, a lányok írás-olvasás ismeret és iskolázottság nélkül, milyen „esélyt” kaptak az önmegvalósításra!

A fenti modell alapján kiemelkedő jelentősége van annak is, hogy az iskolában biztonságos és elfogadó légkör uralkodjon. Lényeges, hogy a tehetséges gyermek is érezze az odatartozást, és pozitív énképet alakíthasson ki önmagáról. A tehetségesekkel foglalkozó tanároknak ezért figyelemmel kell kísérnie, fel kell mérnie, vajon tanítványai a szükséglet-hierarchiában hol is állnak (Cross, 1997).

A tehetségesek endogén szükségleteinek másik körét azok az igények jelentik, melyek a már korábban tárgyalt tehetség-karakterisztikumokból fakadnak. Ezek a következők: a túlingerlékenység, az egyenetlen fejlődés, a perfekcionizmus, a fokozott önkritikai hajlam és a multipotencialitás.

Exogén szükségletek

Olyan szükségleteket jelöl e fogalom, melyek nem az egyén önálló személyiségjellemzőiből fakadnak, hanem abból a tényből, hogy a személy egy adott kultúra egy adott speciális környezet részese, interakciós partnere. Minden iskola saját arculattal és intézményi légkörrel rendelkezik, így azt, hogy egy tehetséges tanuló könnyebben vagy nehezebben fog endogén jellemzői következtében boldogulni, nagyon nehéz pontosan bejósolni. Például az a gyermek, aki perfekcionista tendenciákkal bír, és akinek iskolai környezete a versengést favorizálja, nagyobb mértékben fog kételkedni önmagában, és alacsonyabb lesz az önértékelése, amint kapcsolatba lép e környezettel. Más környezetben viszont e jelenség önálló létét nem tapasztalánk (Cross, 1997).

Amennyiben a tanuló úgy érzékeli, vagy úgy tapasztalja, hogy környezetével nem illik össze, megjelennek az exogén szükségletek, melyek a következők lehetnek: más tehetséges tanulókkal való kapcsolattartás szükséglete, a teljesítmény elismerésének szükséglete, illetve az elfogadás szükséglete.

2. A szocio-emocionális nevelés fő problématerületei

Mint azt a korábbi gondolati egységekben is láthattuk, a tehetséges gyermekek pszichoszociális fejlődése során felmerülnek olyan speciális problémák, melyekkel a velük foglalkozó tanárok és a szülők is egyaránt szembesülnek. Ahhoz azonban, hogy a tehetséges gyerekeket segíthessük, előbb meg kell érteni a nehézségeik természetét. Leta Hollingworth kutató, klinikus, tehetség-tanácsadó – és nem utolsósorban maga is tehetséges személy lévén – feltárta azokat a kényes pontokat, melyekre már a korai évektől kezdve különösen figyelni kell a nevelés során. Mindehhez tehetséges gyermekekkel

készített interjúk és strukturált megfigyelések adták az alapot. Hollingworth munkássága egyébként a huszadik század első felére tehető, de a nemzetközi szakirodalomban a mai napig iránymutató a tehetséges gyermekkel foglalkozók számára. Silverman (1990) összegző tanulmánya alapján mutatjuk be a jeles teoretikus legfontosabb gondolatait.

Az osztálytársakhoz való alkalmazkodás nehézségei

A harmincas évek Amerikájában a kiváló képességű tanulók gyorsítása és a gyenge eredményű tanulók osztályisméltése kétes osztálytermi társas szituációkat eredményezett. Mivel gyakran négy-öt évnyi életkori különbség is fennállt ugyanazon osztály tanulói között, a fizikailag fejlettebbek nem ritkán irigykedtek a pszichikailag fejlettebb fiatalabbakra. Számos esetben terrorizálták a tehetséges társakat, akiknek vagy nem volt eszközük arra, hogy megküzdjenek a zaklatással, vagy nem volt módjuk arra, hogy elmeneküljenek előle. Szerencsére napjainkban nem jellemző ilyen korkülönbség egy-egy osztályon belül a magyar közoktatási rendszerben (maga a gyorsítás sem mondható elterjedt közoktatási gyakorlatnak), de azért a túlkorosok által történő zaklatás fogalma nem ismeretlen.

A játék problémája

Sok kiemelkedően tehetséges gyereknél alakul ki a magányos játék szokása. Mindez nem azért történik, mert barátságtalanok lennének, vagy nem kedvelnék a társaságot, hanem azért, mert például a többi gyermek nem osztozik az érdeklődésükben, vagy nem rendelkeznek hasonló szókinccsel, illetve nem vágnak arra, hogy az adott tevékenységeket olyan módon szervezzék, ahogyan azt a tehetséges társuk teszi. Az általános iskola felső tagozatában előfordult, hogy a gyerekek azért nem játszottak az egyébként rendkívül tehetséges társukkal, mert számukra túl bonyolult módon akarta szabályozni a játéktevékenységet, s ez a többiek számára átláthatatlan és frusztráló élmény volt.

A tipikusnak mondható egyéni tevékenységek közé sorolható egyébként az atlétika, úszás, korcsolyázás, lovaglás, sétálás. 170 IQ pont fölött gyakran szokatlan játékok iránti érdeklődés is megfigyelhető. A 130–145 közötti IQ tartományba eső tehetséges gyerekek törekednek arra, hogy érdeklődési körükbe valamilyen módon másokat is bevonjanak. A tehetséges gyerekek így gyakran keresnek idősebb játszótársakat, olyanokat, akikkel hasonló mentális kort mondhatnak magukénak. Ezen kívül jellemzőjük, hogy sok időt szentelnek az olvasásnak, különböző hobbikat űznek, vagy gyűjtenek valamit.

Nemi különbségeket tekintve érdekes, de érthető jelenség, hogy a tehetséges lányok kevésbé érdeklődnek a hagyományos, nemi szerepnek megfelelő játékok (babák, konyhai felszerelések) iránt. Általánosságban elmondható, hogy a tehetséges gyerekek az *összetettebb, és versengőbb játékokat kedvelik*, mint hasonló korú társaik.

Munkavégzési problémák

A legtöbb tehetséges gyermek mentális fejlettségben egy-két évvel megelőzi társait, így számukra a hagyományos tanmenet kevés tennivalót jelent, mert képességeiknek csak csekély hányadát veszi igénybe. Ennek következtében az unalom érzése mellett kialakul náluk a semmittevés és a nappali álmodozás szokása.

Hollingworth szerint a 140 IQ ponttal rendelkező tanulók idejük mintegy felét elvesztegetik az iskolában, a 170 IQ feletti pedig gyakorlatilag az egész idejüket elpocsékolják. Még rosszabb esetben az *„erőfeszítés nélküli létezés” elvárása* is létrejön, azaz kialakul egy olyan életfelfogás, amelyből a kitartás, és a szorgalom hiányzik. Azokban a csoportokban ahol tehetséges gyerekek vannak együtt, a tehetségesek sokoldalúságából fakadóan egy másik típusú, de hasonlóan jellegzetes munkával kapcsolatos probléma merül fel: igen sokféle érdeklődésük és sokrétű képességeik mellett könnyen felszínessé válhatnak, képtelenek lehetnek egy-egy projekt végig vitelére, vagy arra, hogy a perfekcionizmusnak azt a szintjét elérjék, ami egyébként a tehetségeseket jellemzi.

Társas elszigetelődés

A társas elszigetelődés jelensége az IQ kontinuum mindkét szélső tartományában megfigyelhető. Lefelé az átlagtól való mintegy harminc pontnyi, felfelé pedig ötven-hatvan pontnyi eltérés szükséges a megjelenéséhez. Szakirodalmi megállapítások szerint a magasabb intellektus *megnövekedett tudatossággal* és a társas elidegenedés fokozottabb kockázatával jár. Különösen azok a gyerekek számítanak veszélyeztetettnek, akik egykék, vagy családjukban túlságosan nagy korkülönbség tapasztalható a testvérek között, így nem nyílt lehetőségük megfelelő mennyiségű társas tapasztalatra szert tenniük a korosztályukban.

Megfigyelések alapján a 160 IQ pontnál magasabb tartományba eső gyerekek nagy része keveset játszik a többi gyerekekkel. A fentebb felsorolt egyéni tevékenységek mellett jellemző rájuk a *képzeltbeli barát* kitalálása és *fantázia világ* kialakítása, melyek a magány érzésének leküzdésében fontos szerepet játszanak.

