

Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban

GÉNIUSZ KÖNYVEK

A Géniusz Könyvtár a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által koordinált Magyar Géniusz Program, valamint a Tehetséghidak Program keretében megjelentetett kötetek alkotják. A sorozat célja, hogy széles körű, átfogó segítséget és eligazítást adjon a tehetséggondozás ügyében tevékenykedő szakembereknek és segítőiknek.

PEDAGÓGUSSZEREPEK A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

Gyakorlati megközelítések

Szerkesztette: Polonkai Mária



Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2015

Készült a „Tehetséghidak Program” (TÁMOP 3.4.5-12-2012-0001) című projekt keretében.

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával, a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége megbízásából valósul meg.



Alkotószerkesztő: Polyánszky T. Zoltán

Lektorok: Balogh László, Heimann Ilona

© Antal Andrea, Bihariné Vas Adrienn, Bíró Gábor, Csörsz né Tar Enikő, Deme Anna, Gálovics Edit, Hlavnya Emese, Hujber Tamásné, Jobbágy László, Kovácsné Szeppefeld Erzsébet, Páskuné Kiss Judit, Polonkai Mária, Szabó Istvánné, Szilágyi László, Tóth Tamás, Zalay Szabolcs

ISSN 2062-5936

Felelős kiadó: Bajor Péter, a Tehetséghidak Program projektmenedzsere

Felelős szerkesztő: Polyánszky Piroska

Borítóterv: Kállai-Nagy Krisztina

Nyomdai előkészítés: Jet Set Tipográfiai Műhely

A nyomdai munkálatokat a D-Plus Kft. végezte

Felelős vezető: Németh László

Printed in Hungary

TARTALOM

Bevezető (Polonkai Mária)	11
I. AZ INTÉZMÉNYI TEHETSÉGGONDOZÁS ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEI	15
A vezető feladata az intézményi tehetséggondozás rendszerének kialakításában (Bíró Gábor)	17
1. Bevezetés	17
1.1. A Nemzeti Tehetség Program	17
1.2. A tehetséggondozás jogszabályi háttere	19
1.3. A tehetséggondozás megjelenése a szakmai ellenőrzés és minősítés rendszerében	20
1.4. A tehetséggondozás mai iskolai helyzete	22
2. Az innovációt befolyásoló tényezők	24
2.1. Az iskola fejlesztésre szoruló pedagógiai rendszere	25
2.2. Az iskola szervezeti kultúrájának jelentősége	26
2.3. A vezető mint a legfontosabb tényező	27
3. Az intézményi tehetséggondozó rendszer fogalmának értelmezése, kialakításának célja, tervezésének alapelvei	31
4. Az intézményi tehetséggondozó rendszer kialakításának modellje, a vezető szerepe, feladatai	33
5. A fejlesztési szintekhez kapcsolódó vezetői feladatokról	35
5.1. Intézményi klíma fejlesztése	35
5.1.1. A kreatív klíma kiteljesedését segítő vezetői stílus kialakítása	35
5.1.2. Pedagógusi, tanulói, szülői attitűdök tudatos fejlesztését szolgáló tevékenységek tervezése, koordinálása, lebonyolítása	38
5.1.3. Vezetői képessé válás, pedagógusok képessé tétele	40
5.2. Intézményi pedagógiai rendszer fejlesztése	43
5.2.1. Fejlesztési program megalkotása, végrehajtása, az új tudás interakciókkal történő elmélyítése	43
5.2.2. Személyi, tárgyi, szervezeti feltételek biztosítása	45
5.2.3. Fejlesztés, fenntartás, visszacsatolás	45

6. Befejezés	46
Hivatkozások	47

Tehetség gondozás a kisvárdai Bessenyei György Gimnázium és Kollégium nevelési programjában (Csörsz né Tar Enikő)	49
1. Múlt és jelen	49
2. Tehetség gondozó tevékenységünk alapjai	52
2.1. Nevelési alapelvek, pedagógiai koncepció, célok	52
2.2. A környezet	52
2.3. A pedagógus szerepe, speciális feladatai	54
2.4. Tehetségazonosítás	57
2.4.1. Matematika Tehetségkutató Tábor	57
2.4.2. GE Foundation Nyíló Világ Program	58
2.4.3. Kutató Diákok Mozgalma	59
3. Együttműködés a szülőkkel, a szülői munkaközösséggel	60
Hivatkozások	61

Az iskolai tehetség gondozó tantervek, programok készítése (Polonkai Mária)	62
1. Bevezetés	62
2. A tehetséges fiatalok számára készített tanterv környezete	63
3. A tehetségeseknek szóló tantervek tervezésének alapelvei	64
4. A tehetségesek tantervét befolyásoló tehetségsegítési területek	66
5. Tehetségmodellek bemutatása a tehetségesek számára	67
6. Gazdagító tanterv készítése a tehetségeseknek	68
6.1. Szempontok a gazdagító tantervek kidolgozásához	69
6.2. A gazdagító tanterv tartalmát előkészítő mátrix	70
7. A gazdagító tantervek értékelése	71
Hivatkozások	72

A kollégiumi nevelőtanárok tehetségfejlesztő munkája (Tóth Tamás)	74
1. Bevezetés	74
2. Személyesség	75
3. Emocionális biztonság	79
4. Változatos tanulási formák, rugalmas és gazdag eszközrendszer	81
5. Sokszínű, változatos értékelési rendszer, a teljesítménykényszer hiánya	86

6. Ingergazdag környezet	87
7. Magas szintű szakmai felkészültség	88
8. Összegzés	89
Hivatkozások	89
II. A PEDAGÓGUS TEHETSÉGGONDOZÓ MUNKÁJÁT SEGÍTŐ MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK	91
A tanórán kívüli foglalkozások szerepe a tehetséges tanulók személyiségének fejlesztésében (Páskuné Kiss Judit)	93
1. Bevezetés	93
2. A tanórán kívüli, valamint az iskolán kívüli foglalkozások iskolai kontextustól eltérő jellegéből adódó nem specifikus fejlesztő hatások	94
2.1. Közös pontok a tanórai és tanórán kívüli oktatási helyzetekben	94
2.2. A foglalkoztatott csoport nagysága	95
2.3. A résztvevők egyéni céljai és a rendszercélok	96
2.4. Hasonló érdeklődésű társak	96
2.5. Az elmélyedés lehetősége – transzferhatások	97
2.6. A szülők kapcsolati hálójának bővülése	98
2.7. Esélyegyenlőség és tanórán kívüli programok	98
3. A tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli elfoglaltságok megítélése: túlterhelés vagy személyiségépítés	99
4. A tehetségesek személyiségfejlesztésének kritikus pontjai és a tanórán kívüli foglalkozások adta lehetőségei	101
4.1. Kutatás: A tanórán kívüli szervezett oktatási tevékenységekbe való bekapcsolódás motivációi és összefüggése más személyiségjellemzőkkel	103
4.2. A tanórán kívüli szervezett oktatási tevékenységek és az énkép	103
4.3. A tanórán kívüli szervezett oktatási tevékenységek és a sikerattribúció	105
4.4. A tanórán kívüli elfoglaltságok mintázatai	105
4.5. A tanórán kívüli szervezett oktatási tevékenységek motívumai	105
5. Összefoglalás	107
Hivatkozások	108

Utazások a tehetséggondozás körül (Kovácsné Szepelfeld Erzsébet–Szabó Istvánné–Jobbágy László)	112
1. Bevezetés	112
2. Gazdagító kirándulások az Arany János Tehetséggondozó Programban (Kovácsné Szepelfeld Erzsébet)	113
3. Tehetséggondozás helytörténettel (Szabó Istvánné)	119
4. Micsoda útjaink... – A tehetséggondozás az utazásaink során (Jobbágy László)	125
5. Tanulmányutak szülőkkkel, diákokkal, pedagógusokkal (Kovácsné Szepelfeld Erzsébet)	128
6. Zárszó	130

A tanulói portfólió szerepe a tehetségek kibontakozásában

(Gálovics Edit–Hujber Tamásné)	131
1. A tehetség megközelítése	131
2. A portfólió alkalmazása	132
3. Tanulói portfólióépítés 8 lépésben a kaposvári Klebelsberg Középiskolai Kollégiumban	134
4. A fejlesztő értékelésről	141
5. Egyszerű fejlesztési lehetőségek a továbblépéshez	142
Hivatkozások	144
Függelék: A portfólió alkalmazását támogató kártyák (ajánlás)	146

III. KÜLÖNBÖZŐ SZERVEZETI FORMÁKBAN FOLYÓ

TEHETSÉGGONDOZÁS	151
A versenyek szerepe a tehetséggondozásban (Antal Andrea)	153
1. A tehetséggondozás és a tanulmányi versenyek kapcsolata	153
1.1. A tanulmányi versenyek szerepe a gazdagítás folyamatában	154
2. Az Arany János Tehetséggondozó Program tanulmányi versenyei	155
3. Az Arany János Tehetséggondozó Program Országos Irodalmi Versenye az Egri Szilágyi Erzsébet Gimnázium és Kollégiumban	159
3.1. A verseny története, tematikája	159
3.2. A verseny fő céljai a program kiemelt céljainak és meghatározó elemeinek tükrében	160
3.3. Az évfolyamok kiválasztásában érvényesülő szempontok	161
3.4. A művek kiválasztásában érvényesülő szempontok	162
3.5. A verseny menete	163

3.6 A feladatok típusai – néhány jellemző példával	164
3.6.1. Az írásbeli feladatsor	164
3.6.2. A szóbeli témák	168
3.7. A versenyhez kapcsolódó egyéb programok	170
3.8. Tapasztalatok, eredmények	171
Hivatkozások	172
A művészeti versenyek tehetségfejlesztő hatása (Zalay Szabolcs)	173
1. A feszültség energiái	173
2. A megvalósítás formái	175
3. A nyelvi hátrányok meghatározottságai és kompenzálási lehetőségei	176
4. A művészetpedagógia esélyei	178
5. A „katarzis” forrása	180
Hivatkozások	181
A család és az iskola kapcsolata a tehetséggondozásban <i>(Szilágyi László–Deme Anna–Bihariné Vas Adrienn–</i> <i>Hlavnya Emese)</i>	182
1. Bevezetés (Szilágyi László)	182
2. Elméleti háttér (Szilágyi László)	183
3. A családlátogatás, mint a szülőkkel való kapcsolattartás fontos eleme (Deme Anna)	186
4. Családi nap a Zrínyiben (Bihariné Vas Adrienn)	189
5. Szülő–diák–pedagógus lazító program (Hlavnya Emese)	192
Hivatkozások	195

BEVEZETŐ

Az olvasó egy 10 tanulmányt tartalmazó kötetet tart a kezében. A Magyar Génius Program és a Tehetséghidak Program megvalósulása során a MATEHETSZ több olyan kötetet adott ki, melyek segítették az elméleti szakembereket, pszichológusokat, a különböző képességek fejlesztésével foglalkozó pedagógusokat, szülőket, tanulókat eligazodni a tehetséggondozás sokféleségében, vagy elméleti alapozással támogatták a jobb eredmények elérését.

Jelen kötetet az hívta életre, hogy a pedagógusok szívesen vettek részt a MATEHETSZ által szervezett továbbképzéseken, és ott mindig nagy érdeklődéssel fogadták a gyakorlatban megvalósított programok bemutatását, az intézményi tehetséggondozás általános kérdésein túl is szívesen ismerkedtek meg a pedagógus tehetséggondozó munkáját segítő módszerekkel, eszközökkel, különböző szervezeti formákkal.

A kötet első részében *Bíró Gábor* tanulmánya az intézmények tudatos tehetséggondozó munkáját mutatja be, amelyben a vezetőnek óriási feladatai vannak. Ezt a munkát a köznevelési rendszerben az utóbbi időben megjelenő különböző elemek – Nemzeti Tehetség Program, a jogszabályi környezet változása, a pedagógusok előmeneteli rendszere – jelentősen befolyásolták. A szerző markánsan megfogalmazza, hogy a tehetséggondozásnak pedagógiai-szakmai szerepeket magáénak tudó vezetőkre van szüksége, az intézményben pedig – amit a tehetséggondozó szakirodalom régen mond – olyan stratégia kell, amely segíti a tehetséggondozó rendszer tervezését, szervezését, működtetését és állandó fejlesztését. Tanulmányának második részében a szerző rámutat, hogy a vezető stílusának, attitűdjének fejlesztésére, valamint a szereplők képességeinek alakítására energiát kell fordítani.

Csörsz né Tar Enikő tanulmányában folytatja az előzőekben megkezdett mondanivaló kibontását egy konkrét intézmény nevelési programjának és gyakorlatának példáján. Bemutatja a tudatosan tervezett tevékenységet, amelyben építenek a múltra, s meg kívánnak felelni a jelen kihívásainak is. Természetesen soha nem tévesztik szem elől az eredményességre való törekvést, a tanulók

sokféle tevékenység által történő fejlesztését, a pedagógusok kiváló, elkötelezett munkájának bekapcsolását a tehetséggondozásba.

Ahogy a hosszú távra megfogalmazott intézményi stratégia, úgy a pedagógusok mindennapi tehetséggondozó munkája is megkívánja a tehetséggondozó programok jól átgondolt, szakmailag megalapozott tervezését. *Polonkai Mária* írása ehhez kíván segítséget nyújtani a pedagógusoknak, a tehetséggondozó programot összeállító szakembereknek, hogy azt a célt sikerüljön megvalósítaniuk, amelyet kitűztek maguknak a munka megkezdésekor.

Tóth Tamás tanulmányában bemutatja, hogy az intézményi tehetséggondozó munka hosszú távú tervezésén, a programokhoz készített programterveken, valamint az intézményben megvalósított programokon túl a tehetséggondozásban rendkívül fontos a kollégium feladatrendszerében rejlő sokszínű munka. A személyiség és az emocionális biztonság figyelembevétele, a rugalmas és gazdag eszközrendszer, a változatos tanulási formák, a sokszínű értékelési rendszer, az ingergazdag környezet, a pedagógusok magas szintű szakmai felkészültsége elengedhetetlenül szükségesek az eredményes tehetségfejlesztő munkához.

A *kötet második része* a pedagógusok tehetséggondozó munkáját segítő módszerekkel, lehetőségekkel foglalkozik. *Páskuné Kiss Judit* tanulmánya a tanórán kívüli és az iskolán kívüli tehetséggondozó foglalkozásoknak a tanulók személyiségfejlesztésére gyakorolt hatását mutatja be. A fogalmak tudományos igényű megfogalmazása után leírja, hogyan segítik a tevékenységek a tanulók képességeinek fejlődését, önismeretüket. Olvashatunk a tanulmányban arról is, hogy a különböző foglalkozásokon folyó fejlesztéseket nagyon eltérő módon ítéli meg a szakma, illetve milyen kritikus pontjai vannak a tanórán és az iskolán kívüli foglalkozások adta lehetőségeknek.

Kovácsné Szepelfeld Erzsébet, dr. Szabó Istvánné és Jobbágy László írása az intézményükben szervezett kirándulásokról, tanulmányutakról számol be, ahol helytörténeti ismeretekkel, történelmi korszakok megismerésével, a tanulók irodalmi ismereteinek bővítésével érik el a tehetséges tanulók fejlesztését. Érdekessége a tanulmányutaknak, hogy bevonják a pedagógusokat és a szülőket is. Így sok közös élményük lesz a résztvevőknek, közösen készítenek és jelentetnek meg élménybeszámolókat, ami mintául szolgál a későbbiekre, amikor a résztvevők maguk is szerveznek hasonló együttléteket. Az Arany János Tehetséggondozó Programba beépített „gazdagító kirándulások” bemutatása betekintést nyújt az olvasónak abba, hogy a tehetségfejlesztés szempontjából is jól megtervezett programmal milyen eredmények érhetők el.

Gálovics Edit és Hujber Tamásné tanulmánya a tanulói portfólió szerepének tehetségfejlesztő hatásáról különös színfoltja a kötetnek; nemcsak azért, mert

manapság a portfólió kifejezés bekerült a pedagógiai szakirodalomba, hanem mert a több éve alkalmazott komplex módszeregyüttes, ami jellemzi a portfólió elkészítését, jól szolgálja a tehetség gondozást. A szerzők által bemutatott portfólió készítésének „lépései” sok ötletet, kiindulópontot adhatnak a pedagógusoknak módszertani arzenáljuk fejlesztéséhez.

A kötet harmadik része a tehetség gondozáshoz szorosan kapcsolódó és a tehetségek felismerésében, kibontakoztatásában jelentős szerepet játszó szervezeti formákat mutatja be. *Antal Andrea* írásából jól látható, hogy a tanulmányi versenyek már régóta a tehetség fejlesztés középpontjában állnak. A tanulmányból megismerhetjük az intézménye által gondozott, az Arany János Tehetség gondozó Programnak kidolgozott Országos Irodalmi Versenyt. Nagy erénye a tanulmánynak a szerző azon megállapítása, hogy a versenyeket is el kell helyezni a fejlesztés nagy rendszerében, meg kell találni a tartalmon, a szereplésen, a tevékenységek végzésén keresztül azt a hatást, ami a tanulók képességeinek fejlesztését szolgálja.

A művészeti versenyek a korábban bemutatott Országos Irodalmi Versenyhez hasonlóan jelentős szerepet játszanak a tehetség fejlesztésben, különösen a kommunikációs kompetencia fejlesztésében. „A komplex művészetpedagógiai munka, amely a különböző iskolák pedagógusai és diákjai, illetve a rendezők közös munkája révén valósul meg, a magas fokú tudatosság mellett az élményszerű, »katartikus tanulás« megélését biztosítja, és hosszú távú tapasztalatok rögzítését is lehetővé teszi” – írja tanulmányában *Zalay Szabolcs*, valamint bemutatja azokat a kategóriákat is, amelyekben bemutatkozhatnak a tanulók. Írásából megtudhatjuk, hogy a tanulók hátrányokkal érkeznek a programba, de azt is bemutatja, hogy hogyan sikerül a tehetség gondozó programnak az érkezés utáni feszültségeket feloldani és kommunikációs hidakat építeni.

A kötet több tanulmányában és *Szilágyi László* írásában is megjelenik a tehetség gondozásban a tanuló és a pedagógus mellett nagyon jelentős szereplő: a szülő. Ahogyan a szerző írja, tevékenységükkel „többszörössé nőhet a katalizáló hatásuk”. Mindenki tudja a család kiemelkedő szerepét a tehetség gondozásban, ugyanakkor kevés olyan szervezeti formát, alkalmat mutatunk be írásainkban, ami az iskolával közös családi tevékenységet jellemzi.

Az elméleti háttér bemutatásán túl *Deme Anna*, *Bihariné Vass Adrienn* és *Hlavnya Emese* beszámolóit a gyakorlatról, az együttlétekről, az örömszerzésről, a tanulók jobb megismeréséről, a feszültségek oldásáról, az egymástól tanulásról szólnak, ami mind segíti a tehetséges tanulók fejlődését, a kapcsolatok kialakulását.

Ez a kötet sok elméleti ismeretet tartalmaz, és sok gyakorlati példa bemutatására vállalkozik, ezért is kapta a címe azt a kiegészítést, hogy „gyakorlati

megközelítések”. A tanulmányok sok kérdést vetnek fel, ezekről lehet konferenciákon, nevelőtestületi értekezleten, tehetséggondozással foglalkozó összejöveteleken, Tehetségnapokon eszmecsere-t kezdeményezni, kiegészíteni saját gyakorlattal, másokkal megosztani saját tapasztalatainkat.

A kötet részben hiánypótló a hazai tehetséggondozásban, mert bár a szakirodalomban fellelhetők a bemutatott tanulmányokban foglaltak, de pedagógusok számára készült hasonló kötet kevés van. A kötet megjelentetésével segíteni kívánjuk a pedagógusokat az eredményes tehetséggondozó munka tervezésében, kidolgozásában és gyakorlati megvalósításában.

Polonkai Mária

I.

AZ INTÉZMÉNYI TEHETSÉGGONDOZÁS
ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEI

A vezető feladata az intézményi tehetséggondozás rendszerének kialakításában

1. BEVEZETÉS

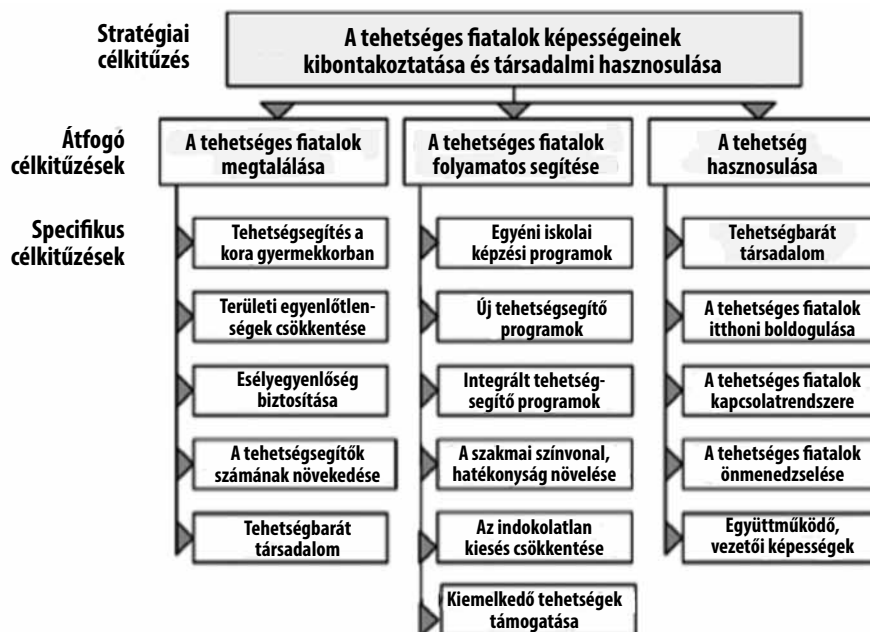
A hazai tehetséggondozás területén az elmúlt években jelentős változások indultak el. Az innovatív elképzelések megszületését az a paradigmaváltás segítette elő, amely a tehetség megjelenését, fejlesztését, végül társadalmi hasznosulását már nem teljesen spontán folyamatnak tekinti, hanem részben vagy egészében olyan tudatosan szervezett és irányított tevékenységnek képzei el, amelyben a korábbiakhoz képest sokkal jelentősebb a társadalmi szerep- és felelősségvállalás.

„Hosszú időn keresztül az a nézet volt domináns, hogy »a tehetség utat tör magának«, csak hagyni kell kibontakozni... Ezt ma már minden kutató, hozzáértő gyakorlati szakember téveszmének tartja, s csak arra jó, hogy letegyük a saját vállunkról a felelősséget, s áthárítsuk a »tehetségigéretre«, megengedve azt a következtetést is: »ha nem tört utat magának, minden bizonnyal nem is volt eléggé tehetséges a diák«” (Balogh 2010).

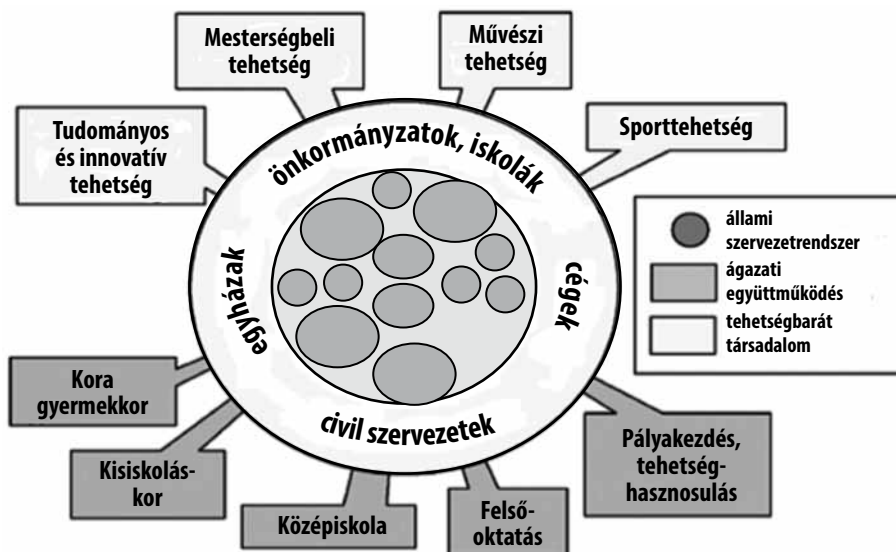
A változásokat generáló tényezők közül a tehetségneveléshez kapcsolódó kutatási eredményeken kívül három olyan területet emelek ki, amelyek meghatározó jelentőséggel bírnak a téma indoklása szempontjából: a Nemzeti Tehetség Program, a jogszabályi környezet, valamint a pedagógusok ellenőrzési és minősítési rendszere.

1.1. A Nemzeti Tehetség Program

Az átfogó tehetséggondozó koncepció kialakítását a 126/2008. (XII. 4.) országgyűlési határozat indította el, amely a tartalmi keretek meghatározásán túl megteremtette a program végrehajtásához szükséges anyagi feltételeket is. A program a hazai tehetséggondozás erősségeinek, gyengeségeinek és lehetőségeinek feltárását követően fogalmazza meg fejlesztési koncepcióját. Az *1. ábra* a stratégiai célok és fejlesztési területek rendszerének bemutatásához és azok kapcsolódási pontjainak megértéséhez nyújt szemléletes segítséget.



1. ábra. A Nemzeti Tehetség Program célrendszere



Megjegyzés: Állami szervezetrendszer kapcsolódó intézményei: pl.: források hazai felhasználásáért felelős szerv, oktatásért felelős tárca, MeH pénzügyi tárca, szociális, munkaügyi tárca, sportügyek

2. ábra. A Nemzeti Tehetség Program erőforrástérképe

A 2. ábrán pedig a Nemzeti Tehetség Program megvalósításában részt vevő szervezetcsoportok, a tehetségségítés tematikus irányjai és korcsoportjai kerültek feltüntetésre. A Program lényegesnek tartja megemlíteni, hogy az erőforrás-térkép ma még rendkívül hiányos, a szükséges információk összegyűjtése, rendszerbe foglalása és elérhetővé tétele a jövő fontos célkitűzése.

Mint ahogyan az ábrán is látjuk, a Nemzeti Tehetség Program megvalósításában számos egyéb szervezet mellett természetesen meghatározó szerepet kapnak az iskolák [126/2008. (XII. 4.) OGY határozat]. A magyar iskolarendszert pedagógiai értékekkel, köztük tehetséggondozó tapasztalatokkal is bővelkedő tradíciói, valamint erősödő szervezettsége kétségkívül a formálódó rendszer kulcsszereplőjévé emelik, azonban számos jel arra mutat, hogy pillanatnyilag még nem képes motorjává, katalizátorává válni a Nemzeti Tehetség Program által meghatározott célok elérésének.

1.2. A tehetséggondozás jogszabályi háttere

Az aggodalom annak ellenére is időszerű (sőt még inkább akut), hogy a köznevelési rendszer – amelybe most már a kora gyermekkor intézményei, az óvodák is beleértendők – működését szabályozó törvényben *a tehetséggondozással kapcsolatos célok, feladatok és elvárások eddig soha nem kaptak még ennyire hangsúlyos szerepet, mint ma.*

„1. § (1) A törvény célja olyan köznevelési rendszer megalkotása, amely elősegíti a gyermekek, fiatalok harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődését, készségeik, képességeik, ismereteik, jártasságaik, érzelmi és akarat tulajdonságaik, műveltségük életkori sajátosságaiknak megfelelő, tudatos fejlesztése révén, és ezáltal erkölcsös, önálló életvitelre és céljaik elérésére, a magánérdeket a köz érdekeivel összeegyeztetni képes embereket, felelős állampolgárokat nevel. *Kiemelt célja a nevelés-oktatás eszközeivel a társadalmi leszakadás megakadályozása és a tehetséggondozás*” (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről).

A jogszabály azt is rögzíti, hogy a tehetséggondozás kereteit, az elérendő célokat a Nemzeti Tehetség Program jelöli ki az iskolák számára [47. § (11)], és a kiemelt figyelmet igénylő tanulók körébe a sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók csoportja mellé most már *a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók köre is bekerült* [4. § (13)].

„4. § (14): kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális

képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelt-
hető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség” (*ibid.*).

Mindezek után nem meglepő, hogy a tehetséggondozással kapcsolatos tevé-
kenység immár alapfeladatként, kötelességként fogalmazódik meg a pedagógu-
sok számára.

„62. § (1) A pedagógus alapvető feladata a rábizott gyermekek, tanulók
nevelése, oktatása, óvodában a gyermekek Óvodai nevelés országos alap-
programja szerinti nevelése, iskolában a kerettantervben előírt törzs-
anyag átadása, elsajátításának ellenőrzése, sajátos nevelési igényű tanuló
esetén az egyéni fejlesztési tervben foglaltak figyelembevételével. Ezzel
összefüggésben kötelessége különösen, hogy

a) nevelő és oktató munkája során gondoskodik a gyermek személyisé-
gének fejlődéséről, *tehetségének kibontakoztatásáról, ennek érdekében te-
gyen meg minden tőle elvárhatót, figyelembe véve a gyermek egyéni képes-
ségeit, adottságait, fejlődésének ütemét, szociokulturális helyzetét,*

b) *a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel egyénileg foglalkozzon,
szükség szerint együttműködjön gyógypedagógussal vagy a nevelést, okta-
tást segítő más szakemberekkel, a bármilyen oknál fogva hátrányos hely-
zetű gyermek, tanuló felzárkózását elősegítse,*

c) *segítse a tehetségek felismerését, kiteljesedését, nyilvántartsa a tehetséges
tanulókat” (ibid.).*

1.3. A tehetséggondozás megjelenése a szakmai ellenőrzés és minősítés rendszerében

Láttuk tehát, hogy a Nemzeti Tehetség Program hangsúlyozottan igényli, a
köznevelési törvény pedig elő is írja az iskolai közösségek és a pedagógusok
számára a tehetséggondozó feladatok ellátását. Ezen feladatok teljesítésének
kontrollját a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli
rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény
köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról című jogszabály a nyolc pe-
dagóguskompetencia közül a negyedikben említi meg, és az ötévente sorra ke-
rülő szakmai ellenőrzés során valósul meg.

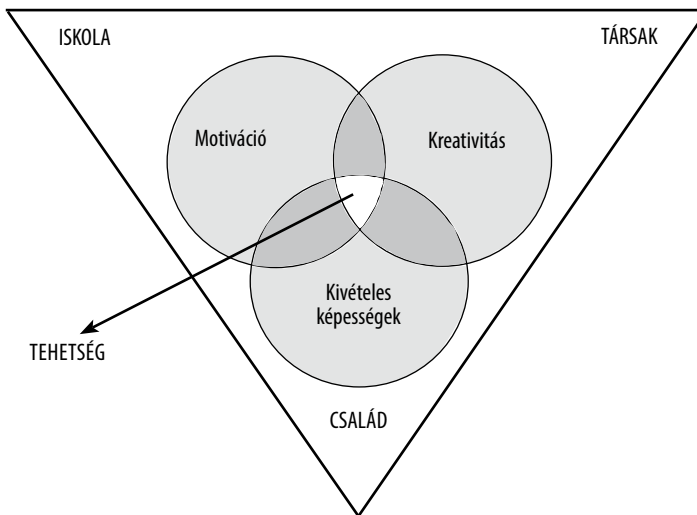
Kompetenciaterület megnevezése: *A tanuló személyiségének fejlesztése, az
egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű
vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló
többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szük-
séges megfelelő módszertani felkészültség.*

Szemponatok:

- Hogyan méri fel a tanulók értelmi, érzelmi, szociális és erkölcsi állapotát? Milyen hatékony tanulómegismerési technikákat alkalmaz?
- Hogyan jelenik meg az egyéni fejlesztés, a személyiségfejlesztés a tervezésben és a pedagógiai munkájában (egyéni képességek, adottságok, fejlődési ütem, szociokulturális háttér)?
- Milyen módon differenciál, hogyan alkalmazza az adaptív oktatás gyakorlatát?
- Milyen terv alapján, hogyan foglalkozik a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal, ezen belül a sajátos nevelési igényű, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő, a kiemelten tehetséges tanulókkal, illetve a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal? (Barcsák és mtsai 2014: 16.)

A tehetséggondozó tevékenységgel kapcsolatos kérdések az intézmény tanfelületi ellenőrzésének részeként megjelennek a vezetővel készített interjú alkalmazásával, valamint a diákok, szülők és pedagógusok elégedettségének vizsgálatakor is.

Fontos észrevennünk, hogy az eddig felsorolt közvetlen összetevőkön kívül a 2015-ben kiteljesedő pedagógus-életpályamodellhez kapcsolódó eljárások a tehetséggondozással kapcsolatos kérdések számos érintőleges vonatkozását is



3. ábra. Mönks-Renzulli-féle tehetségmodell

tartalmazzák. Ha részletesen tanulmányozzuk az intézményi, illetve a pedagógus-tanfelügyeleti ellenőrzés szempontsorát, valamint a pedagógusminősítés 77 indikátorát, akkor egy komplex tehetséggondozó környezet jellemzőit látjuk magunk előtt. Nem véletlen ez, hiszen az optimális tanulási környezet kialakítása a tanulói eredményesség feltétele. A legismertebb tehetséggondozó modellek is a környezet meghatározó szerepét hangsúlyozzák. Ilyen például a Mönks–Renzulli-féle tehetségmodell (Balogh 2007; 3. ábra), amely a belső faktorok érvényesülését, azaz a tehetség előretörését három környezeti feltétel (iskola, társak, család) kedvező, avagy kedvezőtlen voltától, illetve kölcsönhatásától teszi függővé.

Az említett szempontok és indikátorok a tanulók megismerésén, motiválásán, képességfejlesztésén (belső faktorokon) túl vizsgálják a tanulási környezet (iskola) állapotát, a közösségfejlesztés (társak) és a szülőkkel kialakított kapcsolatok (család) minőségét is.

1.4. A tehetséggondozás mai iskolai helyzete

A tanulói eredményesség és a sikeres tehetséggondozás ma már szinte ugyanazt jelenti, a hazai tehetséggondozás helyzete ezért szorosan összefügg az iskola-rendszer jelenlegi állapotával. Egy tehetséges tanuló valójában akkor eredményes, ha valamennyi benne szunnyadó tehetségelem a felszínre kerül, majd a fejlesztés során és a konkrét teljesítményeken keresztül a saját maga, illetve a társadalom számára a legteljesebb mértékben hasznosul. Az iskola feladata, hogy hozzáértésével, pedagógiai eszközeivel, az inspiráló környezet biztosításával segítse e folyamat optimális megvalósulását.

De milyen is a mai iskolarendszer állapota? Mi az oka annak, hogy általában nem képes megfelelni a mai kor kihívásainak, esetünkben a Nemzeti Tehetség Program által körvonalazott, a jogszabályok szerint előírt feladatainak? Erre a kérdésre válaszolni nem is olyan bonyolult vállalkozás, ugyanis a köznevelési rendszer mai állapotáról igen pontos és korrekt helyzetértékelések állnak rendelkezésünkre, amelyekkel azonosulni tudok én magam is.

Sólyom László köztársasági elnök 2009-ben az ún. Bölcsek Tanácsát kérte fel arra, hogy elvégezze az oktatási rendszer „átvilágítását”, és meghatározza azokat a kitörési pontokat, amelyeken keresztül az égetően szükséges változások elindíthatók. A *Szárny és teher* című kötet szerzőinek konklúziója összességében az, hogy az időszak alatt elindított reformok részben vagy egészében eredménytelennek bizonyultak, valamint az oktatás-nevelés környezeti adottságai az elmúlt évtizedekben olyan jelentős mértékben változtak meg, hogy az

amúgy is nagy tehetetlenséggel rendelkező köz- és felsőoktatás a legmélyebb válságának időszakát éli át (Csermely és mtsai 2009).

A tanulmány szerint a jelenlegi iskolarendszer pillanatnyilag képtelen kompenzálni a kedvezőtlen hatásokat, ezek ellen csak a köznevelési rendszer teljes újjáépítésével lehet felvenni a küzdelmet, továbbá azt is megállapítja, hogy jó és felkészült pedagógusok és vezetők nélkül nincs eredményes nevelés, oktatás.

„A jó iskola egyik legfontosabb kritériuma az igazgató felkészültsége, embersége.... Az iskolák vezetésében és az oktatás irányításában a jelenleg meglévő vezetői szakértelem nem elegendő. Ez a magyar oktatásirányítás egyik legsúlyosabb hibája. ... A vezetői felkészültség segíti az oktatási rendszer tanulószervezetté válását is mind az iskolákon belül, mind pedig a rendszer egészében” (op. cit.: 12).

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma 2014. november végén hozta nyilvánosságra a *Köznevelés-fejlesztési stratégia* című dokumentumot, mely mindenre kiterjedő helyzetelemzést is tartalmaz a köznevelési rendszer jelenlegi állapotáról. Számos fejlesztési elképzelés mellett megerősíti, hogy a minőségi oktatás megteremtésének kulcsszereplője a pedagógus, akit segíteni, de ellenőrizni is kell, és az iskolákban *pedagógiai-szakmai típusú intézményvezetőkre van szükség*.

„Mindehhez kapcsolódóan alapfeltétel a magas színvonalú pedagógusi munka, a pedagógushivatás anyagi és társadalmi megbecsültségének növelése, a pedagóguspálya vonzóvá tétele, a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének biztosítása a szaktanácsadói, a pedagógiai-szakmai ellenőrzési és pedagógusminősítési rendszer által, valamint a tartalmi szabályozás egységessége a fejlesztendő kompetenciák, nevelési célok és átadandó ismeretek tekintetében... (*Köznevelés-fejlesztési stratégia* 2014: 4).

...Az új köznevelési rendszerben a menedzser típusú intézményvezető helyett egyfajta pedagógiai-szakmai vezetőre van szükség, hiszen a menedzserfeladatok nagy része az állami intézményfenntartóhoz került. A szerep- és szemléletváltás támogatása szükséges ahhoz, hogy az intézményvezetők az új tartalmi szabályozóknak megfelelő szakmai fejlesztéseket valósítsanak meg az intézményekben. Az új helyzethez való alkalmazkodásuk segítésére nincsenek támogató eszközök, szolgáltatások, ezek fejlesztése szükséges (op. cit.: 59).”

Jól tudjuk, hogy a köznevelési rendszer teljes átalakítása megkezdődött, azonban a jogszabályi környezet módosítása, a fenntartói feladatok átszervezése, a

pedagógusi életpálya bevezetése még vajmi kevés területen éreztetni jótékony hatását. Sőt, számos esetben a reformok bevezetése sokkal inkább okozott zavart, mint észrevehető pozitív változást. Még sok idő kell ahhoz, hogy eredményekről számolhassunk be.

A fő probléma az, hogy a rendszer átalakítása túlságosan gyorsan, a regionális szint szakmai megerősítése, az iskolák igazi bevonása és elköteleződése nélkül történik.

„A háromszintű reform lényege, hogy az oktatási rendszer átalakításához a rendszer mindhárom szintjén és a közöttük lévő interakciókban is változásnak kell végbemennie (és új képességeknek kell létrejönniük). A három szint az iskola, az iskolakörzet és az állam” (Fullan 2008: 61).

A továbbiakban a rendszer szintű anomáliák helyett a kívánt és elvárt változások iskolai szintű megvalósításának kérdéskörét elemezzük. Az teljesen nyilvánvaló, hogy az elképzelések maguktól nem fognak szervesülni az iskolai közösségekben, a pedagógiai munkában. Fokozott felelősség terheli ezért az iskolák vezetőinek vállát, amely felelősség az esetek jelentős részében sajnos egyelőre nem is tudatosul.

A következő fejezetek célja, hogy ráirányítsuk a figyelmet a súlyponti kérdésekre, és esetenként az iskolai gyakorlathoz közel álló útmutatást, javaslatot fogalmazzunk meg, amely segítségül szolgálhat az intézményvezetők számára a feladat megértéséhez, saját fejlesztési koncepciójuk megalkotásához.

2. AZ INNOVÁCIÓT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Az elmúlt évtizedekben a reformelképzelések megvalósítása során számos kihívás érte az iskolákat. Gondoljunk csak a pedagógiai programok, minőségirányítási programok elkészítésének éveire, a különböző uniós és hazai pályázatok és projektek folyamatos jelenlétére, vagy az intézkedési tervek, jobb esetben fejlesztési programok időszakára. Mindig benne voltunk valamilyen reformfolyamatban, de a javulás helyett még mindig a köznevelési rendszer teljes átalakításáról kell beszélnünk.

Most tekintsünk el a sikertelenség globális okaitól, bár igen csábító és kényelmes lenne bemutatni és elemezni az oktatási rendszeren kívül keletkező problémák sorát, ami egyébként rendszerszemléleti aspektusból tekintve nem is lenne annyira hibás elképzelés. Próbáljunk inkább koncentrálni arra, hogyan

kerülhetnének el az iskolarendszer megváltoztatására irányuló törekvések kudarcát, és melyek azok a tényezők az iskolákban, amelyek ezeket a sikertelenségeket generálták. Talán nem nagy merészség azt állítani, hogy az elmúlt időszak fejlesztési elképzeléseinek nagy része végül az íróasztalok fiókjaiban fejezte be pályafutását. A projektek által megfogalmazott tartalmi előírások ugyan bekerültek a pedagógiai programok megfelelő fejezeteibe, a képzések teljesítése után kapott tanúsítványok pedig a pedagógusok személyi anyagába, azonban – tisztelet a kivételnek – az új tartalmak túlnyomórészt alacsony hatékonysággal épültek be mobilizálható tudásként az iskolák pedagógiai rendszerébe, a nevelők pedagógiai gyakorlatába. Még a pályázati forrásokból megvalósult közfejlesztések sem tudták igazán szolgálni a pedagógiai, szakmai munkát. A probléma gyökere mélyebb, mint gondolnánk. *A magyar oktatási rendszer valójában nem tanul, nem eléggé tudásintenzív, és ezért nehezen lehet magába a rendszerbe bevinni azt a tudást, amely működésének javításához elengedhetlenül szükséges* (Csapó 2008).

Az iskolák számára minden változtatás, projekt, pályázat megvalósítása – így egy tehetséggondozó rendszer kialakítása és működtetése is – innovációs kihívás. Az új tudás hasznosulásának mértéke leginkább attól függ, hogy a célkitűzéseket, tartalmakat milyen minőségben sikerül kölcsönhatásba hozni az iskola legmeghatározóbb rendszereivel, illetve hogy mennyire sikerül ezeket a rendszereket alkalmassá tenni az új ismeretek befogadására. Az iskolákban két olyan rendszer van jelen, amelyek, ha nem kellő hozzáértéssel viszonyulunk hozzájuk, képesek megtorpedózni, hatástalanítani a legeslegjobb innovatív megoldást is. Ez az iskola pedagógiai rendszere és szervezeti kultúrája.

