Dr. BALOGH LÁSZLÓ

A tehetséggondozás elvi alapjai és gyakorlati aspektusai

(In: Pedagógiai Műhely 2010. 4. szám, 5-20.o., MPKKI)

l987-ben alakult meg az Európai Tehetségtanács (European Council for High Ability – ECHA), s ez jelentős lendületet adott az iskolai tehetséggondozás fejlődésének Európa-szerte. Ez a Tanács kutatókat és gyakorlati szakembereket tömörít, s kétévenként rendezendő konferenciáival, kiadványaival hidat épített Európa országai között. 1987-ben megalakult az ECHA Magyarországi Tagozata is, összetoborozva a hazai szakembereit a tehetséggondozásnak, majd ebből 1989-ben létrejött a Magyar Tehetséggondozó Társaság (MTT), amely kb. ötszáz fős tagságával jelentős szerepet vállal a hazai tehetséggondozás korszerű formáinak elterjesztésében. Ezzel egyidőben zajlott a rendszerváltás, amely ugyancsak kedvező helyzetet teremtett az iskolai tehetséggondozás fejlődéséhez: nagyobb lett a mozgástere az iskoláknak a tehetségprogramok indításában, s anyagiakban is több forrásból teremthettek alapot, mint a korábbi években. Az új oktatási törvény, a vonatkozó kormány- és miniszteri rendeletek is jobban ráirányították a figyelmet a tehetséggondozás fontosságára, mint azt megelőzően. Mindennek az lett az eredménye, hogy a kilencvenes évek közepétől jelentősen gazdagodtak az iskolai tehetséggondozás formái hazánkban, s folyamatos nemzetközi együttműködés is kialakult ennek hátterében. A magyarországi tehetséggondozás eredményeinek elismerését jelentette, hogy az ECHA 7. konferenciáját 2000-ben a Debreceni Egyetemen rendezte – közel ötszáz résztvevővel a világ minden tájáról, s ma is sok iskola vesz részt nemzetközi együttműködésben (COMENIUS-Program) más európai országok iskoláival, keresve a tehetséggondozás hatékony formáit.

Ezzel a szakmai pezsdüléssel az utóbbi két évtizedben egyre gyakrabban került ez a kérdéskör a kutatások középpontjába – mind itthon, mind külföldön. /Vö: Balogh, 2oo3, 2004, 2006, Heller-Mönks-Sternberg-Subotnik, 2ooo/ A hazai útkeresés is intenzívvé vált a nyolcvanas évek közepe óta /Vö: Balogh 2ooo, Balogh - Tóth 2oo1. Czeizel, 1997, Mező, 2oo3., Tánczos, 2oo3, Tóth, 2oo3, Turmezeyné - Balogh, 2009./. A vizsgálatok, tapasztalatok alapján kirajzolódtak a tehetséggondozás kritikus pontjai is, ezek a következő főbb témakörökhöz kapcsolhatók:

- a tehetség összetevői, tehetség-modellek
- a fejlesztés főbb irányai,
- életkor és tehetségfejlesztés,
- a tehetség felismerése, azonosítása,
- fejlesztő programok gyakorlati aspektusai,
- speciális feladatok a tantestületben,
- iskola és család együttműködése.

Vázlatosan szemügyre véve ezen kérdésköröket, kiemelhetők azok a sarokpontok, amelyek támpontul szolgálhatnak a gyakorlati tehetségfejlesztő munka még hatékonyabbá tételéhez.

1. A tehetség összetevői, tehetség-modellek

A tehetségelméletek születése szorosan kapcsolódik az *intelligencia-kutatásokhoz* . Már a 19. században tudományos problémaként, először F. Galton munkásságában került terítékre a tehetség értelmezése. Ebben a sorban kell említeni Binet-Simon , W. Stern és Ch. Spearman kutatásait. A tehetség értelmezése szempontjából fordulatot hozott L. Terman munkássága. Kutatásait kettős céllal végezte. /Montgomegy, 1996./ Egyrészt a tehetséges gyerekek

azonosítására keresett módszereket. Másrészt azt vizsgálta, hogy a gyermekkori tehetség összefügg-e azzal a kimagasló teljesítménnyel, amit a gyermek, később, felnőttként potenciálisan elérhet. *Guilford* /1967/ intelligencia-modellje jelentős szerepet játszik abban, hogy a tehetség értelmezésében az egytényezős elméleteket felváltják a többtényezős elméletek. *Gardner* /1983, 1991/ saját kutatásaira építve arra a következtetésre jut, hogy nincs egy mindent átfogó intelligencia, mivel annak számos különböző megjelenési formája van. A tehetségkutatás szempontjából kiemelkedő, hogy elkülönít hét egymástól független intellektuális képességet, amelyek a *speciális tehetségterületeket* jelentik. Ezek a következők: logikai-matematikai, nyelvi, testi-kinesztétikus, térbeli, zenei, interperszonális, intraperszonális. Ki kell emelni még *Sternberg* /1995/ kutatásait. Ő egyfelől a tehetségeseket jellemző *általános intellektuális sajátosságokat* azonosított, ezek a következők: szelektív kódolás, amely a releváns és irreleváns információ megkülönböztetését jelenti; a szelektív kombinálás, amely a releváns információ részeinek újszerű összekapcsolását jelenti; és a szelektív összehasonlítás, amely az új és régi információ újszerű összekapcsolását jelenti. Sternberg ezen általános jellemzők mellett megalkotta *ötszögű implicit tehetség-elméletét*, amellyel a gyakorlati fejlesztő munkához közvetlenül is kapaszkodókat ad. Véleménye szerint akkor tekinthető valaki tehetségesnek, ha a következő feltételeknek eleget tesz: kiválóság, ritkaság, produktivitás, demonstráció, és érték. A kiválóság kritériuma azt jelenti, hogy valaki korosztályát felülmúlja egy speciális vagy több különböző területen. A ritkaság kritériuma annyit jelent, hogy az egyénnek olyan területen kell kitűnnie a társai közül, ami ritkaságszámba megy. A produktivitás azokra a dimenziókra utal, amelyek alapján az egyént kiválóként tartják számon. A demonstráció kritériuma azt mondja ki, hogy az egyén tehetségessége számos hiteles teszt során kell, hogy demonstrálódjon. Az érték kritériuma alapján a tehetséges egyénnek kiemelkedő teljesítményét azokban a dimenziókban kell kimutatnia, amelyek alapján őt környezete megbecsüli.

Az intelligencia-kutatások ráirányították a figyelmet arra, hogy a tehetség összetevői között mindenképpen megtalálhatóak a magas szintű általános intellektuális képességek. A 2o. század közepén a *kreativitás* problémakörének terítékre kerülése hozott újabb lendületet a tehetség értelmezésében. A korábban már említett *Guilford* /195o/ robbantotta a bombát, amikor 12o faktoros modelljében megnevezte a divergens gondolkodást, amely szemben a konvergens gondolkodással algoritmusok nélkül működik, s különféle utakon, többféle megoldásra jut. Ezt követően három vonalon kezdték feltárni a kreativitás jelenségkörét: vizsgálták a kreativitást mint folyamatot, mint személyiséget és mint produktumot. Itt egy-egy klasszikus teóriát ismertetünk bevezetőként, a fejlesztés problémakörénél az újabb kutatásokra is kitérünk. A *kreatív folyamat* alapkutatója volt *Taylor* /1959/, aki a következő négy fázist különítette el: valóságfelfedés /problémalátás, exponálás/, lappangás, megvilágosodás /belátás/, kivitelezés. Ezek a fázisok más-más érzelmi állapotokkal járnak: az előkészítés feszültséget okoz; a lappangásnak frusztrációs hatása van; a belátás örömérzéssel párosul; a kidolgozás fázisában a kitartásnak, fegyelmezettségnek van maghatározó szerepe. A *kreatív személyiség* alapteóriáját *Barron* /1969/ teremtette meg, szerinte a következő tulajdonságok jellemzik a kreatív személyiséget: önállóság a hozzáállás és szociális viselkedés tekintetében, dominancia, introverzió, tolerancia nem egyértelmű dolgok iránt, széleskörű érdeklődés, önelfogadás, intuició, rugalmasság, kockázatvállalás, szociális jelenlét, a külső kényszerek elutasítása, az ötletekkel való játék képessége, a munka iránti morális elkötelezettség. A *kreatív produktum* alap-értelmezője a korábban már említett *Taylor* /1959/ volt, ő az alkotóképességnek a szintjeit mélység és hatókör szerint különböztette meg, ezek a következők.

- Expresszív /kifejező/ szint: ez spontán alkotást jelent, egyfajta önkifejezés, amely általában nem jelent igazi eredetiséget.
- Produktív /alkotó/ szint: elsősorban ismeretek alkalmazását magába foglaló kreativitás.