A vezetés problémája

Kényes helyzetet jelent a tehetséges gyermek kortársak közötti vezető szerepe: ugyan *intelligensebbnek kell lennie, mint az általa vezetettek, de nem túlságosan!*

Hollingworth megfigyelései alapján az átlagos intellektuális képességekkel rendelkező csoport nagy valószínűséggel választ olyan vezetőt, akinek 115–130 közötti tartományba esik az intelligencia pontszáma. E jelenség magyarázatát adják olyan vezetéslélektani tanulmányok, melyek kimutatták, hogy amennyiben a csoport és a vezető intellektuális nívója között túlságosan nagy eltérés tapasztalható, az kommunikációs gát kialakulásához vezet a felek között. A túl nagy diszkrepancia tehát az eredményesség, a hatékonyság és a megfelelő csoportlétkör kialakulásának gátjává válhat. A 160 IQ ponttal rendelkező személy tehát kis eséllyel lehet jó vezető egy átlagos képességű csoportban, de egy tehetséges gyerekekből álló, átlagosan 130-as IQ ponttal rendelkező tagság körében teljesen más a helyzet!

Fontos tehát, hogy (iskolai szituációkban is!) a vezető kiválasztásánál a csoporttagok és a vezető jellemzői összhangot mutassanak. E lélektani ismeretnek a hiányában elkövethető az a hiba, hogy a „legokosabb” gyerek kerül a pedagógus javaslatára az adott osztályban vezető pozícióba, de mégsem válik belőle sikeres vezető.

A tekintéllyel kapcsolatos negatív attitűd problémája

E negatív beállítódás elsősorban akkor alakul ki, amikor a tehetséges gyermek úgy érzékeli, hogy a tekintély logikátlan, igazságtalan, téved, esetleg irracionális. Vannak esetek, amikor korábbi rossz tapasztalatai következtében a tehetséges gyermek fellázad a tekintélyt képviselő személy(ek) ellen. Ha a helyzetet rosszul kezelik, akkor odáig is fajulhat az eset, hogy a fiatal *képtelen lesz bármiféle alárendelődésre*. Ez az alárendelődés pedig az élet számtalan helyzetében előfordul: gondoljunk arra, hogy egy vezető pozíciót egy adott munkahelyen gyakran megelőzi a csoporttagi/beosztotti pozíció! A ranglétrát végigjárva tapasztalatot és gyakorlatot szerezve válik alkalmassá az egyén bizonyos munkakörök betöltésére. A negativizmushoz társuló cinizmus viszont gyakran aláássa a karrier célokat. Szerencsére gyakran előfordul, hogy a tehetséget jellemző humorérzék az érettség kialakulásával együtt segít a cinizmuson való felülkerekedésben.

A konformitás problémája

A tehetséges gyerekekben erősebb késztetés él a vitatkozásra, mint az átlagos gyerekekben, így például a felállított követelmények vitatása mind az

iskolában, mind otthon jellemző tendencia. A vitatkozási hajlamot az is növeli, hogy nagyon szeretik a tényeket és a pontos megfogalmazást. Így amikor a legkisebb logikai hézagot, pongyolaságot észlelik a másik fél állításában, egyszerűen nem tudnak ellenállni a csábításnak, és kiigazítják azt. A másik probléma a tanórákon jelentkezik, amikor fegyelmezett vitatkozásra lenne szükség. A tehetséges gyerekeknek ugyanis nehézséget jelent csendben maradni, amikor van egy elmondandó gondolatuk, ötletük. Tehetség-gondozó osztályokban ilyen szituációban mindenki egyszerre szeretne beszélni, versengenek egymás túlkiabálásában. Tanári tapasztalatok azt mutatják, hogy nem könnyű rávenni őket az elhallgatásra és arra, hogy tisztelettel hallgassák meg a másik mondanivalóját, illetve, hogy a vita-folyamat szabályait követve fejtsék ki véleményüket. Hollingworth ezért igen nagy hangsúlyt fektetett a tehetségesek érzelmi nevelésében a vitatkozás tanítására. Speciális tréningeket vezetett be, melyeken a tehetséges tanulók gyakorolták a nyilvános és magán vitát, az etikettet és az udvariasság „művészetét”. E program modulnak ma is van/lenne helye a tehetség-gondozó programokban!

A tolerancia kifejlesztése

A legfontosabb lecke, amit sajnós sok tehetséges ember egész élete során sem tanul meg, az az, hogy az emberek általában véve gondolkodásukban, motivációjukban, szándékaikban, vagy akár érdeklődésüket tekintve nagyon különböznek tőlük. E felismerés sokszor igen fájdalmas és nehéz tanulási folyamat eredménye, de minden tehetséges gyermeknek meg kellene tanulnia! Szinte fontosabb, mint bármely tantárgy mesterei szintű elsajátítása, mivel ha a tehetséges személy nem tudja megfelelő módon *türelemmel és szeretettel tolerálni mások esetleges butaságát*, akkor megkeseredhet, csalódottá és embergyűlölővé válhat.

A túlzott mesterkedés elkerülése

Az érzelmi nevelés fontos részét jelenti a mesterkedés különböző szintjei közötti *különbségtétel elsajátítása*. Létezik ugyanis „jóindulatú” vagy „kegyes” mesterkedés, és létezik az „extrém” mesterkedés, azaz trükközés. A tehetséges gyerekek igen gyakran túlságosan is őszinték és egyenesek a közléseiben – sokszor a saját kárukra. Megtanulni, hogy például mikor ne mondják el az igazságot a maga nyers valójában, feltétlenül fontos. Így az előbbi jóindulatú, kegyes mesterkedés önvédelmi képességnek tekinthető, s fontos a fejlesztése. Ugyanakkor a tehetséges egyén extrém szintű, életstílussá váló immorális játszmái – melyek kezdetben származhatnak az unalom elűzésének vágyából – mindenképpen károsak és megelőzendők.

Az eredet és a végzet megértése

A tehetséges gyerekek korán érdeklődnek az eredet és a végzet témája iránt, különleges esetekben már akár hat-hét éves korban is felmerül az élet és halál filozofikus értelmezésének vágya. „Honnan jövök?” „Mi lesz velem, ha meghaltam?” „Ki teremtette a Földet?” „Mit jelent a végtelen?” – ilyen és ezekhez hasonló kérdések átlagos gyerekek esetében serdülőkorban jelennek meg, hiszen mentális fejlődésük ekkor éri el azt a szintet, hogy vallási és spirituális kérdéseikre koherens, logikus magyarázatot igyekezzenek találni. A tehetségeseknél tapasztalható diszszinkronia miatt azt látjuk, ők *mentálisan „előre szaladnak”* e problémák boncolgatásakor, de személyiségük érzelmi oldalát tekintve még nem érik el a serdülőkort. E kettősség következtében a kognitív síkon megjelenő tudatosság nem párosul emocionális érettséggel, így nem tudják megfelelően kezelni azt. Más szóval: a témához kapcsolódó tudásukat érzelmileg még nem képesek feldolgozni, s ez problémákat eredményezhet, szorongást válthat ki.

A tehetséges lányok problémái

A tehetséges lányok kevésbé mutatnak érdeklődést a hagyományos nemi szerepekhez köthető játékok (pl. babázás) iránt. Nyilvánvaló módon sokkal vonzóbbak számukra a fiúknak szóló könyvek és játékok. Az anyák számára természetesen e jelenség aggasztó, mert attól tartanak, hogy túlságosan „fiús” lesz a lányuk. Az is gondot jelent, hogy ezek a lányok a nemüktől elvárthoz képest *versengőbbek és agresszívebbek*. A tehetséges lányok egyébként már igen korán úgy érzik, hogy nem a megfelelő nemhez tartoznak, s ezernyi apró jelből érzékelik, hogy a környezetük kisebb elvárásokat támaszt velük szemben fiútestvéreikhez képest.

Egyes kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy a tehetséges lányok a *maszkulinitás* irányába szignifikáns eltérést mutatnak. Ennek a ténynek magyarázatát jelenti, hogy a maszkulinitás, a függetlenség és a teljesítmény között kapcsolat mutatható ki, a hagyományos női szerep pedig túlságosan korlátozó a tehetséges lányok/nők számára. További speciális problémát jelent, hogy gyakran olyan tevékenységeket preferálnak, melyeket nőként sokszor igen nehéz művelni.