2.1. Az iskola fejlesztésre szoruló pedagógiai rendszere

Ebben az esetben nem arra a pedagógiai rendszerre gondolunk, amely megjelenik a pedagógiai programban, a helyi tantervben, a tantárgyi programokban, a tanmenetekben, a szervezeti és működési szabályzatban vagy akár a házirendben, hanem annak a mindennapokban megjelenő változatra, ahogyan az iskola ténylegesen végzi a feladatát. Azért szükséges erről említést tenni, mert a kötelezően alkalmazandó kerettantervek végrehajtásában az iskolák között, de még iskolán belül is tapasztalhatók eltérések. Ez a nem kívánatos helyzet a pedagógiai együttműködés és vezetői ellenőrzés hiányára, a szakmai munkaközösségek formális létezésére vezethető vissza. Az egységesség hiánya a nevelési programok értelmezése, alkalmazása során is problémát jelent, feltehetően azért, mert a nevelési tartalmak a program kidolgozása, bevezetése során nem

lényegültek közös célokká, szándékokká. *Gondoljunk ezért arra, hogy nem megfelelő stratégia esetén a leendő tehetséggondozó rendszerünk tervezése, kiépítése, végrehajtása, működtetése, végül folyamatos fejlesztése során az egységesség hiánya okozhat problémát, amely hiány mögött valójában a mindenki által elfogadható és támogatható közös célok deficitje áll.*

Az iskolák pedagógiai rendszerének fejletlensége különböző szervezeti problémákkal és a pedagógiai kompetenciák hiányával is kapcsolatba hozható. A pedagógus-ellenőrzés és -minősítés [326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről; Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez 2013] nyolc kompetenciaterületéből kiemelünk néhány szempontot, amelyek tekintetében a magyar köznevelésnek súlyos restanciái vannak: pedagógiai tervezés, tanulás támogatása, módszertani felkészültség, mérési-értékelési ismeretek, digitális tudás, szakmai elköteleződés és együttműködési képesség.

Növeli a probléma súlyát, hogy az elmúlt évtizedek elhibázott oktatáspolitikája és a kontraszelekció miatt a pedagógus a változó világ ellenére még mindig túlságosan konzervatív nézeteket vall a saját feladatát illetően. Nem gondolja, hogy tanulnia kellene, segítséget, tanácsot nem szívesen fogad, és nem is vár. Jellemző még, hogy a felszínre kerülő tanulói eredménytelenség esetén a tanítványok hozzáállására, magatartására, a kedvezőtlen környezeti hatásokra, így például a családokra, a túlságosan tanulóbarát vezetői stílusra hárítja át a problémát. *Számos vezetői feladat adódik tehát arra vonatkozóan is, hogy az iskola pedagógusai képessé váljanak a feladatok végrehajtására, befogadják az új tudást, és mindennapi pedagógiai gyakorlatukkal támogassák az iskola tehetséggondozó koncepciójának megvalósítását.*

2.2. Az iskola szervezeti kultúrájának jelentősége

Az iskola szervezeti kultúráját az oktatáskutatók manapság az iskola klímájának nevezik, de azonosítják az iskola szellemiségeként, ethoszaként is. Jelentős számú kutatási eredmény, publikáció áll rendelkezésünkre, így a fogalomra többféle meghatározás is született. Ezek közül most kettőt tüntetünk fel:

„Az iskola légköre környezeti hatásként, sok szálból szövődve fejt ki hatását a tanulókra és a pedagógusokra, minden iskolai történésre. Egy iskolába belépve, ott kevés időt eltöltve, érzékel az ember egy sajátos atmoszférát, egyediséget. Az általános »iskolai jegyek« mögött hamar előbukkannak az intézmény különös vonásai, a sajátos benyomást kiváltó jellege, a klímaspecifikumok. Különösen a nagy hagyományú intézmé-

nyekben érzi ezt a látogató. Az évtizedek során kialakul valami az iskolában, amit Kozéki szóhasználatával ethosznak (sőt éthosznak), vagy az iskola szellemiségének lehet nevezni” (Tímár 1994: 254).

„Az iskolára jellemző klíma fogalma Halpin és Croft (1963, id. Halász 1980) kutatásában jelent meg először. Szerintük a klímát úgy foghatjuk fel, mint az iskolai szervezet „személyiségét”, vagyis a klíma ugyanaz az iskolának, mint a személyiség az egyénnek” (Balázs 2014: 42).

Az iskolai légkör alapjául a nevelőtestületnek a tanulókkal, a szülőkkel, a kollégákkal, a vezetéssel és az iskolai feladatokkal kapcsolatos attitűdjei szolgálnak. Elég nehéz például abban az iskolában tehetséget azonosítani, ahol a szokatlan tehetségjegyek egyszerű devianciaként kódolódnak, vagy ahol a tanár–diák interakcióban a partneri kapcsolatok helyett az alá- és fölérendeltségi viszonyok dominálnak. Egy-egy iskolai közösségben mélyen élnek, és természetüktől fogva újratermelődnek ezek a nem annyira korszerű, sőt számos esetben kifejezetten káros minták. Sajnos a jelenlegi iskolai szervezetek nem eléggé együttműködők, innovatívak, nehezen fogadják el a pedagógus változó szerepét. Egy ilyen nevelőtestületben mindezek mellett érvényesül a konformizmus, a szakmai féltékenység és a csoportnyomás hatása, amely a szervezet képére akar átfórnálni minden odaérkező fiatal kollégát. Később látni fogjuk, hogy mennyire sok és fontos vezetői tennivaló adódik ebből a helyzetből, és hogy *a szervezeti klímát ugyanolyan hozzáértéssel és komplex módon kell fejleszteni, mint egy-egy tanuló személyiségét.*

2.3. A vezető mint a legfontosabb tényező

A pedagógiai rendszer és az iskolai klíma mint a változást akadályozó, de legalábbis befolyásoló tényezők után a fajsúlyos összetevők sorából nem hagyhatjuk ki az első számú vezető szerepét sem. Mindenekelőtt szeretném hangsúlyozni, hogy az elmúlt időszakok oktatáspolitikája, a duzzadó és ezzel egyre bonyolultabbá váló jogszabályi környezet igen megkérdőjelezhető vezetői modellt alakított ki a rendszer számára. Ebben a kedvezőtlen folyamatban a közoktatás-vezetői képzések is szerepet játszottak, mert – tisztelet a kivételnek – a képzési programokban a jogszabályi eligazodás, a gazdálkodási ismeretek, a dokumentumalkotói képességek domináltak és dominálnak ma is. Emiatt egyáltalán nem, vagy csak kevés hangsúlyt kapnak a stratégiatervezési, a szervezetfejlesztési, a döntésméleti, a konfliktuskezelési, a mérési-értékelési, projekt-

menedzsment stb. ismeretek mellett az *oktatásméleti, változtatóelméleti* kérdések.

„Az intézményvezetői szakvizsgás képzés tartalma csak részben felel meg a megváltozott elvárásokra való felkészítésre. Nem megoldott az intézményvezetők rendszeres vezetői továbbképzése sem” (*Köznevelés-fejlesztési stratégia* 2014: 60).

Bár Fullan (2008) az állami és iskolakörzeti szinteken tartja igazán fontosnak, én az iskolai szinten is lényegesnek gondolom kiemelni az imént említett két, nem annyira preferált vezetői tudást. A nemzetközi kutatások szerint ezek a faktorok meghatározó tényezői a változás koordinálásáért felelős személyek innovációban nyújtott eredményességének. *Az oktatás elméletei* a pedagógiai tartalom és a módszerek lényegét határozzák meg, amelyhez például a morális cél és a szakmai tudás is tartozik. *A változtatás (vagy cselekvés) elméletei* pedig arra vonatkoznak, hogy milyen stratégiákat, mechanizmusokat kell használnunk az oktatás elméleteiből következő célok és feladatok tényleges megvalósításához. A két tényezőnek a vezetői stratégiában, konkrét lépésekben megnyilvánuló kölcsönhatását és annak eredményét az alábbi szemléltetés mutatja be.

		Az oktatás elméletei	
		Gyenge	Erős
A változtatás elméletei	Gyenge	<i>Sodródás</i>	<i>Felszínes változás</i>
	Erős	<i>Öncélú változtatás</i>	<i>Mélyreható változás</i>

4. ábra. Az oktatás és a változtatás elméletei (Fullan 2008)

A tanulásirányító helyett az adminisztráló típusú vezetői modellt támogatók azzal érvelnek, hogy Nyugat-Európa számos országában is ezt a megoldást alkalmazzák. Nos, ez kétségtelenül igaz, azonban azokban az országokban nagyon

jól működik a szaktanácsadói, tanfelügyeleti rendszer, amely sikeresen veszi le a vezető válláról a pedagógusok támogatásának, értékelésének feladatát. *Nálunk sajnos az ilyen típusú támogatói rendszer évtizedekkel ezelőtt megszűnt, az új megvalósítása pedig még gyerekcipőben jár* (Debreczeni 2013). A minőségi oktatás megvalósítása céljából Európában eltérő megoldások születtek. Vannak országok, amelyek erős pedagógust támogató rendszert építettek ki:

Angliában egy felmérés szerint a pedagógusok csaknem 90%-a évente részesül szakmai támogatásban, amelyet 80%-uk (a vezetők 95, a tanárok 77%-a) hasznosnak talált, és csak 3% nem volt elégedett. A megkérdezettek 78%-a vett részt óralátogatáson, és 72%-uk nagyon hasznosnak is találta.

Németországban a pedagógiai szakmai szolgáltatások kiemelkedően fontos területe a szaktanácsadás. Minden tanárnak joga és kötelezettsége részt venni a továbbképzéseken, amelyet kezdeményezhet maga a tanár, az iskola vezetősége, a szaktanácsadó, illetve a tankerület. A szaktanácsadás célirányos helyzetelemzéssel támogatja a gyakorlati munkát, amelynek alapján ajánlásokat tesz a továbbfejlődéshez.

„A szaktanácsadói feladatok széles spektruma szükségessé teszi a szaktanácsadók állandó továbbképzését. Ezen túlmenően különösen fontos a szaktanácsadók folyamatos szakmai minősítése is, mivel tőlük joggal elvárható, hogy a pedagógusokat a gyakorlatban előforduló problémák, kihívások kezelésében a legszakszerűbb és a legmodernebb eszközökkel, módszerekkel, tanácsokkal segítsék” (op. cit.: 18).

Finnországban ezzel szemben a tanárok autonómiájára, függetlenségére és megbecsültségére helyezik a fő hangsúlyt, és az igazgató látja el a szakmai tanácsadás és ellenőrzés feladatát. A pedagógusok nagy szabadságot élveznek a kreativitás és az innováció területén, ugyanis szerintük mindenféle központi vagy külső szabályozás, ellenőrzés gátolná a folyamatot, és a pálya elveszítené a vonzerejét.

„Az igazgatók komoly tanítási gyakorlattal rendelkeznek, amely képessé teszi őket arra, hogy segítsenek a kollégáknak felismerni erősségeiket és fejlesztendő készségeiket. A tanárok szakmai közösséget alkotnak, bíznak egymásban, vezetők irányításában és szakértelmében. Rendszeres a szakmai párbeszéd a tanításról, a tanulásról. A társtámogatás hatékony, példaértékű megvalósulása tapasztalható a finn iskolákban” (op. cit.: 16).

A nemzetközi kitekintés után térjünk vissza a hazai viszonyokra. A vezetői kompetenciák hiánya mellett növeli a problémát az is, hogy a vezetők kiválasztása bizonyos esetekben nem kizárólagosan szakmai alapon történik. Igaz, a vezetői munkakör általában nem is annyira vonzó a potenciális pályázók szá-

mára, így sok esetben nincs is elegendő jelentkező a feladat ellátására. Osztjuk a *Szárny és teher* című kötet szerzőinek véleményét, miszerint *a vezetői kompetenciák hiánya, a kiválasztás anomáliái a köznevelési rendszerünk legnagyobb problémája.*

A jelenleg folyó reform kétségkívül szeretne változtatni ezen a helyzeten is. Az indoklás szerint elsősorban azért vonták meg az iskolák gazdálkodási önállóságát, hogy a vezetőknek több idejük maradjon az alkotó vezetésre, a változások menedzselésére, a pedagógiai munka ellenőrzésére, a tanítási órák látogatására. Kisebbségi baj, hogy ezen állapot elérése még várat magára. A nagyobbik, hogy *még mindig nem indult el, bár tervbe van véve az intézményvezetők célzott fejlesztése, átképzése, aminek véleményem szerint az első lépések közé kellett volna kerülnie a reformfolyamat során.*

Sajnos még mindig nem készült el a vezetők minősítésének és az eljárás kiindulási alapját jelentő vezetői portfólió szerkezetének, ajánlott tartalmának kidolgozása sem, így az intézményvezetők és helyetteseik vezetői életútjuk, koncepciójuk, feladataik átgondolása helyett pedagógusi portfólió készítésével töltik az időt. Ha pedig a minősítésük során mesterpedagógusi besorolást szereznek, akkor a jelenlegi szabályok szerint heti egy alkalommal az iskolájuktól távol, kötelező jelleggel végzik majd a tanfelügyeleti, illetve minősítési munkát. Jó ötletnek tűnik az innovatív vezető fogalmának bevezetése, amellyel együtt a vezetői munkakör betöltéséhez kapcsolódó kompetenciák is bekerülhetnek a minősítés eljárásába, és így pluszfeladatok ellátása nélkül ismerheti el a rendszer a kiváló vezetői munkát.

Bár az előzőekben bemutatott külső körülmények valóban jelentős akadályt képeznek, mégsem mentenek fel egyetlen vezetőt sem a szükséges képességek elsajátítása alól. Ami reményt adhat, az a morális célokból eredő *vezetői önképzés igénye*, a folyamatos tanulás lehetősége. Ezt idő és igazi külső megerősítés, motiváció hiányában nem annyira egyszerű dolog megvalósítani, azonban mégis *az egyetlen járható út a fásultság, a kiegészés ellen, az örömmel és lelkesedéssel végzett alkotói tevékenység irányában, amelyből legtöbbit igazán az iskolai közösség profitálhat majd.*

Összefoglalóan azt kell látnunk, hogy minden innováció, így egy megfelelő, működőképes tehetséggondozó rendszer kialakításakor is a feladatot kizárólag rendszerszemléleti megközelítésben, a komplexitás elméletének gyakorlati alkalmazásával érdemes és kell is kezelni. A fejlesztőmunka kezdetén *az adott iskola pedagógiai rendszerének fejletlenségével, a szervezeti klíma által produkált kedvezőtlen hatásokkal, valamint a vezetői felkészültség hiányosságaival szükséges számolnunk (még ha mi magunk is vagyunk ezek a vezetők).*

3. AZ INTÉZMÉNYI TEHETSÉGGONDOZÓ RENDSZER FOGALMÁNAK ÉRTELMEZÉSE, KIALAKÍTÁSÁNAK CÉLJA, TERVEZÉSÉNEK ALAPELVEI

Az intézményi tehetséggondozó rendszer fogalmának viszonylag egyértelmű értelmezésére ez idáig még nem került sor. Valaki az iskolai tehetséggondozás regionális rendszerbe történő beillesztését érti alatta, más a tehetséggondozó képzések és foglalkozások egyszerű felsorolásához, azok vázlatos ismertetéséhez kapcsolja ezt. Már eddig is láttuk, hogy a felsorolt értelmezéseknél azért jóval összetettebb dologról van szó. Az eddig bemutatott jogszabályi háttéren és hátráltató tényezőkön kívül még érdemes számba vennünk az eredményesség szempontjából fontos kritikus pontokat és a tehetséggondozó rendszer iránt támasztott célokat is, és csak ezt követően kísérlni meg a fogalom értelmezését.

Balogh László (2010) kritikus elemként az alább felsorolt szempontokat említi, amelyeket az iskolai tehetséggondozó rendszer kiinduló alapelveinek is tekinthetünk:

- célok tisztázása, egyeztetése,
- azonos követelményrendszer kialakítása,
- a szervezeti keretek bővítésének igénye,
- a pedagógus és más szakemberek változó szerepének felismerése,
- új és speciális feladatok megfogalmazása a tantestületben,
- a tanulók megismerése, a tehetség keresése, a rendszer szintű azonosítás szükségességének felismerése,
- többfajta pedagógiai és mérési módszer alkalmazása,
- a programok komplexitásának követelménye,
- a gyermek érzelmi támogatása, elfogadása, odafigyelés,
- egyoldalú képességfejlesztés helyett komplex tehetségfejlesztés,
- erős és gyenge oldalak egyforma fejlesztése,
- a fejlődés közös értékelése,
- pályaválasztás segítése,
- a pedagógus tanácsa, módszertani segítségnyújtása,
- megfelelő légkör, szabadidős, lazító, közös programok szervezése,
- iskola és család intenzív együttműködésének fontossága.

A siker fontos feltétele az is, hogy ezeket a szempontokat rendszerben összedolgozva érvényesítsük (*ibid.*).

A szempontokat érvényesítő tehetséggondozó tevékenységek azonban csak akkor szerveződnek rendszerré, ha az egyes elemek úgy kerülnek erős kölcsönhatásba az iskola meglévő pedagógiai rendszerével, hogy közben egy inspiráló

pedagógiai környezet, szervezeti kultúra kialakítására is törekszünk. Ez utóbbi fejlesztésére hangsúlyt fektetni nagyságrendekkel fontosabb, mint egy levegőben lógó, életidegen tehetséggondozási algoritmus erőltetése. Ha az iskolai környezetet, klímát fejlesztjük, valójában a tehetséggondozás rendszerszintű feltételeit erősítjük!

A tartalmi szempontok érvényesülésén kívül ezért a következőket gondolom egy működőképes tehetséggondozó rendszer céljának:

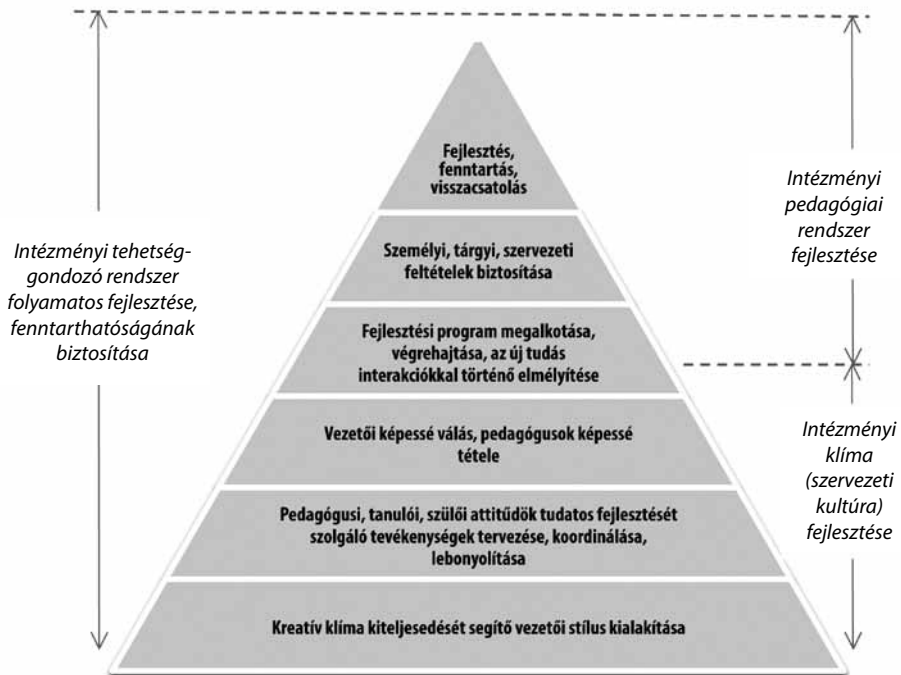
- szolgálja a köznevelési törvényben meghatározott célok megvalósulását,
- vegye figyelembe a Nemzeti Tehetség Program (NTP) által kitűzött célokat,
- szervesen kapcsolódjon az NTP Tehetségpontok rendszeréhez,
- legyen szerves része az intézmény pedagógiai rendszerének,
- építsen a szervezeti klímában rejlő lehetőségekre,
- régiójában segítse elő a hálózatosodás elvének megvalósulását,
- alkalmazkodjon a környezeti feltételekhez, képes legyen a folyamatos önfejlődésre.

Az elvárható követelmények, a feltárt lényegi vonatkozások és összefüggések alapján a fogalom értelmezése a következő lehet: *Intézményi tehetséggondozó rendszer alatt a tehetségeveléshez kapcsolódó elméleti ismeretek, szervezeti keretek, nevelési-oktatási tartalmak, szakmai együttműködések, speciális pedagógiai módszerek, tevékenységek, valamint attitűdök összességét értjük, amelyek az intézmény pedagógiai rendszerébe, szervezeti klímájába, kapcsolataiba is beépülve szerveződnek rendszerré, és ennek révén, komplex módon szolgálják a tehetséges, kiemelten tehetséges tanulók keresésének, azonosításának, fejlesztésének célját.*

A következő fejezetben megkísérlem vázolni az iskolai tehetséggondozó rendszer kialakításának egyfajta modelljét, amelyben a témához kapcsolódóan kiemelt figyelmet szentelek a vezetőre háruló feladatok bemutatásának.

4. AZ INTÉZMÉNYI TEHETSÉGGONDOZÓ RENDSZER KIALAKÍTÁSÁNAK MODELLJE, A VEZETŐ SZEREPE, FELADATAI

Az intézményi tehetséggondozó rendszer kialakításában az első számú vezető felelőssége kétségkívül jelentős. Szakmai hozzáértése, lényeglátása, emberismerete, kapcsolatteremtő képessége, nyitottsága, vezetői kvalitásai, a tehetségnvelés iránti elköteleződése stb. mind sikerkritériumai ennek a munkának. Sze­mély szerint az ő feladata az innováció elindítása, ezt nem háríthatja senki másra, de már a tervezéssel kapcsolatos első lépéseit is jól át kell gondolnia. A hangsúly ugyanis nem a tehetséggondozó rendszer kialakításán, hanem annak működőképességén van, ezért különös figyelmet kell fordítania a nevelőtestület tagjainak a feladatokba történő minél intenzívebb bevonására. Egyfajta megoldás lehet, hogy kezdetben az aktivizálható, tette­re kész pedagógusok és az iskolavezetés alkotják azt a csapatot, amely előkészíti a fejlesztési program



5. ábra. Intézményi tehetséggondozó rendszer kialakításának modellje a vezető feladatainak tükrében

megalkotását, és meghatározza azt a stratégiát, amellyel a nevelőtestület többi tagja is elég hamar részese lesz ennek a munkának. Bármilyen más algoritmus is kerül kidolgozásra, azt feltétlenül illeszteni kell az adott szervezeti kultúrához, annak adottságaihoz, dinamikájához.

Fontos hangsúlyozni, hogy egy-egy szervezet pillanatnyi állapotában akár alkalmatlan is lehet egy ilyen tehetséggondozó rendszer befogadására. Számos feltételnek kell megfelelnie ahhoz, hogy érdemes legyen elkezdni a konkrét munkát, időtartamát tekintve pedig akár egy teljes vezetői ciklus (5 év) is szükséges lehet számottevő eredmény eléréséhez. Az 5. ábrán látható fejlesztési modell egy stilizált piramis egymásra épülő szintjeiként ábrázolja az általam javasolt elképzelést. A modell hasonlít a jól ismert Maslow-féle piramisra, ugyanis ebben az esetben is szükségletek hierarchikus szintjeiről van szó.

A modell szerint az intézményi klíma régiói mint a piramis alsó szintjei képezik a tehetséggondozó rendszer szilárd alapját. Ezekon a szinteken olyan tényezők vannak jelen, amelyek bár sokszor „láthatatlanok”, mégis befolyásolják, akadályozzák, sőt szélső esetben akár sabotálhatják is a fölöttük elhelyezkedő szintek tevékenységeinek hasznosulását. Ebben a tekintetben a modell kapcsolatba hozható a Kompetenciák Jéghegy Modelljével is, ahol a képzeletbeli felszín alatt helyezkednek el az emberi személyiség rejtett, nem tudatos elemei. A szervezeti kultúra ilyen típusú megközelítését Szervezeti Jéghegy Modellnek is nevezik. A modellben a szervezeti kultúra azon szintjeit, elemeit tüntettem fel, amelyek megítélésem szerint leginkább fontosak a tehetséggondozó rendszer kialakítása szempontjából, de természetesen számos egyéb szempont is szóba kerülhet.

Az intézményi klíma, szervezeti kultúra fejlettségi állapota iskolánként más és más lehet. Egy fiatal iskola és/vagy tapasztalatlan vezetés mellett működő, rendszerszintű tehetséggondozás kialakítására kevés az esély. *Érdemesebb inkább először a vezetői stílusra, az attitűdök fejlesztésére, a szereplők képessé tételére energiát fordítani.* Ezek a lépések már önmagukban is segíthetik a spontán tehetséggondozás feltételeinek biztosítását. Számos nagy hírű, patinás iskola tehetséggondozó sikerének hátterében is egy ilyen szilárd „alépítmény” áll. Nincs deklarált rendszer, tudatos azonosítás, nyilvántartás, de az iskola egyedi szervezeti kultúrája, hagyományai, különleges szellemisége, szilárd értékrendje mégis megfelelő táptalajt biztosít a tehetséggondozás számára. Mindazonáltal ezt a munkát sosem lehet elég jól végezni, ezért az ő esetükben is javasolható az intézményi tehetséggondozó rendszer teljes kialakítása.

Azt gondolhatjuk, hogy a viszonylag szilárd alapok megléte mellett vagy megteremtése után a piramis felső harmadában található fejlesztéseket már gyerekjáték elvégezni, de valójában ez nincs így. Ismételten hangsúlyozom, hogy a

fejlesztési program elkészítését csapatmunkában érdemes elvégezni. Ennek során feltétlenül számítanunk kell a munkaközösségek segítségére, ötleteire, és a fejlesztési program megalkotása során hangsúlyozottan kell támaszkodnunk a szakirodalom elméleti megfontolásaira, az elérhető jó gyakorlatokra is.

5. A FEJLESZTÉSI SZINTEKHEZ KAPCSOLÓDÓ VEZETŐI FELADATOKRÓL

5.1. Intézményi klíma fejlesztése

Ogilive és Sadler (1979) kutatásaikban kimutatták, hogy az iskola klímájára és kultúrájára szinte csak a vezetőség, valamint a már több éve ott dolgozó, tanító idősebb kollégák gyakorolnak jelentékeny hatást, míg a fiatal vagy új kollégák hatása elhanyagolható. Anderson (1982) igazolta, hogy a tanárok és a vezetőség közötti jó kapcsolat korrelál a diákok jó teljesítményével, míg Ellet és Wallberg (1979) ezen kapcsolat erősségét hangsúlyozta. A klíma és a diákok teljesítménye közötti összefüggést vizsgálta Raffety (2003). Számos vizsgálat igazolja, hogy a pozitív iskolai légkör elősegíti a kooperatív tanulást, a csoportkohézió erősödését, a tisztelet és a kölcsönös bizalom kialakulását (Ghaith 2003; Kerr és mtsai 2004). Ezen túlmenően azt is több kutató kimutatta, hogy az iskolai légkör közvetlen kapcsolatban van a diákok tanulmányi eredményével (Edmonds 1979; Freiberg 1999; Good–Weinstein 1986; Griffith 1995; Rutter 1983) (Balázs 2014: 47).

5.1.1. A kreatív klíma kiteljesedését segítő vezetői stílus kialakítása

A tanulók különféle tulajdonságú környezetekkel kerülnek kapcsolatba az iskolában. Eltérő lehet a matematikaóra légköre a történelemórától, más benyomást kelt a tanulóban a kollégiumi csoportfoglalkozáson való részvétel a sportkörön történetekhez képest. A különbséget számos egyéb tényező (tanulói érdeklődés, feladat jellege stb.) mellett nagymértékben az egymástól eltérő óravezetési megoldások, tanulásszervezési stílusok, pedagógusi kompetenciák, attitűdök okozzák.

A tehetséggondozás komplex megközelítésű elméletei azt hangsúlyozzák, hogy az egyéni tulajdonságok, képességek csak olyan környezetben tudnak igazán kibontakozni, amely a legteljesebb mértékben illeszkedik a tanulók igé-

nyeihez, így lehetőséget biztosít az egyéni utak kiteljesítésére. Az ilyen típusú támogató környezetet nagyfokú rugalmassága, alkalmazkodóképessége miatt *kreatív klímának* nevezik (Gyarmathy 2014), de használják a fogalmat a tanulók kreativitásának fejlesztésére alkalmas környezet elnevezésére is (Péter-Szarka 2014).

„A kreativitás egy egyszerű, de lényegretörő definíció szerint újszerű és hasznos dolgok létrehozását jelenti (Mumford, 2003). Zhu és Zhang (2011) megfogalmazásában a kreativitás az a képesség, mely új, minőségi és egy adott problémához illeszkedő megoldás létrehozását eredményezi” (Péter-Szarka 2014: 3).

Bár a *Creating Effective Teaching and Learning Environments* (2009) című OECD-kutatás nem erősítette meg az egyértelmű kapcsolatot a vezetés tulajdonságai és az osztálytermi munka sajátosságai között, azt mindenképpen fontosnak tartotta leszögezni, hogy a vezetőnek az iskolai klíma alakításában játszott főszerepe mindenképpen hatást gyakorol az osztálytermi légkör alakulására is.

Már korábban is említettük, hogy a megfelelő iskolai légkör rendkívüli fontossággal bír a tanulói eredményesség szempontjából. Úgy vélem, hogy a tehetséggondozás osztálytermi környezetének kreatív klímává alakulása sikeresebb lehet, ha a munkahelyi légkör is mutat kreatív klíma típusú jegyeket. Lényeges ezért, hogy az iskolavezetés milyen szemlélettel közelít a problémákhoz, milyen módon kezeli a konfliktusokat, vagy hogy a célok kitűzése, a feladatok teljesítése során milyen módon támaszkodik a közösség aktivitására, együttműködési képességére. Minden ilyen gyakorlat mintává, követendő példává válhat a pedagógusok számára, amely tapasztalás a tanítási órákon fejtheti ki kedvező hatását. Az iskolában minden pedagógus egyben vezető is, így a reájuk mint beosztottakra irányuló attitűdök saját aktivitásukra nézve sokkal inkább mintává válnak, mint más munkakörökben. Nem szerencsés például az óráközi szünetre időzíteni fontos nevelőtestületi megbeszéléseket, mert az ott kialakult konfliktusos hangulat rányomhatja bélyegét a megbeszélést követő tanítási órák klímájára, ami befolyásolhatja a nevelés-oktatás eredményességét.

A kreatív klíma kialakításához négy fő terület fejlesztése elengedhetetlen:

1. Kölcsönös bizalom, átlátható kapcsolatok, nyitottság, új ötletek, elgondolások támogatása.
2. Kihívás és motiváció, a szervezet céljaival kapcsolatos elköteleződés.
3. Szabadság és autonómia az információk felkutatásában, a kezdeményezés lehetősége.

4. A nézőpontok, tudás és tapasztalat sokszínűsége, lehetőség egymás véleményének megismerésére (Péter-Szarka 2014).

Az igazgatóknak olyan vezetői stílust tanácsos alkalmazniuk, amely a vezetői funkciókon (tervezés, szervezés, irányítás, képessé tétel, motiváció, ellenőrzés stb.) keresztül elősegíti a kreatív iskolai klíma négy fontos területének fejlődését, mert ezzel pozitív irányú hatást lehet elérni a tanítási órák, foglalkozások légkörének kreatív klíma irányú elmozdulásában is. Mivel bármilyen vezetői stílus gyakorlással elsajátítható, ez a feladat nem is jelent annyira nagy kihívást. Persze be kell tartani a szervezethez történő folyamatos illesztés és a fokozatosság elvét. Kísérletező, vállalkozó kedvű, az átlagosnál innovatívabb igazgatóknak jó tudni, hogy a kreatív klíma állapotának diagnosztizálásához már létezik megbízható mérőeszköz és módszer.

Most nem térünk ki a vezetői stílusok elméletére, de azt mégis valamelyest pótolva az olvasó szíves figyelmébe ajánlom az iskolai szervezetekre vonatkozó alábbi tipizálást.

Az igazgatóknak érdemes szembenézni azzal a ténnyel, hogy vannak gyakran használt metaforák az iskola leírására:

- *Hadsereg:* hierarchikus, mozdulatlan, gátolja a kreativitást és az innovációt, elvárja az uniformizálást, direktívákat ad, bürokratikus, nem vesz tudomást az individuumokról.
- *Börtön:* bizalmatlan, nem kockáztató, a bűnösség feltételezéséből indul ki, szigorú szabályok és ellenőrző eljárások jellemzik, bürokratikus, spártai, túellenőrzött.
- *Gyár:* mechanisztikus, uniformizálási igényekkel, csak a „végtermék” fontos, szalagmódszerrel dolgozik, nem törődik az egyénnel, a haszon és a hatékonyság érdekli, szigorú elvárásaira nem a minőségi, hanem a mennyiségi megközelítés a jellemző.
- *Kolostor:* spártai, nagy elvárások az egyén önellenőrzésével kapcsolatban, jellemzi a dolgok, jelenségek helyes/helytelen tulajdonságainak eleve feltételezése, a szabályok és a szigorú ellenőrzés változatlan alkalmazása, erős a morális követelmény, a tények érzem nélküli kezelése, szoros ragaszkodás és elkötelezettség egy ideálhoz.
- *A boldog család:* a dolgok humanista megközelítése jellemző, támogató, megbocsátó, erősen hangsúlyozza az individuumot, segíti a kreativitást, rugalmas, a reménytelen és bizonytalan egyéneket próbálja megóvni, erős hangsúlyt kapnak az interperszonális kapcsolatok, de általában gyenge az iránymutatásban, a határidők betartásában és a hatékony teljesítményben.

- *Laissez-faire*: „hadd menjenek a dolgok a maguk útján”, a szabályok hiánya jellemzi, erősíti a kreativitást, az innovatív készséget és az öntudatot, nem bürokratikus, segíti az önmegvalósítást, a személyes tapasztalat és önkifejeződés fontosabb, mint a hatékonyság (Csapó–Csécsy 2014: 42).

Az OECD-kutatás során az is felszínre került, hogy az igazgatónak az oktatással kapcsolatos konstruktivista szemlélete befolyásolja a tanári szemlélet és gyakorlat kedvezőbbé alakulását.

„A konstruktivista pedagógia gyűjtőfogalom, mely nem módszer, hanem szemlélet. Arra épül, hogy a tudást mindenki maga építi fel, és ebben a gondolkodási folyamatban aktívan kell részt vennie, ehhez másokkal együtt kell működnie” (Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet hírlevele 2009: 1).

„A korrelációs elemzésben az igazgatók konstruktivista szemlélete volt az egyetlen a vizsgált vezetői szintű változók közül, ami, úgy tűnik, összefüggésben van a tanári szemlélettel és gyakorlattal: a konstruktivista tanári szemlélet és az osztálytermi klíma, illetve a tanár–diák viszony és a szakmai tapasztalatcsere gyengén összefügg az igazgató oktatással kapcsolatos szemléletével” (Imre 2010: 190).

A tehetséggondozás iránt elkötelezett vezetőknek elő kell segítenie a konstruktivista pedagógia iskolai térnyerését, és a személyes példamutatás szempontjából nagyon hasznos, ha a saját pedagógiai gyakorlatában is megjeleníti az órávezetés innovatív módszereit.

5.1.2. Pedagógusi, tanulói, szülői attitűdök tudatos fejlesztését szolgáló tevékenységek tervezése, koordinálása, lebonyolítása

Aggodalomra adhat okot, ha pozitív tanár–tanulói viszony és támogató családi környezet sem biztosított a tanuló számára. Az olyan tanári tevékenység, amely mögött az oktatás számára kedvezőtlen pedagógusi attitűdök állnak, alulteljesítést, motiválatlanságot, az iskolai munka elutasítását, emocionális zavarokat, sőt agressziót okozhat a tanuló személyiségében. Talán ez váltja ki a tanítási órán a legtöbb problémát.

„Corell öt alap-magatartásformát talált a gyakorlati pedagógiai tevékenységben, ezek a következők:

a) Dominatív magatartás látható konfliktusokkal

Erre az jellemző, hogy a pedagógusnak negatív képe van a gyerekről, gyakran frusztrálja a gyereket, eljárásai között tiltások, parancsok do-

minálnak. Ennek eredménye, hogy szinte folyamatos harcban áll a tanulókkal.

- b) *Dominatív magatartás konfliktusok nélkül*
Eljárásai között a parancs, a kioktatás dominál, azonban ritkábban alkalmazza, mint az előző típus. Gyakran „elmegey” a gyerek mellett, így igazán nincs is élő kapcsolata a tanulókkal. Ezért ritkán fordulnak elő konfliktusok is.
- c) *Dominancia, de törekvés az együttműködésre*
A pedagógus ebben az esetben elvileg elismeri a tanuló partneri szerepét, azonban a gyakorlatban mégis a hatalmi pozíciójából hozza a döntéseket. Harmonikusan dolgozik együtt a gyerekekkel, de csak addig, amíg engedelmeskedik döntéseinek.
- d) *Integratív magatartás folyamatos együttműködés nélkül*
A tanár nem él hatalmi pozíciójával, nem fejt ki pressziót a gyerekekre. Bátorítja őket az önálló cselekvésre. A folyamatos és hatékony együttműködés azonban hiányzik – elsősorban a pedagógus szegényes eszköztárára miatt.
- e) *Integratív magatartás folyamatos együttműködéssel*
Optimista beállítódás jellemzi a pedagógus gyerekképét. Döntően a tanulók kezdeményezésére épít, közösen alakítják ki a tevékenységeket. A pedagógus indirekt eszközökkel motiválja a gyerekeket, építve önállóságukra” (Balogh 2007).

Ha a kreatív légkört megteremtő hatékony pedagógusi magatartás feltételeit vizsgáljuk, akkor a helyes pedagógusi *attitűd* három legfőbb elemét kell megemlítenünk. Az első összetevő az, hogy kongruens, azaz hiteles legyen a tanár, a második összetevő a gyengéd, pozitív, elfogadó attitűd a gyerekek iránt, a harmadik összetevő az empatikus megértés (Balogh 2007). A pozitív tanári attitűd és személyiség, a megfelelő óravezetési stílus motiváló hatással van a tanulóra, ami feltétlenül szükséges az eredményes munkához.

„A pedagógusok feladata az, hogy segítsék a tanulókat tudásuk, jártasságuk és a helyes élethez, a társadalomban végzett hatékony munkához elengedhetetlen attitűdök fejlesztésében” (Balogh 1999: 20).

A pedagógusi, tanulói és szülői attitűdök mellett a tőlük akár teljesen elütő, de az előbbieket befolyásoló csoportattitűdök (nevelőtestület, osztály, szülői közösség) is meghatározó szerepet játszanak a tanítás-tanulás folyamatában. Kedvező irányba történő elmozdításuk – amiért a vezető sokat tehet – szintén hozzájárul az iskola munkájának eredményességéhez.

„Magától értetődő, hogy egy attitűdnek annál kisebb a befolyásolhatósága, minél mélyebbre ágyazódott be az egyénbe, illetve a csoportba. A kutatások szerint azok az attitűdök, melyek alapvetően személyiségstruktúrából erednek, a szokásos módon nem, viszont a csoportattitűdök bizonyos körülmények között megváltoztathatók. Általában a csoporttagok attitűdjeit nem lehet egyénileg módosítani. A csoporttal mint egészzel kell foglalkozni, de előadásokkal, logikai érvek útján rendszerint nem lehet célhoz érni. A kísérletek azt bizonyították, hogy az attitűd megváltoztatásának leghatékonyabb módszere a csoportvita” (Bíró 1996: 6).

Az iskolai attitűdök helyes irányba mozdulása annál nagyobb valószínűséggel következik be, minél több interakciót, véleménycserét, csoportvitát kezdeményez a vezető a pedagógiai folyamat szereplői között az iskolában.

Példák tevékenységekre, amelyek az attitűdfejlesztést szolgálhatják: rendszeres nevelőtestületi értekezletek, megbeszélések, azonos osztályban tanítók munkaértekezlete, munkaközösségi ülések, bemutatóórák, nevelői tréningek, szülői értekezletek, fogadóórák, diákközgyűlés, iskolaértekezlet, diákönkormányzati ülések, szabadidős tevékenységek, közös kirándulások, ünnepek, iskolai hagyományok ápolása stb.

Ezek közül szeretném kiemelni az azonos osztályban tanító pedagógusok munkaértekezletét, amely igen hasznos lehet a jó gyakorlatok bemutatása, egymás módszereinek megismerése, a problémás tanulókkal kapcsolatos feladatok megtervezése kapcsán, de a tapasztalatok szerint eredményt hozhat az egyes pedagógusok attitűdfejlesztése esetén is. Ez utóbbi területen *a legkiválóbb eredménnyel kétségkívül a szakemberek által pedagóguscsoportoknak tartott célzott tréningek kecsegtetnek, melyek szervezéséért, koordinálásáért, előkészítéséért szintén az igazgató a felelős.*

5.1.3. Vezetői képessé válás, pedagógusok képessé tétele

A lépések megtervezéséhez, a változások elindításához, majd a szakszerű végrehajtáshoz nélkülözhetetlen vezetői kompetenciákról már a korábbi fejezetekben is szót ejtettem. Többek között megemlítettem, hogy az oktatásméleti és változáselméleti ismeretek mellett szemléletváltozásra, szervezetfejlesztési, attitűdváltoztatási képességekre is szüksége van egy vezetőnek. Arról is szóltam, hogy mindezen tudás külső motiváció és szervezett felkészítés hiányában egyelőre csak folyamatos önképzéssel sajátítható el, amely tanulás akkor lehet sikeres, ha azt morális célok, az oktatás iránti elköteleződés motiválja. Ebben a fejezetben arról esik szó, hogyan tehet szert támogatókra a vezető, és ennek érdekében milyen vezetői technikákat szükséges alkalmaznia.

Azt a vezetési funkciót, amellyel kollégáinkat az ügy mellé állíthatjuk, sokan *képessé tételnek*, mások a munkatársak menedzselésének nevezik. Azért használom az előbbi fogalmat, mert jobban kifejezi azt a vezetői célt, hogy a tenni akarás ne külső hatásként, hanem belső készítés révén, a saját szükségletek biztosításának igényeként alakuljon ki a munkatársakban. A képessé tétel nem statikus fogalom, hanem cselekvések láncolata, amelynek megvannak a maga lépései, de tartalmilag nagyban függ azoktól, akik részt vesznek a közös munkában. A képessé tétel során a vezetőnek utasítások helyett egyfajta facilitátori szereppel szükséges azonosulnia. A vezető egyéni tulajdonságai, személyre orientáltsága, együttműködő képessége a folyamat során meghatározó jelentőséggel bír.

„Az iskolák sikeressége az ott dolgozó embereken, elsősorban a tanáron múlik. A vezető feladata, hogy ezeknek az embereknek az erejét, képességét támogassa, fejlessze, és segítse őket szakmai előrehaladásukban, tanulásukban” (Hoffmann 1994: 137).

A képessé tétel lényegének jobb megértése céljából egy, a vezető értékelésére kidolgozott mérőeszközt mutatunk be. A kérdőív a képessé tételt mint vezetői funkciót a következő indikátorok vizsgálatán keresztül igyekszik mérhetővé tenni:

1. Az embereket a legfontosabb vagyonnak fogja fel.
2. Az emberekhez méltósággal és megbecsüléssel viszonyul.
3. Igazi érdeklődést mutat a személyzet mint személyiség minden tagja iránt.
4. Képes megérteni emberei szükségleteit.
5. Hatékonyan kapcsolja össze az egyes dolgozók és a szervezet szükségleteit.
6. Nyilvánvaló elkötelezettséget tanúsít a kiválóságához.
7. Képes az emberek érdeklődését felkelteni és mozgósítani a jövő izgalmas elképzelése irányában.
8. Lelkesedésével és „fertőző” optimizmusával képes motiválni másokat.
9. Képes az emberekből a legjobbat kihozni, „jobbik énjükre emeli őket”.
10. Képes a személyzettel érzékeltetni, hogy ők győztesek.

A képessé tételnek két fázisát különböztethetjük meg, amelyeket az általam választott szakirodalom az eredeti angol elnevezésük megtartásával mutat be:

„Az enablement a képessé tétel azon fázisára vonatkozik, amikor individuális szinten történnek változások, mikor az egyén felismeri saját belső

erőforrásait, önbizalma megerősödik, képessé válik saját szükségleteinek/vágyainak artikulálására, saját elképzeléseinek megvalósítására. Ugyanide tartozik még az is, amikor egy csoport jut el az önmeghatározás szintjéig, és vállal fel közös érdekeket, célokat, amikor a csoport tagjai egyenként is eljutottak oda, hogy bíznak saját hangjukban, illetve ezen túl annak a csoportnak az erejében is, melynek tagjai (Lakatos 2009: 44).