- Inventív /felfedező/ szint: a tudás birtokában megjelenő rugalmas asszociációk, szimbolikus folyamatok eredménye a felfedezés. Innovatív /újító/ szint: a tudomány vagy művészet valamely területén az alapelvek megújítását, továbbfejlesztését jelenti.
- Emergentív /gyökeresen újat teremtő/ szint: olyan ritka magas szintű alkotás, amely eredményeként egészen új tudományos, művészeti elvek születnek.

Az előbbiekben csak vázlatosan bemutatott intelligencia- és kreativitás-kutatások jelentős szerepet játszottak abban, hogy a múlt század utolsó harmadában megszülettek a *többtényezős tehetség-modellek* a tehetség értelmezésére. Ma már szinte megszámlálhatatlan ilyen modell van forgalomban, itt most a szakmai közvélemény által legáltalánosabban elfogadottakat mutatjuk be, ezek kiindulási pontjai az iskolai tehetségfejlesztés feladatainak.

A modern tehetségkutatás egyik legjelentősebb állomását *Renzulli* /1978/ *"három körös" tehetségkoncepciója* jelentette, ez a modell ma a leggyakrabban idézett kiindulási pontja a tehetség értelmezésének. Amint azt az 1. ábra mutatja, ő három komponenst különböztet meg a tehetség összetevői között: az átlagon felüli képességeket, a feladat iránti elkötelezettséget és a kreativitást.

1. ábra: Renzulli háromkörös tehetség-modellje

Szövegszerűen is érdemes felidézni, hogy miként vélekedik a tehetségről a szerző, már csak azért is, mert felvillantja az iskolai fejlesztés aspektusát is. "A tehetség olyan viselkedésformákból áll, amik az emberi vonások három alapcsoportjának interakcióját tükrözik, Ez a három alapcsoport az átlagon felüli általános és/vagy specifikus képességek, magas fokú feladat iránti elkötelezettség és kreativitás. A tehetséges viselkedést felmutató emberek azok, akik ezekkel a jegyekkel bírnak, vagy ki tudják őket fejleszteni, és azokat az emberi teljesítmény bármilyen potenciálisan értékes területén hasznosítják. Azok az egyének, akik rendelkeznek ilyen interakcióval vagy képesek annak kialakítására a három terület között, az oktatási lehetőségeknek és szolgáltatásoknak széles skáláját igénylik, és ezek gyakran hiányoznak a normál iskolai programból." /Renzulli, 1981, 24.p./

A kutatások előrehaladtával egyre nagyobb támogatást nyertek azok az elméleti feltételezések, amelyek a tehetséghez szükséges faktorok interakcióját vizsgálták. Ez vezetett *Mönks* /1997/ *többtényezős tehetség-modeljéhez.* Amint azt a 2. ábra is mutatja, Renzulli háromkörös modelljét fejlesztette tovább a szerző, a következő konstrukcióban.

2.ábra: Mönks többtényezős tehetség-modellje

Mönks a különleges képességek kategóriájába sorolja az intellektuális képességeken túl a motorikus, szociális, és művészi képességeket is. Ez annyit jelent, hogy nemcsak a nagyon intelligens emberek esetében beszélhetünk tehetségről. A kivételes képességek azonban önmagukban nem elegendőek a tehetség manifesztálásához, a kérdéses személynek igen motiváltnak kell lennie, más szóval nagy akaraterőre, kitartásra van szükség. A kreativitást a függetlenség és produktivitás magas szintjeként értelmezi a szerző, a ritunszerű vagy reproduktív gondolkodással szemben.

A társadalmi pillérek közül a *család* játssza Mönks véleménye szerint a legfontosabb szerepet a tehetség nevelésében. Ez a közeg tudja biztosítani azt, hogy a gyermek egészségesen és kiegyensúlyozottan nőhessen fel. Másrészt arra is van példa, hogy a család nem ismeri fel vagy nem ismeri el a gyermek potenciális tehetségét, és ez negatívan befolyásolhatja a gyermeket.

Az *iskola* szintén fontos pillér, beleértve mind a vezetést, mind a tantestületet. A tanárok között van, aki odafigyel a tehetségesekre, és van, aki ignorálja őket az osztályban. A szerző véleménye szerint döntően az iskolavezetésen múlnak a dolgok: amennyiben a vezetés tisztában van a tehetséggondozás jelentőségével, ez az egész iskola légkörére kihat, és pozitív

hozzáállást eredményez. Így a tanárok könnyebben állnak elő a tehetséges gyermekek igényeinek kielégítését célzó saját kezdeményezésekkel. Másrészt azonban, ha az iskola nem elégíti ki a tehetséges tanulók igényeit, nagy a valószínűsége annak, hogy ez súlyos testi és lelki problémákat fog kiváltani.

A harmadik pillért a *társak* jelentik. Társaknak azokat a gyerekeket tekinti Mőnks, akik hasonló fejlettségi fokon állnak. A nem azonos szinten álló osztálytársak komolyan gátolhatják a tehetséges gyermek fejlődését. A tehetséges tanulót gyakran tartják beképzeltnek vagy strébernek, ami aztán alulteljesítéshez és személyiségbeli torzulásokhoz vezethet.

Végezetül szöveghűen is idézzük fel a szerző tehetség-meghatározását: "A tehetség három személyiségjegy interakciójából jön létre. Ennek a három jegynek az egészséges fejlődéshez megértő, támogató társadalmi környezetre van szükség /család, iskola, társak/. Más szóval: a hat faktor pozitív interakciója a tehetség megjelenésének feltétele." /Mönks & Knoers, 1997, 192.p./

A kutatások előrehaladtával a modellezésben a figyelem egyre inkább a fejlődési folyamat felé fordult. Az egyik legáltalánosabban elfogadott ilyen termék *Gagne* /1994/ *modellje a szunnyadó és magvalósult tehetségről.* A 3. ábra első pillantásra bonyolultnak tűnik, de szisztematikus értelmezéssel leegyszerűsödik.

3.ábra: Gagné modellje a szunnyadó és a megvalósult tehetségről

A szerzőt modellje megalkotásában az is sarkallta, hogy a tehetségre használt két fogalmat /giftedness - adottsággal rendelkező és talent - tehetséges/ gyakran szinonímaként kezelik, s javaslatot tett a két fogalom elkülönítésére. Az adottságot *szunnyadó tehetségként* értelmezi, amely egy vagy több képességterület kivételes kompetenciájaként jelenik meg. A *megvalósult tehetséget* pedig már teljesítményképes produktumnak tekinti, amely a különböző adottságok és interperszonális, valamint környezeti katalizátorok interakciójának fejlődési terméke. Gagné pontosan meghatározza , hogy a genetikailag programozott adottságok jelentik a tehetségfejlődés infrastruktúráját, míg a személyes tényezők /mint például a motiváció, érdeklődés és személyiségjegyek/ és a környezetei alkotóelemek /szülők, tanárok, szélesebb közösség/, valamint a szisztematikus tanulás és képzés a tehetség kifejlődésének katalizátoraként működnek.

A hazai kutatók közül kiemelésre érdemes *Czeizel Endre* /1997/ *2X4+1 faktoros modellje***,** ebben a szerző integrál minden olyan tényezőt, amely a fejlesztő munkában meghatározó szerepet játszik. A 5. ábra jól rendszerezetten mutatja a tehetség összetevőit és a fejlődését meghatározó tényezőket.A szerző a Renzulli-féle háromkörös modellből indul ki, amikor a tehetség összetevőit meghatározza, továbbfejlesztve azt: az átlagon felüli képességek körében különválasztja az általános intellektuális képességeket és a speciális mentális képességeket, természetesen ő is fontosnak tartja a kreativitást és a motivációs tényezőket. A környezeti tényezők a Mönksnél található háromról ugyancsak négyre módosulnak: Czeizel a társadalom közvetlen szerepét is hangsúlyozza /elvárások, lehetőségek, értékrend stb./ a tehetségesek kibontakozásában a család, iskola és kortárscsoportok mellett. Értelmezésében kilencedik faktorként jelenik meg a sors, amely az élet-egészség faktora: a tehetség kibontakozásához szükség van bizonyos élettartamra és megfelelő egészségi állapotra is.

4. ábra: Czeizel 2x4+1 faktoros tálentum-modellje

2. A fejlesztés főbb irányai a tehetségmodellek alapján

A tehetségfejlesztés főbb irányainak meghatározásánál a tehetség értelmezéséből kell kiindulnunk. Amint láttuk az előző részben, sok olyan kutatási eredmény van, amely körülhatárolja a tehetséget, s ezek mindegyikében - kimondva vagy kimondatlanul ott találjuk a tehetségnek a következő négy fő összetevőjét:

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

Vegyük ezeket most szemügyre abból a szempontból, hogy az iskolai tehetséggondozásban milyen közvetlen fejlesztési célokat fogalmazhatunk meg, már előre jelezve, hogy kiemelten foglalkozunk a magyar iskolák leggyengébb oldalával, a kreativitás-fejlesztéssel.