Az optimális szint kérdése

Hollingworth kutatásait összegezve arra a megállapításra jutott, hogy az iskola és a társadalom számára létezik a kognitív képességeknek egy *optimális tartománya, mégpedig a 130–150 IQ pont közötti kontinuum*. Ezen a tartományon belül az egyén tisztábban, világosabban megért dolgokat az

átlaghoz képest, de nem túlságosan is éles elméjű, s ezért elfogadott vezető lehet. Szókincse és érdeklődési területe elegendő közös elemet tartalmaz ahhoz, hogy kortársaival együtt tudjon működni, és kölcsönös elégedettséget adó kapcsolatokat legyen képes kiépíteni.

3. A női tehetség kibontakozásának kérdései

A nemzetközi tehetség szakirodalomban is kevésbé tárgyalt női tehetségek kibontakozásának szocio-emocionális kérdéseire mindenképpen ki kell térnünk, hiszen még napjainkban is számos sztereotípa, előítélet, vagy éppen kulturális akadály nehezíti azt. Mint azt Reis (2005) „A tehetségfejlődés női perspektívája” c. kiváló tanulmányában nemzetközi tanulmányokra alapozva bemutatja, még napjainkban is a férfi professzorok a kutatási publikációkat tekintve kreatívabbak és többet írnak, mint a női kollégáik, de a legtöbb foglalkozásra is érvényes a férfiak kreatívabb és magasabb szintű teljesítménye. A férfiak több könyvet írnak, és több díjat kapnak, mint a nők (Callahan, 1979). Ezt a tényt erősíti meg az „American Psychologist” 2003. szeptemberi száma is, mely több mint harminc Nobel-díjast említ – köztük sincs egyetlen nő sem. A problémakörhöz feltétlenül hozzátartozik társadalmunk sikerről alkotott képe is, mely alapvetően *férfi standardokat* foglal magába: státus, produktív munkateljesítmény, pénzügyi haszon, hírnév, vagy a fontosság mértéke. Sally Reis fent hivatkozott tanulmányában ugyanakkor felhívja a figyelmet arra is, hogy *a tehetséges nők siker-fogalma eltér* a férfiakétól. Olyan elemeket tartalmaz, mint a világra gyakorolt pozitív hatás, mások életét vagy a világ egészségét javító változások véghezvitele, vagy olyan életpálya megvalósítása, mely integritáson, becsületességen, könyörületességen alapuló értékrendhez kötődik. Végül, de egyáltalán nem utolsó sorban beszélnünk kell arról is, hogy, a neveléslélektanban, a kortárs pszichológiában ismert tehetség-konceptiók megalkotóinak döntő többsége is férfi, elsősorban fehér férfi (Sternberg, 1986). Szintén férfiak fejlesztették ki a régebbi és jelenkori intelligencia koncepciókat, mérőeszközöket. A kulturális sokszínűség és a nők csak napjainkban kezdtek el hatást gyakorolni a fenti területeken.

A női tehetség kibontakozásában jelentkező nehézségek

Több száz különböző életkorú és foglalkozású tehetséges nővel, valamint tehetséges lányokkal folytatott interjúk alapján a kutatók számára nyilvánvaló vált, hogy jellegzetes belső gátak, dilemmák és döntési helyzetek fordulnak elő az életükben (Reis, 2002). Érdekes jelenség, hogy közülük a leg-

többen azt gondolva nőttek fel, hogy nekik már nem kell azokkal a nehézségekkel szembe nézniük, amikkel anyáiknak, nagymamáiknak kellett. Felnöve szembesültek azzal, hogy továbbra is léteznek mind külső, mind belső akadályok és konfliktusok, melyek a tehetséges lányok növekedésével, valamint éréssel válnak egyre kifejezettebbekké.

A helyzetet bonyolítja, hogy a tehetség kibontakozás során felmerülő problémák egy része nem oldható meg úgy, hogy valamennyi érintettje elégedett legyen.

Nemi sztereotípiák, mint külső akadályok

A tehetséges nők még mindig igen *alulreprezentáltak* a matematika, a természettudományok és a mérnöki tudományok területén annak ellenére, hogy napjainkban már vannak erőfeszítések a nők arányának növelésére. A képességvizsgálatok eredményei alapján nincs számottevő különbség a fiúk és lányok eredményei között, mégis a matematikai tehetséggondozó programokban eltérő arányban fordulnak elő a nemek. Még különösebb, hogy a matematikai tehetségként azonosított lányok távlati terveiben is kevésbé szerepel a középiskolai matematika vagy fizika tagozat, illetve a felsőoktatásban a természettudományos/matematika szak, mint a fiúkban (Jacobs és Weis, 1994).

A kutatók igazolták, hogy e jelenségben szerepet játszik a tanári bánásmód és a szülői elvárás jellege is. A lányok szülei eleve kevesebb matematikával kapcsolatos játékot vásárolnak gyermeküknek, mint a fiúké. A lányok szülei azt is gyakrabban kijelentik, hogy a matematika kevésbé fontos, mint más tárgyak, illetve a jó matematika eredmény mögött inkább vélelmezik a gyakorlást és az erőfeszítést, mint a jó képességet. A matematika terén nyújtott teljesítményt érzékenyen befolyásolják a szülői meggyőződések, melyek külön érdekessége, hogy az apai és anyai nemi sztereotípiák nem különböznek egymástól jelentősen. E tény mellett még figyelemre méltó, hogy a lányok szülei sokkal erősebb sztereotip meggyőződésekkel rendelkeznek, mint a fiúk szülei. A fentiek miatt fordulhat elő, hogy a fiúk folyamatosan magasabb szintű matematikai képességeket tulajdonítanak önmaguknak, és nagyobb jövőbeli sikereket várnak, mint a lányok, akiknek matematikai osztályzatai egyébként valamennyi évfolyamon jobbak a fiúkénál...

Az iskolai tanár-diák interakciókat megvizsgálva kimondható, hogy a fiúkra *több figyelem* irányul, s ez nem csak a fegyelmezésben, de a tanítás során is érvényesülő különbség. A tanárok a lányoknak több ténykérdést, illetve eldöntendő kérdést tesznek fel, míg a fiúk lényegesen több nyitott, elgondolkodtató, érvelést kívánó kérdést kapnak. Megfigyeltek az iskolában

úgynevezett *protektív viselkedést* is a lányokkal kapcsolatban: egyes tanárok kellemetlennek tartják, ha egy lány az osztály előtt küzd a válaszadással, így nem is hozzák ilyen helyzetbe. A fiúk többet kérdeznek, aktívabbak, a feladatmegoldások során kevésbé szabálykövetőek – a pedagógusok hajlamosak mindezt a magas szintű értelmi képességeknek tulajdonítani. A lányok fegyelmezettebbek, kevésbé aktívak, nem okoznak gondot, így gyakrabban kapnak dicséretet magatartásukért. A sztereotip tanári elvárásoknak (csendben lenni, figyelni, a felnőttekre hallgatni) való megfelelésük viszont azzal jár, hogy minél inkább teljesítik azokat, annál kevésbé tartják őket okosnak, tehetségesnek (Lan Anh, 1997).

Nem meglepő mindezek után, hogy a sikert és kudarcot is másképpen magyarázzák a fiúk és lányok, azaz *okszágtulajdonítási különbségek* állnak fenn. A fiúk a kudarcot leginkább az erőfeszítés hiányának tulajdonítják, így önbecsülésük nem inog meg. A lányok (különösen a természettudományi területeken és a matematikában, azaz a „férfias” tantárgyakban) viszont a képességek elégtelen voltával indokolnak, elbizonytalanodnak, s emiatt kevésbé lesznek kitartóak.

A sztereotípiák hatása a tanári dicséretnek és a bírálatok terén is megmutatkozik: a fiúk kudarcát, rossz jegyét önbizalmat nem támadó figyelmen kívül hagyásnak, gondatlan munkavégzésnek tulajdonítják, míg lányoknál (kiindulva abból a meggyőződésből, hogy szorgalmasak) ez nem merül fel érvként, tehát marad a képességek hiánya magyarázatként (Beal, 1994). A pedagógusok sokat tehetnek azért, hogy megváltoztassák a tehetséges lányokkal kapcsolatos sablonokat és torzításokat. Íme, néhány hasznos javaslat Jacobs és Weis (1994) alapján:

- A pedagógus fejlessze önismeretét és legyen tudatában saját nemi sztereotípiáinak! Ezzel megelőzheti, hogy a tehetséges lányok negatívabb, kevésbé bátorító bánásmódban részesüljenek.
- A lányoknak adjon gyakori pozitív és pontos visszajelzést matematikai képességeikről! Hasznos, ha az adott jegy vagy pontszám mellé szóbeli kiegészítéseket fűz.
- A szülők felé közvetített információkkal sokat alakíthat a szülői hozzáálláson. A pedagógus tapasztalata, a gyerekek közötti összehasonlítási lehetősége és szakértelme befolyásoló tényező. Ugyanakkor rendkívül lényeges a pontos megfogalmazás. Ha csak annyit közöl, hogy a lánygyermek jól boldogul a matematikával, akkor a szülő gondolhatja magában „Persze, keményen dolgozik, szorgalmas a lányom” ahelyett, hogy azt gondolná: „Akkor tehetségesnek kell lennie a matematikában!”