Az empowerment a képessé tétel azon fázisa, amikor az önmeghatározáson túljutva, a valahová tartozás örömteli élményétől megerősödve, a közösségnek nyíltan fel kell vállalnia érdekeit/céljait, tárgyalóképessé kell válnia más hatalmi csoportok képviselőivel szemben, fel kell ismernie saját hatalmi pozícióját, és mernie kell élni ennek a hatalomnak az eszközeivel a közösség érdekében. A képessé tétel ezen fázisában már nem az egyéni, illetve csoportos motivációk feltérképezésén, megerősítésén van a hangsúly, hanem a már kialakult elképzelések ütköztetésén, a hatalmi viszonyok átrendezésén (ha más nem, legalább szemlélet szintjén, hiszen onnan lehet továbblépni)” (*ibid.*).

„A képessé tétel úgy is definiálható, mint azok az eszközök (módszerek), melyek segítségével az egyének, a csoportok és/vagy a közösségek átveszik az irányítást saját életük felett, elérik saját céljaikat, ezáltal válnak képessé önmaguk és mások életkörülményeinek javítása érdekében munkálkodni” (Adams 2003: 8).

Ezzel összefüggésben érdemes megemlíteni néhány olyan konkrét vezetői tevékenységet, amelyek belülről jövő késztetés eredményeként erősíthetik a munkatársak képessé válását: pedagógusok megbízása képességeikhez igazított feladatokkal; szerepléshez, publikálási lehetőségekhez juttatás; tanulási szándékaik támogatása, ösztönzése; számukra szabadidő (szabadnap) biztosítása; munkaközösségi, osztályfőnöki és egyéb kiemelt feladattal történő megbízás; különböző juttatások, jutalmazások, kitüntetésre történő felterjesztés stb.

A szervezeti klíma, a csoportattitúd fejlesztése mellett *a vezető nem mondhat le az egyes pedagógusok úgynevezett képessé tételéről sem, amely a munkavégzéshez szükséges kompetenciák elsajátítása mellett mobilizálja az egyén belső erőforrásait, önbizalmat biztosít, erőt ad a saját elképzelések megvalósításához. Ezeket keresztül a pedagógus magasabb szinten képes szolgálni a közösség céljait.*

5.2. Intézményi pedagógiai rendszer fejlesztése

5.2.1. Fejlesztési program megalkotása, végrehajtása, az új tudás interakciókkal történő elmélyítése

Ismételten hangsúlyozni kell, hogy a fejlesztési program elkészítése csak a közösség teljes körű bevonásával képzelhető el. Az intézmény mérete, szervezeti formája természetesen befolyásolja, hogy milyen módon kezdünk a munkához, de a munkatársak ötleteire, aktivitására mindenképpen támaszkodnunk kell. Egészen kiváló eredményt érhetünk el, ha a tanulókat és a szülőket is bevonjuk a munkába.

Érdeemes először külön munkacsoportot létrehozni a feladatok előkészítésére, tagjai egy nevelőtestületi értekezleten feltétlenül számoljanak be az elképzelésekről. Ezen az értekezleten szükséges alaposan áttekinteni az elérendő célokat, és az azok megvalósítása érdekében tervezett módszereket, munkaformákat is. Az eredeti elképzelések módosítása, ha a többség úgy kívánja, teljesen helyénvaló. Ezt követően kerülhet sor a kisebb csoportok munkájára. Szerencsés, ha a feladatokat előkészítő csoport tagjai közül ott van valaki a megbeszéléseken, mert válaszolhat a felmerülő kérdésekre, és segítséget is tud adni, ha azt igénylik. A csoportok azonos forgatókönyv szerint, egységes dokumentumok, űrlapok alkalmazásával végezzék a munkát. Utolsó fázisként ismét nevelőtestületi értekezleten tanácsos beszámolni a csoportokban született ötletekről, elképzelésekről. Szükség esetén érdemes újra visszatérni egy-egy le nem zárt kérdésre, fokozatosan finomítva a fejlesztési program tartalmát. Az igazgatóra és legközelebb munkatársaira hárul a feladat, hogy elkészítsék a program végső változatát.

A tartalmi munkát például a következő algoritmus szerint érdemes elvégezni:

1. fázis: Problémák azonosítása → A célok meghatározása → Feladatok → Tevékenységek
2. fázis: Tevékenység → Felelős → Eszköz, módszer → Erőforrás → Határidő → Ellenőrzés, visszacsatolás

Példa az 1. fázisra (részlet):

Sz.	Probléma	Cél	Feladat	Tevékenységek
1.	Nem vagy csak túl későn történik meg a tehetségek azonosítása	Az iskolába érkező tanulóknál minél hamarabb történjen meg a tehetség azonosítása	Valamennyi osztályban készüljön tehetségterkép a tanulókról	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kérdőív összeállítása, sokszorosítása 2. Kérdőív kiküldése a szülőknek 3. Az osztályfőnökök beszélgetsenek el egyénileg a tanulókkal 4. A szaktanárok keressék a tehetségjegyeket a tanulóknál, készüljenek feljegyzések 5. Az osztályban tanító tanárok megbeszélése összegezze a kapott adatokat (tehetségterkép)
2.				

Példa a 2. fázisra (részlet):

Cselekvési terv az 1. számú probléma megoldására

Kategória: Tehetséggondozó tevékenység fejlesztése

Probléma: Nem történik meg vagy csak túl későn a tehetségek azonosítása

Cél: Az iskolába érkező tanulóknál minél hamarabb történjen meg a tehetség azonosítása

Feladat: Valamennyi osztályban készüljön tehetségterkép a tanulókról

Sz.	Tevékenység	Felelős	Eszköz, módszer	Erőforrás	Határidő	Ellenőrzés, visszacsatolás
1.	Kérdőív összeállítása	Oktatási igazgató-helyettes	Véleményt, ötleteket adnak a munkaközösség-vezetők	Számítógép, fénymásoló	Szeptember 15.	A kész kérdőív bemutatása a nevelőtestületnek, véleménykérés
2.	Kérdőív kiküldése a szülőknek	Osztályfőnökök	A tanulók viszik haza a szülőknek zárt borítékban	Fenntartó által biztosított anyagi forrás	A kérdőívek szeptember 30-ig kerüljenek feldolgozásra	A feldolgozást az igazgatóhelyettesek ellenőrzik
3.						

Azért szükséges ennyire részletesen dokumentálni a fejlesztési elképzeléseket, hogy strukturált módon, kiszámítható, ellenőrizhető és számon kérhető lépésekkel történjen a tevékenységekhez rendelt feladatok végrehajtása.

Ha sikeres a folyamat elindítása, akkor remény van arra, hogy új tudással gazdagodik az intézményi közösség, ami a sok interakciónak és a ciklikus felül-

vizsgálatnak köszönhetően szervesen beépül az iskola pedagógiai rendszerébe, és az eredményekben fejt ki hatását.

5.2.2. Személyi, tárgyi, szervezeti feltételek biztosítása

Az igazgató számára a tárgyi feltételek megteremtése még mindig az egyik legnehezebb feladatot jelenti az iskolában. Bár vannak „egyszerűbb” tantárgyak, ahol látszólag a kréta és a tábla is elegendő, de az eszközigényes képzések, továbbá a szabadidős tevékenységek, a versenyek igénylik a többletfeltételek folyamatos biztosítását. Sajnos sokszor még egy csatlakozó megjavításához is igazgatói beavatkozás, „hatalom” kell, ami egyáltalán nem nevezhető természetes körülménynek. Ennek ellenére *igen lényeges, hogy a vezető a legkisebb ügyekben is gyors segítséget nyújtson, mert ezzel is hangsúlyozhatja a pedagógiai munka fontosságát, és hozzájárulhat a már sokat emlegetett szervezeti klíma javításához is.*

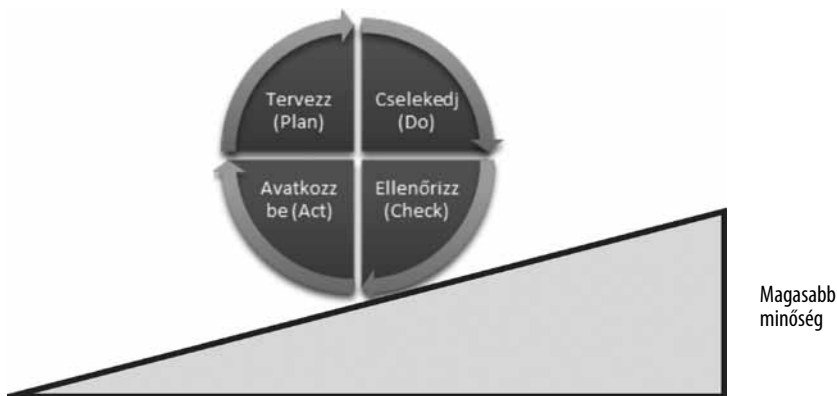
A tehetséggondozó tevékenység magasabb szintre emelése táguló szervezeti kereteket és új, speciális feladatok megjelenését igényli a tantestületben. Komoly tervek esetén feltehetően szükség lesz például szabadidő-szervező, pszichológus, rendszergazda, újabb igazgatóhelyettes stb. alkalmazására, de az iskolai tehetséggondozó rendszer akár újabb munkaközösségek, szakmai műhelyek létrehozását is igényelheti. Ha sikerül bármelyiket is kiharcolnunk, megvalósítanunk, akkor *feladatunk az is, hogy a munkaköri leírások és a szervezeti szerkezetben, kapcsolatrendszerben történő változások az iskolai dokumentumokba jogszerűen, szakszerűen, kellő átgondoltsággal kerüljenek átvezetésre, így is biztosítva az új elemek legteljesebb mértékű hasznosulását.*

A lehetséges külső források feltérképezése is fontos és folyamatos tevékenységet jelent. Az iskola melletti alapítványok, támogatói körök gondozása, különböző jótékonyági események szervezése mellett jelentős energiát szükséges fordítani a hazai és uniós pályázatokon történő részvételre is. Az ezekhez szükséges speciális tudásnak és szemléletnek a közösségbe való beépítése nem mindig egyszerű. Az egyik *legfontosabb vezetői feladat, hogy a projektek nevelési-oktatási tartalma és a pályázatokon elnyert eszközök a formális és látszatmegoldások helyett hatékonyan épüljenek be a pedagógiai folyamatba.*

5.2.3. Fejlesztés, fenntartás, visszacsatolás

Bármilyen fejlesztési program készítésének az a célja, hogy meghatározzunk általa egy lépéssorozatot, amelynek segítségével egy „A” állapotból egy „B” állapotba juthatunk el. Esetünkben azt szeretnénk elérni, hogy az iskola tehetség-

gondozó tevékenysége a jelenlegi helyzethez képest egy magasabb szervezethez képest, tudatosabb, tartalmilag fejlettebb és ezzel eredményesebb állapotba jusson. Végeredményben tehát nem is fejlesztési tervről, hanem egymásra épülő, egymásból következő programok sorozatáról kell beszélnünk. Egy olyan, ciklikusan ismétlődő cselekvéssorról van szó, amelyet a szakirodalom PDCA-ciklusként ismer (lásd a 6. ábrát).



6. ábra. PDCA-ciklus (Deming-kerék)

Az iskolai tehetséggondozó rendszer folyamatos fejlesztését, fenntartását is ezen elv szerint, akár az intézményi minőségirányítási program részeként szükséges működtetni. A félévi és tanév végi értekezleteken feltétlenül értékelni kell az aktuális feladatok végrehajtásának állapotát, és meg kell határozni a korrigálást, módosítást biztosító lépéseket is. Jelentős siker, ha az eredmények alapján már nem a javításra, hanem a tehetséggondozó rendszer magasabb minőségi szintre emelésére, azaz egy új fejlesztési program elkészítésére mutatkozik igény.

6. BEFEJEZÉS

A fentiekben az intézményi tehetséggondozó rendszer kialakításának kérdéskörét igyekeztünk komplex megközelítésben feltárni. Ennek érdekében bemutattuk azokat a tényezőket, amelyek közvetve vagy közvetlenül befolyásolják az innováció eredményességét, és amelyeket feltétlenül fejleszteni kell a siker

érdekében. A számos összetevő közül a vezető felelőssége, elkötelezettsége, valamint a pedagógus szakértelme kulcsfontosságú tényező, ezért az említett területek fejlesztésére vonatkozó javaslatok hangsúlyos szerepet kaptak a munkámban.

Az átalakuló tehetségfelfogás és gondozás is megkívánja, hogy a tehetséggondozó rendszer kialakításának koncepcióját, majd működtetését a pedagógus, a tanuló és a szülő közötti interakció fejlesztése érdekében létrehozott tevékenységi rendszerbe ágyazzuk be. E rendszer célja, hogy a pedagógiai folyamat során inspiráló, a tanulók igényeihez rugalmasan alkalmazkodó, a tehetséggondozás legkedvezőbb feltételeit biztosító iskolai és osztálytermi környezet, az úgynevezett kreatív klíma irányában történjen folyamatos elmozdulás.

Viszonylag keveset foglalkoztunk a tehetséggondozó rendszer kialakítását biztosító fejlesztési programok konkrét elemeivel, de iskolától, helyzettől függő specifikussága miatt ez nem is volt céлом. Bízom benne, hogy a tanulmányban bemutatott megállapítások, összefüggések és javaslatok elegendő segítséget, iránymutatást adnak az iskolák közösségeinek saját tehetséggondozó rendszerük eredményes megtervezéséhez, kialakításához és hasznos tartalommal való feltöltéséhez.

Hivatkozások

- Adams, R. (2003): *Social Work and Empowerment*. Palgrave Macmillan, London.
- Balázs L. (2014): Az iskolai klíma hatása a tanulók teljesítményére. In: Balázs László–H. Tomesz Tímea–H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikáció(s) készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei. A kommunikáció oktatása 6.* Hungarovox Kiadó, Budapest.
- Balogh L. (1999): *Tehetségfejlesztő programok*. Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen.
- Balogh L. (2010): *Új irányok az iskolai tehetséggondozásban*. In: <http://mipszi.hu/cikk/100817-uj-iranyok-iskolai-tehetseggondozasban>
- Balogh L. (2007): *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz.* (A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozásához.) <http://tehetseg.hu/mi-tehetseg/>.
- Barcsák M.–Barlai R.–Jurecz E.–Járainé dr. Bódi Gy.–Farkasné Egyed Zs.–Horváthné M.–Virágné Nagy É.–Ringhofer E.–Tóth G.–Varga L. (2014): *Országos tanfelügyelet, kézikönyv gimnáziumok számára*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Bíró G. (1996): *Pedagógiai konfliktushelyzetek és attitűdök*. Szakdolgozat. Tanügyi vezetőképzés, Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.

- Csapó B. (2008): Tudásakkumuláció a közoktatásban. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Csapó J.–Csécsei B. (2014): *Az iskola szervezeti kultúrája*. http://www.kovi-vezetokepzes.hu/jegyzetek/asz/csjsb_iskola_szer_kulturaja.pdf/.
- Csermely P.–Fodor I.–Joly E.–Lámfalussy S. (2009): *Szárny és teher*. Bölcsék Tanácsa Alapítvány, Budapest.
- Debreczeni Zs. (2013): *A szaktanácsadói tevékenység napjainkban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás III. A ráadás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Gyarmathy É. (2014): *Stratégia a tehetséggondozásban*. http://www.tani-tani.info/strategia_a_tehetseggondozasban/.
- Hoffmann R. (1994): *Az iskolaigazgató*. DFC Kiadó, Budapest.
- Imre A. (2010): Iskolák, iskolavezetők – tanári attitűdök és gyakorlat. In: *Új kutatások a neveléstudományokban, többnyelvűség és multikulturalitás*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, Aula Kiadó, Budapest.
- Köznevelés-fejlesztési stratégia (2014): <http://www.kormany.hu/download/6/fe/20000/K%C3%B6znevel%C3%A9sfejleszt%C3%A9s.pdf#!DocumentBrowse/>.
- Lakatos K. (2009): *A képesség tétel folyamata*. Parola füzetek, Közösségfejlesztők Egyesülete.
- Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet hírlevele (2009): *Hatékony tanulásszervezési módok*. http://archiv.fppti.hu/fpi-hirado/hirlevel/2009/marcius/fokuszban_marcius_web.pdf/.
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf/>.
- Péter-Szarka Sz. (2014): *Kreatív klíma: A kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei*. Génusz Műhely sorozat, 3. MATEHETSZ, Budapest.
- Tímár É. (1994): *Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai*. Magyar Pedagógia.
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez* (2013): http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf/.

Tehetséggondozás a kisvárdai Bessenyei György Gimnázium és Kollégium nevelési programjában

„A jó iskola nem tesz csodát, semmi mást nem tehet, mint hogy segít abban, hogy mindenki olyan legyen, amilyen lenni tud. Senkit nem lehet tehetségre nevelni, nem lehet a hiányzó tehetséget egy injekcióval belénk ültetni. Viszont a bennünk rejlő különböző tehetségeket igenis lehet támogatni és kifejlődni segíteni. Tulajdonképpen az iskola legdöntőbb feladatát abban látom (és azt hiszem, hogy talán ebben a legkevésbé eredményes), hogy segítsen megtalálni önmagunkat.”

(Rubik Ernő)

1. MÚLT ÉS JELEN

A kisvárdai Bessenyei György Gimnázium szakmaiságának, színvonalas tehetséggondozó munkájának egyik biztos pillérét az intézmény több mint 100 évre visszatekintő múltja képezi. Az iskola hagyományain alapul az a tehetségazonosító, tehetséggondozó tevékenység szakmai háttérét megeremlítő tudatos gondolkodásmód, amely munkánk egészét átszövi. Alapdokumentumainkban rögzített pedagógiai alapelveink, céljaink meghatározásakor is a komplex, tudatos tehetséggondozás megteremtésének lehetőségét állítottuk a középpontba. Sajátosságainkat, erősségeinket szem előtt tartva jelöltük ki azt az irányt, amelyen a legeredményesebben tudunk haladni. Ugyanakkor adaptív szemléletet képviselünk, az újdonságra nyitott szemmel járunk, szívesen veszünk át jó gyakorlatokat más intézményektől. Igyekszünk reflektálni az elvégzett munkára nemcsak a formális félévi és év végi értekezleteken, beszámolóiban, de közvetlenebb, személyesebb módon, kisebb csoportokban, egy-egy osztály szintjén megtartott szakmai-módszertani műhelymunka során is.

Igyekszünk jó iskola lenni, a szó szoros értelmében. Rubik Ernő fent idézett szavait magunkévá téve támogató, inspiráló külső és belső légkör megteremtésén dolgozunk, hogy a hozzánk érkező tehetségígéretetek ki tudjanak teljesedni, önmagukká tudjanak válni. Mindehhez alapvető feltételként rendelkezünk a kor igényeinek megfelelően felszerelt és gondozott értékmegőrző, értékteremtő,

hagyományápoló, közösségalkotásra alkalmas intézményi környezettel, pedagógiai klímával, módszertanilag jól képzett, elhivatott, lelkes, megújulásra hajlandó és képes, saját szakmaiságára igényes pedagógusokkal. Galilei szavaival valljuk, hogy *„A gyermek feje nem edény, amit meg kell tölteni, hanem fáklya, amit lánggra kell lobbantani”*.

Visszatekintve intézményünk múltjába, már az iskola történetét bemutató írásokban is fellelhető néhány azon tényezők közül, amelyek nélkül ma sincs eredményes tehetséggondozás. Ilyen például a tanórán kívüli szervezeti formák sokfélesége, vagy a lelkiismeretes, kooperatív tanári közösség megléte. Az alábbi idézetek jól érzékeltetik iskolánk szellemiségének gyökerét.

„1915-ben volt az első érettségi, az 1914/15. tanévben már teljesen 8 osztályos a gimnázium. Az első év tantárgyfelosztása szerint dr. Mayer György igazgatón kívül négy fiatal, kezdő (ún. helyettes) tanár látta el a párhuzamosított két első és egy ötödik osztályban a tanítási órákat. Valamennyien szaktárgyaikon kívül egyéb tárgyakat is tanítottak, rendkívüli tárgyként műéneket, egyházi éneket, francia nyelvet, gyorsírást és tornajátékot. Vonószekert, színjátszó kört, önképzőkört szerveztek és már az első években a nagyközség kulturális életét színessé tették. Három hitoktatót alkalmaztak. ... Az első tanév végén elismeréssel nyilatkozott a lelkiismeretes, buzgó, jól együttműködő fiatal tanárok munkájáról dr. Mayer György igazgató.



Az intézet 1922/23. iskolai évtől kezdődően felvette Bessenyei György nevét. ... Bessenyei arra tanít: »Merjünk, akarjunk tisztán, világosan látni, becsüljük meg kultúránk erejét és értékét. Legyen minden magyar részese a kultúra nemzetfenntartó kincseinek. Tanuljunk meghozni érte a szükséges áldozatot.«

Az 1947/48-ban megalakuló Diákszövetség Hollós István vezetésével mozgósította a fiatalokat. Társadalmi munkát végeztek, építőtáborokban dolgoztak, s a mindennapok politikai kérdéseiről vitatkoztak.”

(A Bessenyei György Gimnázium története)

A közeli múltra visszatekintve az intézmény mind külső és belső környezetét, mind az ott folyó pedagógiai munka megújulását, korszerűbbé válását, ismertségét és elismertségét tekintve nagyon komoly átalakuláson ment keresztül. Intézményünk *Pedagógiai Programjának* olvasókhöz írt bevezetőjében *Bíró Gábor* intézményvezető így fogalmaz:

„A külső környezeti feltételek mellett az iskolánk is sokat változott az idők során. Ezen változások egy részét az új kihívások, másik részét az előző tényezővel szorosan összefüggő belső innovatív törekvések generálták. Olyan címekkel és persze feladatokkal, tudással, tapasztalattal gazdagodtunk, mint az akkreditált kiváló tehetségpont, idegen nyelv-vizsgahely, ECDL-vizsgaközpont. Számos uniós projektben vettünk és veszünk ma is részt, amelyek segítségével tanulási környezetünk (első-sorban beleértve a pedagógiai módszereket) lényegesen tanulóbarátabbá vált. Éltre szóló élményekkel gazdagodtunk a nemzetközi kapcsolatok ápolása, a centenáriumi események során és sok személyes tanulói, tanári siker mellett elnyertük a legrangosabb elismerést: a megyei oktatás-irányítás eredményességi díját.

Közösségünk egybehangzó akarata, hogy a tanulók, szülők, pedagógusok és az összes velünk kapcsolatba kerülő érdeklődő, vendég vagy szervezet számára divatos szóval egy élhető, emberi és közösségi értékekben gazdag, ugyanakkor valamennyi területen sikeres ISKOLA megteremtése legyen a cél.”

(A Bessenyei György Gimnázium és Kollégium Pedagógiai Programja)

Az írás gerincét az eredményes munka kritériumait ismertető, következő alfejezet adja, amelyben a nevelési alapelvek, célok, az intézményi környezet, a pedagógiai klíma, a pedagógusszerep fontosságát, erejét mutatjuk be. Tehetségazonosítási módszereink közül a szervezett, külső partnerek bevonásával járó, sok éve jól működő és kiválóan alkalmazható formákat sorakoztatjuk fel, a teljesség igénye nélkül. A szülőkkel való együttműködés kapcsán egy korábban lezajlott, nagyon sikeres szülő-tanár továbbképzés alapjait ismertetjük.

2. TEHETSÉGGONDOZÓ TEVÉKENYSÉGÜNK ALAPJAI

„Vezessétek... elméinket, a szép tudományoknak és
bölcsségek fényes napjára, hadd lássuk meg ott:
Micsoda az ember!”
(Bessenyei György)

2.1. Nevelési alapelvek, pedagógiai koncepció, célok

Pedagógiai programunkban az alábbiak szerint fogalmazzuk meg nevelési, pedagógiai koncepciókat, céljainkat.

„A Bessenyei név kötelez! – Iskolánk névadója, Bessenyei György, a magyar felvilágosodás kiemelkedő írója egész életével, emberi tartásával, szellemi fejlődésével, sokszínű, sokoldalú munkásságával együtt követendő példa a mai és a későbbi nemzedékek számára is. Gimnáziumunk csak így lehetett és lehet ma is a Felső-Tisza vidékének egyik szellemi központja. Az ő példaértékű küzdelmét, tenni akarását állíthatjuk mindenkor diákjaink elé, nevelve őket arra is, hogy nem mondhatnak le az életküzdelmekről, a múlt és az értékek tiszteletéről, a jövőért érzett felelősség vállalásáról.”

(A Bessenyei György Gimnázium és Kollégium Pedagógiai Programja)

Oktató-nevelő munkánk során nem csupán a gyermekek erős és gyenge oldalának tudatos fejlesztése a cél, hanem olyan, komplex személyiségformálást szeretnénk megvalósítani, melynek segítségével képesek lesznek a gyorsan változó helyzetekhez is alkalmazkodni, és képességeikhez mértén érvényesülni. Tudatos fejlesztőmunkánk másik fő feladata, hogy a tanulók képesek legyenek életük alakítása során kihívást jelentő, értékteremtő célokat felállítani.

A kitűzött célok megvalósításához szükséges eszközöket, módszereket igyekszünk úgy megválasztani, hogy a hatékony munkavégzéshez szükséges feltételek mindegyike kialakulhasson, a motiváció fenntartható legyen mind a diákok, mind a tanárok számára, és ideális esetben a szülő is felismerje a tőle kapható támogató hozzáállás jelentőségét.

2.2. A környezet

Olyan iskolai, kollégiumi, osztálytermi környezet kialakításán dolgozunk, amely az autonóm személyiség létrejöttét segíti. Adaptív oktatási rendszert építünk, amely alkalmazkodik a kor megváltozott igényeihez, a „másképp” gondolkodó gyermekekhez, jobban megfelel a tehetségek társas, emocionális szük-

ségeinek. Mindez a változatos tanulásszervezési eljárásokkal jellemezhető tanórákon, szakkörökön, az iskolai diákönkormányzat által szervezett közösségi programokon (Diáknap; 24 órás sportnap, Főzőverseny, Talent Day, Koli Gála), iskolán kívüli programokon valósul meg. A fejlesztőmunka középpontjában a gyermekek azon képességének kibontakoztatása áll, amelynek révén képessé válnak saját kapcsolatrendszerük kiépítésére, rendszerben való gondolkodásra, másokkal való együttműködésre.



Gimnáziumunk történetének leírása tanúsítja, hogy az intézmény a fizikai környezet fejlesztése irányában is elkötelezett:

„1996-ban új tornacsarnokkal, nagyobb könyvtárral gazdagodik az intézmény, később a labdarúgó pálya is felújításra kerül. Az 2005-2006-ig tartó időszakban egy címzett állami támogatás és városi sajtóerő révén csaknem egy milliárdos fejlesztés indult. A főépület teljes rekonstrukciója mellett egy új kollégiumi szárny és modern konyha is épült. Bővült a tornacsarnok és az étkező is. Az intézmény térségi súlya, a lehetőségek szélesítése tovább erősödik. 2012-ben Akkreditált Kiváló Tehetségpont, egy évvel később már a DExam nyelvvizsgahely és ECDL vizsgaközpont is elkezd működését. Egy uniós pályázat révén elkezdődnek a Dr. Béres József Laboratórium kivitelezési munkái, mely a gimnáziumi tanulókon kívül tizenkét általános iskola számára is biztosítja a természettudományos műveltség emelését, az ilyen irányú kompetenciák fejlesztését.”

(A Bessenyei György Gimnázium története)

2.3. A pedagógus szerepe, speciális feladatai

*„A tanítvány nem tudja egy az egyben utánozni vezetője lépteit.
Mivel mindenki a maga módján látja a világot,
a maga módján éli meg a nehézségeit és a sikereit.
Tanítani annyi, mint megmutatni a lehetőséget.
Tanulni annyi, mint élni a lehetőséggel.”*

(Paulo Coelho)

Pedagógusnak lenni a legszebb és talán a legösszetettebb feladat a világon. A pedagógus utat mutat, értéket közvetít, lelkesít, mentorál, nevel, együttműködik. Teszi mindezt mélységes meggyőződéssel, hittel, szakmai tudással és őszinte gyermekszeretettel, empátiával.

Az alábbiakban tanárainktól vett gondolatok szó szerinti idézésével szeretném érzékeltetni az intézményben folyó tehetséggondozó tevékenység színeit, hangulatát, egyúttal bizonyítva elméleti, szakmai megalapozottságát. Szavaik mély hivatástudatról, gyermekközpontú szemléletmódról, szaktárgyi igényességről, módszertani sokszínűségről tesznek tanúbizonyságot.

Dr. Koncz Gábor (biológia): A tehetségek megtalálnak, vagy megtalálom őket. Elég néha egy gondolat órán, egy dolgozat, vagy éppen a meg sem szólalás. De biztos vannak olyanok, akiket észre sem veszek. Nem küldök el senkit, mindenkivel foglalkozom. Mindenkinek megadom az esélyt, és most már ezt érzem kihívásnak. Kihívás beszédhibás gyerekekkel elhíttetni, hogy tud előadni, önbizalom-hiányos gyerekekkel versenyt nyerni, hátrányos helyzetű, szorongó gyerekekkel angol különóra nélkül angolul előadni. Az egyéni tehetséggondozás fontos, mindegyikkel külön kell foglalkoznom. Az eleje nehéz, küzdünk, megőrülünk, összeveszünk, megsértődünk. A végén általában boldogan hátradőlve visszatekintünk, hogy mi történt, mit tanultunk. Majd ezek az önbizalomtól duzzadó diákok fogják a következő évben instrukciókkal ellátni a következő év versenyzőit. A már tapasztalt versenyzőket is bevonjuk az újjak képzésébe. Ez egy nagyon fontos eleme a munkámnak/munkánknak. Nekik jobban elhiszik, hogy a követelményeinket nem mi találjuk ki, hanem a versenytapasztalatoknak köszönhetően már látjuk, hogy mire van szükség. Így nem mindig csak mi motiválunk, a sikeres gyerek a legnagyobb motiváló erő. Példa a többiek előtt. Ez az, ami előrelendíti tehetséggondozásunkat.

Deák-Takács Szilvia (magyar nyelv és irodalom): Tizenhét éves pedagógiai munkám alatt nem telt el úgy nyári szünet, betegszabadság, hogy

ne tartottuk volna szinte változatlanul vagy esetleg még intenzívebben a kapcsolatot egy-egy/néhány tehetséges tanulóval. Ez szinte napi szintű kapcsolattartást jelentett, beleértve az online kapcsolattartást is. Az egyik legnagyobb eredménynek tanulóim szépirodalmi szövegeinek publikálását tartom; nagyon fontos, hogy fiatal alkotóként meg tudjanak jelenni a nyilvánosság előtt. A tehetséggondozás legfontosabb feltétele azonban a folyamatos, egyénre szabott felkészülés. A szakmai felkészültség és állandó naprakészség mellett az érzelmi intelligencia, a türelem és a humor elengedhetetlen kellékei az összetett tehetséggondozó tevékenységnek (és általában a tanári munkának).

Dr. Dolhainé Szabó Anikó (magyar nyelv és irodalom – könyvtár):

A könyvtár-pedagógiai eszközök és módszerek hatékony alkalmazásával optimális színteret és szakmai segítséget nyújtunk az iskolai tehetséggondozó munkához. Célunk a komplex kompetenciafejlesztés és a tehetséggondozás. Konkrétabban a tanulók információs műveltségének és azon belül is a könyvtárhasználati eszköztudásuknak, szövegértésüknek, logikus gondolkodásuknak és kreativitásuknak a fejlesztése, a könyvtár szeretetének megerősítése. Ezeken keresztül pedig az önálló tanulásra, a magasabb iskolafokon való tanulásra való felkészítés is része munkánknak, amelynek során nem csupán a könyvek használatására építünk, hanem minden más nyomtatott és elektronikus forrás használatára is.

Nyakóné Kántor Mária (földrajz): Az egyik legjobban sikerült órának a címe: „A 10. E megoldja a világ problémáit (Nemzetközi szervezetek)”. E tanítási egység tanításakor a tanulók „egy nemzetközi konferencián vettek részt”, megalapították az országok problémáinak megoldását célzó nemzetközi szervezeteket, megoldási javaslatokat tettek a nemzetközi problémák megoldására, bemutatták az összefogás szükségességét. A tanulóknak a „konferencia” lehetőséget adott a közvetlen emberi kapcsolatokra, interakciókra, ami az aktivitás és a figyelem növekedésével járt együtt, észrevétlenül került előtérbe egymás tanítása.

A „konferencia szervezése” mint szerepjáték számtalan lehetőséget rejtett magában, ami megkönnyítette, de legfontosabb, hogy élvezetesebbé tette a tananyagot, miközben kompetenciafejlesztésre adott lehetőséget.

Dr. Farkasné Poncsák Anikó (németnyelv-tanár): A tehetség gondozása számomra azt jelenti, hogy amint észlelem a diák kimagasló képességeit, megkérdezem tőle, van-e az én tantárgyam irányában még „szabad vegyértéke”, a többi tárggyal kapcsolatos egyéb elfoglaltságai mellett tud-e pluszidőt fordítani a német nyelv tanulására. Én ugyanis, ha a tehetség kibontakoztatásáról van szó, a csoportban folyó munkánál haté-

konyabbnak tartom a kétszemélyes tantermi szituációkat. Így tudom legjobban figyelembe venni a tanulói sajátosságokat.

Háló Zita Éva (angol–francia nyelvtanár): Mivel a 9. A osztály haladó angolos csoportjában (a fiúk csoportjából kiinduló) különösen mély és feszítő ellentétek uralkodtak el, ezért úgy határoztam, hogy a nyári olvasmányként feladott három meséből kettőt dramatizálunk, és sort kerítünk rá, hogy be is mutathassuk az AJTP-s közösségnek. Közösen választottuk ki a *Piroska és a farkast* meg a *Csizmás kandúrt*. Innentől *mindent közösen* csináltunk, a szöveg feldolgozása után közösen készítettünk szereposztást, jelmezeket, együtt rendeztük a darabot, kerestünk hozzá zene-részletet (azt egy kislány, aki angoltól gyengébb, elzongorázta), együtt adtuk egymásnak a tanácsokat, ki mit hogyan mondjon, mely részek hangozzanak el a narrátorok szájából, és mely részeket dramatizáljuk. Végül megegyeztünk, hogy a két mesét egy november végi „bennmaradós” hétvégén előadjuk a 9/AJTP-nek és a nevelőknek. Ily módon sikerült a légkört jelentősen javítani, a feszültségeket enyhíteni, és minden diákot jelentős sikerélményhez juttatni. Hangsúlyt kell fektetnünk arra, hogy a diákok megfelelő toleranciával, türelemmel legyenek egymás iránt, hiszen ez a sikeres munka alapfeltétele.

Többen is a mesedramatizálás után „húztak bele” az angoltanulásba (pedig az előadáson ők meg se szólaltak angolul, „csak” játszottak vagy zenéltek), és a csoport hangulata is lassú változásnak indult.

Makláriné Gubik Anna (matematika, fizika): Ki kell alakítani bennük a „fanatizmust” a matematika iránt. Megmutatni annak örömét, amit egy jól megoldott nehezebb bizonyítás, vagy más matematikai feladvány okozhat. Rávenni őket arra, hogy egy-egy számítógépes játék, vagy akár csellengés helyett, vagy hosszabb utazások alkalmával küzdjenek meg egy-egy érdekes matematikai problémával. Ezekkel ellátni a diákokat a mi feladatunk.

Melkó Ervin Péter (matematika): Ki az ígéretes?

- A diák egy matematikai probléma megbeszélése után valamiféle általánosításon gondolkodik.
- A diák akkor is érdeklődik egy matematikai tézis bizonyítása felől, ha az nem is tartozik a tananyaghoz. Kíváncsi szinte minden apró részletre.
- A diák a megszokottól eltérő megoldásokkal jelentkezik egy adott probléma megoldása során. Több alkalommal is előfordul, hogy egy diák meglepően furfangos eszmefuttatásokkal képes eljutni a helyes megoldáshoz. Ezek a megoldások akkor is figyelemreméltók, ha esetleg az általános eljáráshoz viszonyítva komplikáltabbnak tűnnek.

Oláh Enikő (ének): Bár kiválasztott gyermekekről van szó, tehetségük szintje mégsem egyforma. Így a közös munka eleinte igen nehéz. A feladat meghatározása adott mindenki számára. Végrehajtásában az ügyesebb, tehetségesebb gyermekek szinte magukkal húzzák a kevésbé tehetségeket. Az idők folyamán így alakul ki egy homogén hangzású kórus. Ez a fajta munka erősíti a közösségi szellemet, fejleszti az egyéni képességeket és létrehozza az egymásra való odafigyelést. Az énekkaros gyerekek osztályszinten is „húzóemberre” válnak, így segítve osztálytársaik képességfejlesztését.

2.4. Tehetségazonosítás

Az általunk használt tehetségazonosítási módszerek egy része már az előző pontban bemutatásra került, miszerint elsődlegesen a tanár szeme lehet megbízhatónak mondható eszköz ebben a folyamatban. Fontos ugyanakkor, hogy minél több lehetőséget is teremtsünk a hozzánk érkező tanulók megismerésére, akár már általános iskolás korukban. E célt szolgálják az alább bemutatott programok:

- a TIT kisvárdai szervezetének támogatásával évente megrendezésre kerülő nyári *Matematika Tehetségkutató Tábor*, amely a matematika népszerűsítésére és a tehetségazonosításra egyaránt kiváló lehetőséget teremt;
- a tanulók komplex kommunikációs, idegen nyelvi kompetenciáit fejlesztő Nyíló Világ Program, illetve
- a tanulók természettudományos kompetenciáinak fejlesztését célzó Kutató Diákok Mozgalma,

amely utóbbiak igazolják a partneri viszonyok fontosságát, és az intézményen kívüli tehetségazonosításra is jó példát adnak. Mindkét program nagy sikerrel és rendkívüli haszonnal bír, motivációs bázisként is kifogástalanul működik.

2.4.1. Matematika Tehetségkutató Tábor

A tábor immár negyedszázados múlttal rendelkezik, melyre minden év augusztusában várjuk a környékbeli általános iskolákból érkező, matematika iránt érdeklődő 7. és 8. osztályos tanulókat. A részt vevő diákok száma általában 40–50 fő között alakul, így évente két csoportot tudunk indítani azonos időben.

A tábor öt nap délelőttjét veszi igénybe. Ebből négy napon át napi öt matematikaórát tartunk, az ötödik záró napon pedig egy versenydolgozat megírás-

sára kerül sor. Az órák folyamán rengeteg gondolkodtató, érdekes feladványt dolgozunk fel. Az algebra, geometria és a gondolkodási módszerek témaköre egyaránt terítékre kerül. Figyeljük a tanulók matematikai, logikus gondolkodását, és egyben fejlesztjük problémamegoldó képességüket. A kevésbé érdeklődők figyelmét matematikatörténeti érdekességekkel is próbáljuk felkelteni. Tesztfeladatok és hosszabb kidolgozást, precizitást igénylő feladatok megoldását végezzük. A bizonyítást, indoklást váró feladatokkal az érvelés képességét is mélyítjük.

A tábort két matematikatanár vezeti. A témákat egymás között megosztva mindkét tanár mindkét csoporttal foglalkozik. Az ötödik napon az általuk a táborban végzett munka tematikájának alapján összeállított feladatsort oldják meg a diákok. A javítás után még aznap sor kerül az eredményhirdetésre, a legeredményesebbek értékes könyvjutalomban részesülnek.

2.4.2. GE Foundation Nyíló Világ Program

A program egy újfajta együttműködést jelent a gazdasági és az oktatási szféra között. A diákok a program segítségével az iskolai tananyagot kiegészítő olyan ismeretekre és készségekre tehetnek szert, amelyek birtokában pályakezdő diplomásként jelentős versenylőnnyel helyezkedhetnek el a hazai, illetve a nemzetközi munkaerőpiacon.

Az általános műveltség kiszélesítése, az angol, illetve üzleti angol nyelv és üzleti ismeretek elsajátítása mellett a tanulók a Junior Achievement Magyarország szervezésében a kormányzati, üzleti és civil szféra képviselőivel is megismerkedhetnek. A képzés folyamán a diákok csatlakoznak az E-világ Programhoz, ahol online oldhatnak meg feladatokat az adott témaköröknek/készségeknek megfelelően. Ezek többnyire kvíz jellegűek, de bővíthetik a szókincsüket, és a nyelvtant is gyakorolhatják.

Személyes fejlődésüket mentorként a GE Hungary Zrt. vezetői kísérik figyelemmel és segítik tanácsaikkal. A diákok továbbá a JAM szervezésében eszmecsere-t folytathatnak a régió kiemelkedő üzletembereivel – olyan kapcsolati tőkét szereznek, amelyet városuk, régiójuk javára és saját boldogulásukra tudnak használni a diplomaszerezés után.

Tanulmányaik mellett a diákok gyakran prezentálnak angol nyelven olyan eseményeken, ahol találkozhatnak vezető üzletemberekkel és politikusokkal. Emellett szervezünk számukra intézménylátogatásokat, és a JAM szervezésében részt vehetnek különböző konferenciákon és táborokban. A képzés végén a diákok egy középfokú Pitman üzleti angol szóbeli nyelvvizsgát tesznek.

2.4.3. Kutató Diákok Mozgalma

A tudomány, a technológia, a mérnöktudomány és a matematika (az angol elnevezés rövidítéséből együttesen: STEM) területek oktatására egyre inkább kiemelt figyelmet fordítanak mind a kormányzatok, mind az akadémiai körök és a munka világának szereplői. A későbbi karrierlehetőségek támogatása érdekében Európa-szerte számos kezdeményezés és program irányul STEM-oktatás fejlesztésére, mivel úgy tekintenek a kapcsolódó tudásra és képességekre, mint a technológiai fejlődést megalapozó humán tényezőkre.

Ebben a törekvésben a kisvárdai Bessenyei György Gimnázium és Kollégium tanárai aktív szerepet vállalnak. Oktató-nevelő munkánk során az a cél vezérel bennünket, hogy maturáló diákjaink inter- és multidiszciplináris szemléletükkel és komplex világnézetükkel a társadalom minőségi munkát végző, kreatív, innovatív, sokoldalúan képzett és művelt tagjaivá válhassanak. Iskolánk természettudományos oktatásának központi eleme a kutatómunka fontosságának hangsúlyozása. A versenyképes tudás alapvető elemének tartjuk a kísérletezést, önálló kutatómunka végzését.

Nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy természettudományok iránt érdeklődő tanulóink sikeres közép- és emelt szintű érettségi vizsgát tegyenek, továbbá eredményesen szerepeljenek a tudományos és tanulmányi versenyeken is. Ennek érdekében érettségi előkészítőket szervezünk, versenyfelkészítőket tartunk, egyéni fejlesztést alkalmazunk.

Korszerű természettudományos laborunkkal, kutatáshoz kapcsolódó iskolán kívül szervezett alkalmakkal (pl. terepgyakorlat, intézménylátogatás) és aktív kutatómunkát is folytató pedagógusaink segítségével igyekszünk a diákok számára vonzóvá tenni a műszaki és természettudományos életpályákat. Ezt nagymértékben segíti reáltagozatunk, ahol lehetőség van emelt óraszámú és csoportbontás keretén belül oktatni a természettudományi tárgyakat. Ezáltal diákjaink nemcsak nagyobb eséllyel kapcsolódnak be a felsőoktatási rendszer műszaki, illetve természettudományos képzéseibe, hanem olyan hiányszakmákban is jó felkészültséggel és alapos tudással indulhatnak, amelyek a későbbiekben nagy valószínűséggel jó munkalehetőséget és sikeres életpályát biztosítanak számukra.