2.1.Átlag feletti intellektuális képességek

Az *átlag feletti általános intellektuális képességek* adják az alapját a kiemelkedő teljesítménynek. Nem véletlen, hogy gyakran már ennek az egy elemnek a birtokában tehetségesnek tűnhet valaki. Az általános képességek körébe tartozik például a magas szintű elvont gondolkodás, a fejlett anyanyelvi képességek, jó memória, hatékony információfeldolgozási stratégiák stb. Ezek jelentősége természetesen más és más az egyes speciális tehetség-területeken, de a lényeg: nélkülük nem bontakozhat ki a tehetség, nem jöhet létre magas szintű teljesítmény. Tehát a fejlesztés főbb irányai között ennek az elemnek az iskolai programok között mindvégig ott kell lennie. A tehetségfejlesztés életkori problémáinál még erre visszatérünk.

2.2.Speciális képességek

Igazán azonban a *speciális képességek* adják meg a jellegzetességét a tehetségnek, hiszen „általában” nehéz tehetségesnek lenni, ez mindig kötődik valamilyen konkrét tevékenységi területhez. Ezekből sokféle van, a *Gardner*-féle /1983, 1991/ csoportosítás megfelelő keretet biztosít az eligazodáshoz: a nyelvi, zenei, matematikai-logikai, vizuális-téri, testi-mozgásos, szociális-interperszonális és intraperszonális területek. a speciális iskolai tehetségfejlesztéshez is kiindulási alapként szolgálnak. Szemügyre véve a magyar iskola tehetséggondozó programjait az elmúlt fél évszázadban, azt állapíthatjuk meg, hogy a speciális tehetségfejlesztés volt a legerősebb oldala iskoláinknak a fenti négy szempontot alapul véve. A régóta működő tagozatos osztályok, fakultációk, emeltszintű képzés középpontjában egy-egy speciális képességcsoport állt: ének-zene, matematika, idegen nyelv, sport stb. Ezeken a területeken nagyon gazdag a magyar iskolák repertoárja, s a nemzetközi versenyeken elért eredmények is bizonyítják évtizedek óta a magyar iskola kiválóságát. Minden bizonnyal még sikeresebbé lehet tenni a speciális tehetséggondozást, ha nemcsak erre az elemre, de a tehetség másik három összetevőjére is nagyobb figyelmet szentelnek a pedagógusok a fejlesztő munkában. Már itt meg kell azonban jegyezni, hogy a speciális képességfejlesztést az iskola csak a tanórán nem tudja megoldani, szükség van más szervezeti keretekre, ahol a kiscsoportos és egyénre szabott munkaformák dominálnak. Erről majd a későbbiekben részletesen is esik szó.

2.3. Kreativitás

A harmadik elem – ennek fejlesztésével van a legtöbb probléma a mai gyakorlatban - *a kreativitás*. Nem kell különösebben bizonygatnunk, hogy mennyire fontos mozzanat a tehetség fejlesztésében a kreativitás kialakítása, e nélkül nehezen képzelhető el, hogy a tehetséges ember magas szintű produkciót hozzon létre. A tehetségtől elvárható magas szintű teljesítmény nemcsak egyszerűen reprodukciója a korábbiaknak, hanem mindig valami újat is hoz. Ennek szintje pedig nagymértékben összefügg a kreatív képességekkel. A mai magyar iskolai gyakorlatot szemügyre véve viszont megállapítható, hogy meglehetősen gyerekcipőben jár ezen képességeknek a fejlesztése, nemcsak a hétköznapi tapasztalat, de kutatások is bizonyítják ezt ./Balogh, 1999, Mező-Mező 2oo3./ A kreativitás fejlesztésének az eddiginél jóval nagyobb szerepet kell kapnia az iskolai tehetséggondozó programokban.

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

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

A kutatások azt bizonyítják, hogy a kreativitás fejlesztése döntően az iskolai feltételeken múlik. Mindehhez azonban meg kell változtatni az ismeretcentrikus sszemléletmódot a magyar iskolákban, s a jelenleginél jóval gazdagabb, rugalmasabb tanítási-tanulási módszereket kell alkalmazni, a képesség- és személyiségfejlesztést állítva a középpontba. A tehetségprogramoknak különösen nagy figyelmet kell fordítaniuk kreativitás fejlesztésére, ehhez támpontul szolgálnak hazai viszonyok között is *Van tassel-Baska* /1998/ *oktatásfejlesztő elvei.* Ezek a következők.

- A kreatív kifejezésre való ösztönzés, annak biztosítása, hogy a diákok új ötletekkel álljanak elő feladatmegoldásaik során.
- Mély tananyag-tartalom azokon a területeken, amelyeken a tehetséges diákok kifejezetten alkalmasságot és érdeklődést mutatnak.
- Módot adni a diákok számára, hogy közvetlen kapcsolatot teremthessenek a gyakorló szakemberekkel.
- Ösztönözni kell a tanulókat arra, hogy érdeklődési területük kiemelkedő személyiségeinek életrajzát tanulmányozzák.
- A tanácsadásnak segítenie kell a diákok érdeklődési profiljainak differenciált számbavételét.

- Demonstrálni kell, hogy az iskola értékeli a kreatív gondolkodást azzal is, hogy az egész iskolában megjelenési lehetőségeket biztosít a kreatív diákok munkái számára.
- Erősíteni kell a diákok metakognicióját azzal is, hogy rendszeresen tervezniük, figyelniük és értékelniük kell saját fejlődésüket - megfelelő támpontok alapján..
- Aktív részvételi stratégiákat kell alkalmazni az oktatás során, amelyek megjelenési formákat biztosítanak a kreatív gondolatoknak, mint például a szerepjátékok, szóbeli problémamegoldás.
- Iskolán kívüli tevékenységeket kell kínálni olyan területeken, amelyek nem találhatók meg az iskolai tantárgyakban, a tanórai és tanórán kívüli foglalkozásokon.

2.4. Motiváció

A negyedik összetevő a tehetség-komponensek között a *feladat iránti elkötelezettség,* vagy általánosabban *motivációnak* is nevezik. Ez olyan *személyiség-tényezőket* foglal magába, amelyek a magas szintű teljesítményhez az energiát biztosítják: érdeklődés, versenyszellem, kitartás, emocionális stabilitás stb. A képességek bármilyen magas szintre is fejlődnek, e háttértényezők fejlesztése nélkül nincs érdemi tehetséggondozás. Gyakran ezek alacsony színvonala vagy egyenetlen volta okozza a tehetséges tanulóknál az *alulteljesítést.* A konkrét okokat keresve azt találták, hogy a tanulói személyiségből fakadóan négy dolog játszik elsődlegesen szerepet a tehetségesek jó teljesítményének akadályozásában. /Gefferth, 2ooo./ Egyrészt a gyerek önértékelésének irrealitása – vagy alul- vagy túlértékeli önmagát. Másrészt problémákat okozhat a tanuló belső érzelmi labilitása. Harmadrészt akadálya lehet a gyerek magas szintű teljesítményének szociális éretlensége, amely elsősorban kapcsolatrendszerének egyenetlenségében, kommunikációs zavaraiban nyilvánul meg. Negyedrészt pedig az agresszivitás is okozhat problémákat a teljesítményben. Mindez arra figyelmeztet bennünket, hogy amikor a tehetséges gyerekeket formáljuk, fejlesztjük, akkor a képességek fejlesztése mellett mindig figyelnünk kell a motiváltságra, az érdeklődésre, a kíváncsiságra, s mindarra, ami stabil személyiség-hátteret biztosít a folyamatos magas szintű teljesítményhez és intenzív fejlődéshez. Mindez természetesen az eddigieknél komplexebb iskolai tehetséggondozó programokat kíván, amelyben a személyiségfejlesztés kiemelt szerepet kap.

3. Életkor és tehetségfejlesztés

A fejlesztő munkának egyik kritikus pontja, hogy *mely életkorban kezdjük el a speciális tehetségfejlesztést.* Az is problémákat hozhat, ha túl korán kezdjük el e munkát, ugyanakkor az is, ha elszalasztjuk a szenzitív korszakot az adott speciális képességterületeken. Nem könnyű megválaszolni a fenti kérdést, hiszen ez mindig függ az adott speciális képességtől, annak megjelenési idejétől. Például a zenei, matematikai és bizonyos mozgásbeli tehetség már *óvodáskorban* megjelenhet, s ezek programszerű fejlesztése már akkor fontos. Összességében azonban mégis azt kell megállapítani, hogy az óvodáskor igazán „csak" alapozó korszaknak tekinthető: mindenekelőtt a megfelelő érzelmi fejlődést kell biztosítani azzal, hogy „törődünk" a gyerekekkel az óvodában is, s engedjük őket játszani. Ebben a korban még nem szabad „elkülöníteni" a tehetségesnek látszó gyereket, ebből sok probléma adódhat.