A „női Einstein” avagy „A radioaktivitás anyja”

A sztereotípiák megtörésének kiemelkedő példája Marie Curie élete. Ő a tudományos világ szinte egyetlen világszerte ismert női tagja, aki 1903-ban megkapta a fizikai, majd 1911-ben a kémiai Nobel-díjat. 2009-ben a New Scientist tudományos folyóirat internetes szavazása alapján nőként ő volt a világon a legnagyobb hatással a tudományra. Az ENSZ a 2011-es évet a kémia évének nyilvánította, ezzel is kifejezve a pontosan száz évvel ezelőtt kapott tudományos elismerés jelentőségét. Lengyelországban pedig Marie Curie-Sklodowska emlékét tartanak a tiszteletére. Az életrajzi szemelvényt elolvasva láthatjuk, mennyi nehézségen (éhezés, mostoha körülmények, az egyetem tiltott volta) kellett úrrá lenni, s hogy a családi támogatás, a biztos párkapcsolat, milyen sokat jelentett a sikerhez vezető úton. A személyes tragédiák (vetélések, a férj halála, betegségek) sem kerültek el, de elkötelezettsége és lelkiereje továbbsegítette pályáján. Mindeközben anyaként is és példaképként is helytállt, oly annyira, hogy egyik lánya követte is a kutatói pályán – szintén Nobel-díjat kapva.

Maria Salomea Skłodowska Varsóban született 1867. november 7-én. Szüleinek ötödik gyermeke volt. Édesapja, Władysław Skłodowski tanár volt. 1883-ban érettségizett arany kitüntetéssel. Ezután magántanítványokat vállalt, illetve 1886-tól egy vidéki lengyel családnál volt nevelőnő.

Az 1890/91-es tanévben elvégezte a Varsói Ipari és Mezőgazdasági Múzeum által szervezett kémiai analitikai tanfolyamot. Maria Skłodowska itt olyan széleskörű kémiai tudást szerzett, ami későbbi eredményeinek alapja lett.

Maria szeretett volna egyetemi diplomát szerezni, de az akkori, Oroszországhoz tartozó Lengyelországban a nők nem járhattak egyetemre. Maria nővére Párizsban élt, orvos volt, és férjhez ment. Nővére meghívására 1891-ben Maria is Párizsba ment. Beiratkozott a Sorbonne-ra, 1893-ban fizikából, 1894-ben matematikából szerzett diplomát. Tanulmányai után az École supérieure de physique et de chimie industrielles de la ville de Paris-ban dolgozott Pierre Curie (1859–1906) vezetése alatt, és a fémek mágneses tulajdonságait vizsgálta. Egymásba szerettek, és 1895-ben összeházasodtak.

Marie Curie 1897. szeptember 12-én szülte meg Irène-t. Irène Curie szintén kiemelkedő eredményeket ért el a nukleáris kémia területén, és számos témában együtt dolgozott édesanyjával. Irène Curie férjével, Frédéric Joliot-Curie-vel megosztva 1935-ben kémiai Nobel-díjat kapott az első, mesterséges radioaktív izotóp előállításáért.

Marie Curie 1897 végén még a mágnességről írt értekezést, amit decemberben adta le a Bulletin de la Société d'Encouragement pour l'Industrie Nationale című folyóiratnak. Közben betegeskedik is, de 1898 elején el szeretné kezdeni doktori munkáját. Ehhez keres témát, és rátalál Henri Becquerel

eredményeire. Megtetszik a téma. Az új kísérlethez a Fizikai Intézet igazgatójától egy földszinti raktárhelyiségben kap egy kis szabad területet, ahol fűtési lehetőség sem volt. Időközben Pierre Curie is oly érdekesnek és izgalmasnak találta felesége kutatásait, hogy abbahagyta saját, sok eredményt hozó kutatási témáját, és csatlakozott Marie sugárzó anyagainak tanulmányozásához.

Marie Curie 1898-ban három dolgozatot publikál, melyek közül az elsőt még Sklodowska-Curie-ként jegyezte, de a következő két dolgozatán már Marie Curie-ként szerepel. Ezen utóbbi két dolgozatában már egy-egy új elem felfedezéséről ad hírt. Dolgozatai szokatlanul rövidek: 2–3 oldal terjedelműek, és egyetlen képletet vagy ábrát sem tartalmaznak; az utóbbi kettő szinte kizárólag kémiai műveletek leírásából áll. Hatásuk viszont a nukleáris tudomány tényleges elindítása és lendületbe hozása volt. Marie Curie két Nobel-díját ezek a dolgozatok eredményezték.

Marie Curie ismét gyermeket várt 1902-ben, de a néhány hónapos magzatot elvetélte. Második leánygyermekét, Ève-t csak két évvel később, 1904. december 6-án, harminchét éves korában tudta megszülni. 1903. június 25-én védte meg doktori disszertációját, melynek címe: *Kutatások a radioaktív anyagok köréből* volt. A Doktori Bizottságot a Sorbonne három professzora adta, akik közül kettő: Frederic Henri Moissan 1906-ban kémiai és Gabriel Lippmann 1908-ban fizikai Nobel-díjat kapott. Ugyanebben az évben kapta a már említett fizikai Nobel-díjat férje és Henri Becquerel társaságában.

Marie Curie 1906-ban tragikus körülmények között elvesztette férjét. (Pierre Curie ekkor 47 éves volt.) Ezután egyedül vezette kutatólaborját, és nevelte leányait. A Francia Tudományos Akadémia 1911. január 23-án, egy szavazatkülönbséggel nem Madame Curie-t, hanem vetélytársát, Édouard Branlyt választotta meg akadémikusnak. Viszont ugyanebben az évben kémikusként elért eredményeiért megkapta második Nobel-díját. 1913-ban a párizsi Sorbonne Egyetem díszdoktorává avatta. 1922. február 7-én, miután már az egész világ ünnepelte Marie Curie-t, a Francia Akadémia is tagjává választotta. Marie Curie egész életében igen intenzíven dolgozott. Egészségét felőrölte az élete során a testét ért ionizációs sugárzás óriási dózisa. Vérszegénységben hunyt el 1934. július 6-án.

Forrás: Vértes Attila (2010): Marie Curie és a kémia éve [14]

Belső gátak, személyes dilemmák

Reis (2002) korábban már említett tanulmányában sorra veszi a nők esetében felmerülő legfontosabb személyiségen belüli gátló tényezőket és felmerülő dilemmákat. E könyvben – terjedelmi okok miatt – listába szedve kerülnek ismertetésre a legfontosabbak, de így látható, hogy a lányok tehetséggondozásában van bőven tennivalója a tanácsadóknak, pszichológusok-

nak és mentoroknak. Az is nyilvánvaló, hogy felnőtté válva is nagy szükségük lenne segítségre, életvezetési tanácsadásra.