Fontosnak tartjuk, hogy fogékony és érdeklődő diákjaink már középiskolás korukban bepillantást nyerjenek egyetemi vagy főiskolai kutatólaboratóriumok munkájába, bekapcsolódjanak az ott folyó kutatásokba, önállóan is végezzenek vizsgálatokat, mindemellett szakmailag felkészültek legyenek, és alapos tudással rendelkezzenek. Az intézményi innováció, az állandó megújulási igény és az új módszerek alkalmazása iránti nyitottság is eredményezte, hogy iskolánk

2009-ben csatlakozott a Kutató Diákok Mozgalmához, amelynek keretén belül diákjaink az elmúlt években számos nemzetközi és országos helyezést értek el.

3. EGYÜTTMŰKÖDÉS A SZÜLŐKKEL, A SZÜLŐI MUNKAKÖZÖSSÉGGEL

„A család értéket ad, a tanár kapukat nyit,
a társak mint katalizátorok hatnak.”

(Mönks)

Intézményünk tanulói közössége a gyermekek szociokulturális háttérét tekintve meglehetősen heterogén összetételű. A hozzánk járó 1000 fő tanulónak átlagosan több mint egyharmad része küzd valamilyen szociális hátránnyal, ami egyben azt is magában hordozza, hogy a tudatos, támogató szülői hozzáállás a tehetségfejlesztéshez nem minden esetben egyértelmű. Többek között ezért is tartottam fontosnak említést tenni a szülőkkel, a családdal való együttműködésről.

Az úgynevezett hagyományos kapcsolattartási formákon túl is igyekszünk lehetőségeket teremteni a szülőknek, hogy gyermekeik fejlődéséről, az esetlegesen felmerülő problémákról tájékozódjanak, világossá tehessük számukra célkitűzéseinket, közösen valósíthassuk meg a tanulók érzelmi támogatását, biztossítsuk az odafigyelést a lehető legteljesebb módon. A tanárok és szülők közös programok szervezése során, az iskolai keretektől kilépve közeledhetnek egymáshoz.

A hagyományosan jól működő formák alatt értendők a különféle szülői értekezletek (osztály szintű, pályaválasztási, AJTP-s, kollégiumi), az egyéni konzultációk, a családlátogatások, amelyek rendszeres megtartása kiemelten fontos. Több osztályfőnök is alkalmazza azt a módszert, hogy a szülői értekezletek egy részére az osztály tanulói is meghívást kapnak, ezáltal is biztosítva a tanuló-tanár-szülő kooperáció létrejöttének feltételeit. Az Arany János Tehetség-gondozó Program osztályaiban minden évben közös karácsonyi ünnepséget tartunk, ahol a programban részt vevő diákok, szüleik, családtagjaik, esetlegesen volt általános iskolai, illetve jelenlegi tanáraik vesznek részt. Az ünnepi műsor után kis vendéglátás keretében lehetőség nyílik beszélgetésre, ismerkedésre.

Természetesen a családokkal való együttműködés biztosítása folyamatos odafigyelést, a lehetőségek megteremtésének kihívást jelentő feladatát rója az

intézményre. Néhány évvel ezelőtt, az intézmény vezetőjének javaslatára, egy úgynevezett *Lion's Quest tréning* megszervezése kapcsán felmerült, hogy a képzésbe a szülők bevonása milyen haszonnal járhat. Ez a tréning egyfajta életvezetési stratégiákat felvonultató program, amelynek során a szülő és a pedagógus különféle gyakorlatokon keresztül technikákat sajátíthat el a 10–18 éves korosztályt érintő problémák megoldásához. A három napon át tartó tréning keretében a szülőkkel közösen elvégzett gyakorlatok, a gyakorlatok utáni megbeszélések eredményeként jobban megismerhettük egymást, a szülők számára érthetőbbé válhattak célkitűzéseink, módszereink, nem utolsósorban pedig mi is jobban megismerhettük a szülők irányunkban táplált elvárásait. Mindezek nélkül nincs eredményes pedagógiai munka. A tudatosság fontossága megkérdőjelezhetetlen a fejlesztőmunka során, tudatosak pedig úgy lehetünk, ha ismerjük és figyelembe vesszük a tehetséggondozás folyamatában részt vevő szereplők igényeit, elvárásait, lehetőségeit. A fejezet elején olvasható Mönks-idézet kapcsán megfogalmazhatjuk: ahhoz, hogy a tanár kapukat tudjon nyitni, ismernie kell, hogy a család milyen értékeket képvisel, mivel tudja felvértezni a gyermeket, amikor útjára engedi.

Hivatkozások

A Bessenyei György Gimnázium története

<http://www.besi.hu/bessenyei-gyorgy-gimnazium-tortenete>

A Bessenyei György Gimnázium és Kollégium Pedagógiai Programja

http://www.besi.hu/public/doc/pedagogiai_program.pdf

Az iskolai tehetséggondozó tantervek, programok készítése

1. BEVEZETÉS

Hazánk 1995-ben és 2012-ben kiadott Nemzeti alaptanterve (NAT) sok tekintetben új feladatok elé állította a pedagógusképzést, a pedagógusokat, szülőket, tanulókat egyaránt. A NAT-ban megfogalmazott célok érvényesítése, a feladatok megvalósítása a pedagógusok közreműködése nélkül természetesen nem várható. Az új típusú tartalmi szabályozás a pedagógusoktól szemléletmódjukban, pedagógiai képességeik fejlesztésében, szakmai, pedagógiai, pszichológiai ismereteik megújításában is változásokat kívánt. Már ebben az időszakban elvárásként fogalmazódott meg, hogy a pedagógusoknak részt kell venniük az intézmény pedagógiai programjának kidolgozásában, ami befolyásolja a tantervkészítést, továbbá közelebről kell ismerniük az iskolai helyi tanterv, a tantárgyi programok kidolgozásának elveit, problémáit, módszereit, elvárásait. Ennek megfelelő szemléletet kell kialakítaniuk, mert csak akkor tudják – az igényként megfogalmazott – megtanítási stratégiákat alkalmazni, a tanulók képességeit fejleszteni, a differenciálás, motiválás, aktivizálás pedagógiai problémáit megoldani, valamint olyan, a gyakorlatban felmerülő kérdéseket megválaszolni, amelyek a tanulók fejlesztésével, változtatásával, tudásuk gyarapításával stb. vannak összefüggésben.

A tantervkészítés és -fejlesztés óriási áradatát megelőzően, azzal egy időben, de később is felmerül az a kérdés, hogy hogyan kell összeállítani a tantervet a tehetségesek számára. A szakirodalom ad ehhez támpontot. VanTassel-Baska (1993) vizsgálataiból kiderül, hogy a tehetségesek számára készítendő tantervek összeállításánál hasonló kérdések fogalmazódnak meg, mint a reguláris tanterveknél:

1. Mi legyen a tanterv tartalma?
2. Miben különbözzenek ezek a tantervek a tanulók többségének szánt tantervektől?
3. A tanulók mely csoportját célozzák a tehetségeseknek szánt tantervek? Azokat, akiket már azonosítottunk, vagy azt a szélesebb kört, amelynek

tagjai igen eltérő képességeket, érdeklődési szintet és attitűdöket mutathatnak föl?

4. Végül természetesen itt is felmerül a kérdés: Mi módon alakítsuk ki a tantervet, hogy az hatékony legyen? Új tantervet készítsünk, egészítsük ki a reguláris tantervet, vagy csak a tantervből készített programok összeállításánál kell figyelembe venni a fent leírtakat?

A tehetséggondozással foglalkozók között a tantervkészítéssel kapcsolatban többféle elképzelés is megjelent. Egyrészt az, hogy a tehetségesek tanterve a normál tantervnél intenzívebben fejlessze a kognitív, affektív és pszichomotoros folyamatokat, másrészt hogy alkalmazkodjon a tehetségesek sajátos tanulási stílusához, gazdag, színes szervezeti formák jelenjenek meg a tantervek megvalósítása során, így például speciális osztályok, szemináriumok, kutatások, mentori kapcsolatok, gyakorlati foglalkozások (tanulmányi időben és nyáron) stb. Nem utolsósorban a tanterv tehetségszolgáltató (pedagógus, mentor) módszertani felkészültségétől függően minél változatosabb módszereket, eszközöket alkalmazzon a fejlesztéshez, a tehetségesek igényeinek kielégítéséhez.

A fentiek teljes összhangban vannak Renzulli (1977) elképzeléseivel, amikor a tehetségeseknek szánt tantervvel kapcsolatos véleményét fogalmazza meg, miszerint: (1) a tehetséges tanterv túlmegy a normál tanterven, (2) a tanulók speciális érdeklődésére épít, (3) figyelembe veszi a tehetséges fiatalok tanulási stílusát, és (4) lehetőséget biztosít a tehetségeseknek egy-egy általuk fontosnak tartott témában való elmélyülésre.

A hazai tehetségesek számára készített tantervek még „kisiskolások”. Fontos megteremteni beágyazottságukat, és figyelembe venni „másságukat” annak érdekében, hogy a tehetségesek a képességeiknek, érdeklődésüknek, kreativitásuknak, tanulási stílusuknak megfelelő fejlesztést kapjanak.

2. A TEHETSÉGES FIATALOK SZÁMÁRA KÉSZÍTETT TANTERV KÖRNYEZETE

A tehetségesek tantervét alapvetően két fő tényező befolyásolja: az *intézmény* és annak *környezete*. Az intézmény (tehetséggondozással foglalkozó hely) egyik fő alkotóeleme a *tehetséges fiatal*, tapasztalataival, eredményeivel, képességeivel, motivációjával, érdeklődésével, kreativitásával, attitűdjével, magatartásával, vi-

selkedésével stb. Másik fontos alkotóeleme a *pedagógus vagy mentor* a szemléletével, képzettségével, pedagógiai képességeivel, vezetői képességeivel, ami tehetség gondozó tevékenység végzésére alkalmassá teszi. Az intézményben a személyeken túl kiemelt figyelmet érdemelnek az intézményi pedagógiai (nevelő-oktató) munka alapelvei. Ezek jellemzően megfogalmazódnak a pedagógiai programokban, de gyakorlati megvalósulásuk még fontosabb a dokumentumban való megjelenésnél.

A tehetséggondozást befolyásoló másik tényező az intézmény (tehetséggondozó hely) környezete. A környezetet több aspektusból vizsgálhatjuk: a társadalmi környezet a tehetséggondozás egészére hat, de hasonlóan fontosak az intézményre ható közvetlen környezeti elemek is (gazdasági adottságok; foglalkoztatottság; nemzetiségi és etnikai kisebbségek jelenléte kultúrájukkal, szokásaikkal; kulturális és sportolási lehetőségek; földrajzi elhelyezkedés stb.).

Az intézmény környezete kapcsán további jelentős szereplőként jelennek meg a szülők. Fontos ismerni elvárásait az intézménnyel, a programokkal, a tehetséggondozással, a gyermekeik jövőjével kapcsolatban. Ismerni, hogyan törődnek gyermekeik fejlődésével, milyen értékeket, normákat közvetítenek a családban, partnerként viselkednek-e a változtatási, fejlesztési tevékenységek szervezésében.

A fent leírtak egyesek szerint növelik a tantervet kidolgozók feladatait. Itt azonban a valóság pedagógiai „faggatásáról”, megismeréséről van szó, ami elengedhetetlen ahhoz, hogy a tervezés reális legyen (Szabó 1994).

3. A TEHETSÉGESEKNEK SZÓLÓ TANTERVEK TERVEZÉSÉNEK ALAPELVEI

A fentieket figyelembe véve elfogadhatjuk a Nemzeti és Állami Tehetségügyi Vezetőképző Intézet Tantervi Tanácsának álláspontját (Curriculum Council 1975), amely szerint a tehetségesek tantervét a következők kell hogy meghatározzák.

- (1) A tehetségesek oktatásának szilárd filozófiai, pedagógiai és pszichológiai alapokra kell épülnie. Ez jelenjen meg az intézmény sajátosságait is figyelembe vevő pedagógiai programban, és egyben a kidolgozandó tehetséggondozó program alkalmazkodjék a tehetségesek igényeihez.

- (2) A tehetségesek oktatását úgy kell megtervezni, hogy érzékenyen reagáljon a helyi társadalom igényeire, a nemzeti igényekre, a globális igényekre. A tehetségesek tantervének kidolgozásánál figyelembe kell venni a tehetséges fiatal közvetlen környezetét, a helyi társadalmat, de ezen egy ponton túl is kell tudni lépni. Egy nagyon fontos szemléleti elem is megfogalmazódik ebben a pontban: a tehetséges fiatal tehetséggondozása ott kell kezdődjön, ahol ő tart, és olyan messzire kell elmenjen, amilyen messzire csak lehetséges.
- (3) A tehetségesek oktatása inkább befogadó, semmint kizáró attitűdöt képviseljen. A tehetséges tanterveket tehát az összes potenciális tehetséges tanuló számára fogalmazzuk meg, és a tanterv alkalmazkodjon a tehetségesekhez, ne a tehetséges fiatal a tantervhez.
- (4) A tehetségesek oktatása az egész iskolarendszer szerves részét képezze, vagyis a tehetséggondozásnak és így a tehetségesek számára készített tantervnek összhangban kell állnia a közoktatási törvénnyel, a tartalmi szabályozást megvalósító NAT-tal, és be kell ágyazódnia a helyi tantervbe. A tehetségesek tanterve így nemcsak egy-egy programra vonatkozik, hanem illeszkedik a teljes tantervhez, a tehetségesek igényét együttesen, egész nap kielégíti.
- (5) A tehetségesek oktatása a teljes személyiségre irányuljon, és a tanulást a maga egyedi mivoltában fejlessze. Így a tehetségesek tantervében meg kell jelennie a tehetségazonosításnak, a tehetséggondozásnak és a tehetség-tanácsadás mint a tehetségfejlesztés elemeinek, a tehetséggondozásban pedig az azonosítás után el kell jutni az egyéni fejlesztés lehetőségéhez, illetve a tehetség-tanácsadás során a tehetséges fiatalnak segítséget kell nyújtani a továbblépéshez.
- (6) A tehetségesek oktatása folyamatos erőfeszítés legyen az iskolarendszer részéről, azaz a tehetségeseknek szánt tanterveknek egymásra épülőnek kellene lenniük, a továbblépés lehetőségét meg kell tudni tervezni a tehetséges fiatal számára.

4. A TEHETSÉGESEK TANTERVÉT BEFOLYÁSOLÓ TEHETSÉGSEGÍTÉSI TERÜLETEK

A tehetségsegítés – a tantervkészítés szempontjából – tevékenység, amelynek célja a fiatal(ok) tehetségének kibontakoztatása. Ez a tevékenység általában a *tehetségazonosítás*, -*felismerés* folyamatával kezdődik, amely egy több elemből álló vizsgálatban ölt testet. Azért mondjuk, hogy a tehetségsegítés csak „általában” kezdődik az iménti folyamattal, mert a már felfedezett, megtalált tehetségeknél közvetlenül a tehetséggondozás fázisába lehet lépni, a tantervkészítést már ez határozza meg.

Az elkészített tehetségtervek gyakorlati megvalósításában nagyon fontos szempont a tehetségazonosítás, -felismerés során a tehetségigéretekről, tehetségekről gyűjtött információ (teljesítmény, képességek, egyéb személyiségjellemzők). Az egyes információkat külön-külön is megszerezhetjük (Balogh 2002), de a tehetséggondozáshoz készítendő tantervek összeállítását legjobban azok a módszerek segítik, amelyek a komplexitást biztosítják:

- tanár jellemzése,
- tesztek, feladatok megoldása,
- kérdőívek,
- iskolapszichológus véleménye,
- szülői jellemzés,
- tanulóársak jellemzése (Balogh 2004, 2006; Tóth 1996, 2003).

A következő folyamat a *tehetséggondozás*, amelynek keretében a felismert, azonosított tehetségeket fejlesztjük a gazdagítás, gyorsítás, differenciálás eszközrendszerével, vagy komplex tehetséggondozó programokkal. A tehetséggondozásra (gazdagításra) elkészített tantervek kidolgozása előtt Feyernek a gyakorlati munkát jól segítő elméletét is megfontolhatjuk (Balogh–Polonkai–Tóth 1997), miszerint a tehetségterv a következő szempontok valamelyikét részesítse előnyben (az összes többi szempont figyelembevételével):

- a tehetséges gyerek erős oldalának támogatása,
- a tehetséges gyerek (tehetséggel összefüggő) gyenge oldalának fejlesztése,
- „megelőzés”, „légkörjavítás”, „foglalkoztatási terápia”,
- olyan terület(ek) támogatása, amelyek a gyermek tehetségével nincsenek közvetlen kapcsolatban, a tehetséggondozó munka eredményességét mégis nagyban segítik (energiát, feltöltődést stb. adnak).

A tehetségsegítés harmadik kiemelhető folyamata a *tehetség-tanácsadás*. A tanácsadó tevékenység tartalma szerint két nagy csoportba sorolható:

- tanácsadás a tehetséggel szorosan összefüggő területeken: tehetségazonosítás, tehetséggondozás,
- tanácsadás a tehetséggel lazábban összefüggő területeken: tanulási problémák, motiválás, pályaeorientáció, életvezetési problémák stb. (Mező 2004).

5. TEHETSÉGMODELLEK BEMUTATÁSA A TEHETSÉGESEK SZÁMÁRA

A tehetségeknek szánt tantervekre irányuló kutatások szerteágazóak. Legtöbbjük a *gyorsításról* szól, mert sok kutatónak az a véleménye, hogy a gyorsítás pozitív hatást gyakorol a tehetségekre. Számottevő irodalma van a *gazdagító programoknak* is, amelyek célja a tehetségesek ismeretkörének szélesítése, és megemlíthetjük a tanácsadást, amit hasznosnak tartanak a tehetségesek emocionális és szociális fejlődése, valamint a tanulási programok támogatása szempontjából. Van Tassel-Baska (1993) tanulmányában bemutatott három tantervmodellt, amelyek sikeresek voltak a fejlődés különböző szintjein álló tehetségesek fejlesztésében. Ezek a „Tartalmi modell”, a „Folyamat/eredmény modell” és az „Ismeretelméleti modell” (1. táblázat).

1. táblázat. A tehetségesek tantervi modelljeinek összevetése

(A) Tartalmi modell	(B) Folyamat/eredmény modell	(C) Ismeretelméleti modell
– Gyors tempójú	– A kiválasztott témában elmélyülő	– Ismeretelméleti indíttatású
– Előrehaladásra alapozó	– Produktumra alapozó	– Esztétikára alapozó
– D–P orientáltságú*	– Forrás orientáltságú	– Megbeszélés orientáltságú
– Az intellektuális tartalom szervezi	– Természettudományos vagy más modell köré szervezett	– A témák és eszmék szervezik
– A tanár mint facilitátor	– Kollaboratív	– Szókratészi módszer

* A D–P oktatás (Diagnostic–Prescriptive Instructional Approach) keretében felméri, hogy a tanuló az aktuális anyag elsajátításában hol tart (diagnózis), és ennek alapján meghatározzák a teendőket (előírás).

- (A) *Tartalmi modell*: A modell az ismeretek és készségek elsajátításának fontosságát hangsúlyozza. Ez arra ösztönzi a tehetséges fiataalt, hogy gyorsan haladjon előre. A folyamatban felmérik, hogy a tehetséges a tananyagban hol tart (diagnózis), és ez alapján meghatározzák a teendőköt (előírás). Az egész tantervet (programot) az intellektuális tartalom szervezi, és a pedagógus a folyamatban mint facilitátor vesz részt.
- (B) *Folyamat/eredmény modell*: A modell a kutatói készségek fejlesztését helyezi előtérbe, amelynek birtokában a tehetségesek előre megtervezett produktumok létrehozására lesznek képesek. Ebben a modellben a mozgatórugó a tehetségesek érdeklődése, és nem az a cél, hogy minél gyorsabban dolgozzanak fel valamilyen „tartalmat”, hanem hogy a kiválasztott témát alaposabban tanulmányozzák. A pedagógus/mentor e modellben együttműködik a tehetséges fiatalokkal.
- (C) *Ismeretelméleti modell*: A modell egy-egy téma/tantárgy teljes ismeretrendszerének megértését tűzi ki célul, és a tehetségeseket úgy kívánja a folyamaton végigvinni, hogy az egészre rálátásuk legyen. A tanár szerepe ebben a modellben a kérdezőé, aki vitára és megbeszélésre bocsát egy-egy témát. Az elméleti tanterv nagyon fontos gazdagító eszköz, mert a tehetségesek számára szellemi keretet nyújt, aktívan vesznek részt kreatív folyamatokban, és a kognitív, affektív követelményeket is jól lehet integrálni a tantervben.

Ezek a bemutatott modellek önállóan is alkalmazhatók a tehetségesek számára készítendő tantervekben, de törekedhetnek arra is, hogy a három modell integrálásával a fejlődést legjobban segítő tanterveket készítsék el.

6. GAZDAGÍTÓ TANTERV KÉSZÍTÉSE A TEHETSÉGESEKNEK

Hazai „kísérleti” tehetséggondozó iskolák több témakörben gazdagító tantervet dolgoztak ki tehetséges tanulók számára. Ezek a tantervek példaértékűek voltak a hazai viszonyok között, megalkotásuk megtermékenyítette a hazai tehetséggondozást, a tevékenység egyre tudatosabbá vált, egyre több speciális tanterv/program készült, jó gyakorlatok láttak napvilágot (Balogh 1999; Polonkai 1999).

6.1. Szempontok a gazdagító tantervek kidolgozásához

1. *A probléma felvetése, döntés:* Annak eldöntése, hogy a gazdagító tantervek milyen hangsúllyal irányuljanak a képességfejlesztésre, a differenciálásra, a tehetségesek személyiségének és szociális szférájának fejlesztésére, szociális kapcsolatok kialakítására stb.
2. *Kapcsolódások:* A gazdagító tanterveknek figyelembe kell venniük mind a reguláris tantervekben megfogalmazottakat, mind – ha közoktatási intézményekről van szó – a pedagógiai programban leírtakat. Választani lehet, hogy a 4. fejezetben leírt, a tehetséggondozó folyamatot meghatározó elemek közül melyik nyerjen prioritást, és el lehet dönteni, hogy az 5. fejezetben bemutatott modellek közül melyik a legalkalmasabb a céljaink megvalósításához, vagy ezekből egy integrált modellt fogunk megalkotni.
3. *A célok megfogalmazása:* Az elérendő hosszú és rövid távú célok megfogalmazása, az elérni kívánt eredmények határozása. Az itt megfogalmazottak egy önellenőrző hatásvizsgálat alapjául is szolgálhatnak, mivel egy elővizsgálat, a gazdagító program tervek szerinti megvalósítása és az utóvizsgálatnál kapott eredmények egybevetése az eredményekkel megmutatja a program eredményességét.
4. *A célcsoport(ok) meghatározása:* A tehetségazonosítás, -felismerés segítséget nyújthat a célok ismeretében ahhoz, hogy a gazdagító tantervben meghatározzuk a célcsoport(ka)t.
5. *A szervezeti formák:* A szervezeti formákat az előzőekben leírtak és a később bemutatott tartalom határozza meg. Hatékony gazdagító program ritkán valósítható meg tanórai keretben, sokkal inkább tanórán kívüli és iskolán kívüli szervezeti keretek jellemzik a folyamatot. Ennek legfőbb formái a következők:
 - kis csoportos, nívócsoportos foglalkozás,
 - egyéni munka,
 - fakultációs csoport,
 - délutáni foglalkozás (szakkör, önképzőkör, blokk stb.),
 - távoktatás,
 - hétvégi program,
 - mentorprogram,
 - nyári tábor stb.
6. *Gazdagító tanterv választása vagy készítése:* A kapcsolódásokat, a célokat és célcsoportokat figyelembe véve a gazdagító tanterveket lehet mások-

tól átvenni és adaptálni, vagy a 6.2. pontban bemutatott módon a tartalmat kiválogatni és tantervbe rendezni.

7. *A gazdagító tantervek megvalósításához szükséges források figyelembevétele:* A gazdagító tantervekben megfogalmazott tehetséggondozó program eredményes megvalósításához szükséges emberi erőforrásokat, anyagi eszközöket, költségeket is tervezni kell.
8. *A gazdagító tanterv értékelése:* A célok megfogalmazásnál leírtak szerint a program eredményességének megítélése véget a megfogalmazott és elért eredményeket a gazdagító tanterv megvalósítása után össze kell hasonlítani.

6.2. A gazdagító tanterv tartalmát előkészítő mátrix

Az alábbiakban bemutatott, tartalmat előkészítő mátrixokat a debreceni Kosuth Lajos Tudományegyetem Pszichológiai Intézetének Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékével együtt dolgozó iskolák készítették, két gazdagító tantervhez. A Pring-modellként ismert (Pring 1984) kétdimenziós mátrix felvázolását javasoljuk a tartalom kiválogatásához, a függőleges tengelyen a fejlesztési követelményeket, a vízszintes tengelyen pedig a tehetséges tanuló fejlesztendő tulajdonságait ábrázolva (Balogh 1999; Polonkai 1999).

2. táblázat. „Ember és természeti környezete” című integrált tehetséggondozó program tartalom-előkészítő mátrixa

Általános fejlesztési követelmények	Fejlesztendő tulajdonságok						
	Intellektuális képességek	Érdeklődés	Motiváció	Attitűd	Magatartás, viselkedés	Szociális érzékenység	Kreativitás
Ismeretszerzési, feldolgozási és alkalmazási képesség							
Tájékozottság az anyagról							
Tájékozottság az időben							
Tájékozottság a térben							
Tájékozottság a természettudományos megismerésről							

3. táblázat. „Zeneművészet és vizuális kultúra” című integrált tehetséggondozó program tartalom-előkészítő mátrixa

Általános fejlesztési követelmények	Fejlesztendő tulajdonságok			
	Intellektuális képességek	Érdeklődés, motiváció	Attitűd, magatartás, viselkedés	Érzelmi tulajdonságok
Éneklési készség fejlesztése				
Zenei hallás fejlesztése				
A zenei írás, olvasás készségei, a reprodukálás képességének fejlesztése				
A zeneértő és -érző képesség fejlesztése				
A vizuális nyelv alapjai				
Kifejezés, képzőművészet				
Vizuális kommunikáció				
Tárgy és környezetkultúra				

Ezek a mátrixok segítenek abban, hogy a gazdagító tanterv célját, célcsoportjait, valamint a szervezeti formákat figyelembe véve kiválogassuk és tanterve rendezzük a kívánt tartalmat. A tartalom kiválogatása (előkészítő mátrix kitöltése) után meghozhatók a döntések a tartalom elrendezésére és a folyamatterv (tehetségesek számára készített, áttekinthető gazdagító tanterv) elkészítésére vonatkozóan.

7. A GAZDAGÍTÓ TANTERVEK ÉRTÉKELÉSE

Az értékelés régóta önálló diszciplínává fejlődött a tantervelméletben, különösen jellemzi a curriculum szemléletű, vagyis a tehetséggondozás folyamatára összpontosító tanterveket. A tantervi értékelésnek három válfaja vált különösen ismertté:

- (A) a célok, követelmények és az eredmények egybevetése,
- (B) a tantervek tényleges, gyakorlati értékének elemzése, valamint
- (C) a tantervfejlesztés döntéseit előkészítő, megalapozó értékelés.

A Stufflebeam (1983) által kidolgozott CIPP-modell különösen jól használható a gazdagító tantervek értékelésénél, mind az értékelés megtervezésében, mind pedig végrehajtásában. Ez a modell 4 szakaszból áll:

- (1) Környezet (Context = C)
- (2) Input (I)
- (3) Folyamat (Process = P)
- (4) Eredmény (Product = P)

A „Környezet” fogalma alatt ehelyütt azokat az eljárásokat értjük, amelyek során beazonosítjuk a célokat és a programigényeket, a folyamatértékelések a terv helyes végrehajtását ellenőrzik, az eredményértékelés pedig azt vizsgálja, hogy az inputnál meghatározott célok valósultak-e meg (Balogh–Polonkai–Tóth 1997).

Hivatkozások

- Ballér Endre (1990): *Tantervfejlesztés az iskolában*. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém.
- Balogh László–Herskovits Mária–Tóth László (szerk.) (1994): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László (szerk.) (1999): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László (2002): Az iskolai tehetséggondozás kritikus pontjai. In: Pinczésné Palásthy Ildikó (szerk.): *A tanítóképzés jelene*. KFRTF, Debrecen.
- Balogh László (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Mesterek mesterei, Urbis Kiadó, Budapest.
- Balogh László–Polonkai Mária–Tóth László (szerk.) (1997): *Tehetség és fejlesztő programok*. MTT és a KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék közös kiadványa, Debrecen.
- Curriculum Council (1975): *Programs for the gifted, colloquium and conference proceedings*. National Curriculum Council, Arlington VA.
- Gyarmathy Éva (2001): *A tehetségről*. AJTPIE, Miskolc.
- Mező Ferenc (2004): *A tehetség tanácsadás kézikönyve*. Tehetségvadász Stúdió, Debrecen.
- Páskuné Kiss Judit (2000): *A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra*. Debreceni Egyetem, Debrecen.

- Polonkai Mária (1999): Tehetségfejlesztő iskolai programok készítésének szempontjai. In: Balogh László (szerk.): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Pring, R. (1984): *Personal and Social Education in the Curriculum. Concepts and Content*. Hodder-Stoughton.
- Stufflebeam, O. (1983): Evaluation and decision making. In: Stufflebeam, O.–Gephart, W. J.–Gerbs, E.–Hammond, R.–Merrion, H.–Provers, N. (eds): *Educational Evaluation in Decision-Making*. Peacock, Itasca, IL.
- Szabó László Tamás (1994): *A pedagógiai program technológiája*. Apáczai Kiadó, Celldömölk.
- Tóth László (szerk.) (1996): *Tehetség-kalauz*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Tóth László (szerk.) (1998): *A tehetségesek tanítása*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Tóth László (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- VanTassel-Baska (1993): Theory and research on curriculum development for the gifted. In: Heller, K. A.–Mönks, F. J.–Passow, H. (ed.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford, Pergamon Press.

A kollégiumi nevelőtanárok tehetségfejlesztő munkája

1. BEVEZETÉS

A tehetségfejlesztés az egyik legnehezebb, legtöbb kihívással járó, ám sikeres megvalósítása esetén sok örömet hozó része a pedagógiai munkának. A tehetségigéretnek felfedezése, általános és speciális képességeik kibontakoztatása, személyiségük egészének megfelelő értékrend szerinti formálása igazi kihívás valamennyi pedagógus számára. Nincs annál nagyobb öröm, amikor egy tehetséget kiemelkedő teljesítményben realizáló, egykori diák szép szavakkal emlékezik vissza azokra a tanáraira, akik megfelelő alapokat biztosítva elindították az önálló alkotómunka felé. Vannak tehetségek, akiknek a szakmai tudás alapos átadása, másoknak az inspiráló és szabad gondolkodás lehetőségének megteremtése, vagy a szeretetteljes szigor motiváló ereje, esetleg a beléjük vetett megingathatatlan hit emberré formáló szerepe volt a meghatározó.

Ezek a tanári tevékenységek nem köthetők egyetlen oktatási, szervezeti formához sem, csak a felelősségteljes, példamutató tanár–diák kapcsolathoz, ám amikor tehetségfejlesztésről beszélünk, elsősorban az iskolai tehetséggondozás jut eszünkbe, holott a kollégiumi tehetségfejlesztő munkának is kiemelkedő szerepe és nagy hagyománya van. Ennek az alulértékelésnek talán az lehet az oka, hogy a kollégiumokat sok-sok évtizeden át inkább „szociális jellegű” oktatási intézményeknek tekintették, amelyeknek feladata – a közvélemény és néha a hivatalos oktatáspolitikai szemében is – „csupán” a vidéki diákok lakhatási és tanulási feltételeinek biztosítására korlátozódott. Napjainkra azonban, a jó gyakorlatok hatására, a kollégiumok sajátos – az iskolai formáktól eltérő – feladatrendszerében rejlő, sokszínű tehetségfejlesztő munka lehetőségeit felismerve ez a megközelítés átalakulóban van.

Ezt támasztja alá a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja is, amely az általános pedagógiai értékekre, a magyar kollégiumi tehetségfejlesztő tevékenység több évszázados hagyományaira és a társadalmi elvárásokra építve a kollégiumoknak fontos szerepet szán: „az egész életen át tartó tanulás megalapozásában, a tanuláshoz szükséges készségek és képességek, a NAT-ban meghatározott kulcskompetenciák erősítésében, a tehetségek felismerésében és

fejlesztésében”. S valóban, a kollégiumok a tanulók lakhatási és tanulási feltételeinek megteremtésén, a biztonság és érzelmi védetség nyújtásán, valamint a társadalmi szerepek megtanításán túl a teljes személyiség gondozásának, nevelésének fontos színterei, így kiváló lehetőséget nyújthatnak a tehetségfejlesztő munka számára. Oldott légkörük, rugalmas és gazdag eszközrendszerük lehetővé teszi a tehetséges diákok érdeklődési körének megismerését, kiszélesítését, valamint motiváltságuk teljesítménykényszer nélküli fokozását. Egy ingergazdag kollégiumi környezetben, az intézmény – külső törvényi és belső szabályzatai által meghatározott – nevelési feladataival összhangban, nagyszerűen megvalósítható a komplex tehetségfejlesztő tevékenység valamennyi eleme. Ehhez azonban szükség van a feltételek olyan rendszerére, amelyek nélkül a kollégium, illetve a kollégiumban dolgozó nevelőtanárok nem végezhetnének eredményes tehetségfejlesztő munkát. E feltételeket az alábbiakban foglalhatjuk össze:

- személyesség,
- emocionális biztonság,
- rugalmas és gazdag eszközrendszer,
- változatos tanulási formák,
- sokszínű értékelési rendszer,
- ingergazdag környezet,
- magas szintű szakmai felkészültség.

Írásunkban a továbbiakban e feltételek mentén mutatjuk be a kollégiumi tehetségnevelés legfontosabb szempontjait, tapasztalatait.

2. SZEMÉLYESSÉG

Az eredményes tehetségfejlesztő munka egyik alapfeltétele a tehetséges diák számára leginkább megfelelő, kölcsönös bizalmon alapuló tanár-diák kapcsolat kiépítése. Ez a viszony teszi lehetővé a gyermek szocializációs háttérének, egyéni tulajdonságainak, személyiségvonásainak, képességeinek, lappangó tehetségének feltárását, valamint a tehetségazonosítás egyik legfontosabb elemének számító tanári megfigyeléseket, jellemzések elkészítését. E bizalmi viszony kialakítása korántsem könnyű, de a kollégium családot helyettesítő funkciója miatt a kollégiumokban a személyesség hangsúlyosabban jelen van. Természetesen ez a kedvező körülmény semmit sem ér, ha a kollégiumi nevelőtanár nem

rendelkezik a pedagógus és gyermek kapcsolatát leginkább befolyásoló jellemzőkkel (Balogh 2004):

- a személyközpontú pedagógiai attitűddel,
- a megfelelő irányítási stílussal, valamint
- a hatékony tanári személyiség legfőbb kritériumaival.

A tanár személyközpontú, gyerekek iránti attitűdjének legfontosabb elemei:

- saját érzelmeinek, gondolatainak hiteles és nyílt átadása (kongruencia),
- a tanuló pillanatnyi érzéseinek elfogadása, együtt érző átélése és
- az őszinte gondoskodás, odafigyelés (de nem rátelepedés).

Ezek a módszerek a kollégiumba kerülő, az ismeretlentől szorongó, kissé bizalmatlan diák számára meghatározó érzelmi kötődést tesznek lehetővé, amelyek alapjaivá válhatnak a személyes beszélgetéseknek. Az ismerkedés ezen kölcsönös bizalmon alapuló formája viszont lehetőséget nyújt a tanulóval kapcsolatos, jórészt adatokon nyugvó ismeretek (személyes adatok, általános iskolai átlag, szociális és egészségügyi igazolások) újabb, mélyebb alapinformációkkal (pl. család szociokulturális helyzete, érzelmi stabilitás, konfliktuskezelési képesség, szocializációs szint...) történő kibővítésére. Az első hetek során kialakuló jó kapcsolatra építve a tanuló érdeklődési köréről, kedvenc szabadidős tevékenységéről is kaphatunk egy általános képet, ami segítséget jelent a tanuló tehetségterületének későbbi feltérképezéséhez. Fontos mindemellett az is, hogy e kezdeti stádiumban a családdal történő kapcsolatépítés is minél hatékonyabb legyen, hiszen ha az ilyenkor még általában jobban érdeklődő szülőt sikerül „megnyerni”, akkor a későbbiekben is számíthatunk támogató együttműködésére (pl. azonosulás a kollégiumi értékrenddel, a tanuló iskolai teljesítményét befolyásoló otthoni információk átadása, a tehetségfejlesztéssel kapcsolatos tanácsok elfogadása).

A fent említett elemek azonban a megismerésnek még csak a megalapozó szakaszát jelentik. A tehetséges tanuló általános intellektuális és speciális képességeiről, kreativitásáról és a feladat iránti elkötelezettségéről szerzett konkrét információk összegyűjtése szükségessé teszi a közös tevékenységeken alapuló, folyamatos kapcsolattartást, amely a sokszínű kollégiumi foglalkozásokon és szabadidős tevékenységek keretében mehet végbe. Ahhoz pedig, hogy ez az együttműködés sikeres legyen, rendkívül fontos a kollégiumi nevelőtanár által megfelelően kiválasztott vezetői stílus alkalmazása. Ez a stílus lehet a hatalmi pozíción alapuló közvetlen (dominatív), vagy a partnerként kezelt gyermek közvetett eszközökkel történő (integratív) irányítása, befolyásolása. Ez utóbbi egy optimista gyermekképből kiindulva a tanuló önálló cselekvésére, kezdemé-

nyezőképességére, míg az előbbi egy negatív pedagógusi attitűd alapján parancsokra, kioktatásokra, a tanuló engedelmségére épít. Persze lehetnek olyan helyzetek, amikor szükség van a két stílus váltakozó alkalmazására, de mindenképpen az integratív módszernek kell túlsúlyban lennie, a hatalmi alapon történő irányítás ugyanis hosszú távon a közös munka elutasításához, az érdektelenséghez, emocionális zavarokhoz, a személyesség megszűnéséhez vezet.

A tanuló jobb megismerésének, az együttműködés harmonikus kiépítésének, a személyesség megteremtésének háttérében meghatározó tényező a pedagógus személyisége. A hatékony tanári személyiség számos kritériummal rendelkezik, de a legfőbbek a következők (Balogh 2004):

- a gyermek sok viselkedésformáját találja elfogadhatónak,
- rugalmas, jellemzően nem ítélező,
- nagy a tűrőképessége,
- nincs meg benne az a törekvés, hogy a jóról és a rosszról vallott saját elképzeléseit másokra ráerőszakolja,
- emberi kapcsolataiban is általában elfogadó.

Ezek az ismertetőjegyek minden pedagógiai helyzetben gyakorlattá formálhatók, de különösen fontosak a kollégiumok sajátos világában, ahol a tanulók a közös lét élményének megélése során számos magatartásmintával, konfliktushelyzettel találkozhatnak, amelyek elfogadása vagy elutasítása során a kollégiumi nevelőtanár személyisége, viselkedési formája mintaadó lehet számukra.

A tehetségek hatékony azonosítása során azonban nem elégedhetünk meg csak a kollégiumi foglalkozásokon, személyes beszélgetéseken alapuló információk összegyűjtésével. A hatékony tehetségdiagnosztika érdekében vegyes módszert kell alkalmaznunk, a szakirodalom szerint a következő módszerek együttesen biztosítják a komplexitást (Balogh 2004):

- tanári jellemzések,
- pedagógiai, pszichológiai mérések,
- iskolapszichológusok véleménye,
- szülői jellemzés,
- tanulótársak jellemzése.

Ha minél összetettebb képet akarunk kialakítani tehetségesnek vélt diákunkról, érdemes az iskolai teljesítményét, tanórai és tanórán kívüli foglalkozásokon tanúsított viselkedését, aktivitását minél jobban megismerni. Ehhez kölcsönös bizalmon alapuló, folyamatos kapcsolattartást szükséges kiépíteni a kollégista tanuló iskolai tanáraival. Ha azonban ezt követően is bizonytalanok vagyunk, érdemes pedagógiai és pszichológiai mérésekkel, kérdőívekkel kiegészíteni

vizsgálódásainkat – így objektív adatok segítségével kapunk képet diákjaink képességeiről.

Ilyen képességmérő, hatásvizsgáló program kidolgozására került sor a kollégiumi tehetséggondozás egyik példa értékű gyakorlatában, az Arany János Tehetséggondozó Programban (AJTP). A Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetének munkatársai által végrehajtott vizsgálatok a tanulók általános intellektuális képességeinek, kreativitásának elemzése mellett visszajelzést adnak énképükről, önértékelésükről, szorongásaikról, tanulási motivációjukról, tanulási stratégiájukról, valamint pályaaorientációjukról is. A mérések során többek között a Kognitív Képességvizsgáló Tesztet (német rövidítése alapján KFT), a Kozéki–Entwistle-féle tanulási motivációt és tanulási stratégiát vizsgáló, illetve a szorongási értékeket mérő TAI-H kérdőívet használják. A mérések során kapott eredményeket eljuttatják a programban részt vevő intézménypárokhoz (kollégium és középiskola), amelyek azokat beépítik komplex tehetségfejlesztő programjukba.

Pszichológiai hatásvizsgáló program az Arany János Tehetséggondozó Programban

	9/AJTP* eleje	9/AJTP vége	10. évf. vége	12. évf. eleje
általános intellektuális képességek	x	x		x
kreativitás		x		x
egyéni tanulási stratégiák	x	x	x	x
motiváció	x		x	x
énkép, önértékelés	x	x	x	x
szorongás	x	x	x	x
pályaaorientáció			x	x

* 9/AJTP, az öt évfolyamos képzés első, előkészítő évfolyama.

Természetesen a tehetségek azonosításához számos más mérőeszköz is rendelkezésre áll (pl.: Rawen IQ-teszt, Tóth-féle Kreativitást Becslő Skála, Cooper-smith-féle önértékelési vizsgálat, Paivio–Harshman IDQ-kérdőív), ám ezek egy részének felvételéhez, kiértékeléséhez, valamint megfelelő módon történő hasznosításához szükség van pszichológus segítségére.

3. EMOCIONÁLIS BIZTONSÁG

A tehetséges tanulók adottságainak kibontakozását elősegítő munkában meghatározó fontosságú személyiségük és szociális környezetük fejlesztése. A tehetséges diák képességeinek fejlődéséhez, a magas szintű teljesítmény eléréséhez olyan személyiségjellemzők fejlesztésére van szükség, amelyek segítenek folyamatosan fenntartani a feladat iránti elkötelezettséget. Az érdeklődés, versenyszellem, kitartás, emocionális stabilitás csak akkor alakulnak ki, ha a tanuló olyan közösségben tud alkotni, ahol elfogadják, támogatják átlag feletti kvalitásainak kibontakozását, másrészt viszont neki is képesnek kell lennie alkalmazkodni környezete elvárásaihoz, a közösségi létből fakadó sikeres együttműködés feltételeihez.