A *kisiskoláskor* természetesen már más lehetőségeket kínál, de ekkor is óvatosan kell eljárnunk. Ez is alapvetően alapozó korszaknak tekinthető, csak más értelemben, mint az óvodáskor. Ezekben az években elsősorban a tehetség általános képességeihez tartozó elemeit /lásd a korábbi felsorolást!/ kell hatékonyan fejleszteni. Az úgynevezett speciális osztályok koraiak még ekkor, hiszen ezekben a tanulók kiemelkedő teljesítményének alapja többnyire a magas szintű általános képességrendszer, nem pedig a speciális képesség. Ha felbukkan a tehetség – például matematika, nyelv, egyéni programmal lehet a fejlesztést megoldani.

A *felső tagozat,* illetve ennek megfelelő gimnáziumi osztályok már színterei lehetnek a hatékony speciális tehetségfejlesztésnek. Ez az a kor, amelyben a kutatások és tapasztalat szerint is /12-13 éves kor körül/ már többnyire megjelenik a speciális tehetség. Kettős itt az iskola funkciója: egyrészt a tehetséges gyerekek felderítéséhez kell folyamatosan működő, változatos programokat biztosítani, másrészt – ha megtaláltuk a tehetséget – speciális szervezeti keretek között kell azt továbbfejleszteni.

A *középiskoláskor* adhat igazán teret a hatékony speciális tehetségfejlesztéshez. Sokféle szervezeti forma áll rendelkezésre ehhez az iskolai gyakorlatban: fakultáció, tagozatok, speciális osztályok stb. Ezek mindegyike hatékonyan működhet, fontos azonban, hogy a programok ne legyenek túlzóan speciálisak. Egyrészt a tehetség általános képességeihez tartozó elemek fejlesztéséről itt sem szabad megfeledkeznünk. Másrészt még ekkor is lehetőséget kell biztosítani a tanuló számára, hogy érdeklődésének változásával, új, magas szintű képességeinek megjelenésével összhangban tudjon változtatni képzési menetrendjén. Rugalmas, sokféle képességterületet átfogó programokra van tehát szükség. Természetesen fontos, hogy a középiskolás korszak végére találjuk meg a gyerek igazi értékeit, s készítsük elő a felsőoktatásban a számára legadekvátabb szakterületen való sikeres tanulmányokra.

Itt kell megjegyezni, hogy a *felsőoktatásban* tudjuk a pontot az i-re feltenni, s lényegesen befolyásolja ennek sikerét, hogy ott milyen programokat indítunk, s mennyire tudunk túllépni az egyoldalú szakmai fejlesztésen, s tudjuk az egész ember fejlődését elősegíteni. /Vö: Balogh - Fónai, 2oo3/

4. A tehetség felismerése, azonosítása

Sokan tartják ezt a területet a tehetséggondozó munka legkritikusabb pontjának. Nem véletlenül, hiszen ha nem találjuk meg az igazi tehetségeket, nem lehet hatékony a leggondosabban összeállított a program sem. Másrészt azért is kritikus elem ez, mert nagyon nehéz korrekt módon azonosítani a tehetséget. Ennek a feladatnak a megoldása körültekintő munkát kíván a pedagógustól, tekintsük át, hogy az eddigi kutatások milyen kapaszkodókat nyújtanak a pedagógusok részére.

Az előbbi jellemzők támpontul szolgálhatnak a pedagógusoknak a tehetséges gyerekek felismeréséhez, azonban felvetődik a kérdés, hogy *milyen úton juthatunk az azonosításhoz szükséges információk birtokába?* Ezt a kérdést vizsgálva *Eyre* /1997/ azt állapította meg kutatásai alapján, hogy az iskolák általában *öt fázison* mennek keresztül, amíg hatékony azonosítókká válnak.

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

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

következtében nem azok kerülnek be a tehetség-programokba, akiknek ott a helye, így a tehetséges gyerekek elkallódhatnak.

A harmadik fázis: *tesztek segítségével végzett azonosítás.* Ez a fázis néha a második fázisból származó frusztráció felgyülemlésének /"Valaki mondja már meg, mit csináljunk!"/ az eredménye. Egy jól megtervezett azonosítási programban a tesztek a tanár gyerekre vonatkozó információinak a kiegészítésére szolgálnak, illetve azokat pontosíthatják. Itt azonban átesnek a ló túlsó oldalára a pedagógusok, s keresve az ideális mérési eszközöket, mindenfélével próbálkoznak. A tesztek egyedüli eszközként való alkalmazása azzal is jár, hogy a tanár válláról lekerül a felelősség a döntés meghozatalánál: ha a gyerek jól teljesít a tesztben, bekerül a programba, ha nem , akkor kimarad. Ez így nagyon mechanikus döntési szituáció, hiszen gyakran előfordulhat, hogy adott alkalommal gyengén teljesít a tanuló a tesztben, holott ez éppen csak aktuálisan történt így: ezért is mondják azt, hogy "egy mérés nem mérés". Mindezen túl még a tesztek megválasztása is komoly problémákat vethet fel az azonosítási folyamatban. Tehát a tesztekre kizárólagosan nem lehet építeni az azonosítást, ezeket csakis korlátaik teljes ismeretében és a tanár egyéb információival együtt lehet alkalmazni.

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

- tanári jellemzés,
- tesztek és felmérések,
- kérdőívek - általános és tantárgyak szerinti,
- iskolapszichológusok véleménye,
- szülői jellemzés,
- tanulótársak jellemzése.

Ebben a fázisban a tantestület minden tagját bevonják az iskola és a saját tantárgya számára megfelelő azonosítási módszerek kiválasztásának folyamatába. A módszerek hatékonysága tantárgyanként, életkoronként, sőt gyerektípusonként is változó lehet, sokféle szempontot kell figyelembe venni a kiválasztásnál. Ebben a fázisban még mindig gyakori, hogy a tanároknak nincs elég önbizalmuk azonosítási kompetenciájukat illetően, különösen a döntések meghozatalánál bizonytalanodhatnak el.

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

Már az eddigiek is ékesen bizonyítják, hogy hallatlanul összetett és felelősségteljes feladat a tehetséges tanulók azonosítása, beválogatása a fejlesztő programokba. Sorsok dőlhetnek el, hogy felismerjük-e a tanulók tehetségét, vagy szunnyadva marad az. Összegzéskén megfogalmazzuk *a legfőbb alapelveket az iskolai tehetség-azonosításhoz,* ezek további segítségül szolgálnak a gyakorlati munkához./Balogh, 2oo2/a/

- Az azonosításhoz a korábban bemutatott Czeizel-féle modell ad kapaszkodókat, mind a négy összetevőre figyelnünk kell.
- A ki nem bontakozott, szunnyadó tehetség rejtekezik, gyakran ezért is nehéz felismerni: ezért óvatosnak kell lennünk a „nem tehetséges gyerek” titulussal.

- A képesség és a teljesítmény két különböző dolog: gyakori az alulteljesítő tehetséges tanuló, ugyanakkor a jó tanulmányi eredmény nem mindig rejt tehetséget.
- A pszichológiai vizsgálati módszerek /tesztek/ segítséget nyújthatnak az azonosításhoz, de önmagukban nem tévedhetetlenek, így nem jelenthetnek egyedüli megoldást.
- A pedagógus és a gyerek folyamatos együttes tevékenysége ad legtöbb kapaszkodót a tehetség felismeréséhez.
- Minél több forrásból szerzünk a tanulóra vonatkozó információkat teljesítményéről, képességeiről, annál megbízhatóbb az azonosítás..

Természetesen itt csak az alapproblémáit érintettük a tehetség felismerésének, azonosításának, ennél jóval gazdagabb ez a problémakör, további információk szerezhetők e munkához hazai könyvekből. /Vö: Balogh, 2006; Dávid, 2ooo; Ferku - Mező, 2oo3; Tóth, 1996, 2oo3./

5. Fejlesztő programok gyakorlati aspektusai

Döntően az iskolai tehetségfejlesztő programokon múlik , hogy ki tudjuk-e bontakoztatni a gyerekekben szunnyadó tehetség-elemeket, ezt már a korábban bemutatott tehetségmodellek is kiemelték. /További tájékozódáshoz: Balogh, 2ooo, Balogh – Herskovits –Tóth, 2ooo, Balogh-Tóth, 2ooo, Czeizel, 1997, Persson - Joswig - Balogh, 2ooo, Tóth, 2oo3/./ Ezeknek is több kritikus pontja van, itt most négy meghatározó kérdéskört veszünk vázlatosan bonckés alá:

- a tehetségfejlesztő programok célkitűzései,
- gazdagítás, dúsítás,
- gyorsítás,
- szervezeti formák.