- Sok tehetséges nő azt gondolja, ha ambiciózus, az egyenlő az önzőséggel.
- Hogyan helyezze előtérbe a tehetségét, amikor egész élete során arra szocializálták, hogy nagyon fontosak a kapcsolatok, és hogy egy nő mindig másokat helyez maga elé?
- A női identitás és az én-tudat hogyan őrizhető meg, amikor például a házasság miatt megváltozik a neve?
- Félelem a sikertől, illetve attól, hogy nem lesz olyan partner, akivel együtt örülhetne a sikerének.
- A tehetség elrejtése, kétkedés a saját tehetségükben. A tehetséges lányok és nők 65%-a elrejt a tehetségét annak érdekében, hogy például ne lógjanak ki a sorból, vagy fenntarthatassák párkapcsolatukat.
- A tervezés hiánya, vagy elégtelen volta: gyakori a gazdasági realitások figyelmen kívül hagyása, valóságtól elrugaszkodó tervek szövése a nők körében.
- „Imposztor szindróma”: ha a kevésbé jó képességű társakhoz mérten sokkal kisebb erőfeszítéssel érnek el jó eredményt, kiváló teljesítményt, akkor a szerencsének és nem a képességeknek tulajdonítják azt, mivel alacsony az önértékelésük. „Szerencsém volt.” „Jó időben voltam jó helyen.”
- Az erőfeszítés és a képességek körüli bizonytalanság: sok tehetséges nő nehezen érti meg e két tényező komplex kapcsolatát. Sok tehetséges serdülő lány azt véli, hogy a kiváló képesség az erőfeszítés nélküli kiváló eredményeket jelenti. Azt hiszik, ha keményen kell dolgozniuk, az nem más, mint a képességek hiánya.
- Tökéletességre törekvés: perfekcionizmus, mely lehetetlen célok kitűzéséhez vezet: egész életüket azzal töltik, hogy küzdenek a tökéletességért a munkában, az anyaságban, a kinézetben, és otthon.
- Eltérő üzenetek otthonról és az iskolából: előfordulhat, hogy a tehetséggondozó tanár olyan viselkedésmódokra bátorít (asszertivitás, a konvenciók megkérdőjelezése, kreativitás), melyek a család női szerepfelfogásával, sztereotípiáival ellentétesek.
- Kétkedés önmagában, önkritika, és összehasonlítás: a férfiakhoz mérve a nők teljesítménnyel és képességeikkel kapcsolatos önbizalma jóval alacsonyabb, ugyanakkor kritikusabbak is magukkal, mint ellenkező nemű társaik. A másoktól kapott tanácsot a nők inkább

- meghallgatják – jobban meg is fogadják azt –, de a másoktól származó bírálatokra is érzékenyebbek. A férfiaknál gyakrabban igénylik képességeik külső elismerését.
- A vallásos nevelés: a tradicionális vallásos nevelés értékei és szerepmintái (mit tart a nő kötelességének, hol a nő helye a világban, vannak-e jogai), valamint elvárásai konfliktusba kerülhetnek a tehetség-gondozásával.
 - Magányosság: sok tehetséges nőnek csak kevés barátja van. Magányosnak érezhetik magukat, mivel elfoglaltságaik miatt kevés idő jut a barátkozásra. De a barátság hiánya abból is fakad, hogy maguk a nőtársak is gyakran ambivalensen viszonyulnak a „karrierista” nőkhöz.
 - Fizikai vonzerő: a tehetséges nők esetén hátrány lehet! Az üzleti életben és a munka világának más területein is a tehetséges, vonzó külsejű nők sikerét az emberek nem a képességeiknek tulajdonítják. Kísérleti igazolás van arra nézve, hogy egy kevésbé jó megjelenésű női vezető feladatára alkalmasabbnak vélnek és becsületesebbnek tartanak, mint egy vonzó kinézetűt. Vezetői szinten nőknél a jó megjelenés hátrányt eredményez, míg beosztotti szinten előnyt.
 - Mi az első: a munka vagy a szeretett személyek? A tehetséges nők életének talán legnagyobb konfliktusát rejti e kérdés. A legtöbb fájdalom, büntudat e dilemmához illetve a rá adott válaszhoz kötődik. A gyermeknevelés, az idősödő szülők gondozása, a házastárs/partner igényei: mind olyan magánéleti kihívást jelentenek egy tehetséges nő számára melyekkel bizony nem könnyű együtt élni.

4. Az iskolai légkör és a tanári személyiség hatásai

„Mindenfajta nevelés önnevelés, és mi mint tanítók, nevelők csak a saját magát nevelő gyermek környezetét alkotjuk. A legkedvezőbb környezetet kell teremtenünk, hogy a gyermek úgy nevelje általunk önmagát, ahogy belső sorsát követve nevelődnie kell.”

Rudolf Steiner [14]

A Rudolf Steiner által megfogalmazott legkedvezőbb környezet megteremtésében a kiegyensúlyozott társas kapcsolatoknak és a pozitív légkörnek kiemelkedő jelentősége van. A személyiség megfelelő fejlődéséhez, a képességek kibontakozásához a gyermekeknek éreznie kell a pedagógusok

jóindulatát, megértését és segítőkészségét. Ennek feltétele, hogy az iskolai munka fókuszában a gyermek álljon (Balogh, 2004).

Mindezt a humanisztikus pszichológia szellemisége képviseli legmarkánsabban. A kívánatos pedagógusi attitűdnek három komponense van, melyek a következők (Klein, 1984):

Kongruencia (hitelesség)

Ez azt jelenti, hogy a pedagógus a gyermekekkel való kapcsolatában nem fedi el érzéseit, attitűdjeit. Képes a saját érzelmei megélésére, és arra, hogy a megfelelő alkalommal ki is fejezze azokat. A pedagógus akkor hiteles, ha a belül megélt és a kifelé kommunikált érzelmek összhangot mutatnak.

Feltétel nélküli elfogadás

Az értékeléstől mentes pozitív érzelmi viszonyulást jelenti, és azt, hogy a tanulót a maga teljességében feltételek nélkül – azaz nem csak akkor, amikor az elvárásoknak megfelel – fogadja el a tanár. Ugyanakkor azt is fontos tudni, hogy e hozzáállás nem jelent mindent ráhagyó magatartást (!), vagy azt, hogy a gyermeknek soha nem kell felelősséget vállalnia. Azt jelenti, hogy nem fordulunk el, nem vonjuk vissza a szeretetünket („én csak a jó kisfiúkat szeretem”), a hibázás miatt. Jelenti a tanulói értékek tiszteletét is és azt a hitet, hogy a tanuló képes a változásra és a fejlődésre.

Empatikus megértés

A pedagógus átérzi azokat az érzéseket és személyes jelentéseket, melyeket a tanuló átél, s ezen túlmenően meg is tudja fogalmazni ezt a megértést a gyermek számára. Azt jelenti tehát, hogy a tanuló érzéseit, aktuális lelkiállapotát a tanár megérti, és pontosan vissza is tudja jelezni a gyermeknek.

A gyerekek sokféle olyan problémával küzdhetnek, melyek szorongást vagy éppen szétszórtságot eredményeznek. Ilyen esetekben egy érzékeny tanár megfelelő segítsége sorsdöntő lehet. Az úgynevezett „erőt adó tanárok” a biztató kedvesség és természetes segíteni akarás mellett rendelkeznek azzal a képességgel is, hogy tudják, mikor kell az elbizonytalanodott diák önbi-zalmát megtámogatni (Csíkszentmihályi, 2010).

A tehetséggondozó tanár jellemzői

A fentiekből is látható, hogy a nevelői hatások személyes kapcsolatokon keresztül érvényesülnek, így a hatékony pedagógusnak modellként kell működnie. Ehhez viszont olyan, *szociális hatóerővel rendelkező személynek*

kell lennie, akinek hatékonysága a szakértelmén, személyes vonzerején, jutalmazó és büntető hatáskörén, valamint szociális státusából fakadó hatalmi pozícióján alapul. Mivel a pedagógiai szituációkban intenzív érzelmi kommunikáció történik, kiemelten fontos a pedagógus *érzelmi kiegyensúlyozottsága*. A türelmetlen, feszült, érzelmileg labilis pedagógus lelki állapotát a diákok átveszik, s mindez természetesen kihat a csoportlétkörre és az iskolai teljesítményre (Sallay, 1995).

A tehetséges tanulók jelenléte az osztályban kihívás a pedagógusok számára, így mindenképpen *erős benső énre, önbizalomra* van szükség a velük való foglalkozáshoz. Emellett lényeges, hogy az adott *szakterület kíváló ismeretén* túl a tanár *pedagógiai és pszichológiai felkészültsége* is legyen. A tehetségesekre jellemző *kreativitás és feladatelkötelezettség* is kívánatos személyiségjellemző – tehát maguk a tanárok is hasonlóak kell, hogy legyenek tehetséges tanítványaikhoz (Gyarmathy, 2007).

A nemzetközi szakirodalom az alábbi személyiségjegyekkel rendelkező tehetséggel foglalkozó tanárokat találta sikeresnek (Balogh, 2004, 180. o.):

- Érettség és tapasztalat, magabiztosság.
- Magas szintű intelligencia.
- A szakmai iránti érdeklődés, mely szakmai jellegű.
- Kedvező hozzáállás a tehetséges diákok iránt.
- Szisztematikusság, képzelőerő.
- Rugalmasság és kreativitás a hozzáállás és reagálás tekintetében.
- Humorérzék.
- Hajlandóság arra, hogy a tanulás „elősegítői” és ne „irányítói” legyenek.
- Kapacitás a kemény munkára; hajlandóság arra, hogy több időt és erőfeszítést áldozzanak a tanításra.
- Hit az egyéni eltérésekben és azok megértése.