A kiegyensúlyozott szociális kapcsolatrendszer kialakítása különösen fontos a kollégiumban élő tehetséges diákok esetében, ahol a tanulókat speciális interakciós közeg veszi körül. Számos szerepmintával találkozva sokat tanulnak, viselkedésformákat másolnak vagy utasítanak el, a társak, a közösség segíti érzelmi-értelmi fejlődésüket. Ez a közeg azonban csak akkor biztosítja szociális érésük, személyiségük optimális fejlődését, ha a napi munka során megtapasztalt közösségi elvárások megfelelő légkört teremtenek, erősítik önbizalmukat, fejlesztik alkotásvágyukat. E támogató közeg megteremtése korántsem könnyű feladat, hiszen a diákok eltérő szociális háttérrel, neveléssel, szülői elvárással, gyakran nem megfelelő viselkedési formákkal érkeznek a kollégiumba. Így különösen fontos egy mindenki által elfogadott értékrend és magatartási normarendszer kialakítása, ami lehetővé teszi a pozitív minták megerősítését, és a negatívumok gyengítését, felszámolását.

Ennek elérését teszik lehetővé a kollégiumok kötelező, széles spektrumot átfordító nevelési feladatai, mint például az erkölcsi nevelés, az önismeret és a társas kultúra fejlesztése, a családi életre nevelés, a másokért való felelősségvállalás erősítése. Ezek megvalósulását számos olyan, a pedagógusok által irányított tevékenységi forma segítheti elő (drámapedagógiai foglalkozások, szerepjátékok, érdekérvényesítési technikák gyakorlása, önismereti tréningek, önkéntes munka), amelyeket a tanulók önmaguktól kevésbé vennének igénybe, de fejlődésüket feltétlenül szolgálja.

A pedagógusok által irányított, fent említett kötött tevékenységek mellett a kollégium spontán módon is formálja a közösséget. Különösen meghatározó ebben a folyamatban azoknak a kisebb közösségeknek (tanulócsoporthoz, kollégiumi szobához) a szerepe, amelyekben ha kialakul a tanulók erős érzelmi kötődése, az kedvezően befolyásolja emocionális biztonságérzetüket, valamint a kollégium egészéhez fűződő viszonyukat. Ezek a csoportok akkor működnek igazán

jól, ha kialakulnak bennük a kis csoportok pszichológiai jellemzői, amelyek a következők (Szatmáriné 1992):

- a tagokban bizonyos közös célok és érdekek kölcsönösségének a tudata él,
- céljaik elérése kapcsán kölcsönösen függnek is egymástól,
- folyamatos, kölcsönös kommunikációban állnak egymással, ennek révén befolyásolják egymást,
- a közös célok elérése érdekében együttesen tevékenykednek,
- esetleg egy vagy több közös tulajdonsággal rendelkeznek,
- közös normarendszert hoznak létre, amely szabályozza a tagok interakcióit,
- önmagukat csoportként definiálják, őket mások egy csoportnak látják,
- szereposztás alakul ki, és a szerepek mindegyike meghatározott jogokat, kötelezettségeket és tevékenységeket feltételez,
- az együttes élmények során közös szokások, hagyományok alakulnak ki, és ezt a csoporttöbbséget az egyének személyiségükben hordozzák.

Míg ezek az erős baráti csoportosulások általában spontán módon szoktak kialakulni, addig a kollégiumi tanulócsoporthoz és szobabeosztásokhoz, különösen az első évfolyamosok esetén, kívülről létrehozott, formális egységek. Éppen ezért a kollégiumi nevelőtanároknak ezekben a formális egységekben kell a különböző értékorientációk és kommunikációs stílusok alapján létrejövő személyes kapcsolódásokat felismerni, és ezek figyelembevételével egy jól működő, összetartó csoport kialakulását elősegíteni. Különösen fontos ezt a diákok szobabeosztásánál figyelembe venni, ahol a közös szoba, egy baráti közösség kialakulása kiindulópontja lehet egy nagyobb közösség, a tanulócsoporthoz hatékony társas működésének. Természetesen ez az optimális helyzet nem mindig alakítható ki, hiszen olyan tanulók is a szoba tagjaivá válhatnak, akik nem tartoznak a baráti közösséghez, illetve a már kialakultnak, jól működőnek tűnő csoportokon belül is jelentkezhettek megoldásra váró konfliktusok. Ezekben az esetekben is kulcsszerepe van a pedagógusnak, aki érzékelve a problémákat, csoportvezető munkájában nagyobb hangsúlyt fektet a közös tevékenységekből fakadó együttes élmények biztosítására, a tanulók konfliktuskezelési képességeinek és szociális kompetenciáinak fejlesztésére.

Ez utóbbi tevékenység megvalósításához érdemes példaként megemlíteni az Arany János Tehetséggondozó Programban kidolgozott és alkalmazott személyiségfejlesztő foglalkozások módszereit, tapasztalatait, ahol a foglalkozásokat vezető pedagógusok törekednek a tanulók reális önértékelését, önmenedzselési és önérvényesítési, valamint kudarctűrő képességét fejleszteni. Az öt éven át

heti két órára tervezett foglalkozások feladata továbbá a diákok érzelmi intelligenciájának, szociális kompetenciájának, konfliktuskezelési készségének fejlesztése, kooperativitásuk javítása is. Segíti munkájukat a program már korábban bemutatott hatásvizsgálati rendszere (lásd a *korábbi táblázatot*), amelynek eredményei az egyéni fejlesztési tervek kidolgozása után beépülnek a személyiségfejlesztő foglalkozások foglalkozási terveibe mindazon területeken, ahol az egyén szempontjából szükségesek (pl. önértékelési problémák, kommunikációs zavarok, magas szorongási értékek).

A tehetséges tanulók szociális szférájának fejlődésében meghatározó jelentőségű lehet a kollégista diákok önszerveződésén alapuló, jól működő diák-önkormányzati munka is. Ez a különböző megbízatások rendszerére, a jog- és érdekérvényesítési lehetőségek kiépítésére, a hagyományos rendezvények megszervezésére épülő tevékenység hozzájárul ahhoz, hogy a diákok megtanulhassák a demokratikus alapelveket, gyakorolhassák a konfliktuselemzői és konszenzusteremtő technikákat, kialakuljon bennük a közösség iránti felelősségteljes gondolkodás, az önkiszolgáló tevékenység szükségessége, a közös élményekből fakadó összetartozás élménye.

4. VÁLTOZATOS TANULÁSI FORMÁK, RUGALMAS ÉS GAZDAG ESZKÖZRENDSZER

A komplex tehetségfejlesztő tevékenység kiemelt célja a tehetséges gyermekek erős oldalainak fejlesztése, valamint a tehetség fejlődését megnehezítő vagy éppenséggel megakadályozó hiányosságok, „gyenge oldalak” erősítése. Az előbbi feladat megvalósításának legfontosabb eszköze a mennyiségi dominancia helyett a minőséget középpontba állító gazdagítás, amely alapvetően az ismeretek és a műveletekre épülő képességek kötelező tananyagon túllépő fejlesztését jelenti. A gyenge oldalak erősítését pszichológiai bázisú egyéni segítségnyújtással lehet megoldani. Mindkét feladat megoldása akkor eredményes, ha széles eszköztár áll rendelkezésre. A kollégiumok sajátos helyzetüknek, törvényileg meghatározott nevelési feladataiknak köszönhetően szinte teljes egészében létrehozhatják a tehetséggondozás előbb említett elemeinek megvalósításához szükséges feltételrendszereket.

A tehetséges gyermek erős oldalainak támogatása során azokat a szempontokat kell figyelembe venni, amelyek tipikusan a különleges adottságokat fejlesztik (Balogh 2012):

- gyors felfogóképesség,
- jó emlékezőtehetség,
- a tanulás valamely területén intenzív és gyors elmélyülés,
- speciális képességekhez kiváló adottságok.

Ehhez nyújthat segítséget a kollégiumokban a tanulás optimális megszervezése, a továbbtanulást elősegítő és képességfejlesztő foglalkozások tartása, a speciális képességterületek egyéni vagy csoportos fejlesztésének megteremtése, az önképzés biztosítása, az esti és a szervezett hétfégi programokon való részvétel lehetősége. Ezek a feltételek akkor járulnak hozzá igazán a tehetségfejlesztő munka sikeréhez, ha a tanulók előképzettségéhez, igényeihez, meglévő képességeihez alkalmazkodó, differenciált módszerekkel párosulnak, és építenek a diákok aktív szerepvállalására, a közös együttműködés élményére, a kollégium szorongásmentes, teljesítménykényszer nélküli hátterére.

A kollégiumi tehetségfejlesztés keretei (szakkör, önképzőkör, kis csoportos és egyéni foglalkozások, mentorálás, kulturális programok, kirándulások, hétfégi, nemzetközi programok, nyári táborok) és tevékenységi formái (önálló vagy csoportos tanulás, képzeletfejlesztő, alkotásra irányuló feladatmegbízások, csoportos problémamegoldó foglalkozások, előadások, terepgyakorlatok, vetélkedők, kiállítások) a módszerek széles körének alkalmazását teszik lehetővé. A kollégiumi nevelőtanárnak ezen lehetőségek közül kell a legmegfelelőbb módszert kiválasztania úgy, hogy közben figyelemmel van a tanulók nagyfokú iskolai leterheltségére, a kollégiumi alapprogramban kötelező jelleggel meghatározott foglalkozásaikra, és a kötetlen szabadidő iránti természetes vágyukra. Éppen ezért a kollégiumi belső tehetséggondozás esetében a fent bemutatott sokszínű tevékenységrendszert célszerű úgy működtetni, hogy az egyben a keretprogramban megjelölt témakörök és az abból kibontott témák továbbvitelét (esetleg tömbösített formában) is lehetővé tegye.

E célok eléréséhez különösen jól alkalmazhatók a kooperatív tanulási és a projektfoglalkozások vezetési technikái, amelyek a gazdagítás részeként fejlesztik a kreativitást, s olyan, az iskolai képességekben kevésbé kiemelkedő tehetségek megmutatkozásának a lehetőségét is biztosítják, mint a téri-vizuális, a műszaki, a szociális, a vezetői vagy a szervezői tehetség. Különösen ez utóbbiak felismerése és fejlesztése lehet a kollégiumi tehetséggondozás egyik nagy erőssége, hiszen ezek általában később szoktak megmutatkozni. Mivel a kollégiumi nevelőtanárnak feladata a csoportfoglalkozási tervek elkészítése, ezek kidolgozásánál figyelembe lehet venni a fent említett két vezetési technika módszereit. Itt nincs lehetőség ezek részletes bemutatására, de példaként felvázoljuk a tehetséggondozó projektek készítésének lépéseit (Gyarmathy 2001):

- Milyen célt akarunk elérni?
- Milyen képességek megjelenését szeretnénk elősegíteni?
- Milyen ismeretek állnak rendelkezésünkre a témában?
- Mit kell csinálniuk a gyermekeknek?
- Mi fogja a gyermekeket motiválni a feladat elvégzésére?
- Mire lesz szükség ahhoz, hogy a feladatokat elvégezhesse a gyermek?
- Hogyan lehet még jobban csinálni?

A tehetség kibontakozását nehezítő gyenge oldalak vagy valamilyen kiegyensúlyozatlan tehetségprofilban nyilvánulnak meg, vagy az iskolai, összességében kiemelkedő teljesítmény mellett egy-két tantárgyban mutatnak súlyos hiányokat. Ezek a gyenge oldalak számos problémaforrásból eredhetnek, közülük a leggyakrabban előfordulók a következők:

- alacsony önértékelés,
- gyenge tanulási motiváció,
- hatékony tanulási stratégiák hiánya,
- kreativitás fejletlensége,
- valamilyen részképesség gyenge színvonala.

Mivel a gyenge oldalaknak nagyon sok fajtája fordul elő, ezért erősítésük, megszüntetésük gyakran összetettebb, áldozatosabb munkát igényel, mint a tehetségek erős oldalainak fejlesztése. Nehézséget jelent az is, hogy ezek a problémák gyakran rejtekeznek, az erős oldal elfedheti őket, ezért nehéz a felderítésük, fejlesztésük, így ezeket az oldalakat célszerű szakszerűen diagnosztizálni. Megszüntetésükhöz olyan – pszichológiai bázisú – fejlesztési terven alapuló programot kell kidolgozni, amely egyéni segítségnyújtás formáját ölti. Elkészítéséhez és olykor megvalósításához is szükséges pszichológusok, fejlesztő pedagógusok segítségét kérni, akik egyéni vagy kis csoportos formában végzik tevékenységüket.

Vannak azonban olyan elemek, amelyeket egy jól átgondolt program segítségével a kollégiumi nevelőtanárok is fejleszteni tudnak. Ilyenek például az iskolai teljesítmény javítása érdekében – a tantárgyi, tudásbeli hiányosságok pótlására, az esetlegesen sok hiányzából fakadó lemaradás csökkentésére, megszüntetésére – megszervezett korrepetálások, felzárkóztató foglalkozások. Ezekben az esetekben a kollégiumi nevelőtanár feladata a korrepetálás egyénre szabott megtervezése, amely a lemaradás okainak feltárására, a célravezető segítségnyújtási formák kidolgozására, valamint a tanulási folyamatok eredményességének nyomon követésére, esetleges korrekciójára irányul (Baracsi-Hagymásy–Márton 2009).

Az alacsony státusú szociokulturális környezetből érkező, vagy rossz információfeldolgozási technikákat alkalmazó diákok esetében nagy segítséget jelenthet a tanulási technikák minél szélesebb repertoárjának megismertetése is. Ezt az ő esetükben a kollégium kötelező jellegű nevelési feladatának, a tanulás tanításának szervezett foglalkozások keretében történő kiegészítésével érdemes megvalósítani. Ennek egy lehetséges mintája az AJTP-ben alkalmazott tanulásmódszertani foglalkozás, amelynek fő célkitűzései a következők:

- a tanuláshoz való viszony formálása (kíváncsiság, önművelés igénye, mintakép követésének igénye),
- a tanulási szokások formálása (általános és tantárgyakhoz kötött speciális módszerek, eljárások, technikák megismertetése, elsajátítása),
- a tanuláshoz szükséges részképességek fejlesztése (figyelem, emlékezés, gondolkodás, olvasás, beszéd),
- személyiségfejlesztés (rendszeresség, kitartás, alaposág, önállóság, akaraterő, rendszeretet, szorgalom).

Komoly kihívást jelent a kreativitás fejlesztésének problematikája is, amely ugyan döntően az iskolai feltételeken múlik, de a kollégiumok korábban felvázolt rugalmasabb tanítási-tanulási módszerei ezen a téren is jelentős eredményeket mutathatnak fel. E fejlesztőmunkához kiváló támpontul szolgálhatnak VanTassel-Baksa (1998, idézi: Balogh és mtsai 2014) oktatásfejlesztő elvei, amelyek a kollégiumra vonatkoztatva a következők:

- Szükséges a kreatív kifejezésre való ösztönzés, annak biztosítása, hogy a diákok új ötletekkel álljanak elő feladatmegoldásaik során.
- Mély tananyagtartalmat kell közvetíteni azokon a területeken, amelyeken a tehetséges diákok kifejezetten alkalmasságot, érdeklődést mutatnak.
- Módot kell adni a diákok számára, hogy közvetlen kapcsolatot teremthessenek a gyakorló szakemberekkel.
- Ösztönözni kell a tanulókat arra, hogy érdeklődési területük kiemelkedő személyiségeinek életrajzát tanulmányozzák.
- Demonstrálni kell, hogy az iskola (kollégium) értékeli a kreatív gondolkodást, és az egész iskolában (kollégiumban) megjelenési lehetőséget biztosít a kreatív diákok munkái számára.
- Erősíteni kell a diákok metakognícióját azzal is, hogy rendszeresen tervezniük, figyelniük és értékelnük kell saját fejlődésüket – megfelelő támpontok alapján.

- Aktív részvételi stratégiát kell alkalmazni az oktatás során, amelyek megjelenési formákat biztosítanak a kreatív gondolatoknak, mint például a szerepjátékok, szóbeli problémamegoldás.
- Tevékenységeket kell kínálni olyan területeken, amelyek nem találhatóak meg az iskolai tantárgyakban, a tanórai, tanórán kívüli és a kollégiumi kötelező foglalkozásokon.
- A tanácsadásnak segítenie kell a diákok érdeklődési profiljának differenciált felmérését.

Speciális fejlesztést igényelnek a szociokulturálisan hátrányos helyzetű, alulteljesítő tehetségek. Rájuk jellemző leginkább, hogy képességeik teljesítménnyé formálásában meghatározó szerepe van a családnak. Emiatt számukra olyan fejlesztőprogramot kell kidolgozni, ami magában hordozza a hátránykompenzációt, a személyiség- és képességfejlesztést, valamint a tehetséggondozás elemeit is. Mivel ez a feladat rendkívül összetett fejlesztést igényel, az iskola és a kollégium szoros együttműködése elengedhetetlen. Ilyen megfontolásból született meg az Arany János Tehetséggondozó Program, amely speciális feltételek között működik ugyan, de legfontosabb pedagógiai feladatainak ismerete példaként szolgálhat a hasonló célkitűzéseket megfogalmazó programok megvalósításához. Ezek a pedagógiai feladatok a következők:

- a diákok alapos megismerése,
- a tanulást, művelődést, beilleszkedést nehezítő tényezők ellensúlyozása,
- a hozott tanulmányi, műveltségi és szokásrendi hátrányok csökkentése, megszüntetése,
- a tehetséggondozáshoz szükséges légkör, értékrend megteremtése,
- a tanulók személyiségének, szociális képességeinek fejlesztése,
- az egyéni fejlesztés differenciált segítése,
- ismeretszerzési technikák kialakítása, megszilárdítása,
- a tanulók tehetségének gondozása, szakmai jövőképük kialakítása.

5. SOKSZÍNŰ, VÁLTOZATOS ÉRTÉKELÉSI RENDSZER, A TELJESÍTMÉNYKÉNYSZER HIÁNYA

A tehetséges diákok fejlesztése során, a Renzulli-féle háromkörös tehetségkoncepcióból kiindulva, az átlagon felüli képességek és a kreativitás fejlesztése mellett nagy hangsúlyt kell fektetni a feladat iránti elkötelezettség fenntartására. Ez a motivációs tényező elengedhetetlenül fontos ahhoz, hogy a tanuló kitartóan lelkesedjen a rá váró többletfeladatokért, és vonzza őt az ezek teljesítése következtében jelentkező siker. A siker reménye látszólag önmagában elegendő tényezője lehet a szorgalmas munkának, ennek ellenére napjainkban egyre inkább azt tapasztaljuk, hogy tehetséges diákjaink jelentős része motiválatlan, különösen a tanulási tevékenység során. Ennek a problémának számos érzelmi és intellektuális összetevője van, de kialakulásában meghatározó szerepet játszik az iskolákban tapasztalt kényszerérzés és rossz értékelési rendszer.

A kollégiumok viszont speciális helyzetükből fakadóan könnyen kialakíthatnak egy teljesítménykényszer nélküli, szorongásmentes légkört biztosító értékelési rendszert. Ehhez figyelembe kell venniük a hatékony teljesítményértékelés legfontosabb pszichológiai és pedagógiai elveit, amelyek a következők (vö.: Balogh 2004):

- az értékelés funkciói közül a fejlesztő feladatra kell a nagyobb hangsúlyt fektetni,
- a tevékenykedtetés során olyan légkört kell teremteni, amely kerüli a felesleges izgalmakat, lehetővé teszi a képességek maximális kibontakozását,
- az értékelés legyen humánus, vegye figyelembe a gyermek erőfeszítéseinek intenzitását, teljesítményszintjének növekedését vagy csökkenését,
- a tanulónak éreznie kell, hogy munkája eredményes – ha csak azt éreztetik vele, hogy erőfeszítései nem hoznak gyümölcsöt, könnyen felhagy a további munkával,
- a tanulónak ismernie kell az értékeléshez fűződő követelményeket,
- az értékelést gazdag eszközrendszerrel kell alkalmazni (írásos, verbális és nem verbális kommunikáció),
- a többoldalú teljesítményértékelés (pedagógus, diákok) létrehozásával a tanulót is be kell vonni a folyamatba, kialakítva benne a reális értékelés képességet.

A kollégiumokban ezen elvek figyelembevételével meg kell teremteni a tehetséges diákok átlagon felüli képességeinek bemutatására, megmérettetésére alkal-

mas lehetőségek rendszerét. Kiválóan megfelelnek erre a kollégiumi diákközöség vagy a tanulócsoporthoz tagjai előtti, alkalmankénti vagy rendszeres közszereplési lehetőségek (hagyományos rendezvények, kulturális programok), az önálló alkotások létrehozását és bemutatását biztosító alkalmak (koncert, képzőművészeti, iparművészeti vagy fotókiállítás, felolvasás, filmbemutató, tudományos előadások), a kollégiumon belül szerveződő vetélkedők, versenyek (intellektuális, művészeti, sport), diák-önkormányzati vitaestek stb.

6. INGERGAZDAG KÖRNYEZET

A komplex tehetségfejlesztő programok megvalósításának fontos eleme olyan területek támogatása is, amelyek nem közvetlenül járulnak hozzá a gyermek tehetségének fejlesztéséhez, hanem feladatuk a feltöltődés biztosítása. Ezek a lazító programok akkor működnek jól, ha megteremtik a tanuló kikapcsolódását, relaxációját, motivációjának erősödését. Fontos, hogy ezek mindig tudatosan beépítve szerepeljenek a kollégium tehetséggondozó programjában. Többnyire a helyi hagyományokat és a diákok igényeit figyelembe vevő gazdag szabadidős programok keretében zajlanak, amelyek során elengedhetetlen a kellően hatékony, meggyőző munka.

A kollégiumok ezen kiegészítő tevékenységeknek szinte kimeríthetetlen tárházát kínálják, közülük ötletadó szándékkal sorolunk fel néhányat:

- sportfoglalkozások,
- társas-, néptáncanfolyamok,
- film-, zeneklub,
- sakk, stratégiai, logikai játékok klubja,
- képzőművészeti foglalkozások,
- illemtanórák,
- háztartástani ismeretek (sütés-főzés, barkácsolás),
- kiállítások, múzeumok, színházak, hangversenyek, koncertek látogatása,
- természetjárás, kirándulások,
- téli és nyári táborok.

Ezek a rekreációs tevékenységek a tanulók jó közérzetének, a „jól lét” megérzésének célját is szolgálják, ami különösen jól ellensúlyozhatja az otthon, a család időről időre fellépő hiányának érzését. A sokszínű sportolási tevékenység és a

színvonalas kulturális élet arányos biztosításával az egészséges életforma kialakításának igénye és az esztétikumot figyelembe vevő viselkedési kultúra fejlesztése is teret kap. Különösen fontos ez a hátrányos helyzetű tehetségek esetében, akik előtt a kollégium nyithatja meg a kaput a művészetek, a világ szépségei felé.

7. MAGAS SZINTŰ SZAKMAI FELKÉSZÜLTÉG

Az eredményes kollégiumi tehetségfejlesztő munkának meghatározó eleme a nevelőtanár, aki közreműködik

- a program kidolgozásában;
- a tehetséges tanulók azonosításában;
- egyéni szükségleteik és érdeklődésük felderítésében;
- személyiségük, erős oldalaik fejlesztésében;
- képességeik kibontakozását gyengítő hátrányaik enyhítésében;
- szabadidős tevékenységük megszervezésében.

E rendkívül összetett feladathoz kellő intelligenciával, szakmai ismeretekkel és erős önismerettel párosulni érzelmi érettséggel kell rendelkeznie. Vagyis személyiségére és szakmai felkészültségére ugyanazon elvárások érvényesek, mint bármely más tehetséggondozással foglalkozó pedagógusra, bár a kollégium speciális nevelési szituációiból adódó feladatai miatt esetében nagyobb hangsúly helyeződik a differenciált gyermekismeretre, tapintatra, empátiára, kapcsolatteremtő és szervezőképességre (Baracsi–Hagymási–Márton 2009). Fontos, hogy rendelkezzen a tehetséggondozáshoz szükséges alapismeretekkel, és jól tudjon alkalmazni néhány tanulás-módszertani és/vagy személyiségfejlesztő eljárást. Sikeres munkáját nagyban elősegítheti, ha van egy iskolai gyakorlatból ismert szakpárja, amely lehetővé teszi, hogy diákjainak segítséget (korrepetálás, szakkör, képességfejlesztés) tudjon nyújtani, növelve ezzel tekintélyét, hasznosságtudatát. A fent említett ismeretek, képességek részben megszerzhető és folyamatosan fejleszthető tudáson alapulnak, de csak akkor válnak ténylegesen a tehetségfejlesztő tevékenység részévé, ha ehhez párosul a nevelő szakma iránti érdeklődése, magas szintű teljesítés iránti igénye, és hajlandósága, hogy több időt és erőfeszítést áldozzon munkájára.

8. ÖSSZEZGÉS

Széles tevékenységrepertoárjuknak, rugalmas és gazdag eszközrendszerüknek, jól felkészített nevelőtanáraiknak köszönhetően a kollégiumok méltatlanul háttérbe szorított helyzetük ellenére kiváló terepei lehetnek a személyiség egészének harmonikus fejlesztésén alapuló, komplex tehetséggondozó munkának. Ehhez minél több kollégiumnak fel kell ismernie, ki kell használnia meglévő értékeit, s ahol szükséges, törekednie kell a tehetségfejlesztés objektív (humán, anyagi, tárgyi) feltételeinek tudatos kialakítására. Ha ebben sikerrel járnak, akkor az eredményesen működő kollégiumi tehetségfejlesztő programok önállóan, vagy a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által létrehozott országos tehetségsegítő hálózatba bekapcsolódva a hazai tehetségfejlesztés fontos tartóoszlopaivá válhatnak.

Hivatkozások

- Balogh L. (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh L. (2012): *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Balogh L.–Bolló Cs.–Dávid I.–Tóth L.–Tóth T. (2014): *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. Génusz Könyvek 31., MATEHETSZ, Budapest.
- Baracsi Á.–Hagymásy K.–Márton S. (2009): *Nevelési gyakorlat változó iskolai színtereken – A kollégiumok nevelő munkája*. http://www.nyf.hu/pkk/sites/www.nyf.hu.pkk/files/tanarkepzo_anyagok/tanari_mesterkepzes/osszef_szakm_gyak/05c_kollegium.pdf/.
- Gyarmathi É. (2001): *Projektkönyv – Tehetséggondozó projektek készítése és használata*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete, Miskolc.
- Szatmáriné Balogh M. (1992): *Csoportfejlődés és csoport dinamika*. KLTE, Debrecen.

II.

A PEDAGÓGUS TEHETSÉGGONDOZÓ MUNKÁJÁT SEGÍTŐ MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK

A tanórán kívüli foglalkozások szerepe a tehetséges tanulók személyiségének fejlesztésében

1. BEVEZETÉS

Írásunk a tanórán kívüli elfoglaltságoknak a tehetséges tanulók személyiségfejlesztésében betöltött szerepét elemzi. Szemléletünk szerint a személyiségfejlesztés kimondásával – túl a személyiség alakulásán, az érés és a szocializáció általi átlagos fejlődésén – valami többletteljesítményt, többlethozamot, többletmunkát feltételezünk, hiszen normál körülmények között az intézményesített nevelésben magától értetődően benne rejlenek a fejlesztő hatások. Tanulmányunkban tehát a tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli foglalkozásokban rejlő személyiségfejlesztő potenciált vesszük számba, annak tudatos kiaknázására teszünk javaslatot. Kitérünk egyrészt a tanórán kívüli strukturált elfoglaltságok kontextuális jellemzőire, illetve azokra az ún. „nem specifikus hatásokra”, amelyek magából a nem tanórai jellegből adódnak, valamint azokra a személyiségjellemzőkre, amelyek a fejlesztés tudatos célpontjait kell, hogy képezzék.

Szem előtt tartjuk továbbá, hogy az érdeklődéssel, szabad választással kísért strukturált szabadidős elfoglaltságok között egyformán találunk ún. *lány* és *ke-mény* elfoglaltságokat (Milgram 1987). Ezek még megfelelő időráfordítás esetén sem töltenek be egyforma mértékű fejlesztő funkciót. Mind felső tagozatos, mind középiskolás vizsgálati mintán szerzett adataink alapján igazolódott, hogy a szabadidőben végzett strukturált, rendszeres plusz elfoglaltságok motívumai tág spektrumon mozognak. A fejlesztő funkció háttérében húzóó teljesítmény- vagy kompetenciamotívum mellett nagy számban jelennek meg társas motívumok és „pusztán” a regenerálódást, feltöltődést biztosító hedonista törekvések. Mindegyiket átszőheti azonban az érdeklődés intrinzik motívuma, és mindegyik hozzájárulhat a személyiség éréséhez.

A továbbiakban figyelmünket azonban az előbbi, vagyis az elkötelezettséget és erőfeszítést kívánó tanórán kívüli elfoglaltságokra fordítjuk, hiszen ezek szerepe jelentősebb a tehetségesek pályafejlődése szempontjából. Hosszú távú gondolkodásra, kitartásra, erőfeszítésre, a kellemetlenségekkel való megküzdésre neveli a gyermekeket, fiatalokat (Ericsson 1998; Ericsson–Roring–Nandagopal 2007; Gordon Győri 2008; Páskuné 2002; Olszewski-Kubilius–Lee 2004).

Tekintve, hogy a kötet 3. részében részletesen olvashatunk a különböző szervezeti keretekben folyó tehetséggondozás kínálta személyiségfejlesztő hatásokról, így a kirándulás, a versenyek, a művészeti tevékenységek gazdagító szerepéről, külön fejezetben pedig a tanulók és a családok együttes tevékenységének fejlesztő hatásáról, ezért itt a konkrét formákat nem listázzuk, és nem differenciálunk az ún. paradigmaticus nevelési, személyiségfejlesztési alkalmak között.

Végül a tanórán kívüli oktatási programok, foglalkozások fogalmi tisztázása is szükséges. Azoknak két nagy csoportját szokás megkülönböztetni a szolgáltatás helyszíne, illetve működtetője szerint. Az iskolai, tanórán kívüli, nem kötelező lehetőségek az *extrakurrikulum* fogalma alá tartoznak, míg az *iskolán kívüli iskolarendszerű, szervezett foglalkozások* magukban foglalják az összes olyan, legtöbbször az iskolától független oktatási-nevelési tevékenységet, amelyek inkább teret engednek a kliensek és a szolgáltatást nyújtók közötti piaci viszonyok érvényesülésének (Páskuné 2014). Ez utóbbiak a fennmaradásuk érdekében inkább rákényszerülnek arra, hogy kifürkésszék a formális rendszerben elkövetett hibákat, meglévő hiányosságokat, s a hibákat kiküszöbölve, a hiányokat pótolva a korrekció lehetőségét kínálják a szolgáltatást igénybe vevőknek (Gordon Győri 2008).

2. A TANÓRÁN KÍVÜLI, VALAMINT AZ ISKOLÁN KÍVÜLI FOGLALKOZÁSOK ISKOLAI KONTEXTUSTÓL ELTÉRŐ JELLEGÉBŐL ADÓDÓ NEM SPECIFIKUS FEJLESZTŐ HATÁSOK

2.1. Közös pontok a tanórai és tanórán kívüli oktatási helyzetekben

A pedagógiai szituációnak, az oktató, tudásátadó, képességfejlesztő munkának önmagában van egy nem specifikus személyiségfejlesztő hatása. Ez érvényesül mind az iskolai, tantervileg kötött oktatási helyzetekben, mind a tanórán kívüli foglalkozások során. Ahogy Buda Béla (1998) mondja, ha az oktatómunka a szokványosnál hatékonyabb, és olyasvalamire képesíti a gyermeket, aminek a tágabb kortársi vagy egyéb közösségben, vagy a következő iskolai képzési szinten nyilvánvaló és szembe tűnő értéke van, az értelmezhető a személyiségfejlesztés vetületében. Miért? A kimagasló teljesítmény vagy szemmel látható

többletkompetencia növeli a gyermek önbizalmát, az önértékelés gyarapodása pedig önmagában kívánatos személyiségbeli változás, hiszen lehetővé teszi a személyiség fokozott hatékonyságát, uralomérzését és önállóságát. Továbbá az egy területen megnövekedett teljesítménynek a nem specifikus hatása az önértékelés fokozódásának közvetítésével megmutatkozik a más területeken megélt bátorságban, és ösztönzőleg hat új területek birtokbavételére is. A háttérben a siker feldolgozásához kapcsolódó kognitív kiértékelés áll, amely a *fejlődésben való hitet* (szemben a képességek megváltoztathatatlan entitásként való felfogásával), a *befektetés és megtérülés közötti összefüggés felismerését* kínálja.

Ha rendszerszemlélettel közelítünk a kötelező tanórai és a tanórán kívüli foglalkozások összehasonlításához, nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a fizikai és társas rendszert, amelyben a résztvevők közötti kommunikáció és a tevékenység zajlik. A személyiségfejlesztő hatás ebben a megközelítésben az iskolában, illetve az azon kívüli bármilyen, megbeszélésünk tárgyát képező intézményben maga a szervezeti/pedagógiai rendszer, s kevésbé az egyes pedagógusok munkája, személyisége (Buda 2007, 1998). Vagyis a tehetséggondozó tevékenységben részt vevő felek – jelen esetben a tanár, a tanuló és társai – egymáshoz való viszonya az általuk képviselt szerepeknek, a feléjük irányuló elvárásoknak a függvényében alakul, egymással való érintkezésük normák által szabályozott szociális térben zajlik. Ez a *kontextus* meghatározza azt, hogy a kommunikált üzenetnek milyen jelentést tulajdonítanak a résztvevők. Az „iskolaethosz” fogalma és az iskolai légkörre vonatkozó kutatások a szervezeti kultúra és klíma szervezetpszichológiában jelenleg is markáns vonulatának a hazai iskolai előzményeit jelentik (Kozéki 1991; Serfőző 1997; Páskuné 2006). Ezek az elemzések jelentőséget tulajdonítanak a tanárok közötti szervezeti és informális kapcsolatoknak, az intézményi vezetés módjának, jellegének, a tanárok csoportviszonyainak (Buda 2007; 1998). Nézzünk néhány, témánk szempontjából említésre érdemes kontextuális jellemzőt!

2.2. A foglalkoztatott csoport nagysága

Az osztály, illetve a foglalkoztatott csoport nagysága meghatározó lehet a teljesítmény és a vezetési stílus szempontjából is. Egyes szerzők szerint a változatos munkaformák, az egyéni bánásmód lehetősége és a teljesítmény jelentős megnövekedése 20 fő alatt várható, míg a fegyelmelési problémák 40 fő fölött úgrásszerűen emelkednek (Glass és mtsai 1982, id.: Szitó 1991). Az osztálylétszám hatását tekintve látszólag ennek ellentmondó eredménnyel is találkozunk.

A McKinsey & Company 2007-ben kiadott jelentése szerint az oktatás hatékonyságának növelése és az eredményes tanulás előmozdítása érdekében széles körben alkalmazott reformstratégiák közül az osztálylétszám csökkentése kevésbé váltja be a hozzá fűzött reményeket. Maga a jelentés azonban finoman fogalmaz: „Az OECD-országokban *általánosan* alkalmazott osztálylétszámok esetében a tanítás minősége teljes mértékben elnyomja a kisebb osztálylétszám okozta hatásokat” (McKinsey 2007: 15). Az átlagos osztálylétszám az utóbbi években mind az OECD-országokban, mind Magyarországon húsz-egynéhány fő körül mozgott (OECD 2010). A jelentésben bemutatott hatékony oktatási rendszerekben pedig az átlagos osztálylétszám alig haladja meg a 30 főt (McKinsey 2007), vagyis minden, itt hivatkozott osztálylétszám a Szító által idézett 20–40 fő közé esik. A tanórán kívüli programok jellemzően azonban a 20 fős létszám alá esnek, ezzel együtt sokkal inkább lehetővé teszik az egyénre szabott fejlesztést és ezáltal a teljesítmény növekedését.

2.3. A résztvevők egyéni céljai és a rendszercélok

A kommunikációs helyzet céljait elemezve kiderült, hogy gördülékenyebbé és egyben hatékonyabbá teszi a kommunikációt, ha a *résztvevők egyéni és társas céljai* egybeesnek. A kötelező iskolába járás nem kedvez ennek az egybeesésnek. Az iskolai tanórával kapcsolatos szociolingvisztikai elemzések (Hymes és mtsai 1972, id.: Duranti 1990; Szabó 1985) mutatnak rá például arra, hogy a tanárok sokszor fontosabbnak tartják a „rejtett tanterv” elsajátítását, mint a tényleges teljesítményt és a fejlődést. Ez lehetőséget ad a tanulók részéről a „túlélési stratégiák” gyakorlására, és az összes résztvevő bevonásával a „tegyünk úgy, mintha tanulnánk” játszma működtetésére (Páskuné 2008). A nem kötelezően választott elfoglaltságoknál a tanulói motivációk nagyobb eséllyel alapoznak meg olyan viselkedést, amely a foglalkozást biztosító pedagógiai rendszer céljának megfelel. Számos szakember (Feldhusen 1991; Maoz 1993; Fredricks és mtsai 2002; Renzulli–Reis 2008) kiemeli a tanórán kívül szervezett foglalkozások „*önszelektív*” aspektusát, utalva arra, hogy a diákok választják ezeket az elfoglaltságokat, ezért erősen elkötelezettek, hiszen a részvételük biztosítása érdekében sok egyéb dologról kell lemondaniuk.

2.4. Hasonló érdeklődésű társak

Előnyként említhetjük meg, hogy a gyerekek a választott tanórán kívüli foglalkozásokon találkozhatnak az *ugyanolyan érdeklődésű és talán hasonló képességű*

társaikkal. Ezek a találkozások segítheti őket abban, hogy *realisabban és pontosabban ítéljék meg képességeiket*, amennyiben a többiek az említett hasonlóság miatt jó összehasonlítási alapot kínálnak az én beméréséhez. Annak a pontos ismerete, hogy valaki milyen jól csinált meg valamit, lehetővé teszi számára, hogy megfelelő célokat tűzzön ki, elkerülve a sorozatos kudarcot és a túl könnyű sikert.

Fontos hangsúlyoznunk, hogy az ilyen foglalkozásokon való részvétel lehetőséget ad azon tehetségesek fel- és elismerésére, akik a tipikus pszichometriai mérések azonosítási folyamata során kizáródtak, vagy az iskolában alulteljesítenek. A részvétel minősége *prediktív* lehet a későbbi felnőtt *alkotótevékenységre és pályaválasztásra* nézve.

Az *érdeklődés* szerepének a tanulmányozása a kiemelkedő teljesítmények hátterében szintén nem új keletű. Azonban míg egyértelmű a kapcsolat az érdeklődés és a tehetséges megnyilvánulások között a korán megmutatkozó tehetségterületeken (zene, sport), addig kevésbé tiszta ez a kapcsolat az akadémikus területeken. Ha a kimagasló általános kognitív képességek mellett nem mutatkozik fokozott kíváncsiság vagy érzékenység egy adott téma, terület iránt, akkor valószínű, hogy nem fog a gyermek tehetsége olyan intenzíven fejlődni, mintha megtörtént volna a „nagy találkozás” (Csíkszentmihályi 1990; Csíkszentmihályi és mtsai 2010).

2.5. Az elmélyedés lehetősége – transzferhatások

Kiemelhetjük továbbá az iskolán kívüli oktatás *kreatív produktivitásnak teret engedő* sajátosságát. A társas facilitáció és az individualizált szabadidő-eltöltés lehetősége nemcsak a területspecifikus kompetenciák fejlesztése miatt nagyon fontos, hanem olyan *életvezetési készségek elsajátításához is hozzájárul*, mint például az időkezelés, kellemetlenségekkel való megküzdés, hosszú távú gondolkodás (Fredricks és mtsai 2002; Gordon Győri 2008). A transzferhatás a már korábban említett módon is megnyilvánul: jó esetben a kompetencia élménye kompetenciát indukál más területeken is, hiszen a fiatal megtapasztalja saját hatékonyságát egy-egy terület birtokbavétele során. Ez akár a tanulmányi eredményekben is pozitív változást indít el, továbbá az interperszonális kapcsolatokban születő sikerélmények még az iskolával szembeni attitűdön is javíthatnak. Az iskolai, tanórán kívüli foglalkozásokkal (szakkör, fakultáció) kapcsolatban felmerül egy, a tehetséggondozás szempontjából nem elhanyagolható szempont, miszerint sok esetben (például a sport vagy a zene területén mindenképp) ez a képzési forma nem képes helyettesíteni a sportegyesületeket vagy a zenei képzési

profilú művészeti iskolákat. A diákok ugyan részesülnek az adott területen a napi tanórán kívüli képzésben, de csak kevés tehetséges diákot képez igazán kimagasló szakember. A délutáni iskolai különórákat, szakköröket vezető tanárok ugyanis az adott területnek jól képzett, de ritka kivételtől eltekintve nem kimagasló szakemberei, kutatói, művelői. Ily módon a szakkör mint oktatási forma sokkal inkább az átlagot (átlagos képességű diákot) támogató gazdagító programnak tekinthető, semmint az adott területen kimagasló diákokat segítő extrakurrikuláris képzési formának (Gordon Győri 2008). Azt, hogy ezt a hiányt vagy gyengeséget a hivatalos oktatási rendszer és a szülők is érzékelik, jól mutatja, hogy hazánkban egyre több országos merítésű tehetséggondozó program, iskolközi szakkör működik.

2.6. A szülők kapcsolati hálójának bővülése

A kutatások azt sugallják, hogy a gyermekek részvétele az extrakurrikuláris és iskolán kívüli programokban előmozdítja a szülők társas hálózatának kiépülését is, gyarapítja kapcsolataikat, ami pedig segíti őket abban, hogy hozzáférjenek további oktatási forrásokhoz, lehetőségekhez a gyermekeik számára (Horvat és mtsai 2003; Bryant–Zvonkovic–Reynolds 2006). Így az extrakurrikuláris és az iskolán kívüli programokban való részvétel direkt és indirekt hatásával is számolhatunk a tehetségesek fejlődésében.

2.7. Esélyegyenlőség és tanórán kívüli programok

A nemzetközi összehasonlításra is lehetőséget adó PISA-mérések újra és újra szembesítenek azzal, hogy a magyar iskolarendszerben a szociális, kulturális, gazdasági háttérben meglévő különbségek erősen éreztetik hatásukat a tanulók teljesítményében, ami különösen igaz a középfokú oktatási intézményekre. Ezért jogosan merül fel a kérdés, hogy a hozzáférés a tanórán kívüli (extrakurrikuláris), illetve iskolán kívüli oktatási-nevelési lehetőségekhez nem mélyíti-e tovább az esélykülönbségeket az eltérő háttérű tanulók között, miközben e képzési formákat pedig a tehetséggondozás szakemberei nélkülözhetetlennek tartják a tehetségek fejlődése, gazdagítása szempontjából.

A gyakorlat és empirikus vizsgálatok is bizonyítják, hogy azok a hátrányosabb helyzetben lévő és a tehetséggondozó szolgáltatásokban egyébként alulreprezentált csoportok, akik élnek a számukra indított speciális programokban való részvétel lehetőségével, később nagyobb eséllyel tudják felvenni a

versenyt a szociális szempontból kedvezőbb helyzetű kortársaikkal (Ceci-Williams 1997; Havasi 2010). Ezek az eredmények alátámasztják a hátrányos helyzetűek számára indított speciális kurzusok létjogosultságát, azonban a kérdés így is megmarad: hogyan címkézzük ezeket a kiegyenlítést célzó lehetőségeket ahhoz, hogy pont azok a családok „harapjanak rá”, amelyeknek eredendően terveztük? A tapasztalat ugyanis az, hogy ha egy speciális oktatási-nevelési szolgáltatást mindenki számára elérhetően hirdetnek meg vagy kínálnak, nem pedig kifejezetten valamilyen szempontból hátránnyal bíró és alacsonyabb teljesítményt nyújtó csoport számára, akkor jellemzően a teljesítménykülönbségek kiéleződnek, a teljesítményolló tágabbra nyílik (Ceci-Papierno 2005; Gagnè 2005). Ha pedig kifejezetten a kérdéses csoport számára írják ki a pályázás lehetőségét, akkor jellemzően kevésbé készek a részvételre, nem élnek a (kiírók és törvényhozók szempontjából annak tekintett) lehetőséggel. A fenti szerzők javaslata szerint a törvényhozóknak inkább *a személyes fejlődési folyamat akadályainak elhárítására* kellene koncentrálni, nem pedig az egyéni jellemzőkben mutatkozó szórás csökkentésére.