5.1. A tehetségfejlesztő programok célkitűzései

Mindenekelőtt ismételten hangsúlyozandó, hogy a programok készítése során a korábban felsorolt négy tehetség-összetevőre /általános intellektuális képesség, speciális képesség, kreativitás, motiváció/ egyaránt kell figyelnünk, a képességek mellett a személyiség-tényezők formálásának is nagyon fontos szerepet kell kapnia a fejlesztő munkában. E két főirányon belül további *négy általánosan elfogadott alapelv* fogalmazható meg a célkitűzésekre vonatkozóan. /*Feger*, 2ooo./ Ezek a következők.

- Fontos fejleszteni a tehetséges gyerek *erős oldalát.* Ez általában a tehetség speciális területein /pl. matematika, zene, sport/ nyilvánul meg.
- Nem mondhatunk le ugyanakkor a gyerek *gyenge oldalának* fejlesztéséről sem. /Csaknem minden tehetséges tanulónál van olyan pont, amely akadályozhatja az erős oldal kibontakozását, pl.: alacsony önértékelés, nem hatékony információ-feldolgozási stratégiák stb./
- Megfelelő *légkör* biztosítása: kiegyensúlyozott társas kapcsolatok a pedagógusokkal és tanulótársakkal.
- Szabadidős, *"lazító programok"*, amelyek biztosítják a feltöltődést, pihenést.

Ezek a célkitűzések csakis komplex és rugalmas programokkal teljesíthetők, s az iskoláknak mindegyikhez kínálni kell tevékenységi formákat. A magyar iskolák többségében csak az első célkitűzésre figyelnek /erős oldal fejlesztése/, ezzel pedig csak rövid távon lehet

eredményeket elérni. Ugyanakkor az elmúlt másfél évtizedben egyre több komplex programot indítottak iskoláink itthon is. / Balogh , 2ooo; Balogh-Koncz, 2008/

5.2. Gazdagítás, dúsítás

Tartalmi szempontból a tehetséggondozásnak a legfőbb alapelve a gazdagítás /dúsítás/. Célja alapvetően az ismeretek és a műveletekre épülő képességek kötelező tananyagon túllépő fejlesztése. A fő kérdés itt az, hogy mennyiségi vagy minőségi dominanciájú legyen-e a gazdagítás. A válasz nem kérdéses, a *minőségi gazdagítás* jellemzőiként *Kaplan /1979/ tíz elvet fogalmaz meg.* /Idézi Davis-Rimm, 2ooo/

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

Ezen elvek gyakorlati alkalmazása a jelenleginél rugalmasabb és korszerűbb, a képességek fejlesztését és az ismeretek gyakorlati alkalmazását középpontba állító tanítási-tanulási folyamatot eredményezhet iskoláinkban, elősegítve ezzel a hatékonyabb tehetséggondozást./Vö: Balogh, 1997/

Közismert *Renzulli* /1977/ *"gazdagítási triász modellje"* is, amely az előző formákat szervesen ötvözve kínál támpontokat a programok készítéséhez, különös tekintettel a tehetséges gyerekek érdeklődési körének feltárására, valamint szélesítésére. Ennek az aspektusnak is kiemelt szerepet kell kapnia a programokban. /Vö:Gyarmathy, 2ooo./

- Az első eleme ennek a gazdagítási rendszernek az *általános explorációs program.* Elsődleges célja a tehetséges tanulók érdeklődésének feltárása és szélesítése. Ennek különös jelentősége van a fejlesztésben, hiszen mint azt a korábban bemutatott teóriák hangsúlyozták, megfelelő motiváció nélkül /s ebben kiemelt szerepe van az érdeklődésnek/ a tehetséges diák nem teljesítőképes, és nem fejlődik lehetőségéhez mérten.
- A folyamat második eleme *csoportos fejlesztő gyakorlatokat* foglalja magába. Ez azt szolgálja, hogy a tanulók hatékonyan tudjanak bánni az ismeretekkel, gondolkodásfejlesztő és társas kapcsolatokat fejlesztő tréningek kapnak elsődlegesen szerepet ebben a fázisban.
- Harmadik elemként a *valódi feladatok egyéni vagy kiscsoportos megoldása* különíthető el. Ezek már igazi kihívást jelentenek a tehetséges gyerekek számára, többnyire komplex feladatok, amelyekben a tanulók tevékenysége adatok gyűjtésére, a szakterületen eddig elért eredmények tanulmányozására és saját megoldások keresésére épül.

E három elem valójában egymásra épül, s alkalmazása teljes ívben átfogja a tehetségesek fejlesztésére szolgáló hatékony iskolai gazdagító programokat.

5.3. Gyorsítás

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

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

Világszerte sokféle formáját alkalmazzák a gyorsításnak, a hazai gyakorlatban azonban ezek elvétve fordulnak elő. A tehetséggondozás hatékonyságának növeléséhez nagyobb gondot kell fordítani ezekre a formákra is, hiszen ellenkező esetben akadályozzuk a tehetség kibontakozását. Természetesen körültekintő tehetség-azonosítás és korrekt teljesítménymérés a siker záloga ezen a területen is.

5.4. A tehetségfejlesztés szervezeti formái

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

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

- mentor-program stb.

Ezek mindegyike hatékony lehet: a célkitűzésekkel, a programmal, a tanulók jellemzőivel összhangban kell közülük választani.

Természetesen fontos, hogy a tanórai és tanórán /iskolán/ kívüli formákat kapcsoljuk össze a hatékonyság érdekében, ebben a tekintetben is csak *egységes rendszerben* lehet sikeres a tehetséggondozás. Nyilvánvalóan más kiemelt funkciói, jellemzői vannak a tanórának és a tanórán kívüli formáknak. Az órai tehetségfejlesztés során az érdemi differenciált munka elengedhetetlen a sikerhez, emellett középpontba kell állítani az egyéni tanulási stratégiák fejlesztését, s folyamatosan biztosítani kell a tanulók számára a valódi kihívásokat. A tanórán kívüli tevékenységeket elsősorban az egyéni érdeklődésre kell építeni, a minőségi gazdagítás elveit kell megvalósítani, valamint változatos szervezeti formákat kell kialakítani, lehetőleg túllépve az iskola falain is. /Vö: Balogh, 2ooo./

Mind a tanórai foglalkozásokon, mind egyéb keretekben akkor hatékony a tehetségfejlesztés, ha a differenciálás elve következetesen érvényesül. Természetesen fontos a differenciálás szempontjából azt is szemügyre venni, hogy *a tehetséges diákok mit szeretnek a tanulásban.* A szerző /Eyre, 1997/ vizsgálatai alapján a következők voltak fontosak a tanulóknak:

- a hosszú távú követelmények ismerete,
- egyértelmű rövidtávú célok /kiindulási pont, megengedett módszerek, várható eredmény/,
- a feladaton belüli önállóság,
- választási lehetőségek,
- a tanárral való megvitatás lehetősége,
- értelmes értékelés lehetősége,
- a tanárok összefoglaló értékelése.

6. Speciális feladatok a tantestületben

Már az előzőekből is kitűnik, hogy sokirányú, a hagyományostól gyakran eltérő feladatkör megoldása vár azokra az iskolákra, amelyek zászlajukra tűzik a hatékony tehetséggondozás jelszavát. E feladatok sikeres teljesítésére akkor van esély, ha a tantestületen belül jól körülhatároljuk a funkciókat. Ennek kialakult egy rendszere, amely sikeresen működik nagy hagyományokkal rendelkező tehetséggondozó iskolákban. /Vö: Eyre, 1997./ A külföldi és hazai tapasztalatok alapján a *tantestületen belül a következő munkamegosztás ajánlott.*

- Programvezető /igazgató, igazgatóhelyettes/.: általános áttekintés, bátorítás, segítés, ellenőrzés, a téma napirenden tartása.
- Munkaközösségvezetők: átfogó programok készítése, tanórai és tanórán kívüli gondozás, folytonosság és előrehaladás, forrásanyagok biztosítása, hatékonyság ellenőrzése.
- Tehetséggondozó koordinátor: összsiskolai azonosító és ellenőrző programok készítése, órán /iskolán/ kívüli tevékenységek koordinálása, mentor-programok irányítása, versenyek szervezése.
- Tehetség-tanácsadó szakember /erre képzett pedagógus vagy pszichológus/: problémás helyzetekben – elsősorban egyéni és kiscsoportos formákban – konzultációs keretek között segíti a tehetség-program megvalósítását. Munkájának három fő iránya van: tanácsadás a gyerekeknek, a közreműködő pedagógusoknak, valamint a szülőknek. A tehetség-tanácsadói munka elemzése részletesen megtalálható *Mező* /2oo3/ könyvében.
- Mentor: olyan szakember, aki közvetlenül és folyamatosan irányítja egy-egy tehetséges diák tevékenységét. Ez a személy tanulmányi tervezési célokat és pszicho-szociális célokat is szolgálhat, mivel a mentor példaképet is jelent a tanuló számára. A mentor lehet főállású pedagógus az iskolában, aki csak ezzel foglalkozik, s rendes tanórákat nem

tart. Ugyanakkor részmunkaidőben is lehet ezt a tevékenységet végezni, illetve külső szakemberek is sikeresen láthatják el ezt a feladatkört. A hatékony tehetségfejlesztés e szerepkör felhasználása nélkül ma már nehezen képzelhető el, Magyarországon most van elterjedőben.