Herskovits (2005) a tehetséges diákok igényeiből indult ki, s ezek alapján körvonalazta a tehetséggondozó tanár „profilját”. Mint látni lehet, vannak olyan elemek, melyekkel már találkozhattunk, de a szerző magyarázatot is fűz hozzájuk, így mindenképpen érdemes visszatérni rájuk.

Humorérzék

Mivel a tehetségesek általában jó humorérzékkel rendelkeznek, a humor „bevetése” sok feszült, konfliktusos helyzetet felold. A tehetséges gyerekek sokszor jobban elfogadják azt a tanárt, aki (hozzájuk hasonlóan) meglátja egy helyzet fonákságát, és képes megértő humorral reagálni arra.

A tanítványok érzéseinek és gondolatainak tiszteletben tartása

A tehetséges tanulók sokszor fogalmazznak meg a tanároktól eltérő véleményeket, gondolatokat. Lényeges, hogy érvelésüket, eredetiségüket tartsuk tiszteletben. Az önálló gondolkodás érték, amit bátorítani kell, ám fontos a vélemények és érzések megfogalmazásának tanítása is. Lehet ellenvéleménye, negatív érzelme a diáknak, de mindezt olyan módon kell kommunikálnia, hogy ne sértsen vagy alázzon meg vele másokat. Az indulatok ugyanis sokkal kezelhetőbbek, ha nem kell elfojtani őket, ha büntetéstől való félelem nélkül nyíltan kimondhatók. Lényeges tehát, hogy tanórán a tanár ne felnőtt elleni lázadásnak tekintse a tanulói ellenvéleményt, s olyan kreatív légkört alakítson ki, melyben a diák sem önkénynek éli meg az esetleges kiigazítást, illetve a tanári reagálást.

A szakterület szeretete, szakmai lelkesedés

A tapasztalatok azt mutatják, hogy egy-egy kiváló tanáregyéniség mellett megnő az adott szakterületen tehetséges tanulók aránya. A tanár bevonódása, érdeklődése az adott téma iránt, az a tény, hogy elmélyülten, odaadással foglalkoznak a tantárgyukkal – felkelti a tanulók érdeklődését is. A szerencsés olvasónak van tapasztalata diákkorában arról, hogy eredetileg unalmasnak tűnő témát/tantárgyat egy-egy kiváló pedagógus milyen közel tudott vinni a tanítványaihoz (akár meg is szerethették azt a tanár személyén keresztül), de arról bizonyára mindenkinek van élménye, hogy az unalmas és színtelen tanítás mennyire demotiváló hatású.

Lényeges, hogy a pedagógus nyitott legyen a tanulók kérdéseire is. Ha esetleg nem tudja az adott kérdésre a választ, akkor jelezze, hogy utána fog nézni. Ez az őszinteség nem csökkenti a tanári tekintélyt és a tanár iránt érzett tisztelet!

A tehetségesek tanítása során a saját szakterület iránti tanári érdeklődés fontosságát Csíkszentmihályi Mihály a következőképpen magyarázza (2010, 252. o.):

„A hatékony tanár a tanítványai lelkének és tudatának alkímistája, akinek többek között abban áll a művészete, hogy az absztrakt szimbólumrendszereket gyerekek számára érdekes és a képességeiket is próbára tevő problémákba tudja átültetni. Ez optimális helyzetet teremt a képességek fejlesztése és a komplex feladatok közötti kölcsönhatáshoz, ami a tökéletes élmény átélésének legfontosabb előfeltétele.”

A tanári érdeklődésből kiindulva tehát a pedagógusok el tudják érni, hogy a diákok flow élményt éljenek át az iskolában! Mi is kell ehhez?

Egyéni bánásmód alkalmazása

Az ösztönző, erőfeszítésre sarkalló feladatok mellett a pedagógus tanítsa meg a tehetséges diákokat az önálló munkavégzéshez szükséges eszközök használatára (könyvtár, lexikonok, kézikönyvek) is. A diákok kapjanak választási lehetőségeket az elvégzendő feladatokat illetően. Legyen mód kiválasztani az érdeklődéshez, személyiséghez leginkább illő témát és/vagy munkaformát. Ha indokolt, akkor a pedagógus merjen eltekinteni az általános követelményektől.

Megfelelő osztályklíma kialakítása

A pedagógus olyan feladatokat is adjon a tehetséges tanulónak, amelyekkel az „átlagos” társak közé való beilleszkedést elő lehet segíteni. Ilyen lehet előadások vagy beszámolók tartása, de hasznos megbízás lehet számukra másokat segíteni vagy különböző programokat szervezni. Ez utóbbi feladatok azért is lényegesek társas szempontból, mert – ahogy arra már korábban utaltunk – a tehetségesek nincsenek mindig tekintettel másokra, nem mindig tolerálják környezetük „butaságát”, miközben az ő „furcsaságait” sem könnyű a társaknak elfogadni. A közös programok és közös célok mindkét félnek segítenek a közeledésben és az együttműködés kialakításában.

A világban való eligazodás segítése

A tehetséges gyerekek karakterisztikumukból fakadóan igen intenzíven keresik a helyüket a világban, s már korán filozófiai és etikai kérdések iránt érdeklődnek. A család mellett a pedagógusoknak is kiemelt szerep jut az erkölcsi tudat, értékrend, életfilozófia formálásában, de mindezt úgy kell tenniük, hogy nem kész „konzerveket” adnak át a felnövekvő generációnak, hanem úgy, hogy megtanítanak saját szemmel látni a világban.

„Nem az a feladatunk, hogy a felnövekvő generációnak meggyőződéseket közvetítsünk. Hozzá kell segítenünk, hogy a saját ítélő erejét, a saját fel-fogóképességét használja. Tanuljon meg a saját szemével nézni a világban. (...) A mi vélekedéseink és meggyőződéseink csak a mi számunkra érvényesek. Az ifjúság elé tárjuk őket, hogy azt mondjuk: így látjuk mi a világot. Nézzétek meg most már ti is, milyennek mutatja magát nektek. Képességeket ébresszünk fel, és ne meggyőződéseket közvetítsünk. Ne a mi igazságainkban higgyen az ifjúság, hanem a mi személyiségünkben. Azt vegyék észre a felnövekvők, hogy mi keresők vagyunk, és őket is a keresők útjára kell vezetnünk.”

Rudolf Steiner [15]

Flow-élmény a tanórán

Mint azt már korábban jeleztük, flow, azaz áramlat-élmény az iskolai oktatás során is átélhető. Jelentőségét a tehetséggondozással foglalkozó pedagógusok számára az adja, hogy *tehetségeseknél a flow gyakori átélése nagyobb hatással van a tehetség kibontakozására, mint az IQ* (Csíkszentmihályi, 2007). A serdülőknek elmegy a kedvük a tehetség fejlesztésétől, ha nem találnak örömet benne. Erőszakkal vagy jutalmazással ugyan el lehet érni, hogy gyakoroljanak, vagy készüljenek az adott versenyre, de kiemelkedő eredmények ilyen módon biztosan nem születnek.

Ezen kívül fontos a stressz-kezelésben is, mert a legadaptívabb megküzdési módnak tekinthető. Az áramlat-élmény arra serkent, hogy új kihívásokat keressen, tanuljon az egyén, s ennek során egyre magasabb szintű képességeket fejlesszen ki (Oláh, 2005).

A flow-képes személyek tulajdonságait tanulmányozva Csíkszentmihályi (1997) megállapította, hogy bátrabbak, talpraesettebbek és kitartóbbak, mint azok, akik nem élnek át flow élményt. Ezen túlmenően magabiztosság, figyelem, tudati kontroll és a környezet felé való nyitottság jellemzi őket.

A flow-képes személy a potenciálisan fenyegető helyzeteket képes könnyen átfordítani (átértelmezni) örömteli lehetőségekké, ezáltal fenn tudja tartani belső harmóniáját.