A „ritkaság” sternbergi kritériumát érvényesítve a szakemberekre hárul az a feladat, hogy megtalálják a társadalom alulreprezentált csoportjainak legmagasabbban teljesíteni tudó 10%-át, és biztosítsák a hozzáférést számukra azokhoz a forrásokhoz, amelyek szükségesek meglévő potenciáljaik kifejlődéséhez (Ceci-Papierno 2005).

3. A TANÓRÁN KÍVÜLI ISKOLAI ÉS ISKOLÁN KÍVÜLI ELFOGLALTSÁGOK MEGÍTÉLÉSE: TÚLTERHELÉS VAGY SZEMÉLYISÉGÉPÍTÉS

Tanulmányunknak ebben a fejezetében a tehetségfejlődést támogató pszichológiai nyereségek, összefüggések oldaláról közelítünk a tanórán/iskolán kívüli programok kérdéséhez.

A tanórán kívüli elfoglaltságok többféle megközelítésben kerülnek a kutatások fókuszába. Egy részük a gyerekek, fiatalok életmódját, szabadidő-felhasználását feltérképezni szándékozó időmérlegekre korlátozódik, és nem tér ki arra, hogy ezek milyen igényre válaszolnak, és milyen kielégülési lehetőséget nyújtanak az érintettek számára, így a tehetséggondozás szempontjából nem eléggé informatívak. Mások a tanulók munkaterheinek elemzése kapcsán szól-

nak a „különórakról” (Szénay 2003). Az utóbb említett kutatásban a különóra a diákmunkaidő egyik szegmensként jelenik meg az utazási idő, a hétvégi és hétközbeleni tanulás és a rendszeres iskolai tanórák mellett. Az ezekre vonatkozó kutatási eredmények számos hasznos információval szolgálnak, ugyanakkor a *diákmunkaidő és munkateher* fogalmaknak a használata utal a szabadidő–munka dichotómiában való gondolkodásra, amely szerint a szabadidő csak a munkára (tanulásra) reflektálva jelenik meg: vagyis hogy a szabadidő az, ami nem munka/tanulás, ez utóbbi pedig eredendően teher. E felfogás az átlagos tanulók esetében sem tartható, de a tehetségeseknél végképp nem állja meg a helyét. A szabadidőben a szabad választás van rögzítve, nem pedig a szabad idő. Vagyis a szabadidő nem a munka/tanulás ellentéte, hanem az az idő, amivel a személy szabadon rendelkezhet. Korábbi vizsgálatok szerint a munka (ennek analógiájára talán a tanulás is) akkor preferált a szabadidővel szemben, ha érdekes és sikerrel jár. A szabadidő pedig akkor kerül fölénybe a munkával szemben, ha a munka nem jár sikerrel és nem érdekes (Fónai 1995). Ezzel egybehangzó kutatási eredményeket közöl Csíkszentmihályi is (2001). Élményértékelő Mintavételi Eljárással végzett vizsgálatai szerint a szabadidős élmények sokszor hasonlítanak az apátiához, és a kihívások és a képességek alacsony szintjével jellemezhetők.

A tanórán kívüli elfoglaltságokra utaló „oktatás „árnyékrendszere” elnevezést a hazai szakirodalomban szintén felleljük, már közvetlenül a rendszerváltás utáni időszakban – pozitív felhanggal (Báthory 1989, 1992; Pécskay 1993): hivatkozott írásaikban a tehetséggondozás iránt elkötelezett szakemberek hangsúlyozzák az iskolán kívüli oktatás szerepét. Szerintük ennek során olyan ismeretekhez férhet hozzá a gyermek, amelyekről úgy gondolja, szüksége lehet rá. Ezzel kapcsolatban Báthory (1992: 133) úgy fogalmaz, hogy a „*kliensi érdekek érvényesítése ... a tanulási motiváció forrása*”. Pécskay (1993: 203) szerint „napjaink korszerű képzésében szükségszerű követelmény az oktatás »árnyékrendszereinek« kialakítása, azok alaposan átgondolt, tudatos megszervezése, működtetése”, amelyek ha jól szervezettek, nagy potenciált jelenthetnek a megalapozott pályaválasztásban, s jelentősen hozzájárulhatnak az egyén önmegvalósításához, kulturális gazdagodásához.

4. A TEHETSÉGESEK SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉSÉNEK KRITIKUS PONTJAI ÉS A TANÓRÁN KÍVÜLI FOGLALKOZÁSOK ADTA LEHETŐSÉGEK

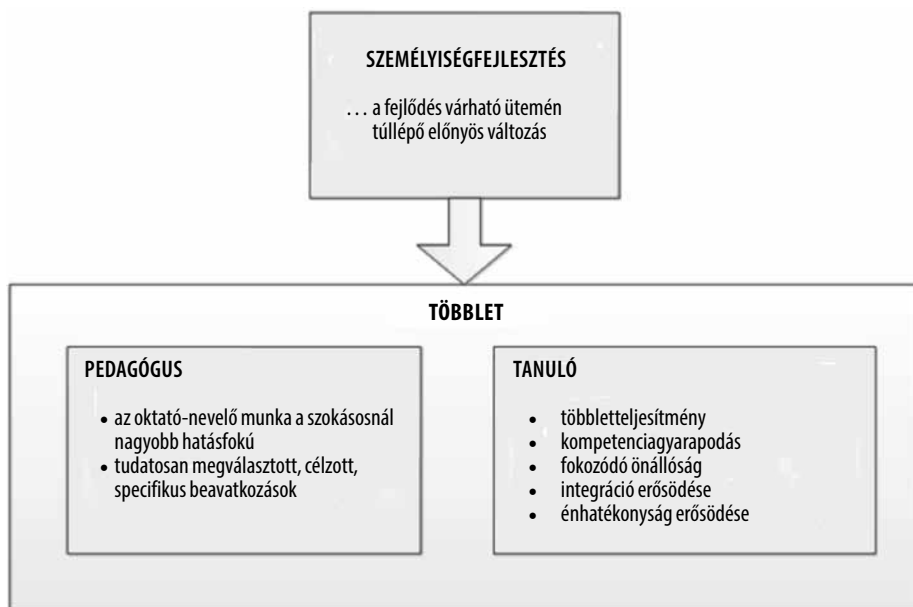
Ahogy azt a bevezetőben jeleztük, a *személyiségfejlesztés* az átlagos pedagógiai hatásmechanizmuson túli valamilyen többletteljesítményt jelent a pedagógiai rendszer részéről. Esetünkben kérdés lehet, hogy léteznek-e a tehetségeseknél olyan kiemelt személyiségjegyek, amelyek specifikusak, vagy legalábbis hangsúlyosabbak a kívánatos fejlődés és végül a kimagasló teljesítmény elérése szempontjából. Számos listát ismerünk, amely a tehetségesek személyiségjellemzőit csoportosítja. Hogy csak a legismertebb és többé-kevésbé nyugvópontra jutott tételeket idézzük:

- sokoldalú érdeklődés, nyitottság,
- fokozott koncentrációs kapacitás,
- életkort meghaladó szigorú logikus gondolkodás,
- önálló tanulásra való igény,
- fokozott igény az összefüggések megértésére,
- egy-egy terület meglepő, beható ismerete, kötődés bizonyos témákhoz,
- maximalizmus,
- intenzív érzelmek,
- önkritikusság.

A lista korántsem teljes, ugyanakkor tartalmaz olyan tehetségjárulékokat (elsősorban affektív jellemzőket) is, amelyek nem lényegi összetevői a tehetségnek, de különleges bánásmódot, odafigyelést provokálnak. Inkább tehát korrigálandó, kezelendő, semmint kifejlesztendő személyiségsajátosságok. A gazdagítás hagyományában nem véletlenül jelentek már meg a kezdetektől az affektív fejlesztőprogramok. A listákkal kapcsolatos konklúzió azonban mindig ugyanaz: a felsorolt személyiségjegyek egyike, vagy több együtt sem garantálja a kiemelkedő teljesítményt. Miről is beszélünk hát a tehetségesek személyiségfejlesztése kapcsán?

Pontosabb útmutatót kínál Gagnè Megkülönböztető Tehetségmodellje, amelyben a szerző nagy körültekintéssel rendszerezi a tehetség kibontakozásában szerepet játszó főbb személyiségjellemzőket. Ezek közül a többé-kevésbé fejleszthető alkategóriába tartoznak a célirányos viselkedést meghatározó sajátosságok (goal management), amelyeket ő a *tudatosság*, *motiváció* és az *akarat* fogalmaihoz rendel. „Ezek pedig már igazi, *sui generis* nevelési, illetve pedagógiai tényezők” (Buda 2007: 4). Idetartoznak, részletezve, olyan jellemzők, mint

a kezdeményezés, a hatékony időkezelés, autonómia, jó munka- és tanulási stratégiák, helyes énkép és önértékelés, az énhatékonyság, az érdeklődés, célkitűzés mint elköteleződés, befektetés, kitartás, minőségi gyakorlás stb.



1. ábra. A személyiségfejlesztés mint többletteljesítmény

A tehetségesek által megélt problémák, a fejlődésük során mutatkozó elakadások indirekt módon szintén jelzik, hogy vannak veszélyes zónák a tehetségesek személyiségműködésében, továbbá vannak olyan kihívások, amelyeket a tehetségesek nem kerülhetnek ki, és mindez fokozott sérülékenységet jelent számukra átlagos társaikkal összehasonlítva. Egy újabb, a tehetséges serdülők számára biztosított személyiségfejlesztő program keretében végzett célirányos kutatás során olyan tipikus problémakonstellációkat találtak (Bagdy–Kövi–Mirnics 2014), amelyeket – a hangsúlyos vezető tünetnek megfelelően – a következőképp neveztek el a szerzők: *perfekcionista*, *zárkózottak*, *útkeresők*, *problémások*. Az egyes jellegzetes konstellációk a mélyben eltérő motivációval, identitással és önértékeléssel, valamint szociális készségekkel kapcsolatos problémákat, továbbá különböző tartalmú affektív, megküzdési és tanulási problémákat takarnak. Ezek a problématerületek rámutatnak a prevenció tartalmi pontjaira a tehetségesek személyiségfejlesztésben.

4.1. Kutatás: A tanórán kívüli szervezett oktatási tevékenységekbe való bekapcsolódás motivációi és összefüggése más személyiségjellemzőkkel

A 2000-es évek elején behatóan vizsgáltuk a tanórán kívüli elfoglaltságok pszichológiai vetületeit (Páskuné 2002; Pásku–Münnich 2000), az elfoglaltságok bizonyos sajátosságainak, típusainak a tanulói jellemzőkkel való összefüggését, és számos olyan felismerésre jutottunk, amely más megvilágításba helyezi a sokszor nemkívánatos túlterhelésnek minősített plusz elfoglaltságokat. Ezek jó része tanulságokkal szolgál a tehetségsegítő szolgáltatások elrendezésére, kínálatára is. Egyrészt arra kerestük a választ, hogy milyen, pszichológiai szempontból is értékelhető sajátosságokkal rendelkeznek azok a diákok, akik élnek a tanórán kívüli és iskolán kívüli oktatási alkalmakkal, szemben azokkal, akik nem vesznek igénybe ilyen szolgáltatásokat. Másrészt a „miért”-ről gondolkodva két további kérdést próbáltunk megválaszolni: (1) Mi motiválhat diákokat, szülőket arra, hogy az amúgy is túlterhelőnek minősített kötelező iskolai elfoglaltságok mellett még plusz oktatási szolgáltatásokat is igénybe vegyenek? (2) Milyen nyereségekhez jutnak ezen szolgáltatások által a tanulók?

A két vizsgálatban összesen több mint 800 felső tagozatos tanuló vett részt, így lehetőség volt több alcsoportot is megvizsgálni: különböző tagozatokat (matematika, idegen nyelv, sport, speciális tehetségfejlesztő osztályok), évfolyamokat (általános iskola 5–8. osztály). További összehasonlítási alapot jelentett a különórai tevékenység társas jellege: egyéni, csoportos, csapat, illetve „vegyes” csoport (az előző háromból legalább kétféle megléte).

A különóra járás hazai divatját megerősítették eredményeink: felső tagozatos mintánk 44–47%-a *iskolán kívül és belül is* választ egy vagy több plusztevékenységet, míg több mint 90%-uk vagy az iskolán belül, vagy az iskolán kívül szerez legalább egy elfoglaltságot magának. Eredményeink hasonlóak a Szénay Márta (2003) által közölt arányokhoz. A témánk szempontjából legfontosabb eredményeket a következő alfejezetekben foglaljuk össze.

4.2. A tanórán kívüli szervezett oktatási tevékenységek és az énkép

A tanulók énképe és a tág értelemben vett énhatékonyság élménye erős együttjárást mutat a tanórán kívüli elfoglaltságok igénybevételének intenzitásával. Az összefüggés az *iskolán kívüli elfoglaltságok* esetében erősebbnek mutatkozik, mint az iskolán belülieknél. Feltételezhetően inkább érvényesülnek azok a kontextuális, nem specifikus pedagógiai hatások, amelyekről a korábbiakban már

szóltunk. Az iskolán kívüli elfoglaltságok esetében inkább megvan a gyermekek esélye arra, hogy az iskolai értékrendtől, a tanulmányi előmeneteltől függetlenül megmérettessenek valamely speciális képesség tekintetében, vagy akár a teljesítménytől függetlenül találjanak elfogadásra egy közösségben. Az iskolán kívül egy másik közösséghez való tartozás – különösen serdülőkorban – a társas biztonságot növelheti.

Másfelől azonban a pluszfoglalkozásokon való részvétel aránya a tanulmányi eredményességgel és a tanulmányi énképpel növekszik, ami azt bizonyítja, hogy a magasabb énképű tanulók énképükkel konzisztens módon nagyobb biztonsággal próbálkoznak és állnak helyt az iskolától független terepeken is. Ezáltal azonban további lehetőségek nyílnak előttük önmaguk kipróbálására, olyan területeken is, amelyekre az iskolában kevésbé van vagy egyáltalán nincs lehetőségük. Ilyen értelemben a tanórán kívüli iskolarendszerű strukturált foglalkozások felfoghatók az énkép korrekciós terepének, amelyben azonban tipikusan a jobb énképpel rendelkező gyerekek vesznek részt. Így ez egy ördögi kör, amely hangsúlyozza a tehetséggondozó szakemberek felelősségét is a gyermekek énképének alakításában. Következtetéseinket középiskolás mintán történt vizsgálataink is megerősítették (Nótin–Páskuné 2013). Az iskolai közegben önmagukat gyenge tanulónak vallók jellemzően nem vesznek részt semmilyen foglalkozáson. Az önmagukat közepesnek értékelő tanulók vagy nem járnak külön foglalkozásokra, vagy ha mégis, akkor az iskolán belüli szervezett elfoglaltságokat preferálják. Az önmagukat jó tanulónak tartó középiskolások nagyobb arányban járnak iskolán kívüli szervezett foglalkozásokra, a kiválók esetén pedig jellemző a kettő vagy ennél is több tanórán kívüli rendszeres elfoglaltság.

Amikor az iskolán kívüli és iskolán belüli pluszaktivitások jellege (egyéni, csoport, csapat) mentén hasonlítottuk össze a tanulók énképét, a *csapatban tevékenykedők* énképe messze a legpozitívabbnak bizonyult az összes alcsoport között.

Kiderült továbbá, hogy bizonyos iskolákba, illetve tagozatokra való járás ténye sokkal inkább befolyásolja a képességekkel, ügyességgel, okossággal kapcsolatos énképet, mint a tényleges teljesítmény, vagy akár az, hogy művelési rendszeresen magát a tanuló a kötelező oktatáson kívül is.

E két utóbbi eredmény arra utal, hogy a valahova tartozás annak külső látható jeleivel együtt nagymértékben hozzájárul az én azonosságának az érzéséhez (társadalmi identitás), ezen keresztül a biztonságérzéshez, az önbizalom erősödéséhez.

4.3. A tanórán kívüli szervezett oktatási tevékenységek és a sikerattribúció

Ha az *erőfeszítés–siker asszociációjára* (sikerattribúció) vonatkozó index alapján hasonlítjuk össze a csoportokat, akkor a következő összefüggések és tendenciák érvényesülnek: a tanítás után is aktív, elmélyült tevékenységet folytatók tisztában vannak azzal, hogy a jó eredmény komoly, rendszeres gyakorlásnak az eredménye, hogy a sikert nem osztják ingyen, még a jó képességűeknek sem. Ugyanez vonatkozik a tagozatos osztályokra, ahol a tagozatos gyerekek erőfeszítés–siker asszociációjának az erőssége meghaladja a nem tagozatosokét.

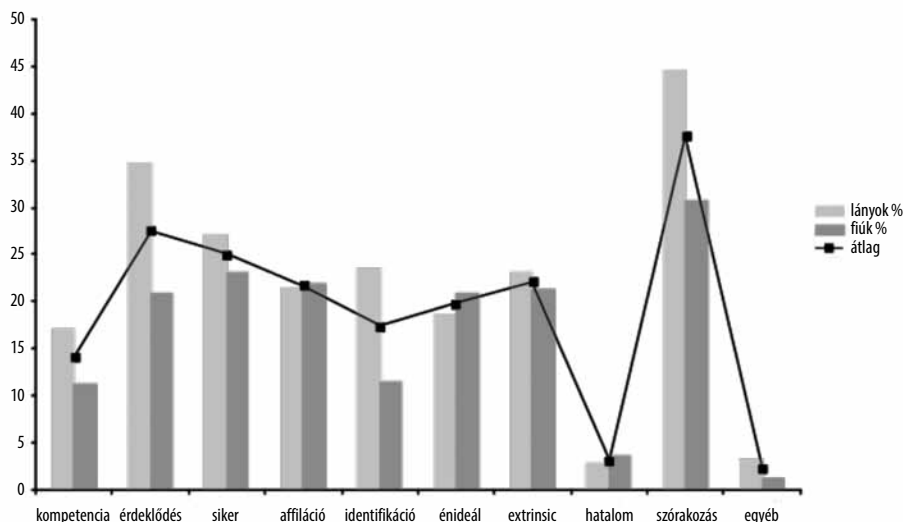
Érdemes külön figyelmet fordítani újra a csapatjátékosokra, akik kiemelkedő pontszámot értek el ebben a dimenzióban is. Úgy tűnik, hogy a társas identitás növeli az erőfeszítés mértékét a siker érdekében.

4.4. A tanórán kívüli elfoglaltságok mintázatai

A *tartalmi* (zene, sport, tánc, szellemi, egyéb) együttjárásokat vizsgálva láthatóvá vált, hogy aki sportol, az nagyobb valószínűséggel mond le minden más elfoglaltságról, mint a többi pluszelfoglaltság esetében. Ezen belül a szellemi pluszelfoglaltságok valószínűsége a sport mellett a legkisebb, azonban ez fordítva nem igaz: a sportolás valószínűsége nem a szellemi elfoglaltságok mellett a legkisebb, sőt igen nagy annak az esélye, hogy ha valaki szellemileg trenírozza magát a kötelezőn túl, az sportol is valamit a tanórán kívül.

4.5. A tanórán kívüli szervezett oktatási tevékenységek motívumai

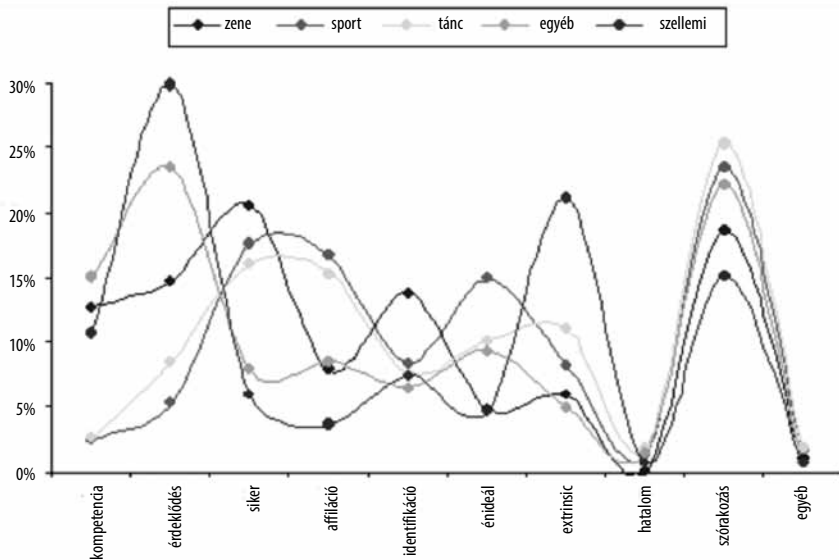
Az iskolán kívüli rendszeres elfoglaltságok *motívumainak* elemzésénél kiderült, hogy a köztudatban élő szemlélet, miszerint a különórák funkciója elsősorban instrumentális, nem állja meg a helyét. A kép sokkal változatosabb, tanulóink a kielégülést nyújtó szempontok sorolásánál széles skálán mozogtak. Így az intrinzik motívumok (*érdeklődés, kompetencia, teljesítménymotiváció*) mellett megjelent az *identifikáció* és az *affiliáció* társas szükséglete, valamint az *ideális én elérésére való törekvés, a kikapcsolódás és regenerálódás szempontja* is (2. ábra).



2. ábra. A lányok és a fiúk tanórán kívüli strukturált szabadidős tevékenységének motívumai

Láthatóvá vált az is, hogy a tanórán kívüli különböző tartalmú tevékenységek (zene, sport, tánc, intellektuális, egyéb hobbi) különböző felszólító jelleggel rendelkeznek, és ezáltal más-más motívumok kielégítésére adnak lehetőséget. Így az egyes tartalmi területeken eltérő motivációs profilok rajzolódtak ki (3. ábra). Nézzük meg ezeket részletesebben!

A jobb képességű és tanulmányi eredményű gyerekek által preferált *zenetanulás* elsődleges motívumai között szerepelt a kompetencia, a siker és az identifikáció. A *sport* bizonyult a legmarkánsabb sajátosságokkal jellemezhető területnek: ahogy egy előző pontban is írtam, művelése sok esetben kizár más tevékenységeket a pluszfoglaltságok közül, miközben egyeduralma az iskolai előmenetelben is nyomot hagy: a gyermekek jó része, akiknek életében központi helyet foglal el a sportolás, átlagos vagy akár kiemelkedő intellektuális képességei ellenére sem hozza az annak megfelelő teljesítményt az iskolában. Ugyanakkor a sportot úzik a legtöbben a tanórán kívül, ami azzal magyarázható, hogy mindenki számára kínálkozik és elérhető valamilyen „testhezálló” sport, amely ennél fogva a motívumok sokféleségének kedvez. Ezzel szemben az *intellektuálisan* elkötelezett gyermekek között kevésbé tapasztalható ez a fajta „beszükülés”: érdeklődésük szerteágazó, amit maga az érdeklődés motívumának a gyakorisága, valamint a sokféle szabadidős tevékenység párhuzamos megléte igazol. Az *egyéb*, hobbi jellegű aktivitások esetében kevésbé markáns profil rajzolódott ki, aminek oka a hobbiúzés tartalmi és formai sokfélesége.



3. ábra. A tanórán kívüli strukturált szabadidős tevékenységekben való részvétel motivációi a tevékenységterület függvényében

A motivációs profilok egyfelől illeszthetők magukhoz a tevékenységekhez, másfelől illeszthetők azokhoz a személyekhez, akik az adott tevékenységet művelik, amennyiben elfogadjuk, hogy az emberek keresik azokat a helyzeteket, amelyekben mozgósíthatják domináns motívumaikat és konzisztensen viselkedhetnek. Eredményeink nemcsak a tehetséggondozás, hanem a pályaaorientáció számára is hordoznak tanulságokat.

5. ÖSSZEFOGLALÁS

Tanulmányunkban rámutattunk arra, hogy a tanítás utáni (iskolai és iskolán kívüli) szabadon választott rendszeres tevékenységek a specifikus készségek fejlesztésén túl összefüggnek az önértékeléssel, a reális énképpel, a munkához/tanuláshoz való általános hozzáállással (mint kitartás, akarati jellemzők), az énhatékonyság élményével, és olyan életvezetési készségek gyarapodásával, amelyek elengedhetetlenek a karrierépítés szempontjából. Az énkép és énhaté-

konyság érzésének például az iskolatípusokkal, tagozatossággal és különóra járással való szoros kapcsolata arra utal, hogy valamilyen területen való több-tudásnak, hozzáértésnek már a vélelme is növeli az önmagunkkal kapcsolatos elégedettséget és a cselekedni tudás hitét, ami kompetenciát indukál más területeken is.

A bemutatott vizsgálati eredmények több szempontból is megerősítették az extrakurrikuláris és iskolán kívüli programok személyiségalakulásra gyakorolt pozitív hatását, amelyek nem csak a tehetséges, hanem bármilyen képességekkel rendelkezők számára kínálnak pszichológiai nyereségeket. E tevékenységek hasznossága kimutatható mind rövid távon, ha az elfoglaltságok élvezeti értékére gondolunk, mind hosszú távon, amennyiben segítenek a fiataloknak elköteleződni és hűnek maradni saját tehetségükhöz – főleg a kritikus fejlődési periódusokban.

A tanórán kívüli gazdagítási lehetőségek személyiségbeli nyereségeinek felismerése vezetett talán többek között ahhoz, hogy a tehetséggondozás területén az iskolán kívüli oktatási pluszok mintha kezdenének kilépni az árnyékból azáltal, hogy *intézményesülnek*. Erre példa Magyarországon a tehetségcentrumoknak, és az utóbbi pár évben a Nemzeti Tehetség Program keretében kialakult Tehetségpontoknak a létrejötte (magukban foglalva a civil szervezeteket is), amelyek minőségbiztosítása, akkreditációja által könnyebb ellenőrizni a tehetségfejlesztő munka színvonalát, jobban lehet biztosítani a legkülönbözőbb igények megfelelő kielégítését, és talán jobban meg lehet teremteni a finanszírozás lehetőségét – ezáltal az esélyek egyenlőségét is.

Hivatkozások

- Bagdy E.–Kövi Zs.–Mirnics Zs. (2014): *Fény és árnyék – A tehetségerők felszabadítása*. Géniusz Könyvek 36, Budapest.
- Báthory Z. (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Z. (1989): Tehetségnevelés és iskola. In: Ranschburg J. (szerk.): *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bryant, B. K.–Zvonkovic, A. M.–Reynolds, P. (2006): Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior* 69: 149–175.
- Buda B. (1998): A pedagógus mint személyiségfejlesztő. In: Gácsér József (szerk.): *Gondolatok a nevelésről: pedagógiai antológia IV.*, JGYF Kiadó, Szeged, 52–69.
- Buda B. (2007): Tehetség – képesség – tudás. *Tehetség*, 15(4).

- Ceci, S. J.–Williams, W. M. (1997): Schooling, intelligence, and income. *American Psychologist*, 52: 1051–1058.
- Ceci, S. J.–Papierno, P. B. (2005): The rhetoric and reality of gap closing: When the “have-nots” gain but the “haves” gain even more. *American Psychologist*, 60: 149–160.
- Csikszentmihályi M. (1990): Motiváció és kreativitás: Út a megismerés struktúrális, illetve energetikai megközelítéseinek szintézise felé. *Pszichológia*, 10: 1.
- Csikszentmihályi M.–Rathunde, K.–Whalen, S. (2010): *Tehetséges gyerekek – flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Csikszentmihályi M. (2001): *Flow – Az áramlat: a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Duranti, A. (1990): A beszéd szociokulturális dimenziói. In: Síklaki István (szerk.): *A szóbeli befolyásolás alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest, 139–169.
- Ericsson, K. A. (1998): The Scientific Study of Expert Levels of Performance: General implications for optimal learning and creativity. *High Ability Studies*, 9: 1.
- Ericsson, K. A.–Roring, R. W.–Nandagopal, K. (2007): Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: an account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18(1): 3–56.
- Feldhusen, J. F. (1991): Effects of programs for the gifted: A search for evidence. In: Southern, W. T. – Jones, E. D. (eds): *The Academic Acceleration of Gifted Children*. Teachers College Press, New York, pp. 133–147.
- Fredricks, J. A.–Alfeld-Liro, C.–Hruda, L. Z.–Eccles, J. S.–Patrick, H.–Ryan, A. M. (2002): A qualitative exploration of adolescents’ commitment to athletics and arts. *Journal of Adolescent Research*, 17: 68–97.
- Fónai M. (1995): Értelmiség és szabadidő. In: Tibori T. (szerk.): „Társadalmi idő–szabad idő”. *A szabadidő új problémái a mai társadalmakban*. Magyar Szabadidős Társaság, Budapest, 88–97.
- Gagnè, F. (2005): From noncompetence to exceptional talent: Exploring the range of academic achievement within and between grade levels. *Gifted Child Quarterly*, 49: 139–153.
- Gordon Győri J. (2008): Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 2008/2: 263–274.
- Havasi B. (2010): A felvételi menedzsment jó gyakorlata a Babus Jolán Középiskolai Kollégiumban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2010/8–9: 85–90.
- Horvat, E. M.–Weininger, E. B.–Lareau, A. (2003): From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40: 319–351.

- Kozéki B. (1991): *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Maoz, N. (1993): Nurturing giftedness in non-school educative settings – using the personal and material resources of the community. In: Heller, K. A.–Mönks, F.–Passow, A. H. (eds): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford, 743–752.
- McKinsey (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolarendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey and Company, 2007. szeptember. http://www.onfejllesztois-kolak.hu/2008/mckinsey_magyar.pdf/.
- Milgram, R. M. (1987): Tel-Aviv inventory of creative performance. In: Milgram, R. M.–Dunn, R.–Price, G. E. (eds) (1993): *Teaching and Councelling Gifted and Talented*. Preager, London.
- Nótin Á.–Páskuné K. J. (2013): *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés és „távolmaradás” intrapszichés feltételeinek vizsgálata*. Kutatási beszámoló, NTP-TSZK-M-MPA-12, 36–86.
- OECD (2010): *Education at a Glance 2010*. Letöltés ideje: 2013. 09. 11. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationataglance2010/>.
- Olszewski-Kubilius, P.–Lee, S. Y. (2004): The Role of participation of In-School and Outside-of-School Activities in the Talent Development of Gifted Students. *The Journal of Secondary Education*, 15(3): 107–123.
- Pásku J.–Münnich Á. (2000): Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia*, 100(1): 59–77.
- Páskuné K. J. (2002): A másodoktatás szerepe a gyerekek képességeinek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra. In: Dávid I.–Bóta M.–Páskuné Kiss J. (2002): *Tehetségkutatás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Páskuné K. J. (2006): A munkahelyi légkör kommunikációs vonatkozásai. In: Mészáros A. (szerk.): *Kommunikáció és konfliktuskezelés a munkahelyen*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 51–70.
- Páskuné Kiss Judit (2008): *Az iskolán kívüli iskolarendszerű oktatás szerepe a tehetséggondozásban*. „Valóságterkép” című tanulmánykötet. Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület, Budapest, 97–116.
- Páskuné K. J. (2014): *Tanórán kívüli és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban*. Géniusz Műhely 2.
- Pécskay Z. (1993): Az iskolán kívüli oktatásról – Kutatóintézetek szerepe a tehetséggondozásban. *Magyar Tudomány*, 38(2): 203–206.
- Renzulli, J. S.–Reis, S. M. (2008): *Enriching Curriculum for All Students* (2nd ed.). Corwin Press, Thousand oaks, CA.
- Serfőző M. (1997): Az iskola szervezeti kultúrája. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 381–397.

- Szabó László Tamás (1985): Hogyan működik a rejtett tanterv? Egy iskolai te-repvizsgálat néhány tapasztalata. *Pedagógiai Szemle*, 117–125.
- Szitó I. (1991): Az ökológiai megközelítés a pszichológiában. *Magyar Pszicholó-giai Szemle*, 49(2): 215–231.
- Szénay M. (2003): Tantárgyak, tanórák és a tanulói érdeklődés. In: *A tanulók munkaterhei Magyarországon*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (internetes hivatkozás: <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulok-munkaterhei/tantargyak-tan-orak>).

Utazások a tehetséggondozás körül

Válogatás a miskolci Földes Ferenc Gimnázium tehetségfejlesztő programjaiból

1. BEVEZETÉS

A Földes Ferenc Gimnázium évtizedek óta a tehetséggondozás egyik központja régióinkban. Az Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP), tehetségfejlesztő tantervek, tehetségegítő pályázatok, új természettudományos laboratórium és számtalan műhelymunka jelzi az itt folyó magas szintű oktató-nevelő munkát, amellyel kiérdemeltük az Akkreditált Kiváló Tehetségpont minősítést.

A humán tudományok közül magyar nyelv és irodalomból és történelemből folyik kiemelkedő tehetségfejlesztés. Több sikeres pályázat és sokféle innovatív, a tantárgyi ismereteket mélyítő és gazdagító tevékenység jellemzi a humán munkaközösségeket. Ezek közül kiemelkedőek a tanulmányutak, amelyek kiváló lehetőséget adnak a tehetség sokoldalú fejlesztésére. Az alábbiakban az utazáshoz kapcsolódva háromféle fejlesztő szemléletet vázolunk fel, háromféle utat, amelyek mögött ugyanaz a szándék és pedagógiai megközelítés áll. E három megközelítés három *Bonis Bona-díjas* pedagógus, Kovácsné Szepelfeld Erzsébet, dr. Szabó Istvánné és Jobbágy László tehetséggondozó munkáját tükrözi, a Hidasi Judit szavaival megfogalmazott közös céllal: „Minden utazás és tapasztalat legnagyobb hozadéka az, hogy ráébressze az embert saját kultúrájára, saját országa értékeire.”

A következő alfejezetekben először az AJTP keretében szervezett utazások pedagógiai jelentőségét és diákjainkra gyakorolt hatását mutatjuk be. Ezt követi egy helytörténethez kapcsolódó jó gyakorlat bemutatása, majd egy földrajzi fókuszban folyamatosan táguló tehetséggondozó programot ismerhetünk meg, végül a Tehetséghidak Program keretében a szülőkkel közösen tett kirándulásunk legfontosabb momentumait tárjuk az olvasó elé.

2. GAZDAGÍTÓ KIRÁNDULÁSOK AZ ARANY JÁNOS TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAMBAN

(Kovácsné Szeppefeld Erzsébet)

Az ezredfordulón készült felmérések azt mutatták, hogy a felsőoktatási intézményekben a kistelepülésekről érkezők aránya rendkívül alacsony, másfél százalék körüli értéket ér csak el. Egyértelművé vált, hogy a közoktatás egyik legfontosabb feladata hozzájárulni a társadalmi esélyegyenlőtlenségek mérsékléséhez. A társadalom hátrányos helyzetű csoportjai számára a felemelkedés útja szinte kizárólag a minőségi, azaz társadalmi, gazdasági pozíciók betöltésére alkalmas – és jól átváltható – tudás megszerzésén keresztül vezet. Az iskolának kulcsszerepe van abban, hogy a társadalmi előrejutást minél inkább a tanuló tehetsége, szorgalma, ne pedig családja anyagi helyzete, szülei foglalkozása vagy éppen lakhelye határozza meg. Megfogalmazódott a szándék egy olyan tehetséggondozó pedagógiai modell létrehozására, amelyben minden tehetséges tanuló – függetlenül az adott település földrajzi és anyagi helyzetétől – a társadalmi felemelkedés esélyét biztosító képzést kaphat. A tehetséggondozást támogatók kezdeményezése és az akkori oktatásirányítás szándéka találkozott, így 2000-ben létrejött az Arany János Tehetséggondozó Program, dr. Polonkai Mária szakmai irányításával. Az oktatási tárca részéről Környei László helyettes államtitkár volt a program elindítója.

A 2000–2001-es tanévben a Földes Ferenc Gimnázium az országban az elsők között indította el az Arany János Tehetséggondozó Programot. A programban olyan gyerekek oktatását vállaltuk, akik tehetségesnek mutatkoztak általános iskolai tanulmányaik alatt, de a kistelepülési létből, a szociális körülményeikből adódóan önhibájukon kívül hátrányba kerültek, így a hagyományos képzési formákra való jelentkezőskor kisebb eséllyel pályázhatnak egy-egy frekventáltabb intézménybe. Az Arany János Tehetséggondozó Program fő céljai a következők:

- esélyteremtés, vagyis a különböző szociális, kulturális, gazdasági háttérrel rendelkező szülők gyermekeinek egyenlő esélyeket biztosító oktatási rendszer és támogatási rendszer kialakítása;
- tehetséggondozás;
- a tudás tekintélyének visszaállítása;
- az oktatás tartalmának korszerűsítése, minőségének fejlesztése;
- a tanulók képességeinek fejlesztése;
- a tanulók személyiségének fejlesztése;
- a tanulók érzelmi intelligenciájának fejlesztése.

A program öt éves, a 9., előkészítő évfolyammal indul, amelynek legfontosabb feladata a hátránykompenzáció és a gazdagítás mind az ismeretek, mind a viselkedési normák, mind a szocializáció terén, valamint elkezdődik magas óraszámú angol nyelv és az informatika oktatása. A képzés általános gimnáziumi képzéssel folytatódik. A program minden esetben egy iskola és egy kollégium – a mi esetünkben a Földes Ferenc Gimnázium és a Teleki Tehetséggondozó Kollégium – szoros együttműködésére épül.

A komplex tehetséggondozásra épülő program egyik, OKM-rendeletben¹ is meghatározott jellemzője az ún. bennmaradós hétvégék szervezése, amely alkalmakat kirándulásokra, a környék, a régió és az ország megismerésére kell fordítani. Az Arany János Tehetséggondozó Program fő céljai eléréséhez kiváló lehetőséget nyújtanak az 5 év távlatára megtervezett, egymásra épülő, jól átgondolt és jól megszervezett kirándulások. Ezek a gazdagító programok szervesen illeszkednek az AJTP operatív programjának hátterét adó, a világon széles körben elfogadott Renzulli-féle Gazdagítási Triász Modelljéhez. A Triász első eleme az ún. első típusú gazdagítás, amelynek célja, hogy a tanulókat minél több olyan témával, foglalkozással, hobbival, személlyel, hellyel és eseménnyel stb. ismertesse meg, amelyeket a szokásos tantervek eredendően nem fednek le. A második elemet a csoportos fejlesztőprogramok, tréningek képezik, amelyek a kreativitásra, a gondolkodásfejlesztésre és az érzelmi folyamatok fejlesztésére helyezik a hangsúlyt: idetartoznak a tanulás-módszertani fejlesztések, az írott, a beszélt és a vizuális kommunikáció, az önismeret, a művészi kifejezés fejlesztése stb. Ezeknek egy része már megoldható osztálytermi keretek közt is. A harmadik típust és szintet képviselő gazdagítás azoknak a tanulóknak szól, akik elköteleződnek egy-egy önállóan választott terület iránt. Ebben az esetben egyéni vagy kis csoportos tehetséggondozásról beszélünk, valódi – nem öncélú, lehetőleg mindenki számára hasznos – produktumok létrehozásáról, világra segítéséről.

A Renzulli-féle Gazdagítási Triász Modelljének különböző szintjeihez igazodik a bejövő évfolyam zánkai tábora, a minden évben megrendezésre kerülő pécsi művészeti tábor, vagy a bonyhádi sporttalálkozó csakúgy, mint a szűkebb pátria, a mi esetünkben Miskolc, illetve a főváros nevezetességeit megismertető kirándulások, színházlátogatások, vagy a megye, a régió, Magyarország, a történelmi Magyarország és Európa földrajzi, történelmi, kultúr- és művészettörténeti nevezetességeit megismertető kirándulások, utazások.

¹ A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának kollégiumi tevékenység- és foglalkozásrendszere, 4. számú melléklet a 36/2009. (XII. 23.) OKM rendelethez.

A sokszínű fejlesztő környezet kialakítása, a program egyik alap gondolata ebben a gazdagítási formában látványosan valósul meg. A kirándulások egyénre gyakorolt hatása nagyon jelentős, sok esetben életutat, hivatást meghatározó. Központi mérési adatok ugyan nem állnak rendelkezésre, de az Arany János Tehetséggondozó Program intézményeit és kiemelkedő tehetségeit bemutató Arany-könyv² mára már egyetemista vagy diplomás tehetségei mindannyian kiemelték annak fontosságát. Az alábbiakban ebből az interjúkötetből idézünk:

Sípos Anna gyártásvezető – az ELTE Bölcsészettudományi Karán filmelmélet- és filmtörténet szakon, valamint a Színház- és Filmművészeti Egyetem gyártás-szervező szakán végzett (Szilágyi Erzsébet Gimnázium és Kollégium, Eger, 2000–2005)

A program nagyon sok lehetőséget nyújt az ott tanuló diákoknak, az Ön számára ezek közül melyik volt a legértékesebb?

Nem tudnám eldönteni, hogy a rengeteg utazást, amelyek során bejártam Magyarországot és Európát, vagy az intenzív nyelvtanulási lehetőséget tarttam fontosabbnak az életemben. Jelenlegi munkámban is a nyelvvizsgáimat, a széles körű ismereteimet és a személyiségfejlesztő órák tapasztalatait kamatoztatom a legjobban, valamint az élményeimet, amelyeket az utazások hoztak magukkal, és az egész életérzést, amely ennek kapcsán kialakult bennem. A legnagyobb ajándéknak a lehetőséget érzem. A lehetőséget, hogy egy olyasfajta színvonalon tanulhattam és élhettem, utazhattam és művelődhettem, amit vidéki gyerekként nem kaphattam volna meg különben.

Papp Emese – az ELTE-n szabadbölcésztként művészettörténet szakirányon tanult, majd a TU Dresden ipari formatervező szakának hallgatója lett (Katona József Gimnázium és Számítástechnikai Szakközépiskola, Kecskemét, 2002–2007)

A program nagyon sok kedvezményt, lehetőséget nyújt a keretei között tanuló diákoknak. Az Ön számára mi volt ezek közül a legfontosabb?

Pontosan emlékszem: kétszer voltam táborban és egyszer nyaraltam a családommal, mielőtt tizennégy évesen a programba kerültem. Az, hogy a gimnáziumban

² Arany-könyv – Az Arany János Tehetséggondozó Program intézményei és kiemelkedő tehetségei – az interjúkat készítette és a kötetet szerkesztette Kovácsné Szepelfeld Erzsébet.

zium öt éve alatt számtalan kisebb-nagyobb kiránduláson vehettem részt, gyökeres változást hozott az életemben. Rengeteget túráztunk, bejártuk a nagyobb hazai városokat, megtanulhattunk síelni, és a szorgalmas tanulók akár egy angliai kiránduláson is részt vehettek, hogy fejlesszék nyelvismeretüket. A látottak személyiségformáló hatását nem lehet elégszer hangsúlyozni; a falusi gyerekek előtt feltárult a világ. Nyitott és figyelmes lettem, ma ezeket legfontosabb tulajdonságaim közé sorolom.

A gimnázium Önről írt ajánlásában is kiemelt helyet kapott a művészettörténet OKTV-n elért 4. helyezése. Elmesélné, hogy esett a választása erre a tudományterületre?