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

Mivel új típusú feladatok egész sora jelenik meg az iskola tevékenységrendszerében a tehetségfejlesztő programok kapcsán, ezért elengedhetetlen a sikeres munkához a *folyamatos továbbképzés*. Ehhez ma már Magyarországon is rendelkezésre állnak a szervezeti keretek, a képzéseket a Debreceni Egyetem alapította 1997-ben, jelenleg az ELTE-n, az Egri Főiskolán és a Nyugat-Magyarországi Egyetemen is működnek ezek: van kétéves posztgraduális pedagógusi szakvizsga-program „Tehetséggondozás és tehetségfejlesztés" elnevezéssel /Vö: Balogh, 2oo2/b/, és létezik a szakirányú végzettséget nyújtó, ugyancsak négy féléves *"Tehetségfejlesztési szakértő" szakirányú képzés* is. A tantervi hálókból felsoroljuk itt a főbb tantárgyakat, amelyek már nevükben is jelzik, hogy milyen sokféle speciális elméleti és gyakorlati ismeretet kell elsajátítania a szakembereknek a hatékony tehetségfejlesztő munkához:

- a tehetségkutatás és gondozás története,
- a tehetség definiciói, fajtái,
- a tehetség komponensei,
- tehetség és szocio-emocionális fejlődés,
- kreativitás, pedagógiai implikációk,
- tehetségdiagnosztika,
- tehetségfejlesztő programok,
- gazdagító programok metodikája,
- alulteljesítés, tanulási zavarok,
- tanácsadás, egyéni fejlesztés,
- pedagóguszerep a tehetségfejlesztésben.

A képzési program egyrészt a legfrisseb kutatásokra épülő elméleti ismereteket közvetíti, másrészt a gyakorlati tehetségfejlesztő munkához ad közvetlen kapaszkodókat.

7. Iskola és család együttműködése a tehetségfejlesztésben

Közhelynek tűnhet, de igaz, hogy mint sok más feladatot, a tehetséggondozást sem tudja a család hatékony közreműködése nélkül sikeresen megoldani az iskola. Erre utal a világszerte elfogadott, s korábban bemutatott Mönks-modell is , amely szerint három környezeti tényező játszik egyformán döntő szerepet a gyerek tehetségének kibontakozásában: az iskola, a család és a társak /Mönks-Boxtel, 2ooo./.

Fontos tehát a szülőkkel való *folyamatos kapcsolattartás, információcsere, együttműködés*. Ennek legfőbb tartalmi vonatkozásait az alábbiakban lehet összegezni:

- célok tisztázása, egyeztetése, azonos követelményrendszer kialakítása,
- a tanuló megismerése, tehetségének felismerése,
- a fejlődés közös értékelése,
- a pedagógus tanácsa, módszertani segítségnyújtása,
- a gyerek érzelmi támogatása, elfogadása, odafigyelés,
- közös programok szervezése,
- pályaválasztás irányítása.

Sokféle szervezeti formát kell működtetni a családdal való intenzív együttműködéshez: szülői értekezlet, szülők akadémiája, egyéni konzultáció, családlátogatás, tanácsadás stb. Ezen formák kialakításában a kezdeményező szerepet az iskolának kell felvállalnia, s ezek során az aktuális feladatok, problémák megbeszélése mellett továbbképzésben is kell részesíteni a szülőket a korszerű tehetséggondozás alapismereteinek, módszereinek közvetítésével. /Vö: Győrik, 2ooo/

Befejezés

Közismert mindannyiunk előtt, hogy amióta iskola van, azóta mindig is volt tehetségfejlesztés, tehetségnevelés. Nemcsak évtizedekre, de évszázadokra nyúlnak vissza a magyarországi tehetséggondozás sikerei is. Az előzőekben leírtak alapján a magyar tehetséggondozás ma is több tekintetben Európa élvonalában van. (Vö. Balogh - Koncz, 2008) Több területen azonban jócskán van még tennivaló. A helyzet megítélésében segítségére lehet az olvasónak, ha a tehetséggondozás hazai gyakorlatát szembesíti az Európa Parlament 1994-ben kiadott, a tehetséggondozásra vonatkozó, 1248-as számú ajánlásával. Ez a következő fontosabb elemekre épül, amelyek a továbblépéshez ma is iránymutatásul szolgálnak.

1. Az iskolai törvényalkotásnak el kell ismernie és figyelembe kell vennie, hogy a gyermekek különböző képességekkel rendelkeznek. (Integráció és differenciálás egysége a gyakorlatban!)
2. Meg kell szervezni a tehetséggondozást végző tanárok továbbképzését.
3. A tehetségre és a tehetséges gyerekekre vonatkozó információkat széles körben el kell juttatni a pedagógusokhoz, szülőkhöz, orvosokhoz, szociális munkásokhoz és a minisztériumokhoz.
4. A különlegesen tehetséges gyerekek gondozását már iskoláskor előtt el kell kezdeni.
5. Az iskolákban rugalmas és differenciált tantervekre van szükség, továbbá meg kell valósítani a gyorsítást.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Balogh László: Képességfejlesztés és iskolai tanulás. In: Balogh László és Tóth László /szerk./: *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből,* Debrecen, 1997, Kossuth Egyetemi Kiadó, 213-233 p.

Balogh László: Tehetségfejlesztés - kihívások és lehetőségek. In: *Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve*, Szeged, 1999, 1o7-12o p.

Balogh László /szerk./: *Tehetség és iskola*. Debrecen, 2ooo, Kossuth Egyetemi Kiadó

Balogh László: Konferencia a tehetséges tanulókért. *Alkalmazott Pszichológia,* 2oo1. 3, 117-122. p.

Balogh László: Az iskolai tehetséggondozás kritikus pontjai. In Pinczésné /szerk./: *A tanítóképzés jelene,* Denrecen, 2oo2/a, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, 33-57. p.

Balogh László: Tehetségfejlesztő szakpedagógus-képzés a Debreceni Egyetemen. In: *Magyar Tehetséggondozó Társaság Almanach,* Budapest, 2oo2/b, Magyar Tehetséggondozó Társaság, 221-23o. p.

Balogh László: Az iskolai tehetségnevelés helyzete hazánkban - európai kitekintéssel. *Alkalmazott Pszichológia,*2oo3. 2, 89-1o2. p.