Az áramlat-élmény előfordulása az iskolában is természetesen változó, az *unalommal és szorongással együtt fluktuál* az oktatott tananyagtól, a tanári módszerektől és a tanár flow-teremtő képességétől függően. Hazai kutatások nem túl szívderegető eredményei alapján (Oláh, 2005) serdülőkorban mind a fiúk, mind a lányok a legkevesebb flow élményt az iskolában élik át (!); a legtöbbet (45%) pedig a barátaik között tapasztalják. A magyar fiatalok vizsgálati adatai szerint az iskolai tevékenységek csupán 32%-a érdekes, intellektuális élvezetet jelentő a diákoknak. Még elgondolkodtatóbb az tény, hogy a legtöbb szorongást, unalmat és apátiát is az iskolában élik át – többet, mint egyedül, a családban vagy a barátok közt.

A különböző szakterületek között kimutatható különbségek vannak, melyet érdemes megemlíteni. Tehetséges serdülőkkel végzett vizsgálatok (Csíkszentmihályi, 2010) azt mutatják, hogy a matematikában és a természettudományokban legköztöttebb és legszárazabb számukra a tananyag, s a pedagógusok a tanulók véleménye szerint ezeken a területeken nem nagyon törekednek arra, hogy egyéni szint vigyenek az oktatásba. Azokról a tanárokról vélekedtek pozitívan a diákok, akik jó előadók és nagy tudásúak, valamint egyértelműen, gyorsan értékelik a tanítványaik munkáját. Vizuális művészetekben vagy zenében tehetséges diákok viszont jelentősen több él-

vezetes tanóráról számoltak be. Azokat a tanárokat emelték ki, akik megláták az egyéni erősségeket, és az egyéni stílus kialakításához segítséget adtak.

A flow-élmény arányának növelése a személyközpontú oktatási módszerekkel, az iskolai munkának a személyes életcélokkal való összekapcsolásával, az autonómiának való téradással, illetve a belülről motivált tanulói magatartás támogatásával érhető el. A következőkben ezért áttekintjük, melyek is a flow-tanárok jellemzői (Csíkszentmihályi, 2010).

A flow-tanárok jellemzői

Képességeiket mások érdeklődésének fenntartására is használják

Jellemző rájuk, hogy az iskolai munkán kívül is elmélyülten foglalkoznak valamivel, például zenélnek, rajzolnak. Ezen élményekből merítve arra törekednek, hogy képességeik gyakorlása során diákjaik (hozzájuk hasonlóan) *pozitív élményeket* éljenek át.

Előtérbe helyezik a belső ösztönzéseket

Érdekes feladatokkal és az új dolgok megtanulásának örömeivel igyekeznek motiválni. A külső ösztönzők (elvárásoknak való megfelelés, osztályzatok) szerepét csökkenteni igyekeznek. Visszajelzéseik a fejlődésre fókuszálnak, így arra ösztönzik a tanulót, hogy az *éppen folyamatban lévő cselekvésre koncentráljanak*, ne pedig a megszerezhető jutalmakra vagy az elvárt eredményre.

A tanulók igényeinek figyelembe vétele

Az áramlat-élmény során bekövetkező cselekvés és tudatosság összeolvadása speciális tanulási környezet fenntartását igényli, melyben a tanárnak *nagy figyelmet és rugalmasságot* kell tanúsítania. Lényeges annak felismerése, hogy mikor kell beavatkozni s mikor célszerűbb a háttérben maradni, s nagy érzékenységgel kell kezelni a kritika és a bátorítás pillanatait is.

Szabadság biztosítása

Lehetőségek biztosítanak arra, hogy a tehetséges tanuló saját tanulási stílusához és érdeklődéshez illeszkedő tanulási helyzeteket válasszon. Ugyanakkor azzal is tisztában vannak a flow-tanárok, hogy a szabadság mellett a hosszú távú fejlődés csak úgy biztosítható, ha *a tanár érdekes feladatokkal a tanuló figyelmét irányítja, miközben ügyel a képességekkel való összhangra*.

Felhasznált irodalom

- Adelson, J. L. (2007): A „Perfect Case Study: Perfectionism in Academically Talented Fourth Graders. *Gifted Child Today*, Vol. 30. Issue 4, 14–20.
- Allport, G. W. (1985): *A személyiség alakulása*. Gondolat, Budapest.
- Alvino, J. (1995): *Considerations and Strategies for Parenting the Gifted Child*. NRC/GT, University of Connecticut, Storrs, CT.
- Atkinson, R. L., et al. (1999): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Austin, A. B., Draper, D. C. (1981): Peer Relationships of the Academically Gifted: A Review. *Gifted Child Quarterly*, 25:129. 129–133.
- Balogh László (2004): *Iskolai tehetség gondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Banreti-Fuchs, K. M. (1978): Attitudinal correlates of academic achievement in elementary school children. *Br. J. Educ. Psychol.* Vol. 48, 176–185.
- Beal, C. R. (1994): *Boys and Girls*. Mc Graw-Hill.
- Betts, G., Neihart, M. (1988): Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 32. No. 2. 248–253.
- Byrne, M. B. (1996): *Measuring Self Concept Across the Life Span: Issues and Instrumentation*. American Psychological Association, Washington.
- Callahan, C. M. (1979). The gifted and talented woman. In A. H. Passow (Ed.): *The gifted and talented*. Chicago: National Society for the Study of Education, 401–423.
- Callahan, C. M. et al. (2004): The Social and Emotional Development of Gifted Children. In: Callahan, C. M. et al: *The Social and Emotional Development of Gifted Students*. The National Research Center on The Gifted and Talented. University of Connecticut. Storrs, CT. 1–3.
- Carver, S. C., Scheirer, M. F. (1998): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Clements, A., Erickson, D. B. (1986): Predictable Crises of the Gifted Student. *Journal of Counseling and Development*. Vol. 64. 552–554.
- Cole, M., Cole, S. R. (1998): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cross, T. L. (1997): Psychological and Social Aspects of Educating Gifted Students. *Peabody Journal of Education*. Vol. 72. Issue 3-4. 180–200.
- Czeizel Endre (1997): *Sors és tehetség*. Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2007): *A fejlődés útjai*. A harmadik évezred pszichológiája. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2010): *Tehetőséges gyerekek. Flow az iskolában*. Nyitott könyvműhely, Budapest.
- Dalzell, H. J. (1998): Giftedness: Infancy to adolescence – a developmental perspective. *Roeper Review*, Vol. 20, No. 4, 259–264.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. (1993a): A kreatív diákok jellemzői. In: Balogh L., Herskovits M. (szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai*. KLTE Pedagógiai Pszichológiai Tanszék, Debrecen. 175–185.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. (1993b): A tehetséges gyerek nevelése a családban. In: Balogh L., Herskovits M. (szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai*. KLTE Pedagógiai Pszichológiai Tanszék, Debrecen. 175–185.
- Delisle, J. R. (1986): Death with Honors: Suicide Among Gifted Adolescents. *Journal of Counseling and Development*. Vol.64. 558–560.
- Fisher, R. (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Kiadó, Budapest.