Tisztán emlékszem a napra, amikor eldőlt a „sorsom”. Az osztály Erdélyben táborozott, ahová vizuáliskultúra-tanárnőnk, G. Szolláth Katalin is velünk tartott. A tanárnő ismert már – rajzóraira mindig lelkesen készültem –, de első fontosabb beszélgetésünkre csak ekkor került sor. Kolozsváron sétáltunk, Kati a város műemlékeiről és műtárgyairól mesélt, kérdéseket intézett hozzánk. A kérdésekre gondolkodás nélkül válaszoltam, párbeszéd alakult ki. A mai napig mosolyogva és kissé elérzékenyülve kell arra gondolnom, hogy Kati látott akkor valamit bennem, a kissé vadóc, fekete pólós, tornacipős falusi gyerekekben.

Két évvel később, már az OKTV döntőjére készülve, egy alkalommal Kati azt mondta, fantasztikusnak tartja, hogy lehetséges az, hogy én művészettörténésznek készülök, míg a nagyszüleim egy tanyán gazdálkodva, kétkezi munkával keresik meg a kenyerüket.

Varga Rita – a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának hallgatója (Jurisich Miklós Gimnázium és Középiskolai Kollégium, Kőszeg, 2006–2011)

Jelenlegi tanulmányaiban mit kamatoztat az AJTP-ben kapottak közül?

Több dolgot is el lehet mondani. Először is az angol nyelvet, amelynek a tanulására nem volt lehetőségem az általános iskolában, magántanárt pedig nem engedhettünk meg magunknak. A londoni tanulmányút is egy olyan lehetőség és egyben meghatározó élmény volt az életemben, amely új cél kitűzését tette számomra lehetővé: azt, hogy kimenjek Angliába tanulni. Nagy öröm számomra, hogy ez teljesült, az angoltudásomat a közeljövőben kamatoztatni fogom, ugyanis Angliába készülök, mivel elnyertem az Erasmus Ösztöndíjat, így az őszi félévben tanulmányaimat a birminghami Newman University College

Early Childhood karán fogom folytatni, ezzel bővítve ismereteimet a pedagógiai szakmában és az idegen nyelv területén.

Broda Balázs – az ELTE kémia BSc. szakos hallgatója (Földes Ferenc Gimnázium, Miskolc, 2007–2012)

Az Arany János Tehetséggondozó Program nagyon sok lehetőséget nyújt az itt tanuló diákoknak, Ön mit emelne ki ezek közül? Jelenlegi tanulmányaiban mit kamatoztat leginkább?

Az országunk megismerését egy kiváló társasággal, s ezáltal az általános műveltségünk fejlesztéséhez nyújtott lehetőségeket emelném ki. Azért ezt, mert sokunk anyagi helyzete, körülményei nem engedhették volna meg számunkra, hogy ilyen csodálatos helyekre eljussunk, ennyi ismerettel gazdagítsuk tudásunkat (ráadásul egy ilyen jó társasággal). Az AJTP-ben megszerzett tudás, műveltség részét képezi mindennapi életemnek.

Osváth Kristóf – a Miskolci Egyetem Műszaki Földtudományi Karának hallgatója (Földes Ferenc Gimnázium, Miskolc, 2005–2010)

Az Ön számára mi volt a legértékesebb az Arany János Tehetséggondozó Program által nyújtott lehetőségek közül?

A rengeteg különleges helyet emelném ki, ahová a program keretében volt lehetőségem eljutni. Földrajzos szemléletű ember lévén szeretném a világot jobban megismerni. A kirándulások során sok kalandban volt részem, jártam szerte Európában, olyan helyeken, mint London, Barcelona, Prága, Brüsszel, Párizs, Krakkó vagy éppen Erdély. De a kirándulások során szerzett tapasztalatok mellett feltétlenül meg kell említeni a nyelvvizsga és a jogosítvány megszerzését is.

Kádár Szabolcs János – a Budapesti Operettszínház tagja és az Általános Vállalkozási Főiskola hallgatója (Zrínyi Ilona Gimnázium és Kollégium, Nyíregyháza, 2002–2007)

Van olyan emlék, fordulópont, amihez köthető a színészet iránti szerelem, vagy mindig is ez akart lenni?

Általános iskolában színjátszó szakkörre jártam, ám ekkor még egyáltalán nem vonzott a színészet, csupán iskolai „kötelezettség” volt, majd az AJTP keretein

belül lehetőségünk volt színházlátogatásra (havonta kaptunk bérletet), ekkor láttam a *Made in Hungária* című zenés darabot, amikor is elámultam, hogyan táncolnak, énekelnek, játszanak egyszerre az emberek..., ekkor elindult valami. És bár soha nem akartam tudatosan színész lenni, dolgoztam, tettem a dolgomat, képeztem magamat, és a lehetőségek megtaláltak.

Sipos Zoltán – a Debreceni Egyetem Természettudományi és Technológiai Karán vegyészként végzett (Zrínyi Ilona Gimnázium és Kollégium, Nyíregyháza, 2003–2008)

Az Arany János Tehetséggondozó Program kínálta lehetőségek közül az Ön számára mi volt a legértékesebb?

Nem könnyű egyetlen elemet kiemelni, de talán azt emelném ki, hogy Európa mennyi különböző országába juthattam el a programnak köszönhetően, hány és hány új kultúrával találkozhattam, gyakorolhattam az idegen nyelvek használatát, és persze rengeteg felejthetetlen emlékekkel gazdagodhattam.

Szabó Péter – a BME Villamosmérnöki és Informatikai Karán mérnökinformatikusként és gazdaságinformatikusként végzett (Türr István Gimnázium és Kollégium, Pápa, 2003–2008)

Az Arany János Tehetséggondozó Program kínálata nagyon színes, gazdag, számtalan lehetőséget nyújt a diákjainak; az Ön számára mi volt a legjelentősebb?

Azt gondolom, hogy a legnagyobb lehetőség, amelyet a program biztosított számunkra, az az utazás volt. Nemcsak nekem, de az egész osztályunknak hatalmas lehetőség volt ez. Bejártuk fél Európát, az egész Kárpát-medencét. Ha nincs ez a program, akkor biztosan rengeteg élménnyel lennénk szegényebbek. Ez szerintem igazán az az eleme a programnak, ami felszámolta a hátrányos helyzetű diákok lemaradását.

Ujlaki Dalma Tamara – aranyműves (Árpád Vezér Gimnázium és Kollégium, Sárospatak, 2001–2006)

Az AJTP számos lehetőséget kínál a programban tanuló diákoknak. Az Ön számára mi volt ezek közül a meghatározó?

Életem egyik meghatározó élményét is az Arany János Tehetséggondozó Programnak köszönhetem. Ez a Magyar Nemzeti Galériában bemutatott Claude Monet-kiállítás volt 2004-ben, amelyet egy bennmaradós hétvége keretén belül tekinthettünk meg. Felejthetetlen élmény volt, ma is beleborzongok, ha rá gondolok. Kedvenc festőm, rajzból érettségiztem, és a projektmunkám fő festményét Monet impresszionista nézetei alapján festettem meg. (Szóbeli vizsgám dicséretes lett.)

Jelenlegi munkájában, alkotásaiban mit kamatoztat az AJTP-ben kapottak közül?

A képzőművészet terén szerzett ismeretanyagot és tapasztalatot, amelyek egy részét kiállításokon és múzeumokban szereztem, másik felét pedig rajztanáromtól, aki az évek során lassan átadta szakmai és művészi tapasztalatát, és megtanított nagyon sok mindenre. Az általam tervezett és elkészített ékszerkebe ezt a tudást dolgozom bele.

3. TEHETSÉGGONDOZÁS HELYTÖRTÉNETTEL

(Szabó Istvánné)

A tehetséges diák érdeklődő, kíváncsi. Az a feladatunk, hogy megmutassuk neki a világot, az élet sokszínűségét, a megismerés számtalan lehetőségét, s megtanítsuk dönteni, érdeklődésének megfelelően választani a lehetőségei közül. Ennek a célnak egyik eszköze lehet a helytörténet, annak megismerése, kutatása.

Miért éppen a helytörténet? Mert rendkívül sokrétű ismeretet, tapasztalatot nyújt. Erősíti a kötődést településhez, régióhoz, nemzethez. Javítja az emberismeretet, fokozza az empátiát, növeli a toleranciát. Fejleszti a kommunikációs készséget, megkönnyíti társadalmi jelenségek, szociológiai problémák megértését. Segít megismerni az életkörnyezetet, segít az adott környezetben a képességek kibontakoztatásában. Igényli a kreativitást, az elemzőkészséget, a pontosságot.

A helytörténeti ismeretek megszerzésének, rendszerezésének, elemzésének és megértésének számos módja és kerete létezik. Műhelymunka, csoportmunka, szakköri, diákköri keretekben színvonalas előadások, múzeumlátogatások, néprajzi kutatómunka projektkészítéssel, kiállítások készítése, nyelvjárási gyűjtőmunka, viselettörténet, életmódkutatás, terepgyakorlat, kirándulás.

A tehetséggondozó terepgyakorlatok, kirándulások rejtik a legtöbb lehetőséget. Az elmúlt évtizedben ezért azt a feladatot tűztük magunk elé, hogy évente szervezett terepgyakorlatainkon bemutadjuk tehetséges diákjainknak megyénk, illetve a történelmi vármegyék értékeit, sajátosságait, jellemzőit, s ennek kapcsán fejlesztjük készségeiket, átlagot meghaladó általános és speciális képességeiket, kreativitásukat.

Programjainkat eleinte egy-egy földrajzi egység helyi hagyományainak, kultúrájának bemutatása köré szerveztük. A matyó kultúra értékeinek megismerése során a diákok a tardi és szentistváni díszítőművészet és viselet hasonlóságait, különbségeit tanulmányozhatták, beöltözhetek a lányok és fiúk népviseletébe, megismerve a ruhadarabok neveit, funkcióit. Helyi népzenere elsajátíthatták a helyi tánclépéseket is. A tehetséggondozás oldaláról a program a *mozgáskultúra és a zenei készség fejlesztéséhez* járult hozzá.

A mezőkövesdi Mezőgazdasági Gépmúzeumban beindíthatták a gőzgépet, forgatva tanulmányozhatták a vízikerek működését, felülhettek a szekerekre, megismerve azok szerkezetét, a lányok megismerhették a szövés, fonás eszközeit, sőt a mángorlót és egy múlt század eleji csavarógépet, a centrifuga őseit is. A mezőkövesdi múzeumban a matyó díszítőművészet páratlan remekeivel találkozhattak, ami teret adott a *kreativitás és a tapasztalati ismeretszerzés* ötvöztetésére is.

Bódva-völgyi kirándulásunk során kevéssé ismert népi kincsekre bukkanunk. A bódvaszilasi tájházban megismerhettük a káposzta feldolgozásának hagyományait, a gyümölcsök tartósítási lehetőségeit. Éppen körteaszaláskor érkeztünk, megnézhattuk a munkafázisokat, megkóstolhattuk a finom, méz-édes aszalványt. A 100 éves vendégfogadóban éjszakázva kiderült, hogy milyen fárasztó és időigényes munka az aszalás, hiszen éjjel-nappal fűteni kell az aszalót, ha télen is élvezni akarjuk a nyár ízeit. Az edelényi tájházban a csipkeverők munkáját is kipróbálhatták a diákok. A program a *motiváció és az érdeklődés erősítése* révén járult hozzá a tehetséggondozásához.

A falusi Árpád-kori templomok kazettás mennyezeteinek virágmintái egy másik világba kalauzoltak bennünket. Jártunk a szalonnai és rakacaszendi templomokban, de a legkülönlegesebb a tornaszentandrás ikerszentélyes templom volt. E látogatások során a falusi élet szépsége és a falusi emberekben rejlő szeretet megtapasztalása jelentette a legfontosabb élményt. Az *emocionális nevelés* elmaradhatatlan része a tehetséggondozásnak, és az átlagot meghaladó speciális képességeket is erősíti.

A legérdekesebb azonban Szinpetriben a világ legnagyobb könyve és a hozzá tartozó nyomtatástörténeti múzeum volt. A kiállítás tulajdonosa elkészítette a Gutenberg-nyomda hasonmását is. A vízikerek a papírmalom óriási kalapá-

csait mozgatja, s a rendelkezésre bocsátott papíralapanyagokból készíthető mérített papír is. A tulajdonos személyében elkötelezett, kitartó embert ismertünk meg, általa lehetőség nyílt a *versenyszellem tehetséget meghatározó szerepének* bemutatására.

Bódvaszilason lehetőség nyílt részt venni egy különleges munkában, a falu helytörténésze pályázat útján olyan tábor szervezett, amelyen a régi falusi házfrontok helyreállítása folyt építéshallgatók irányításával. A fizikai munka mellett a diákok előadásokat hallgattak a népi építészet praktikus technikai megoldásairól és esztétikai igényességéről. A program kitűnő lehetőséget kínált a *kreativitás fejlesztésére*.

Az egykor különálló Torna vármegye kincseivel is megismerkedtünk. A trianoni Magyarország eldugott csücskében megbújó hajdani vármegye ezer titkot és szépséget rejtett. A Szád-vár magaslatait, a névadó Torna romjait, a szádelői hasadékokat, amelynek szépsége és vadregényessége vetekszik a tordaiéval. Megrendítő a derenki kísértetfalu, amelynek lakóit Horthy Miklós kormányzó azért telepíttette ki, hogy a vidéket vadászterületévé tegye. Az egykor odatelepített lengyel gorálok házait rommá tette az idő, mostanában azonban a leszármazottak oda szervezett rendezvényei kapcsán a falu kezd újjáéledni. Emberi sorsok, népsorsok megismerésére, megértésére és tettekre serkentésre ad lehetőséget a vidék, amelynek keretében az *interperszonális képességek* fejlesztése valósulhat meg.

Gömörben járva a Mohos-tavak különös lágvilágával ismerkedtünk meg. Gyalogtúránkon elhagyatott várrom mellett vezetett utunk, meg-megállva megpróbáltuk elképzelni a hajdani mindennapokat a magas hegytetőn. A putnoki Gömör Múzeum ezer kincse közül a hajdani telefonközpont volt az egyik legérdekesebb, amelyet kipróbálhattak a diákok is. Beöltözhetek a 19. századi úri kisasszonyok ruháiba, megismerkedtek a paraszti élet földművelési eszközeivel. A Serényiek kísértetkastélya Putnokon a hazai műemlékvédelem problémáira mutatott rá, a gömörszőlősi ökofalu gazdálkodása ugyanakkor jó példát adott a modern környezetvédelemre. Jártunk a Tompa Mihálynak 1849 után menedéket nyújtó kicsi házban, ahonnan a költő világgá repítette a szabadságharc elvesztése miatti fájdalmát. A *tehetség utat talál*, a legeldugottabb helyről is előtör, ha igazi, ha erőteljes.

Megyénkben sokféle nemzetiség, kisebbség lelt és talál ma is otthonra. A velük való megismerkedés, kultúrájuk és hagyományaik megértése segíti az elfogadást, a befogadást. A sajpópfalvai ruszin kisebbség küzdelme éppúgy példaértékű, mint a bükk-szentkereszti, cserépfalvai szlovákok harca nyelvük, népi értékeik megtartásáért. A diákok pályamunkái szólnak a bükki mészégetőkről,

a boksarakás precíz rendjéről, üveghuták tót munkásairól. A program *hatékony információfeldolgozási stratégiák* megismerésére nyújtott lehetőséget.

Népes roma kisebbség is él a térségben: Szendrőládon, a Rakacai-tó partvidékén, Bódvalenkén. Rendkívüli jelentőségű kultúrájuk megismerése, szokásaik, hagyományaik elfogadása. Erre nagyszerű lehetőség nyílik Bódvalenkén, ahol cigány festők csodálatos freskói díszítik szinte minden ház hátsó, hosszú falát. A színpompás, egzotikus motívumú képek mély gyökerű, gazdag keleti kultúra nyomaival ismertetnek meg, amelynek kapcsán könnyebbé válik a másik elfogadása, *tisztelete, a tolerancia* tanulása.

A reformáció nyomait, hatását is tanulmányoztuk. Jártunk a boldvai templomban, amely a hajdani bencés kolostor templomának átépítésével vált reformátussá. A vizsolyi templom felbecsülhetetlen kincse a Károli-biblia, de a templomban megtekinthető és kipróbálható az egykori Mankovits-nyomda hasonmása, amelyen a református Bibliát nyomtatták 1590-ben, s amelyhez Károli Gáspár fordítását Szenci Molnár Albert vitte gyalogszerrel Göncről. A gönci kiállítóhely méltó emlékezés a nagyszerű vállalkozásra, amely segítette nyelvünk fejlődését. A sárospataki református kollégiummal megismerkedve szinte elevenné lett a kapcsolat az európai kultúrával. A 17. századtól különösen híressé vált iskolába külföldről jöttek neves tanárok, s az itt tanuló diákok is útra keltek, hogy elhozzák és meghonosítsák az ottani jó tapasztalatokat. Világot kell látni, *nyitottnak lenni* minden újra, hazatérni teli tudástarisznyával, s itthon tettekre váltani azt. Ez is a tehetség feladata, küldetése.

Kirándulásaink, terepgyakorlataink során egy-egy történelmi nagyságnak is a nyomába eredtünk. A Rákóczi-szabadságharc eseményeire emlékezve jártuk végig a szabadsághős megyénkbeli életének fontos állomásait. Voltunk Felsővadászon, amelynek területét hajdan vitézségükért az ősök kapták, voltunk Rákóczi Ferenc szülőhelyén, Borsiban, ahol a vár idegenvezetője erős nemzeti érzelmektől vezérelve mutatta be a családot és a hős fejedelmet. S természetesen jártunk Kassán a Rodostó-házban, amelynek nagyszerű kiállítása híven tükrözi a fejedelem törökországi emigrációs mindennapjait és az utódok őt azóta is övező tiszteletét. Utunk végén a nagy fejedelem sírjánál, a kassai dómban letettük tiszteletünk koszorúját. A tehetség számára kiemelkedően fontosak a *példaképek*, akiknek tettei, szándékai iránymutatások a jövő nemzedékeinek.

Ilyen példamutató nagyság volt Kossuth Lajos is. A monoki születésű, kisenemesi családból származó jogász magasra tört, Magyarország kormányzója lett. Reformokat sürgető politikája, hazaszeretete, kényszerű emigrációban is a hazáért, a nemzetért való szüntelen aggódása kiemelte kortársai közül. Tisztelettel adóztunk emléke és nagysága előtt a monoki emlékházban, s szobránál egyik diákunk lelkesedéssel és elismeréssel teli szavai nagy hatással voltak a tár-

sakra. A sátoraljaújhelyi megyeházánál arról emlékeztünk meg, hogy innen indult jurátusként Kossuth politikai pályája, s Zemplén megye országgyűlési követeként tartotta gyűjtő hangú beszédeit országszerte a reformokat sürgetve. Milyen fontos a kommunikáció! Az *Országgyűlési Tudósításokat* kézzel sokszorosította, a *Pesti Hírlapban* új műfajt teremtve ellenzéki programot tett közzé, országgyűlési szónoklata nyomán nemzeti hadsereg alakult, nyílt levele Deák Ferenchez szinte a trianoni katasztrófát vizionálta. A tehetséges ember tudja, hogy a szó fontos fegyver, amivel akár egy nemzet sorsát is befolyásolhatjuk. *A fejlett anyanyelvi képesség és a jó kommunikáció* a tehetség kibontakozásának feltétele, ezért kiemelten fontos a fejlesztése.

A nyelvi ismeretek bővítését, a nyelv fontosságának felismerését szolgálta a széphalmi Magyar Nyelv Múzeumának megtekintése is – egy interaktív múzeumlátogatás a szavak világában. A beszédképesség és a memória fejlesztését segítették a magyar szókészletre vonatkozó érdekes információk, a legrövidebb és a leghosszabb szó, a rokon értelmű szavak világa, de diákjaink figyelmesen hallgatták híres 20. századi költők verseit saját hangjukkal.

Vártúránk is tanulságokat hordoznak tehetséges diákjaink számára. Megyénkben már a honfoglalás korában földvárak épültek, kiemelkedő volt a borsodi földvár. Kirándulásunk során tanulmányozhattuk a földvárak sáncszerkezetét, illetve megismertük a vár tisztségviselőinek feladatait és hierarchiáját, amely mai közigazgatásunk alapjait teremtette meg. Árpád-kori törzsi/vezéri váraink már csak romjaikban tanulmányozhatók, ilyen például az abauji Amadé-vár, az Abák ősi fészke. Középkori lovagváraink legépebben maradt megyei emléke a boldogkői vár, amely kirándulásaink gyakori célpontja. A füzéri vár, a regéci erősség kiemelkedő jelentőségű, utóbbinak a feltárásában történelemtagozatos tehetséges diákjaink is részt vettek. A szerencsi vár érdekessége, hogy nem hegytetőn helyezkedik el, hanem a település a vár köré épült. Diákjaink döbbenet hallgatták a szerencsi református templomban Rákóczi Zsigmondnak, a vár építtetőjének drámai történetét, szétszórt csontjainak megtalálását. Megrendülten helyezték el a templom padlózata alatti kicsi sírboltban az emlékezés koszorúját. A program keretében az *elemzőképesség és a problémaérzékenység fejlesztésére* nyílt lehetőség.

A terepgyakorlatokon egy-egy történelmi korszak bemutatására is sor került. Anonymus *Gesta Hungarorumjának* helyszíneit bejárva a honfoglalás korát idéztük meg. III. Béla királyunk jegyzője feltehetően e vidék szülötte volt, ugyanis a környék helyneveit, dűlőneveit is kiválóan ismerte. Megidéztük Árpád fejedelmet Szerencsen, Tarcal vitézt, a tokaji Hímesudvart. Bodrogkeresztúron a hét vezér faragott szobránál a folyóparton kialakított emlékparkban meghatározó élményt jelentett a hősök iránti tisztelet átélése és a páratlan látványt nyújtó táj szeretete.

Más alkalommal a hegyaljai kirándulás fő témája a hungarikumnak minősített tokaji aszúbor, a szőlőtermesztés és a borkészítés volt. A tarcali Dégenfeld-kastély megtekintése után a híres pincészetben megnéztük a borkészítés munkafázisait, s egy helyi pince aszúborát meg is kóstoltuk. A hegyaljai szőlőfajták megismerése mellett a kereskedelem és a marketing is kiemelkedő figyelmet kapott. Szepsiben fejet hajtottunk az aszúbor 17. századi elkészítője, Laczkó Máté emléktáblája előtt, aki Lorántffy Zsuzsanna fejedelemasszony számára kísérletezett e különleges nedű készítésével.

A terepgyakorlatok az irodalmi ismeretek gyarapításának lehetőségét is megteremtik. Minden utunkon bemutatjuk a települések, tájak jelentős íróit, költőit, vagy azokat, akik valaha ott jártak. Sajószentpéteren Lévay Józsefet, Szalonnán Kalász Lászlót, Kassán Márai Sándor szobrával szemben helyet foglaltunk az üres karosszékekben, Szepsiben Csombor Mártonnal ismerkedünk meg, aki a 17. század elején bejárta egész Európát, s megírta tapasztalatairól az első útleírást *Europica varietas* címmel. Tompa Mihályt, Jókai Mórt rejtegette e vidék a világsi fegyverletétel után, Petőfi verseiben és úti jegyzeteiben szólt az itt élőkről, a látnivalókról.

2014-ben volt a holokauszt 70. évfordulója. Hagyományos terepgyakorlatunkon erre a tragikus eseményre emlékeztünk. Emlékkört alapítottunk, amelynek tagjai megkezdték megyénk holokauszt-emlékhelyeinek kutatását. Fényképeket készítettek emléktáblákról, emlékoszlopokról, zsinagógákról, temetőkről, majd projektmunkáikban feldolgozták a szomorú eseményeket, az emlékhelyek létesítésének körülményeit. Az elkészült pályamunkákból a kör tagjai diákköri konferenciát rendeztek, illetve az emlékhelyek fotóiból kiállítás nyílt, majd a terepgyakorlaton elzarándokoltak az emlékezés helyszínére, az abaújszántói zsidó temetőbe, a vizsolyi, a göncruszkai emlékoszlophoz, a szikszói és a kassai emléktáblához. A holokauszt-emlékév alkalmából a Miniszterelnökség Civil Alapjának támogatásával emlékutat szerveztünk Auschwitzba és a budapesti Holokauszt Emlékközpontba. Mindkettő megrázó élmény volt diákjainknak. Az együttérzés, a tolerancia, a béke fontossága és jelentősége kapott hangsúlyt. A látottakhoz fűzött reflexiókban mindannyian hitet tettek amellett, hogy a jövőben azon fognak munkálkodni, hogy soha többé ne történjen ilyen szörnyűség a világon. E pályázati munka során a *feladatok iránti elkötelezettség* és a *koncentráció* tehetségfejlesztő szerepe kapott teret.

Megyei helytörténeti kirándulásaink mellett fontos számunkra lakóhelyünk, Miskolc történetének, emlékhelyeinek megismertetése is. Lassú ütemben ugyan, de egyre nő az elvándorlás a városból, a képességeknek megfelelő munkalehetőségek hiányában főleg az értelmiség hagyja el a települést. Rendkívül fontos olyan innovatív légkör megteremtése, amely itt tartja a nívót

munkaerőt. Ennek kialakításában nagy szerepet játszik a lokálpatriotizmus, a lakóhely szeretete, sajátosságainak, múltjának ismerete. Ezért kiemelkedő feladatunk, hogy helytörténeti séták keretében megismertessük diákjainkat városunk hagyományaival. Ezeket a sétákat a bejövő évfolyamok számára szervezzük, de létrehoztunk egy helytörténeti kört is, amelynek keretében minden héten egy-egy nevezetes helyet mutatunk be településünkön. A 15. század végén épült avasi református templomot, az ortodox templomot, iskolát, amelyben Nagy Katalin cárnő is látogatást tett, a zsinagógát, amely az egyik legszebb épület az országban. Végigjártuk a hírességek szobrait, Deák Ferenc, Lévy József, Szemere Bertalan, Kossuth Lajos szobrát, s megismertük kiemelkedő életútjukat. Gyönyörű szecessziós épületeink jelentőségét kutattuk, diákjaink a helyszínen, a felújított épületben a diósgyőri vár történetével ismerkedtek meg.

Felelősségérzet, küzdőszellem, elkötelezettség fejlesztésére ad lehetőséget a helytörténet megismerése. Kiemelkedő a jelentősége a *személyiség fejlesztésében*. A felkészülés kapcsán a diákok megismerik az *önálló kutatómunkát, elemzőkészségüket* próbára teszi egy-egy társadalmi jelenség okainak kutatása. Kiselőadásai fejlesztik *kommunikációs készségüket*, a projektmunkák írása során pedig megtanulják a prezentáció készítésének lépéseit. A tehetséggondozás további kiemelkedő területe a *kreativitás* fejlesztése, amelyhez fontos adalékkal szolgált, hogy a terepgyakorlatokon *gyakorlati ismeretek* elsajátítására is lehetőség nyílt.

4. MICSODA ÚTJAINK... – A TEHETSÉGGONDOZÁS AZ UTAZÁSAINK SORÁN

(Jobbágy László)

Amikor az utazásainkra gondolok, mindig Márai Sándor *Füves könyve* jut eszembe: „*Nem szabad egyedül utazni ... Csak bizalmas és tapintatos társaságban szabad utazni...*”

Így utaztunk mi az elmúlt tizenhat évben: egy érzékeny és fogékony lelkű 40–50 fős diákcsoporttal, kiválóan felkészült és lelkes kollégáimmal, dr. Szabó Istvánnéval és Kovácsné Szeppefeld Erzsébettel.

A Földesben sokan, sokféleképpen és sokféle céllal utaznak: nyelvtanulás, partnerkapcsolatok, sítáborok, uniós projektek... stb. keretében. Utazásaink összekapcsolódnak azoknak a tehetséggondozó szakköröknek és műhelyeknek

a munkájával, amelyeket hosszú évek óta működtetünk anyanyelvből, történelemből vagy éppen néprajzból. Céljuk elsősorban Európa történelmi és kultúr-történelmi értékeinek, és benne a magyar szellemi örökség európai megjelenésének felfedezése. Az iskolai tehetséggondozáshoz tehát szabadidős, lazító programokat kapcsolunk, új keretbe helyezve a tehetségkibontás olyan elemeit, mint az önállóságra nevelés, az idegen környezetben való eligazodás, az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációs készség fejlesztése, a nyitottság és a tolerancia tanítása.

Fontosnak tartjuk, hogy ezek az utak minden érdeklődő diák számára lehetővé váljanak, így érhető el, hogy különböző korú és különböző osztályokba járó diákok egy közösséget formáljanak. Előfordult, hogy ennek érdekében az anyagilag hátrányos helyzetű, de tehetséges, az iskolai műhelymunkában kiválóan teljesítő diákok számára pályázatokkal, tanári segítséggel előteremtettük az utazás költségeit.

Kifejezetten érdeklődő, a kultúrát, a történelmet, a múzeumokat és templomokat megismerni vágyó fiatalokkal utazunk. Így soha nem halljuk azokat az iskolai kirándulásokon elhangzó gyakori mondatokat, hogy „Mikor lesz már szabadidő? Minek megyünk már megint képtárba?” De látunk a gyerekek kezében jegyzetfüzetet, fényképezőgépet, útikönyvet. És látunk a szemükben csillogást, érdeklődést, kíváncsiságot, a felfedezés izgalmát.

A tartalmi és mélységi gazdagításhoz a szervezés módszere mindig a célok által meghatározott. Ez szinte mindegyik utunk alkalmával érvényesül. Ennek megfelelően az utazások előkészítése tematikusan, célirányosan kidolgozott program mentén zajlik. Rendszerint a tanév befejezése után, a nyári szünet első heteiben kerekedünk fel – részben praktikus okokból (nincs iskolai hiányzás, az évi fáradtság levezetése, kevés holmi kell). A szervezés ezt megelőzően körülbelül egy tanévet vesz igénybe. Először meghatározzuk a témát, ez rendszerint valamilyen kulturális vagy szellemi örökség (pl. Svájc – a reformáció nyomában). Ezt követően összeállítjuk a témához tartozó látnivalók listáját, majd ezekből a diákokat is bevonva alaposan felkészülünk. Mire az utazás ideje eljön, pontosan kidolgozott útitervünk van. Nemcsak előre lefoglalt szállásunk, hanem az is, hogy ki fogad például a zürichi parlamentben, a reformáció emlékművénél Genfben, vagy éppen a híres Nestlé Csokoládégyárban.

Az évek során koncentrikus körökben haladtunk Európában. Első számú célunk a Kárpát-medence megismerése volt. Történelmi múltunk fontos eseményeivel, helyszíneivel, híres személyeivel ismerkedtünk. Az utazó diákokkal együtt fedeztük fel, hogy napjainkban a kisebbségi létre kényszerített magyarság hogyan él, őrzi meg integritását, anyanyelvét. A történelem, magyar irodalom és nyelvtan, a néprajz, az életmód, a földrajz tantárgyak együttesen jelentek

meg a programban. Éveket szántunk Erdély szellemi és történelmi emlékhelyeinek bejárására. Így jártunk az aradi emlékműnél, a segesvári csata helyszínén; Gyulafehérváron Bethlen Gábor és Hunyadi János előtt is leróttuk kegyeletünket, de kincses Kolozsvár vagy Vajdahunyad vára is idézte őket. Ady, Petőfi, Arany életének helyszíneit is megtaláltuk.

Fontos volt számunkra, hogy diákjaink figyelme kiterjedjen a természeti környezet szépségeire is. A sóbányákba, a Görgényi-havasokba, a Békás-szorosba vagy a Tordai-hasadékba tett kirándulásaink ezt nagyban segítették. A legmeghatározóbb élményt mégis a családokkal, az itt élő emberekkel való megismerkedés, beszélgetés jelentette. Szigorúan mindig magánházaknál szálltunk meg. Ez életre szóló élményt adott a diákoknak.

Útjaink a tehetséggondozás fontos elemeit valósították meg. Segítették a diákok önállóvá válását, fejlesztették erkölcsi normarendszerüket, erősítették bennük a nyitottságot és a bizalmat. „Verecke híres útja”, Munkács vára, vagy a Tisza-forrás sem maradt ki. Megrendítő élményt jelentett megtapasztalni a nehéz körülmények között élő kisebbségi magyarság nyitottságát, erkölcsi tisztaságát, szeretetteljes vendéglátását.

A lengyel–magyar barátság, közös történelmi múltunk jegyében jártunk Lengyelországban. Krakkóban jó érzés volt megtapasztalni, hogy lengyel barátaink mennyire tisztelik Hedviget, Kingát és Báthori Istvánt. Auschwitz és Birkenau szomorú mementója ugyanakkor örök szívbemarkoló élmény marad. Ezt a látogatást is nagyon fontos volt előkészíteni. Több rendkívüli, rendhagyó történelemóra, beszélgetés előzte meg az utazást, amelyek keretében felhasználtuk egy túlélővel készült beszélgetés felvételeit is.

A vár- és kastélytúrák program keretében bejártuk a cseh várakat és kastélyokat: Prágát és Hradec Královét, de Lajos és Sissi nyomában járva vezetett utunk Bajorországba, Neuschwansteinba is. Utóbbi út előkészítésének keretében több iskolai pályázatot is kiírtunk a diákoknak például Sissiről vagy a bajor–magyar kapcsolatokról.

Berlinben a fal lebontásának évfordulóján jártunk. Kelet és nyugat egyesítésének jegyében ismertük meg a Reichstagot. Fogadták is csoportunkat, és diákjaink a helyi idegenvezető angol vagy német nyelvű előadásában hallhatták és láthatták a múlt emlékeit, illetve megismerkedhettek a jelenleg is az épületben működő parlament munkájával.

Svájc sok-sok élménye közül felemelő pillanat volt a zürichi parlamentben, amikor a mi tiszteletünkre kitűzték a magyar zászlót, a parlament elnöke pedig ott fogadta csoportunkat, ahol régen Churchillt vagy éppen az angol királynőt.

Franciaországban a verduni csatamezőn tett látogatás, vagy a Trianon-kasztély termeinek bejárása a történész diákjaink számára volt jelentős. A sok pári-

zsi látnivaló mellett a diáknegyedben egy sajtvacsorán jutott idő megismerni a francia konyha specialitásait is. Utunk során a strasbourgi parlamentben tett látogatás alkalmával felelevenítettük az Európai Unióról tanultakat. Az Európai Parlamenti Modell (MEP) diákrendezvényein tapasztaltakat tanítványaink profi módon tudták itt kamatoztatni.

A nagy szerelem Erdély mellett a reneszánsz Itália lett. Itt többször, többféle céllal jártunk. A reneszánsz és a barokk kultúra nyomait kutattuk Veronában vagy Firenzében, az antik kultúra jelenvalóságát Rómában vagy Pompejiben olyan idegenvezetővel, aki magyar, de több éve ott él. Rábukkantunk Janus Pannonius iskoláira is Bolognában vagy Padovában, az idén, 2015-ben pedig Kosuth hagyatékát kutatjuk Torinóban.

Talán ezek a példák, utazási töredékek is igazolják, hogy a tehetséggondozást sohasem szabad szűken, egy tantárgyra fókuszálva értelmezni. Minden felvillanó kép mögött ott van a kövekbe vésett krónika, az emberarcú történelem, a múlt és a jelen, és annak a közel félezer diáknak a jövője is, aki bizonyosan másképp fog erre az ezerarcú világra tekinteni, amit úgy hívunk: Európa.

Tizenhat év utazásai meggyőztek bennünket arról, hogy ha van elszánt, következetes tanári munka, ha van érdeklődő, a világot felfedezni vágyó diákság, akkor megvalósulhat a tehetséggondozásnak ez a nem szokványos színtere, ahol meg tud valósulni maradéktalanul a cselekvéses tanulás, a felfedező és felfedezettő módszer, a kooperáció és a komplexitás.

5. TANULMÁNYUTAK SZÜLŐKKEL, DIÁKOKKAL, PEDAGÓGUSOKKAL

(Kovácsné Szeppefeld Erzsébet)

A „Tehetséghidak Program” keretében a 2013-as évben tanórán kívüli tehetségszerző programok szervezésére vállalkoztunk. Többek között tanulmányutakat szerveztünk – az élményekről elektronikus kiadványt készítettek közösen a hatosztályos képzés első évfolyamának tanulói, szüleik és három tanárunk – Kovács Attiláné, Jobbágy László és e sorok írója.

Első kirándulásunk Abaújba és az EU 2013-as kulturális fővárosába, Kassára vezetett. Célunk a történelmi Magyarországhoz kötődő és a nemzeti múlt hagyományaihoz és emlékeihez kapcsolódó emlékhelyek felkeresése, megismerése volt. A vizsolyi református templomban megismerkedtünk Károli Gáspár bibliafordításával, a helyi múzeumban pedig kipróbáltuk a nyomdászmesterség-

get. Megelevenedett a reformáció kora és annak irodalmi hagyományai. A gönci huszita házban különleges építészeti és néprajzi emlékekkel találkozunk. A boldogkői vár a kor – 17–18. század – viharos történelmi eseményeit idézte meg. A látogatás során egy eltűnőben lévő, magas szintű kultúra vált élővé számunkra. A kirándulás fő programját a Kassa magyar vonatkozású történelmi és kulturális emlékeivel való megismerkedés jelentette. A két város (Kassa és Miskolc) kiváló kapcsolatának köszönhetően a polgármesteri hivatal munkatársa fogadta csoportunkat a régi, történelmi városháza épületében. A Szent Erzsébet-székesegyház megtekintése után illő módon leróttuk kegyeletünket Rákóczi sírjánál. A Rodostó-háznál megelevenítettük a kuruc kor világát, a szabadságharc eseményeit, alakjait. Márai Sándor emlékházánál irodalmi megemlékezést tartottunk, az író műveit idéztük fel.

A második alkalommal nyelvjárásgyűjtésre indultunk, amelyet egy Nógrád megyei tanulmányúttal kapcsolunk össze. Az utazás első állomása Salgótarján volt. A bányamúzeumban képet kaptunk arról, milyen munkalehetőségek álltak rendelkezésre, megismertük a nehéz munka- és életkörülményeket. A második állomás Karancsság volt. A polgármesteri hivatalban találkoztunk a faluban élő idős emberekkel. Az ő múltat idéző elbeszéléseiket hallgatva megelevenedtek a népi kultúra elemei és a hagyományok. Szokásaik, jellegzetes kultúrájuk, nyelvi hagyományaik közvetlen élményként mutatkoztak meg, képet kaptunk egy kisebb közösség hétköznapjairól. Szakértőnk, Gréczy-Zsoldos Enikő (a Miskolci Egyetem Nyelvtudományi Tanszékének docense) szakmai útmutatásai alapján a diákok nyelvi gyűjtést végeztek. Célunk teljes egészében megvalósult: a közösségi tudat, az erkölcsi nevelés, az élő kultúra hagyományainak ápolása, a lokálpatriotizmus erősödött mindnyájunkban.

Harmadik állomásunk Madách nyomában a felújított csesztvei kúria megtekintése volt. Az interaktív kiállítás során megismertedtünk az író életkörülményeivel, az életmű egyes állomásaival. Lehetőségünk nyílt *Az ember tragédiája* néhány jelenetének megelevenítésére korhű kosztümökben. A kirándulás szakmailag, érzelmileg, emberileg nagy élményt nyújtott minden résztvevő számára.

Fentebb már említett módon a pályázat része volt egy elektronikus kiadvány összeállítása is, ahol a szülők, diákok és tanárok közösen készítettek képes élménybeszámolót, tanulmányokat, valamint a nyelvjárásgyűjtés eredményeit bemutató digitális hanganyagot. Az elektronikus kiadvány elérhető a <http://www.ffg.hu/tehetseghidak-program> oldalon.

6. ZÁRSZÓ

Gárdonyi Géza írta: *„Mindig jólesik a lelkemnek, mikor fiatal embereket látok úton, akár vasúton, akár országúton. Ezek azért utaznak, hogy lássanak. Föl vannak szerelve földképpel, messzelátóval, kalauzkönyvvel, jegyzőkönyvvel s a szemükben az élet szeretete mosolyog. De vajjon van-e köztük csak egy is, akit akár a szülők, akár a mesterek megtanítottak volna látni?”*

Bízunk abban, hogy a fentebb bemutatott programjaink, fejlesztési lehetőségeink, pedagógiai lelkesedésünk és elkötelezettségünk segítenek megtanítani diákjainkat látni. Reméljük, hogy teljesülnek La Fontaine szavai: „Aki sokat lát, abban sok meg is marad.”

A tanulói portfólió szerepe a tehetségek kibontakozásában

A kaposvári Klebelsberg Középiskolai Kollégium gyakorlata

„A jövő a gyermekeinken múlik.
A mi feladatunk pedig az, hogy segítsünk nekik kibontakoztatni
a mindannyiukban ott rejlő tehetséget.”

Csíkszentmihályi Mihály

1. A TEHETSÉG MEGKÖZELÍTÉSE

Intézményünkben a szómarkó nevű módszerrel élve jártuk körbe a tehetség fogalmát. Miért jó, mi benne az újszerű? Tanulás-módszertanilag mankót nyújt az ember számára, hiszen a tartalom elmondását, a lényegkiemelést segíti sajátos rögzítési technikájával. Tehetségfogalmunk tehát összefüggéseiben a következő mondanivalót tartalmazza:

A tehetség egy adomány, nem teher és *hátrány*, ha megfelelő módon bánunk vele. Annyira *egyéni* megnyilvánulási formái vannak, hogy nehéz kategóriákat állítani hozzá. Egy belső *erőforrás*, amelyet folyamatosan gondozni, *gazdagítani, segíteni* szükséges. Ezt különböző *tanulási* folyamatokkal, sajátos *életvezetés-támogatással* érjük el. Az emberi másság megnyilvánulásának egy sajátos formája, amivel *toleranciára* is nevelünk (Hujber 2014: 18).

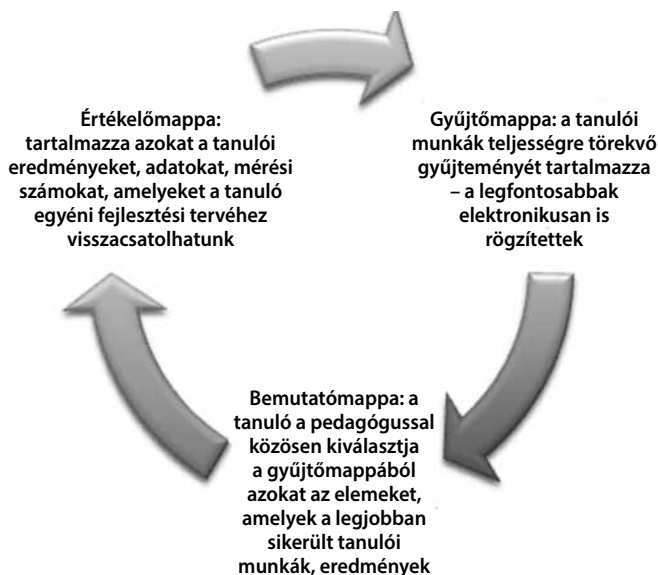
T	E	H	E	T	S	É	G
A	GY	Á	R	O	E	L	A
N	É	T	Ő	L	G	E	Z
U	N	R	F	E	Í	T	D
L	I	Á	O	R	T	V	A
Á		NY	R	A	S	E	G
S		?	R	N	É	Z	Í
			Á	C	G	E	T
			S	I		T	Á
				A		É	S
						S	

1. ábra. Tehetségfogalom szómarkóval (Hujber 2010)

2. A PORTFÓLIÓ ALKALMAZÁSA

A tanulói portfólió intézményi bevezetésekor rögzítettük annak folyamatát, a portfólió mapparendszerének struktúráját (Hujber 2010). Ebben az írásban nincs alkalmunk a koncepciót részletesen bemutatni, viszont közreadjuk az elmúlt négy évben ebben a témában szerzett tapasztalatunkat. A tanulói portfólió kapcsán mindenképpen egy együttműködésen alapuló, sok energiát, több módszert ötvöző eszközre gondolunk. A kérdés tehát az, hogyan tudja segíteni a tehetség kibontakoztatását a tanulói portfólió.