Balogh László: Iskolai tehetséggondozás, Debrecen, 2004, Kossuth Egyetemi Kiadó

Balogh László: Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban, Budapest, 2006, Urbis Kiadó
Balogh László - Herskovits Mária - Tóth László /szerk./: *A tehetségfejlesztés pszichológiája.* Debrecen, 2ooo, Kossuth Egyetemi Kiadó
Balogh László - Koncz István: Kiterjesztett tehetséggondozás, Budapest, 2008, PEM Tanulmányok, VIII.
Balogh László - Tóth László /szerk./: *Európai perspektívák a tehetségnevelésben.* Debrecen, l999, Kossuth Lajos Tudományegyetem
Barron, F.: Creative person and creative process. New York, 1969, Holt, Rinehart & Winston
Czeizel Endre: *Sors és tehetség.* Budapest, 1997, Fitt Image és Minerva Kiadó
Czeizel Endre: *Költők - gének - titkok.* Budapest, 2ooo, Galenus Kiadó
Dávid Imre: A tehetséges tanulók azonosításának módszerei. In Balogh László /szerk./: *Tehetség és iskola*, Debrecen, 2ooo, Kossuth Egyetemi Kiadó
Davis, G. A. & Rimm, S. B.: A gazdagító programok. In Balogh László - Herskovits Mária - Tóth László /szerk./: *A tehetségfejlesztés pszichológiája*, Debrecen, 2ooo, Kossuth Egyetemi Kiadó, 143-164. p.
Eyre, D.: *Gifted Children in Schools.* London, 1997, David Fulton Publishers
Feger, B.: Tehetségondozó programok. In Balogh László - Polonkai Mária - Tóth László /szerk./: *Tehetség és fejlesztő programok,* Debrecen, 1997, Kossuth Lajos Tudományegyetem, 47-57. p.
Gagne, F.: *Gifts and talents: the value of peer nominations.* Keynote address, 4th Internatonal Conference of European Council for High Ability, 1994, October, Universití of Nijmegen, The Netherlands
Gardner, H.: *Frames of Mind.* New York, 1983, Basic Books
Gardner, H.: *The unschooled mind.* London, 1991, Fontana Press
Gefferth Éva: A képességeik alatt teljesítő tehetséges tanulók. In Balogh László - Herskovits Mária - Tóth László /szerk./: *A tehetségfejlesztés pszichológiája*,Debrecen, 2ooo, Kossuth Egyetemi Kiadó, 1o5-12o. p.
Guilford, J. P.: *The nature of human intelligence.* New York, 1967, McGraw-Hill
Guilford, J. P. - Hoepfner, R.: *The Analysis of Intelligence.*New York, 1971, McGaw
Gyarmathy Éva: A Renzulli-modell felhasználásának lehetőségei a tehetséggondozásban. In Balogh László - Herskovits Mária - Tóth László /szerk./: *A tehetségfejlesztés pszichológiája*, Debrecen, 2ooo, Kossuth Egyetemi Kiadó, 165-18o. p.
Győrik Ferenc: Tehetséges gyerekek szüleivel való konzultáció tapasztalatai. In Balogh László /szerk./: *Tehetség és iskola,* Debrecen , 2ooo, Kossuth Egyetemi Kiadó, 161-168. p.
Heller, K. A. - Mönks, F.J. - Sternberg, R. J. - Subotnik, R. F. /eds./: *International Handbook of Giftedness and Talent*, Amsterdam, 2ooo, Pergamon
Kaplan, S. N.: Language arts and the social studies curriculum in elementary schools. In Passow, A. H. /ed./: *The gifted and the talented: Their education and development*, Chicago, 1979, University of Chicago, Press
Mező Ferenc - Mező Katalin: *Kreatív és iskolába jár.* Debrecen, 2oo3, Kocka Kör Tehetséggondozó kulturális Egyesület
Montgomery, D.: *Educating the able.* London, 1996, Cassell
Mönks, F. J. - Boxtel, H. W.: A Renzulli-modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban. In Balogh László - Herskovits Mária - Tóth László /szerk./: *A tehetségfejlesztés pszichológiája*, Debrecen, 2ooo, Kossuth Egyetemi Kiadó, 67-82. p.
Mönks, F. J. -Knoers, A. M. P.: *Ontwikkelingpsychologie.* /7th ed./Assen, 1997, Van Gorcum
Nagy Kálmán: Tehetségfejlsztő program a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Általános és Szakiskola, Kollégiumban. In Balogh László /szerk./: *Tehetség és iskola*, Debrecen, 2ooo, Kossuth Egyetemi Kiadó, 215-218. p.

Páskuné Kiss Judit: *A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében - különös tekintettel a tehetséggondozásra.* PhD-értekezés, Debrecen, 2ooo. Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszéke

Persson, R. - Joswig, H. - Balogh, L.: Gifted Education in Europe: Programs, Practices and Current Research. In Heller - Mönks - Sternberg - Subotnik /edrs./: *International Handbook of Giftedness and Talent,* Amsterdam, 2ooo, Pergamon, 735-742. p.

Renzulli, J.: *The Enrichment Triad Modell: A guide for developing defensible program for the gifted and talented.* Mensfield Center, 1977, Creative Learning Press

Renzulli, J. - Smith, L. H.:*The compactor.*Mensfield Center, 1978, Creative Learning Press

Sternberg, R. J.: *Beyond the IQ: a triarchic theory of human intelligence.* New York, 1995, Cambridge University Press

Taylor, J.: Az alkotó folyamat természete /1959./. In Halász László /szerk./ *Művészet-pszichológia*, Budapest, 1973, Gondolat Kiadó, 23o-248. p.

Tóth László /szerk./: *Tehetség-kalauz.* Debrecen, 1996, Kossuth Egyetemi Kiadó

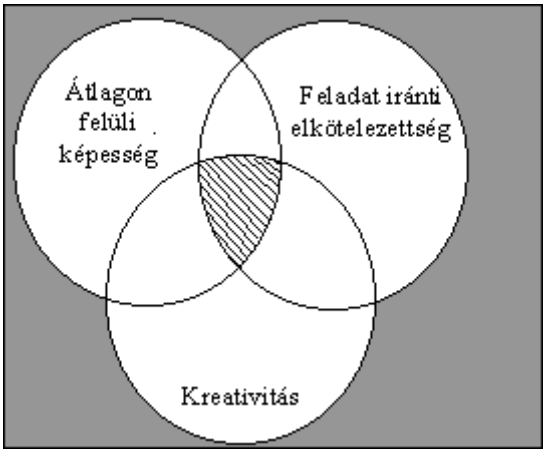
Tóth László /szerk./: *A tehetségek tanítása.* Debrecen, 1998., Kossuth Egyetemi Kiadó

Tóth László: *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája.* Debrecen, 2oo3, Pedellus Tankönyvkiadó

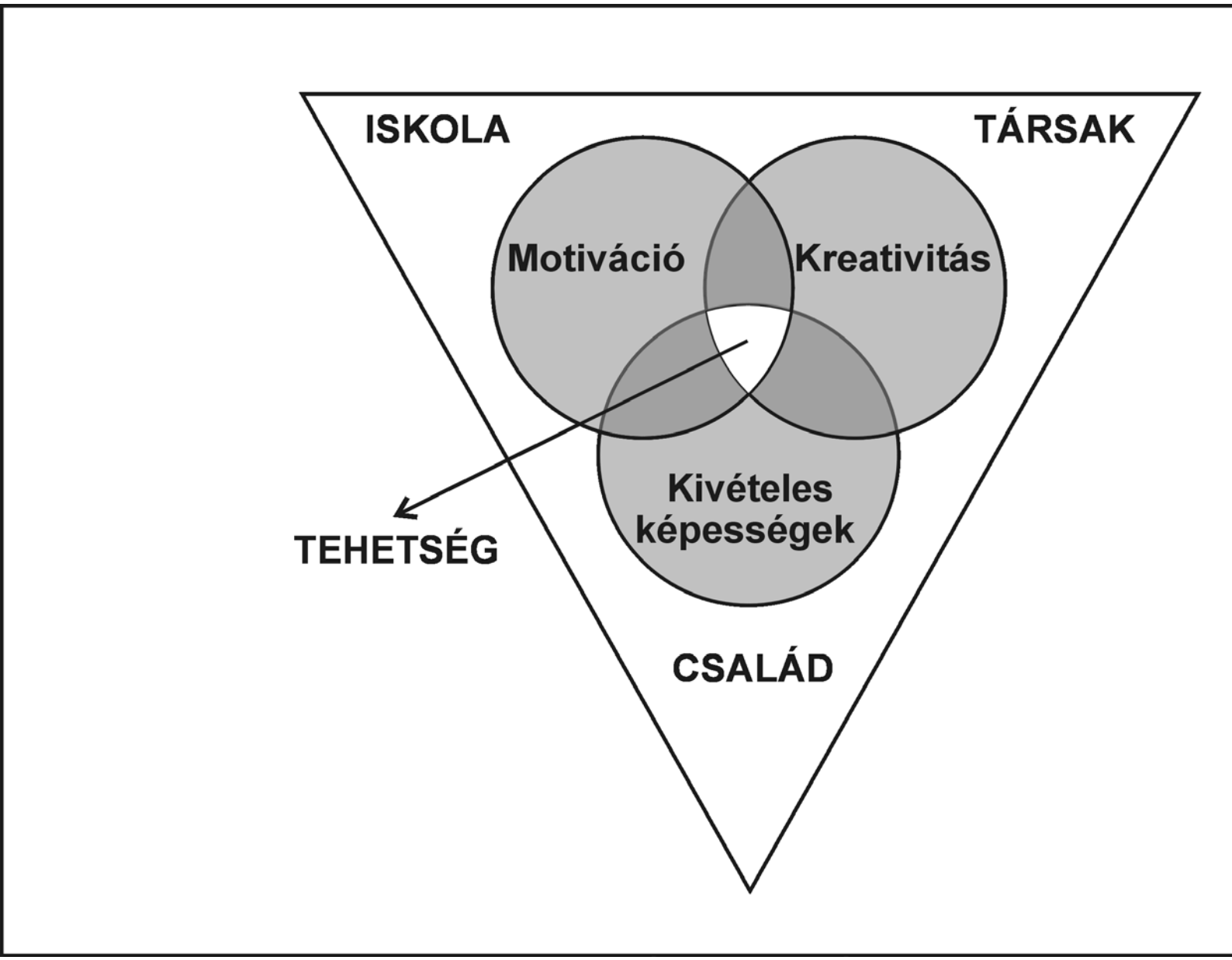
Turmezeyné Heller Erika - Balogh László: Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés, Debrecen, 2009, Kocka Kör és University of Nitra