- Frydenberg, E. (1993): The coping strategies used by capable adolescents. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, Vol. 3. Issue 1. 1–9.
- Gagné, F. (2004): Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, Vol. 15, No. 2, 119–147.
- Gallagher, J. J. (1990): The public and the professional perception of emotional status of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 202–211.
- Gecas, V. (1981): Context of Socialization. In: M. Rosenberg, R. H. Turner (Eds.), *Social Psychology. Sociological Perspectives*. Basic Books Inc. Publishers, New York.
- Geffert Éva (1989): A képességeik alatt teljesítő tehetséges tanulók. In: Ranschburg J. (szerk.): *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest. 106–126.
- Griffin, G. L. (2001): Parenting Gifted Adolescents. *Gifted Child Today*, Vol. 24. Issue 2. 54–58.
- Gust-Brey, K., Cross, T. (1999): An Examination of the Literature Base on the Suicidal Behaviors of Gifted Students. *Roeper Review*, Vol. 22. No. 1. 28–35.
- Gyarmathy Éva (1998): Tehetség és tanulási zavarokkal küzdő kiemelkedő képességű gyerekek. *Magyar Pedagógia*. Vol. 98. 2. szám, 135–153.
- Gyarmathy Éva (2007): *A tehetség. Hátere és gondozásának gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Herskovits Mária (2005): Mit kezdünk a tehetséggel? *Iskolakultúra*, 4. szám, 25–36.
- Hoge, D. R., Renzulli, R. S. (1991): *Self-Concept and the Gifted Child*. The University of Connecticut, Storrs, Connecticut.
- Jacobs, J. E., Weis, V. (1994): Gender stereotypes: Implications for gifted education. *Roeper Review*, Vol. 16. Issue 3. 152–156.
- Kiss Tihamér (1978): *Az énkép kialakulása és fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kitano, M. K., Lewis, R. B. (2005): Resilience and Coping: Implications for Gifted Children and Youth at Risk. *Roeper Review*, Vol. 27, Issue 4, 200–205.
- Klein Sándor (1984): *A tanár mint a tanulók személyiségfejlődésének serkentője*. Juhász Gyula Főiskola, Szeged.
- Kordí, A., Baharudin, R. (2010): Parenting Attitude and Style and Its Effect on Children's School Achievements. *International Journal of Psychological Studies*. Vol. 2. No. 2. 217–222.
- Kósa Éva (2001): Szocializáció gyermek- és ifjúkorban. In: Oláh A. és Bugán A. (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 302–319.
- Kőrössy Judit (1986): Énkép és önértékelés az iskolai sikeresség tükrében. In: *Neveléstudományok és iskolakutatás. Tudományos Közlemények V. évf. 4. szám*. OPI. Budapest. 5–81.
- Kőrössy Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtárája*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 67–85.
- Kulcsár Tibor (1982): *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Manaster, G. J., Powell, P. M. (1983): A Framework for Understanding Gifted Adolescents' Psychological Maladjustment. *Roeper Review*, Volume 6, Issue 2, 70–73.
- Marton L., Urbán J. (1964): Típusos személyiségvonások összefüggése a kondicionálás és kioltás folyamatának jellegzetességeivel. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 21. 169–189.
- Marton L., Szirtes J. (1967): Elemi tanulási folyamatok egyedi és típusos jellegzetességei elektrográfiai mutatók tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 24. 33–56.
- McCandless, B. R. (1976): Az énkép és kialakulása. In: Pataki F. (szerk.): *Pedagógiai Szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest. 145–176.

- Mérei Ferenc (1989): Az önismereti érzékenység a serdülőkor kezdetén. In: *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 218–221.
- Mönks, F. J., Boxtel, H. W. (1994): Tehetséges kamaszok: a fejlesztés távlatai. In: Balogh L. és Herskovits M. (szerk.): *Tehetség és személyiség*. KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen. 168–187.
- Nguyen Luu Lan Anh (1997): A nemek szerepe az iskolában. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 118–132.
- Lovecky, D. V. (1992): Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. *Roeper Review*, Vol. 15. Issue 1. 18–25.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Orosz Judit, Szitó Imre (1999): Az iskolai énkép a serdülőkorban. In: Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermek, nevelés, pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest. 39–74.
- Parker, W. D. (2000): Healthy Perfectionism in Gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, Vol. 11. Issue 4, 173–182.
- Páskuné Kiss Judit (2000): A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra. Doktori Értekezés. DE BTK, Pszichológiai Intézet.
- Piaget, J. (1969): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest.
- Plucker, J. A., Stocking, V. B. (2001): Looking Outside and Inside: Self-Concept Development of Gifted Students. *Exceptional Children*, Vol. 7. No. 4, 535–548.
- Power, T. G. (2004): Stress and Coping in Childhood: The Parents' Role. *Parenting: Science and Practice*. Vol. 4. No. 4. 271–317.
- Reis, S. M. (2002): Internal barriers, personal issues, and decisions faced by gifted and talented females. *Gifted Child Today*, Vol. 25. No.1. 1–21.
- Reis, S. M. (2005): Feminist Perspectives on Talent Development. In Sternberg, R. J. and Davidson, J. E. (Eds): *Conception of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 217–245.
- Roeper, A. (1982): How the Gifted Cope With Their Emotions. *Roeper Review*, Vol. 5. Issue 2. 21–24.
- Sallay Hedvig (1995): Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 95. évf. 3-4.szám, 201–227.
- Seon-Young, L. (2002): The Effects of Peers on the Academic and Creative Talent Development of a Gifted Adolescent Male. *The Journal of Secondary Gifted Education*. Vol. XIV. Fall, 19–29.
- Silverman, L. K. (1989): Invisible gifts, invisible handicaps. Special Issue: Gifted students with disabilities. *Roeper Review*, Vol.12. Issue 1. 37–42.
- Silverman, L. K. (1990): Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Stetter Hollingworth. *Roeper Review*, Vol. 12. Issue 3. 171–178.
- Silverman, L. K. (1997): The Construct of Asynchronous Development. *Peabody Journal of Education*. 72. (3-4), 36–58.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J. (2007): The Development of Coping. *Annual Review of Psychology*. 58: 119–144.
- Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In: R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.): *Conceptions of Giftedness* New York: Cambridge University Press, 233–243.
- Stublarec, L. (2009): No-Fear Parenting. *Parenting for High Potencial*. June, 15–17.
- Terrasier, J. C. (1993): Diszszinkronia – egyenlőtlen fejlődés. In: Balogh L., Herskovits M. (szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai*. KLTE Pedagógiai- Pszichológiai Tanszék, Debrecen. 161–174.

- Tieso, C. L. (2007): Overexcitabilities: A New Way to Think About Talent? *Roeper Review*, Vol. 29, Issue 4. 232–239.
- Tomchin, E. M., Callahan C. M. (1996): Coping and Self Concept. *Journal of Secondary Gifted Education*. Vol. 8. Issue 1, 16–28.
- Tóth László (1997): A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In: Balogh L. és Tóth L. (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 247–255.
- Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Kiadó, Debrecen.
- Treffert, D. A. (2009): Savant Syndrome: An Extraordinary Condition. *Philosophical Transactions The Royal Society B: Biological Studies*, Vol. 364.(1522),:May, 27. 1351–1357.
- Vajda Zsuzsanna (1997): A társas kapcsolatok és a viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 147–163.
- Wallon, R. (1971): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat. Budapest.
- Wellish, M. (2010): Communicating Love or Fear: The Role of Attachment Styles in Pathways to Giftedness. *Roeper Review*, Vol. 32. Issue 2. 116–126.
- Werner, E. E. (2000): Protective factors and individual resilience. In: J. P. Shonkoff & S. J. Misels (Eds.): *Handbook of Early Childhood Intervention*. New York: Cambridge University Press, 115–132.
- Yakmaci-Guzel, B., Akarsu, F. (2006): Comparing overexcitabilities of gifted and non-gifted 10th grade students in Turkey. *High Ability Studies*, Vol.17. No.1, 43–56.

Online Dokumentumok

- [1] Kecskés Barbara: Én nem fáradok el!
www.mommo.hu/media/Michael_Phelps_En_nem_faradok_el
- [2] Kálmán Gyöngyi: Mindig egyensúlyban. www.parlando.hu/Perenyi2.htm
- [3] Varga Attila: Pörgésben. www.mno.hu/portal/683601
- [4] Treffert, D. A.: The Real Rain Man. Wisconsin Medical Society.
www.wisconsinmedicalsociety.org/savant_syndrome/savant_profiles/kim_peek
- [5] Stephen King: www.citatum.hu/idezet/32462
- [6] Ritter Andrea: Stephen Hawking csodálatos utazása.
www.c3.hu/scripta/thalassa/97/01/10ritt.htm
- [7] Huszka Jenő, Huszka Jenőné (2007): Egy diagnosztizáló mérés a tanulásfejlesztéshez.
www.digitmatek.hu/webo/documents/felmeres.pdf
- [8] Kaplan, L. S. (1990): Helping Gifted Students with Stress Management.
www.casenex.com/casenex/ericReadings/HelpingGiftedStudents.pdf
- [9] Stein, H. T. (é. n.): The Impact of Family Atmospheres on Children.
www.ourworld.compuserve.com/homepages/hstein/atmosph.htm
- [10] Haberman, T. (2010): Dealing With Conflict Using Love, Limits and Commons Sense
www.suite101.com/content/tips-for-parents-with-gifted-teens-a206036
- [11] Cross, T. L. (2010): Practical Advice for Guiding Gifted Children.
www.prufrock.com/client/client.../guiding_gifted.cfm [12]
- [12] Tolan, S. (1999): „You Can’t Do It Wrong”
www.stephanietolan.com/can't_do_it_wrong.htm

- [13] Green, C. D. (2000): Classics in the History of Psychology. A Theory of Human Motivation. www.psycoclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm
- [14] Vértés Attila (2010): Marie Curie és a kémia éve. *Magyar Tudomány*.
www.matud.iif.hu/2010/02/07.htm
- [15] www.citatum.hu/idezet/1497
- [16] www.citatum.hu/idezet/1498