Van Tassel - Baska, J. /ed./: *Excellence in Educating: Gifted and Talented Learners.* 3rd edition, Denver, 1998, Love Publishing Company

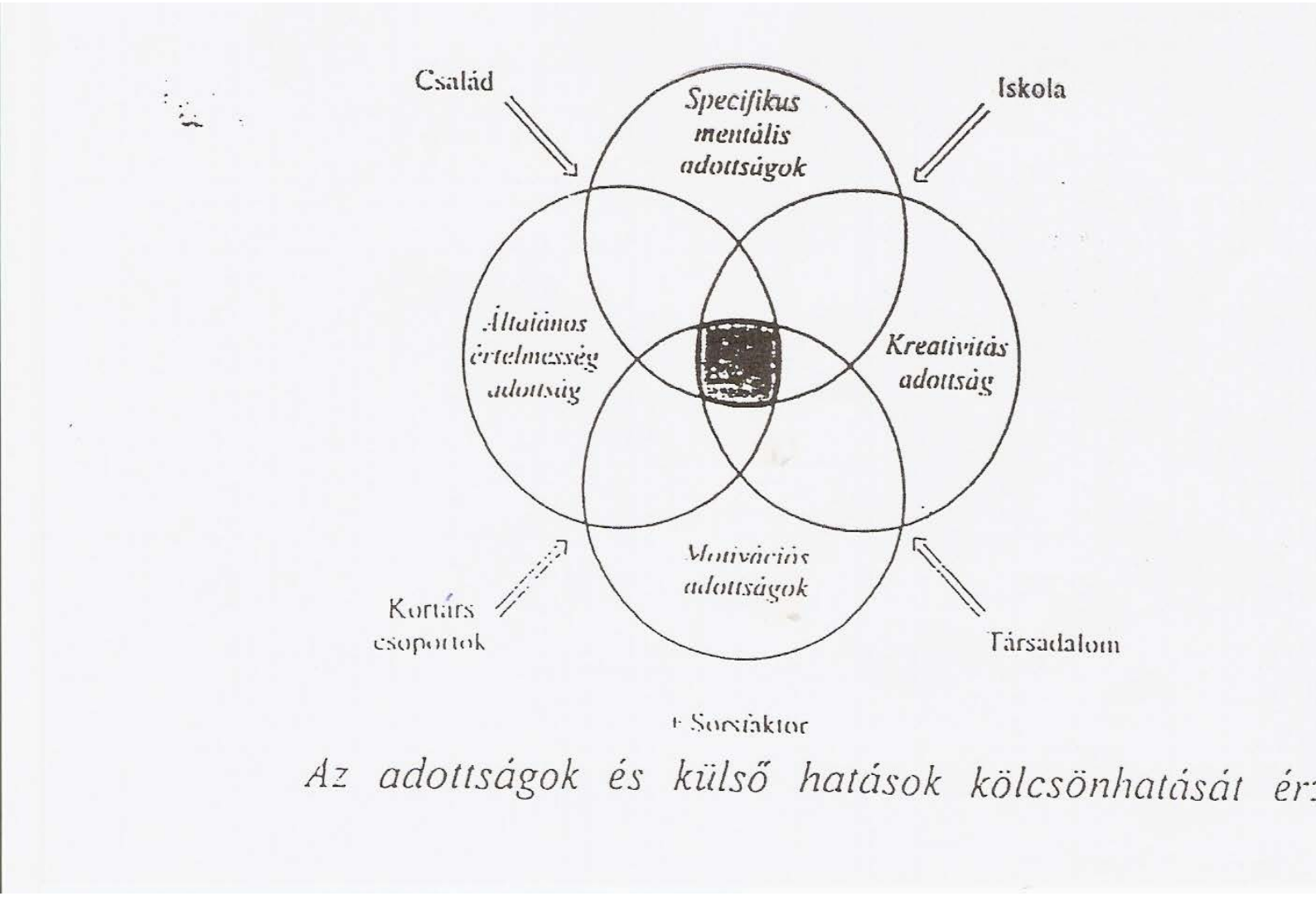
ÁBRÁK A SZÖVEGHEZ



1. ábra: Renzulli háromkörös tehetség-modellje

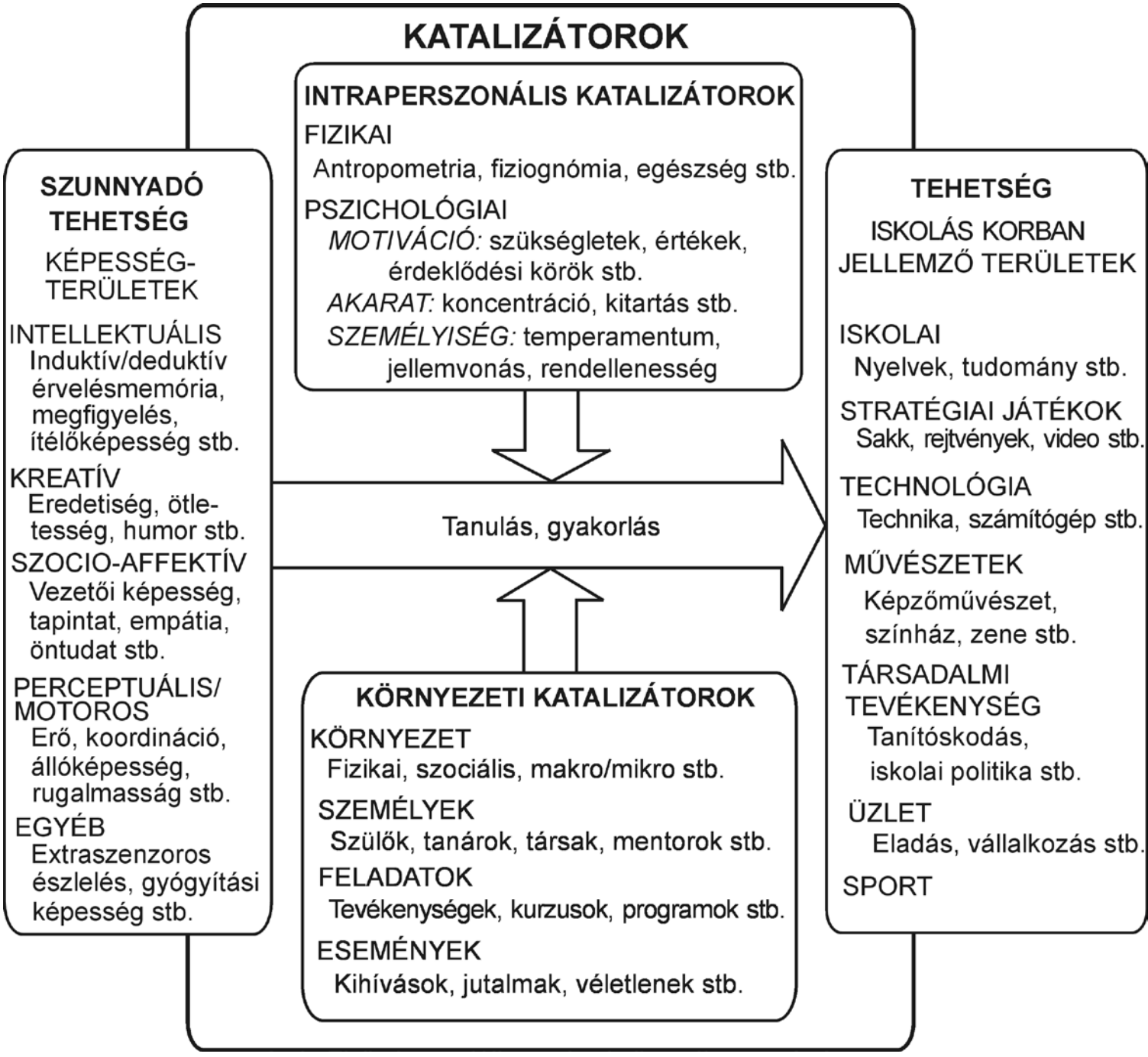


2.ábra: Mönks többtényezős tehetség-modellje



Az adottságok és külső hatások kölcsönhatását ér

4. ábra: Czeizel 2x4+1 faktoros tálentum-modellje



3.ábra: Gagné modellje a szunnyadó és a megvalósult tehetségről