A portfólió a tehetséges tanuló munkáinak, tevékenységeinek gyűjteménye, bemutatja készítőjének erőfeszítéseit, fejlődését és eredményeit. A tehetséges tanuló – a pedagógus segítségével – megtanulja dokumentálni életeseményeit, ezen belül kiemelten a tanulási folyamatát (tágra értelmezve a tanulást), tehetségterületének megjelenését, személyiségének alakulását, változásait. A portfólió alkalmazásával a tanuló személyes részt vállal saját fejlődésének és sikereinek tudatos megismerésében, céljai teljesítésének igazolásában. Átgondolhatja saját tanulási folyamatát, előretekinthet a következő időszakára (cél-t képez, jövőképet tervez), megoszthatja mentorával tapasztalatait. A tehetséges tanuló portfóliója elválaszthatatlan a fejlesztő értékelés fogalmától. A portfólió tartalmára vonatkozó állandó és folyamatos önreflexió és reflexió aktív, együttműködésre épülő kapcsolatot feltételez. Ennek része a tehetségmentorálás észrevéte-



2. ábra. A tanulói portfólió hármastagozódású mapparendszere (Hujber 2010)

leinek havi részösszegzése, a folyamatközi féléves elemzés/értékelés, valamint a tanév végi reflexiós beszélgetés. A folyamatban felhasznált pedagógiai módszertan részét képezi a mentorálás, a reflexív gondolkodás, a személyközi viszonzás, a pozitív megerősítés, a rogersi visszatükrözés, a proaktív szemlélet kialakítása és különböző időtartamú tervezési stratégiák (célképzés) elsajátítása (Covey 2004).

Emlékeztetőül a következő ábra megmutatja az alapportfólió mappastrukturáját, amely az általunk nevelt és támogatott tanulói korosztály sajátosságait figyelembe véve bontható különböző szegmensekre.

<p>Erősségek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • adaptív szemlélet • szisztematikus építkezésre szoktat a mappa-rendszerrel • rugalmas megközelítésnek ad teret • személyre szóló, egyéni fejlesztést szolgál, motivációt jelent • megtanít reflektálni • személyes felelősségre nevel • rendszerező gondolkodásra szoktat • biztosságot, személyes támogatást nyújt • folyamatba ágyazott tanulást eredményez • felkészült mentorokat biztosít (beszélgetésvezetés, tehetség gondozás) • erős kapcsolati hálót jelent 	<p>Gyengeségek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • időigényes • a nevelőtestületből nem mindenki vesz részt azonos intenzitással • munkaigényes • kitartó és következetes munkát kíván tanulóktól és pedagógustól • nem egyforma a pedagógusok felkészültsége • tanulói leterheltség növekedése
<p>Lehetőségek</p> <ul style="list-style-type: none"> • közös győzelem, nyer-nyer pozíció elérése hosszabb távon • nevelőtestület szakmai attitűdjének formálása, pedagógusok pozitív hozzáállása – személyre szóló feladatok delegálása • hatékonyabb információcsere • mentori feladatok erősítése a pedagógusoknál • hálózatépítés, nagyobb pedagógusi együttműködés • új szokások kialakulása, kialakítása • új jó gyakorlat születése • szülőkkel való együttműködés új területe lehet 	<p>Veszélyek</p> <ul style="list-style-type: none"> • negatív attitűd kialakulása • burnout miatti közönyösség • a lehetőség lehetőség marad • nem hatékony kapcsolatépítés • rossz beidegződések szokássá válása • kutatási eredmények hiánya/kezdetleges volta • a pedagógusok rossz kommunikációja a diákportfólió készítéséről

3. ábra. A tanulói portfólió alkalmazásának SWOT-analízise (Gálovics Edit)

Rendszerünk bevezetéséhez elkészítettük a tanulói portfólió alkalmazásának SWOT-analízisét. A következő táblázatban láthatók a legfontosabb szervezeten belüli erőforrások, és azok a hiányosságok, amelyek komoly gátjául szolgálhatnak az intézményi innovációk gyakorlati megvalósulásának.

3. TANULÓI PORTFÓLIÓÉPÍTÉS 8 LÉPÉSBEN A KAPOSVÁRI KLEBELSBERG KÖZÉPISKOLAI KOLLÉGIUMBAN

1. Lépés neve: Ismerkedés

Kulcskifejezések: beszélgetés, életesemények, súlyozás, önreflexió, bemutatkozás

Tartalma: Első lépésként a tanulóval egy beszélgetést kezdeményezünk. A tehetséges tanuló megérkezik hozzánk, a kollégiumba (intézménybe). Megkérjük, hogy gyűjtse össze eddigi életének sikereit, eredményeit, nehézségeit, a számára fontos vagy tanulságos dolgokat. Ezek lehetőség szerint tárgyasult dolgok legyenek, hiszen így biztosan foglalkozott a tanuló a kérdéssel, mivel döntött a bemutatását illetően. Majd leülünk vele egy beszélgetésre, amikor lehetőséget teremtünk arra, hogy elmondja az összegyűjtött anyagokkal kapcsolatos személyes gondolatokat, érzéseket.

Pedagógus feladata: Tanárként kérdéseket teszünk fel, megalapozzuk a kapcsolatunkat, törekszünk a bizalom kialakítására. Kialakítjuk azt a nyugodt tanulási környezetet, amely segíti a tanulók jobb megismerését, ahol tudunk koncentrálni tanítványunkra. Az interjúhoz és a dokumentumelemzéshez szempontsort készítünk.

Módszertan: interjú (félig strukturált), explorációs beszélgetés, dokumentumelemzés, életútdiagram

Együttműködő partnerek: kollégiumi nevelőtanár (csoportvezető), mentor pedagógus, szülő (közvetetten, a tanuló által kiválasztott bemutatóanyag összeállítása során), általános iskolai pedagógus – osztályfőnök (közvetetten a tanulót kísérő feljegyzések, jellemzés formájában), tehetséges tanuló

2. Lépés neve: Együttműködés

Kulcskifejezések: portfólió struktúrája, mentorálás keretrendszere, írásban rögzített szerződés a kölcsönös elvárások megfogalmazására

Tartalma: Második lépésként megbeszéljük a tanulóval az együttműködésünk paramétereit. Megismertetjük vele a tanulói portfólió lényegét és elemeit, beépítjük az eddigi gyűjtéseket és tapasztalatokat, kialakítjuk a portfólió felépítését, kivitelezését (elektronikus vagy tárgyasult/kézzelfogható legyen).

Pedagógus feladata: Ajánlásokat teszünk a tanuló számára a portfólió alkalmazására és a tanári mentorálásra, felkeltjük a tanuló érdeklődését saját tehetségének tudatos nyomon követése és fejlesztése iránt. Ezután döntünk a

találkozások gyakoriságáról és módjáról, továbbá együttműködését, személyes akaratát és felelősségét kérjük ehhez a munkához. Ezt írásban is rögzítjük. Tisztázzuk, hogy mit vár el tőlünk ebben a kapcsolatban, és hogy pedagógusként mi hogyan szeretnénk együtt dolgozni vele. A szerződéselv alkalmazása azt jelenti ebben az esetben, hogy szövegezzük meg közös megállapodásunkat: pl. célokat tűzünk ki minden 3 hónapra, 3 havonta értékelőlapot töltünk ki, hetente tölti a tanuló a portfólióját, hetente reflektál a mentor tanár, bármikor bármelyik fél részéről kezdeményezhető személyes találkozó, de havonta legalább egyszer.

Módszertan: motivációs beszélgetések, szerződés, kommunikáció a családdal, együttműködés, mentorálás

Együttműködő partnerek: kollégiumi nevelőtanár, mentor pedagógus, szülő, tehetséggondozó pedagógus, tehetséges tanuló

3. Lépés neve: Célok megfogalmazása

Kulcskifejezések: jövőkép, célképzés, mérőföldkő, mérés, dinamikus tehetségstruktúra, személyiséglap

Tartalma: Harmadik lépésként még célirányosabban folytatjuk a beszélgetést. Feltárjuk a beszélgetés kapcsán a tehetséges tanuló jövőjével kapcsolatos további elképzeléseit, családi környezetének publikus részét, milyen támogatásra számíthat környezetében, milyen baráti kapcsolatai vannak, mi hajtja őt az útján, milyen elképzelései vannak.

Pedagógus feladata: Felépítjük tehetségútjának főbb mérőföldköveit. Amennyiben szükséges, további mérőeszközöket használunk a személyes képességterületek feltárásához vagy megerősítéséhez. Elkészítjük a tanuló erős és gyenge oldalainak mátrixát. A tehetséges tanuló tehát saját lehetőségeivel számoló célokat tűz ki, és lehetővé teszi e célok elérésének ellenőrzését, értékelését.

Módszertan: ellenőrzés, értékelés, mérés, képességstruktúra, egyéni fejlesztési terv (EFT), egyéni fejlesztési program (EFP)

Együttműködő partnerek: mentor pedagógus, csoportvezető kollégiumi nevelőtanár, pszichológus, mentálhigiénés szakember, tehetséggondozó pedagógus, tehetséges tanuló

4. Lépés neve: Személyes küldetés

Kulcskifejezések: strukturált videofelvétel, küldetésnyilatkozat

Tartalma: Negyedik lépésként egy videofelvételt készítünk a tanulóval kettő perces terjedelemben, ahol a rövid bemutatkozás mellett megfogalmazásra kerül a tehetséges tanuló küldetése, vagyis dokumentáltan megjelenítjük az

irányt, amiért közösen dolgozunk. Ez többnyire egy tanévet átölelő elképzelés a tanuló tehetségterületére vonatkoztatva, azaz határozza meg a céljait, tudja előre, hova akar eljutni!

Pedagógus feladata: Videofelvétel előkészítése, elektronikus portfólióban való elhelyezés, közép- és hosszú távú célképzés.

Módszertan: videofelvétel, közép- és hosszú távú célképzés, strukturált interjú

Együttműködő partnerek: tehetséggondozó pedagógus, mentor pedagógus, tehetséges tanuló

5. Lépés neve: Portfólióépítés

Kulcskifejezések: gyűjtőmappa, rogersi visszatükrözés, önértékelés, dinamikus személyiségprofil

Tartalma: Az ötödik lépés a portfólió anyagának gyűjtögetéséből áll. A portfólió tanulói munkák gyűjteménye, felszínre hozás és visszajelzés, egy fejlesztő célú visszacsatolás és tanulói önértékelés, amelyben a számára fontos dokumentumok segítségével mindenki nyomon követheti saját fejlődését, rögzítheti tanulmányi eredményeit. Itt nyeri el a portfólió a tényleges értelmét, hiszen a gyűjtött anyagok értelmezésre kerülnek. Hangsúlyt kapnak a fontos és sürgős, illetve a kevésbé fontos vagy kevésbé sürgős dolgok, megtanulják rangsorolni a tennivalókat.

Pedagógus feladata: Reflektálunk a tanuló által megjelenített új anyagokra, illetve a tanulóval közösen értékeljük a tanuló portfólióját, megbeszéljük a felmerült nehézségeket. Tanárként javaslatokat teszünk a megoldásra, biztatjuk a következő lépés megtételére, fejlesztő értékelést végzünk, átláthatóbbá tesszük a tehetséges tanuló tevékenységeinek útját, rámutatunk az elért eredményekre, felismertetjük a megtorpanásokat vagy tévedéseket, nyomon követjük a tanulóval együtt a tanuló útját. Arra tanítjuk, hogy legyen proaktív, vállaljon felelősséget a saját tehetségéért, az életéért. Ez a lépés egy folyamatosan végzett tevékenység, amely mind a tehetséges tanulótól, mind a mentoráló pedagógustól állandó elkötelezettséget, egymás iránti felelősséget, példamutatást kíván.

Módszertan: visszatükrözés, súlyozás, sorba rendezés, pozitív megerősítés, reflexió

Együttműködő partnerek: szülők, középiskolai pedagógusok, osztályfőnök, csoportvezető kollégiumi nevelőtanár, mentor pedagógus, tehetséggondozó pedagógusok/szakemberek, tehetséges tanuló

6. Lépés neve: Fejlesztő értékelés

Kulcskifejezések: ellenőrzés, értékelés, fejlesztő értékelés, PDCA–SDCA

Tartalma: A hatodik lépést a fejlesztő értékelés lépésének nevezhetjük. Előtérbe kerül az ellenőrzés és értékelés kérdése, áttekintésre kerülnek a 3 hónapra kitűzött célok és eredmények, továbbá döntés születik a következő lépésről.

Pedagógus feladata: A döntés értelmében közösen megtervezzük a tennivalókat, lépésről lépésre vizsgáljuk a tanuló feladatait, a mentor tanár feladatait, az egyéb segítők lehetséges bekapcsolódását. Megállapodunk a határidőkben, az elvárt köztes eredményekben, az eredmények értékelési módjában, a portfólióba kerülés mikéntjében. A gyűjtőmappába a tanuló életeseményeit bizonyító elemek kerülnek, az értékelőmappa pedig az eredményekkel támogatott tehetségmegjelenést dokumentálja. Ezt a válogatást is személyes beszélgetés támogatja, mellette-ellene szóló érvek hangoznak el, amelyek részben tényeken, részben vállalt döntéseken alapulnak. Felfedezni, mi az, amiben igazán jó valaki, és az erősségeket kihasználva fejleszteni a számára nehezebb dolgokat. Az „erősségek és gyengeségek” mátrix dinamikusan alakítható, folyamatosan változik, kiegészül.

Módszertan: rövid és középtávú tervezés, folyamatközi értékelés, fejlesztő értékelés, mérés

Együttműködő partnerek: csoportvezető kollégiumi nevelőtanár, mentor pedagógus, tehetség gondozó pedagógusok/szakemberek, tehetséges tanuló

7. Lépés neve: Éves értékelés

Kulcskifejezések: értékelés, összegzés, reflexió, önértékelés, egyéni fejlesztési terv (EFT), reflexiós beszélgetés módszertana

Tartalma: Évente, tanév végén egy összegző reflexiós beszélgetést kezdeményezünk a tehetséges tanulóval, amelynek során áttekintjük az adott tanév tanuló számára fontos eseményeit. Tisztázzuk, milyen változások történtek az erősségek tekintetében, melyekben történt elmozdulás, fejlődés. Mit tett a tanuló azoknak a területeknek a fejlesztéséért, amelyeken gyengébb, vagy melyek a következő időszak tervei? Mi az, amit legközelebb másként kellene tenni?

Pedagógus feladata: A beszélgetést videóra vesszük, ami hasznos, mert egyrészt a következő tanév indításához jól használható, másrészt a videokamerával való munka tapasztalatot igényel, idő kell hozzászokni a kamera jelenlétéhez tanulóként és pedagógusként egyaránt. Ezt a beszélgetést érdemes a szülőkkel is áttekinteni, hiszen az általuk biztosított támogatás, a megértés (mi miért történt vagy történik a jövőben) és a beavatás nem nélkülözhető

ebben a folyamatban. Természetesen a felvétel az elektronikus tanulói portfólió részét is képezi.

Módszertan: reflexiós beszélgetés módszertana, videofelvétel, értékelés, pozitív kommunikáció, érzelmi és tartalmi visszatükrözés

Együttműködő partnerek: szülők, mentor pedagógus, tehetséges tanuló

8. Lépés neve: Nyilvános megjelenés

Kulcskifejezések: portfóliófelező tablókiallítás, Mester és tanítványa rendezvény, médiamegjelenés, egyéni törődés, portfólióbemutató prezentációk

Tartalma: Végezetül felajánljuk a tanulók számára a személyes bemutatkozás lehetőségét. Ez többnyire egy 2-3 éves együttes portfólióépítkezés eredményeként történik meg. Megjelenési formája lehet egy tábló, amelyet intézményi szinten több tehetséges tanuló táblójának bemutatásával tehetünk teljessé. Intézményünkben ez a felező tablókiallítás, amely középfokú oktatásuk félidejében kerül megvalósításra. De lehet egy nálunk például meghonosodott fórum életre hívása „Mester és tanítványa” néven, amikor a tehetséges tanuló bemutatkozik mentorával együtt egy nagyobb kortársközösség előtt. A résztvevők megismerhetik, hogy milyen utat járt be a tehetséges fiatal, milyen eredményei születtek az eltelt időszakban. Ez a fajta nyilvános megjelenés egyúttal egy nagyobb összegzésnek is tekinthető, hiszen nemcsak a szűkebb vagy tágabb környezet figyelmét szeretnénk felhívni a tehetség születésére, hanem keményen dolgozunk a megjelenés keretein, prezentációval készülünk, tanuljuk a nyilvános szereplést, esetleges megmértetést.

Pedagógus feladata: Aki megélt már ilyen szituációt, az biztosan megtapasztalta, hogy pedagógusként is kihívással teli esemény a mentorált bemutatkozásának támogatása. Ennek előkészítése, a prezentáció közös tervezése igazi csapatmunkát kíván a mentoráló pedagógustól és a tehetséges tanulótól.

Módszertan: prezentáció, eredmények összesítése, médiamegjelenés előkészítésének módszertana

Együttműködő partnerek: kiállítást és rendezvényt szervező pedagógus, szülők, tehetséges tanuló, tehetséggondozó pedagógus és egyéb szakember, mentor pedagógus

A fenti tanulói portfólióstruktúra erőteljesen összekapcsolódik a mentorálás és tehetség-tanácsadás intézményi folyamataival. Az általunk megalkotott diákportfólió mapparendszere az elmúlt esztendőben a következő mappákat tette hangsúlyossá:

- gyűjtőmappa
- eredmények mappa

- középiskolai bemutatómappa
- pályaválasztási portfólió
- felező bemutatótábló

A *gyűjtőmappába* a tanulók intézményünkbe érkezésétől fogva folyamatosan – szisztematikus építkezési folyamatot követve – gyűjtjük a tanulók dokumentumait. Fontos elv, hogy a középpontban a tanuló áll. A vele kapcsolatos – a könnyebb kezelhetőség érdekében elektronikus – dokumentumokat sokszínűség jellemzi. Oklevelek, jutalomkönyvek, dicséretetek, bizonyítványmásolatok, tesztek, kérdőívek, fotók, videofelvételek, hanganyagok, médiamegjelenések, tanulói produktumok széles tárházát tartalmazza. Ezeket egészítik ki a tanulók beszámolóikkal, önreflexiókkal, a pedagógusok által készített értékelésekkel, a tehetséggondozó pedagógusok, szakemberek visszajelzéseivel, így felelve meg a portfóliókészítés fejlesztő értékelésre vonatkozó kritériumainak is.

Az *eredmények mappája* a tesztek és kérdőívek, tanulói dolgozatok eredményeit, egyszóval a tudásról való számadás dokumentumainak írásos formáját tartalmazza. Minden olyan színtéren tartalmaz értékelést, amely a tanuló életében fontos (pl. gimnáziumi eredmények, szakköri produktumok, tehetségműhelyben végzett munka, egyéb vállalások értékelése, visszajelzések), amelyre a tanuló büszke, és meg kívánja mutatni vagy a számszerű eredményt, vagy az odavezető utat. A tanulónak jogában áll az eredmények mappát önmaga széles körű bemutatására felhasználni, sokoldalúságát, a végzett munka energiafelhasználását demonstrálni. Fontos bemenetét képezi az egyéni fejlesztési tervnek és programnak, az erősségek és gyengeségek mátrixának.

A *középiskolai bemutatómappát* 20 oldalban tervezzük, de mennyiségi keretét a tanulók egyénre szabottá tehetik a következő paraméterek mellett: önéletrajz, középiskolai eredmények, kollégiumi élet bemutatása, szabadidő/hobbitevékenységek bemutatása, dicséretetek és jutalmak, elért sikerek/megszerzett kompetenciák (pl. nyelvvizsga-bizonyítvány, jogosítvány, előadások, prezentációk, szereplések), pedagógusreflexiók, önreflexió. A mappa kiválóan alkalmas arra, hogy további tanulmányaik bemeneti dokumentuma legyen, akár felsőoktatásról, akár szakmatanulásról legyen szó. Derüljön ki belőle a sokoldalúság, a kreativitás, az impulzivitás, a megszerzett kompetenciák, a magas szintű képességstruktúra.

A *pályaválasztási portfóliót* a 9. évfolyamtól fogva akár külön is működtethetjük. Alkalmas arra, hogy 9–10. osztályokban pályorientációs jelleggel szolgáljon, segítse a 10. évfolyam végén esedékes fakultációválasztásokat, majd célirányosan, egy helyen összegyűjtve a mérési eredményeket, teszteseteket, egyéni elképzeléseket, tudatosan alakítsa a tanulók 12–13. év végi továbbtanu-

lását, szakmaválasztását. Részét képezi az Europass formátumú önéletrajz magyarul és egy választott idegen nyelven, egy esszé jellegű önéletrajz, egy kézzel írott önéletrajz és egy kreatív, egyéni designelemekkel elkészített önéletrajz a Profession.hu oldal ajánlásainak figyelembevételével. Tartalmazza a 4–5 év összes pályaorientációs kérdőívének és tesztjének eredményét (papíralapú és elektronikus tesztekét egyaránt), motivációs levelet, referencialistát, állásinterjúkérdések kidolgozott válaszait, az Educatio pályaválasztási kiállítás információinak strukturált feldolgozását, szórólapokat, nyílt napok információit, alkalmassági vizsgákra való felkészülés tervezett menetrendjét, családi generációs pályafát stb. Mindezeket az információkat akkor használjuk sikerrel, ha megismertetjük és közösen értelmezzük a szülőkkkel.

A *felező bemutatótáblát* a közép fokú tanulmányaik félidején készítik el a diákok, 50×70 cm-es méretben. Megtervezik, milyen fotókat, milyen tartalmat közvetítsenek magukról, milyen egyedi elemekkel díszítsék, mit hangsúlyozzának. A tábló elkészítésére – a gyűjtőmappa folyamatos működtetése mellett – legalább egy hétvége, vagy 10–12 koncentrált óra szükséges. Része a tervezés, a gyűjtés, a vizuális szerkesztés, nyomtatás, kivitelezés, bemutatás. Az így elkészített táblókat bekeretezzük, és kiállítjuk intézményünk minden tanulója előtt, képzőművészeti kiállításaként. Nagy munka, de a befektetett energia megtérül. Évek óta a legsikeresebb kiállításunk, aminek elkészítése során a tanulók komoly önkritikával és önreflexióval élve elemzik megelőző két évüket. A legjobb motivációs eszköz, további tevékenységre, aktivitásra sarkallja az addig is aktív tanulókat épp úgy, mint az addig háttérben lévőket. Segít rávilágítani az értékekre, felfedezni magunkban az egyedit. A folyamatközi fejlesztő értékelés megnyilvánulási formája.

*

Összegzésként azt mondhatjuk, hogy a tanulói portfólió a tehetséggondozásban nem más, mint egy tanulói dokumentumgyűjtemény folyamatos reflexív értékeléssel, amely személyre szabott programot kínál a tehetséges tanulónak. Attól lesz személyre szabott a program, hogy kizárólag a tehetséges tanulóról szól, az ő portfólióján keresztül történik a továbblépések kialakítása. A folyamatban a pedagógus mint nagyobb élettapasztalattal rendelkező felnőtt segítő elfogulatlan ajánlásokat tesz a tehetséges tanulónak önmaga megismeréséhez, tehetsége kibontakozásához. Ehhez jó és energikus pedagógusokra van szükség, akik tisztában vannak a tanulók közti különbségekkel, kellő szakmai hozzáértéssel rendelkeznek, és folyamatos párbeszédet képesek folytatni. A portfólióépítés szakmai csapatmunkát igényel, a szülők bevonását erősíti. Az alábbiakban ösz-

szegyűjtöttünk néhány tanácsot a tanulói portfólió használatára vagy továbbfejlesztésére:

- Készüljünk fel pedagógusként a tehetséges tanulók portfóliókészítésének módszertanából, különös tekintettel a mentoráló szerepre!
- A pedagógus szerezzen tapasztalatot (lehetőség szerint hasonló elkötelezett pedagógussal) a pedagógiai módszertan gyakorlati alkalmazásában!
- Mutassuk meg, hogy a folyamat mozzanataihoz mindig van mit hozzátenni, legyünk innovatívak!
- Pedagógusként mi is járjunk elől jó példával a következetesség, az értő figyelem, a proaktivitás tekintetében!
- Soha ne tegyük a dolgot túl könnyűvé, mindig legyen benne kihívás!
- Amikor segítségre van szükségünk, azt bátran fogalmazzuk meg! Dolgozzunk szakmai csapatban egymás támogatása érdekében! Külső szemre mindenkinek szüksége van!
- Mindig ösztönözzük a tanulókat saját hibáik felderítésére!
- Soha ne adjunk alaptalan visszajelzést!
- Igenis fejlesszük ki a tanulók érdeklődését és felelősségét saját életútjuk iránt! A középiskolásokra jellemző lustaság csupán legális elkendőzése a közönynek, érdektelenségnek.
- Soha ne kicsinyeljük le az erőfeszítést!
- Fejlesszük ki a tanulók képességét arra, hogy ellenőrizhessék és értékeljék önmaguk haladását! Ez a lépés elengedhetetlenül szükséges a reális önismeret és önértékelés kialakulásához.

A tanulmányhoz tartozó *függelék*ben végül közöljük azokat a portfólió alkalmazását segítő kártyákat, amelyeket intézményünk gyakorlatában mi magunk is használunk.

4. A FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉSRŐL

A fejlesztő értékelés elemeit általában és folyamatosan alkalmazzák a pedagógusok a mindennapi pedagógiai tevékenységükben. Naponta vannak különböző interakcióink a tanulókkal, kérdéseket teszünk fel, reflexiókat várunk tőlük, döntések elé állítjuk őket. Ezeket a módszereket többnyire az általunk felismert tanulói igényekhez igazítjuk, mindig az adott tanuló vagy tanulócsoport

ismérvei határozzák meg az interakció jellegét. A kérdés számunkra az, hogy tudjuk-e ezeket az ösztönösen használt, rendszeres interakciókat tudatosan a fejlesztés szolgálatába állítani. Tudunk-e jól kérdezni, tudunk-e empátiákkal hallgatni vagy reflektálni, tudunk-e úgy ajánlásokat tenni, hogy azok felismerhető és értékteremtő folyamatokat generáljanak. A tanulói portfólió „mellett/felett” folytatott megbeszélés egy tanulási helyzet, amelyben a tehetséges tanuló segítjük célkitűzéseik teljesítése felé, alakítjuk tanulási és értékelési szemléletüket, új és másfajta élezzemléletet kezdeményezünk náluk, hogy elkezdjenek tudatosan törődni saját dolgaikkal. Személyre szabott jellege fontos, mivel ami az egyik tanuló számára optimális, az a másik számára nem feltétlenül az, tehát a tanulási folyamatban a tehetséges tanuló és a pedagógus sokszínűsége, rugalmassága, kreativitása meghatározó szerepet tölt be. Tapasztalataink szerint a tanulók aktív részvétele, a személyes törődés megtapasztalása motivál élethelyzeteket generál. Egy jó visszajelzés, amely megfelelő időben, konkrétumokra vonatkoztatva a jövőbeni teljesítmény javítását célozza meg, átláthatóbbá teszi a döntési helyzeteket, a további célok megfogalmazását és az utat, amely a tanuló előtt áll. A fejlesztő értékelés támogatja a kapcsolatok alakulását, a kompetencia élményének megélését, az autonómia fejlődését.

5. EGYSZERŰ FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK A TOVÁBBLÉPÉSHEZ

Pedagógusként már sokszor megtapasztaltuk tanítványaink akaraterjét, mindig vannak, akik nagyon tudnak küzdeni, és vannak, akik hamar feladják. Sean Covey (2014) *A kiemelkedően eredményes fiatalok 7 szokása* című könyvében úgy fogalmaz, hogy az *akaraterő* és a „nem akarom” erő eredményeként vannak halogató, rangsoroló, Bólogató János és lógós személyek. De ha szembe merünk nézni félelmeinkkel, fel tudunk állni bukásainkból, akkor a gyengeségeinkből erősségeink lesznek, működött az akaraterőnk, így sikeresekké válhatunk. Íme néhány példa, amelyek kis lépésekben megbízható fejlesztőhatással járnak:

- *feladatmegoldás*, vagyis nem ijedünk meg a feladattól, nem az jut eszünkbe rögtön, hogy ez nem nekem való, hanem végiggondolva a lehetőségeket, felelős döntést próbálok hozni, alternatívákban gondolkodom, meghallgatom a mentorom véleményét, átbeszélem vele a helyzetet, építkezem a portfólióm tapasztalataiból;

- *emocionális készségek fejlesztése* a megélt szituációk segítségével, önismeret, önuralom, együttérzés, rugalmasság, önbecsülés, motiváltság, reagálás meg tanulása, reakciók adása sikerre vagy kudarcra, véleményformálás higgadtan;
- *biztonságérzet*, dinamikus tanulási környezet, nem megszokott tanórai keret, van kivel megbeszélmem, érzem és értem a törődést (ezért nagyon hálásak a tanulók);
- *szokásaink változásának megélése*, először odafigyelek magamra, anyagot gyűjtök a portfólióimhoz, rendszerezem ezeket, kiemelek-elvek belőlük, értékelek, megbeszélem a dolgaimat, esetleg tanulási naplót vezetek, amely rögzíti, segíti annak végiggondolását, hogy mely célokra kell jobban odafigyelni;
- *tapasztalatszerzés*, hogy számos dolgot másképp tegyünk, mint azt megelőzően,
- *felelősségérzet növelése*, döntéshozatal mikéntje, a tanulás rajtam múlik, tanulói portré: mit mutatok meg magamból, az önértékelés mint a jövő megtervezésének eszköze;
- *problémamegoldási stratégiák alkalmazása*, a problémákra egyszerű és logikus megoldásokat kell keresni, adatelemzés képessége, kockázatvállalás, tanulás tanulására való képesség fejlesztése, saját tanulási cél kijelölése;
- *tanuláshoz*, projektekhez, kutatáshoz, munkavégzéshez, élethosszig tartó tanuláshoz *szükséges készségek*, amelyek segítik az együttműködést, a kommunikációt, a társas készségek fejlődését;
- *szociális és életvezetési készségek* fejlesztése, beilleszkedés segítése, kapcsolatépítés támogatása, mintaközvetítés, felelősségvállalás, autonóm döntéshozatal, egyéni győzelem vs. közös győzelem, tolerancia, önállóság.

Célkitűzések megfogalmazását segítő kulcsszavak és kifejezések:

- abbahagyni, alkalmazni, azonosítani, akarni, ajánlani, alkotni, aktívnak lenni, áttekinteni,
- bemutatni, beszélni, bátornak lenni, belekezdeni, betartani a megállapodást, barátkozni, befolyásolni,
- diagnosztizálni, dönteni,
- egyeztetni, együttműködni, elbírálni, elemezni, elindítani, elmondani, előadni, előkészíteni, elrendezni, értelmezni, értetni, értékelni, erősíteni, elképzelni, emlékezni, érdeklődni, elégedettség elérni, értéket

- keresni, előre látni, eredményt hozni, emlékezetessé tenni, érvényesíteni, elfogadni, egyensúlyra törekedni, építkezni,
- felismerni, foglalkozni, felkészülni, felfedezni, felelősséget vállalni, figyelni önmagunkra, felülkerekedni a nehézségeken, fejlődni,
 - gondolkodni, generálni, gondoskodni, gesztusokat tenni,
 - irányítani, ígéretet tenni, igazat tenni, igazolni, időben gondolkodni, időkeretet tartani,
 - javítani, javasolni, jónak lenni magunkhoz és másokhoz, jelentkezni,
 - kigondolni, kidolgozni, kifejleszteni, kijavítani, kimondani, követni, küzdeni, kitartani, kifejezni, kapcsolatot keresni, kutatni, kiemelni, kreatívnak lenni, képesnek lenni, kipróbálni, kikerülni, küldetést megfogalmazni, különlegessé tenni, készülni,
 - leírni, létrehozni, lényegét kiemelni, lépéseket tenni, leszokni a halogatósról,
 - megállapítani, megállni, megbeszélni, megfogalmazni, meghatározni, megindokolni, megmagyarázni, meggondolni, megszervezni, megtervezni, megváltoztatni, megváltozni, megújulni, megosztani, meghallgatni, megnyílni, másokra figyelni,
 - összeállítani, összehasonlítani, összefogni, ösztönözni, összegyűjteni, önbizalommal bírni, összekötni, önzetlennek lenni, ötleteket hozni,
 - projektet készíteni, pályázni, proaktívnak lenni, pozitívan gondolkodni, pontosan dolgozni, problémát megoldani, pontosítani, példát mutatni, pihenni, prezentálni,
 - rendszerezni, rendet tartani, reagálni, regenerálódni,
 - tanulni, törődni, tapasztalatot szerezni, teremteni, tükörbe nézni, tükröt tartani, továbblendülni, töltekezni, tervezni, tenni magamért vagy másokért, tanácsot kérni, törekedni, továbbgondolni,
 - újratervezni, újraszervezni,
 - végrehajtani, versenyezni, vizsgázni, választani, változtatni, változni.

Hivatkozások

- Covey, Stephen R. (2004): *A kiemelkedően sikeres emberek 7 szokása – az önfejlesztés kézikönyve*. Bagolyvár Könyvkiadó, Budapest.
- Covey, Sean (2014): *A kiemelkedően eredményes fiatalok 7 szokása*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi M.–Rathunde, K.–Whalen, S. (2010): *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely Kiadó, Budapest.

Hujber Tamásné (2010): Portfólió és egyéni fejlesztési terv használata az Arany János Tehetséggondozó Programban. *ÚPSZ*, 8–9: 99–106. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00143/pdf/EPA00035_upsz_2010_08-09_099-106.pdf

Hujber Tamásné (2014): Intézményi Tehetséggondozó Program. In: *Kaposvári Klebelsberg Középiskolai Kollégium Pedagógiai Programja – átdolgozott változat*.

FÜGGELÉK: A PORTFÓLIÓ ALKALMAZÁSÁT TÁMOGATÓ KÁRTYÁK (AJÁNLÁS)

Megállapodás kártya

A kártyát az ismerkedés után, az együttműködés résztvevői közös megállapodás eredményeként töltik ki.

Megállapodás kártya (Gálovics Edit)		
Megállapodásban részt vevők		
Portfólió formája:	mappa, dosszié, elektronikus, online	
Portfólió rendszere:		
Portfóliótöltés gyakorisága	hetente-nap:	kéthetente-nap:
Reflexióadás gyakorisága	hetente-nap:	kéthetente-nap:
Első időszak (3 hó) – november 30.	Második időszak (3 hó) – február 28.	Harmadik időszak (3 hó) – május 30.
Találkozás gyakorisága	Találkozás gyakorisága	Találkozás gyakorisága
Értékelés időpontja	Értékelés időpontja	Értékelés időpontja
Aláírások		
Tanuló		Pedagógus

Célképző kártya

A kártyát a tanuló tölti ki, majd megbeszéli elképzelését a mentorával, szükség szerint kiegészíti vagy módosítja a konkrét célok értelmezését.

Célképző kártya (Gálovics Edit)	
Céljaim	
Tehetséges tanuló neve:	
Hosszú távú célom, elképzelésem (4–5 év)	1. 2. 3.
A(z) célom elérését támogató részcélok	1. 2. 3.
A(z) célom elérését biztosító cselekedetek	1. 2. 3.
A(z) célom elérését igazoló eredmények	1. 2. 3.

Önértékelő/értékelő kártya

A kártyát a tehetséges tanulók töltik ki 3 havonta, amikor az időszakra megfogalmazott cél elérésének visszacsatolása történik. Az aláírások a szerződéselv érvényesítését támogatják.

Önértékelő/értékelő kártya (Gálovics Edit)		
Név:	Időszak:	
Legfontosabb konkrét célom volt:		elértem részben elértem nem értem el
Ilyen vagyok már, előreléptem a következőkben:		
Az előrelépés igazolása		
Aláírások		
Tanuló		Pedagógus

Belépőkártya (igényfelmérés, vállalások)

A kártyát tanév elején egy alkalommal tölti ki a tehetséges tanuló, hogy megfogalmazhassa az arra a tanévre szóló igényeit, és a tanévre szóló középtávú vállalások mind a tanuló, mind a pedagógus részéről rögzítve legyenek. A kategóriák szabadon változtathatók.

Belépőkártya (Hujber Tamásné)			
Igények		Vállalások	
Tanuló	Pedagógus	Tanuló	Pedagógus
Tanulmányok terén			
Szakkör – tehetségműhely			
Szabadidő			
Tehetségfejlesztés			
Önkéntesség			
Mentorálás			
Aláírások			
Tanuló		Pedagógus	

Kilépőkártya (elégedettségfelmérés, teljesítés/eredmények)

A kártyát tanév végén egy alkalommal tölti ki a tehetséges tanuló, ahol értékelheti a tanévet, a mentori és/vagy pedagógusi segítséget, az intézmény támogató attitűdjét. A kártya alkalmas arra, hogy a programban részt vevő tanulók véleményét a Likert-skála segítségével összesítsük (intézményi és/vagy csoport-szinten). A kategóriák szabadon meghatározhatók.

Kilépőkártya (Hujber Tamásné)													
Eredmények				Elégedettség									
Tanuló		Pedagógus		Tanuló					Pedagógus				
Tanulmányok terén													
				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Szakkör – tehetségműhely													
				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Szabadidő													
				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Tehetségfejlesztés													
				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Önkéntesség													
				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Mentorálás													
				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Aláírások													
Tanuló							Pedagógus						

III.

KÜLÖNBÖZŐ SZERVEZETI FORMÁKBAN FOLYÓ TEHETSÉGGONDOZÁS

A versenyek szerepe a tehetséggondozásban

„... a világhoz nem alkalmazkodni kell,
hanem csinálni,
nem újrendezgetni azt,
ami már megvan benne,
hanem hozzáadni mindig...”

(Ottlik Géza: Iskola a határon)

A magyar köznevelés eszköztrendszerében hagyományosan kiemelt helyük van a versenyeknek, legyenek azok tanulmányi, művészeti vagy sportversenyek. Igen gazdag az e témához kapcsolódó pedagógiai és pszichológiai kutatási háttér, szakirodalom is. Jelen írás célja, hogy e versenyek közül a tanulmányi versenyeket kiemelve megfogalmazza ezek szerepét általában a tehetséggondozásban, majd külön a hazai tehetséggondozás egyik legmeghatározóbb programjában, az Arany János Tehetséggondozó Programban (a továbbiakban: AJTP). A tanulmány harmadik része konkrét példaként bemutatja az AJTP egyik legnagyobb múltú versenyét, az Egri Szilágyi Erzsébet Gimnázium és Kollégium által 2002 óta évről évre megszervezett irodalmi versenyt.

1. A TEHETSÉGGONDOZÁS ÉS A TANULMÁNYI VERSENYEK KAPCSOLATA

A tehetséggondozás a nyolcvanas évektől kezdődően folyamatosan egyre nagyobb figyelmet kap a kutatásokban és az oktatáspolitikában egyaránt. Mára hazánkban is egyértelművé vált, hogy a tehetségek differenciált fejlesztése a nevelés, oktatás szerves része kell legyen. Elfogadottá váltak azok a kutatási eredmények, amelyek rámutatnak arra, hogy a tehetség-összetevőket nem készen kapjuk, hanem azok hosszas fejlesztőmunka eredményeként formálódnak: soktényezős, sokszínű az a folyamat, amelynek eredményeként a szunnyadó tehetségből alkotó tehetség válik. E folyamat egyik hagyományos, jól bevált összetete-

vőjét jelentik a tanulmányi versenyek, amelyek a hazai iskolai tehetséggondozás egyik erősségét képezik (Balogh 2004; 2007). Mélyen beágyazódtak a pedagógiai közgondolkodásba, módot adnak a tanulókkal való speciális, differenciált tanórai és főként azon kívüli foglalkozásra, a kis csoportos és egyéni fejlesztésre. Motivációt biztosítanak diáknak és felkészítő tanárnak egyaránt, tájékoztatnak a tanulók teljesítményéről – ezzel megteremtik az egyik lehetőségét a tehetség azonosításának és kiválasztásának is (Bacsa 2009).

A tanulmányi versenyek erejét mutatja, hogy „túléltek” azt az időszakot, amikor a pszichológiai kutatásokban a viselkedés két szélsőséges pontjaként határozták meg az együttműködést és a versengést, és „az együttműködés minden jó, a versengés minden rossz forrásává vált. Kialakult a Szépség és Szörnyeteg paradigmája” (Fülöp 2008: 124). A kilencvenes években az újabb kutatások visszaadták a versengés, ezzel együtt a tanulmányi versenyek elméleti megbecsülését: rámutattak arra, hogy „a kooperáció és a versengés nem különálló motívumok, hanem egy szétválaszthatatlan társas motívumot képviselnek, mert mindkettő célja az, hogy az egyén eredményeit maximalizálja” (*op. cit.*: 127).

1.1. A tanulmányi versenyek szerepe a gazdagítás folyamatában

A tehetséggondozás egyik általánosan elfogadott alapelve a gazdagítás, amelynek célja az ismeretek és a műveletekre épülő képességek tananyagon túllépő bővítése, fejlesztése. A Passow-féle rendszer (idézi: Gesztesi-Gross 2010) négy fajtáját különíti el a gazdagításnak, a tanulmányi versenyek mind a négy elemében megjelennek.

Mélységben történő gazdagítás: a versenyekre való fölkészülési folyamat, maguk a versenyek (sokszor az egymásra épülő fordulók) számtalan lehetőséget kínálnak a tanulóknak tudásuk és képességeik alkalmazására, ezzel együtt a fejlesztésre.

Tartalmi gazdagítás: a tanulmányi versenyek túlnyomó többsége elvárja a diákoktól, hogy a felkészülés során a tananyag maradéktalan ismeretén túl a versenykiírásnak megfelelően további ismereteknek is a birtokába jussanak. A versenyfeladatok különféle kompetenciaterületekre épülnek, egyre gyakoribbak az együttműködési képességet intenzíven fejlesztő csapatversenyek és a követelményként megjelenő különböző projektmódszerek.

Feldolgozási képességek gazdagítása: a versenyek a tárgyi ismeretek bővítése mellett kétségkívül hozzájárulnak a problémamegoldó készség, a kreativitás fejlesztéséhez, hiszen (különösen a második, harmadik fordulóban) nagyon gyakran az – esetlegesen interdiszciplinális jellegű – önálló kutatásokat, kísér-

leteket, terepmunkát, az ezekből levont következtetéseket, azok különböző formájú (tanulmány, kiselőadás, prezentáció, vita) megjelenítését is megkövetelik a diákoktól.

Tempóban történő gazdagítás: a tanulmányi versenyekre való fölkészülés egyéni, kis csoportos jellegéből adódóan teljes mértékben figyelembe vehető az, hogy a tehetséges diákok sokszor jóval gyorsabbak társaiknál, a tananyagot ők hamarabb elsajátítják. Mivel a hazai oktatásban nem jellemző a gyorsítás gyakorlata (továbbá elméleti téren sem egyértelműen tisztázott annak minden szempontból való hasznossága), a felszabaduló idő a gazdagítás egyéb elemeire fordítható.

2. AZ ARANY JÁNOS TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM TANULMÁNYI VERSENYEI

Az AJTP indulása, azaz 2000 óta meghatározó eleme a magyar köznevelésnek. Egyedivé teszi kettős célkitűzése: a nevében is kiemelt tehetséggondozást összekapcsolja azzal, hogy esélyt teremt a rászoruló, hátrányos helyzetű tanulóknak a továbbtanulásra, vagyis arra, hogy éppen tehetségük felismerésével, fejlesztésével és kamatoztatásával maguk mögött tudják hagyni hátrányos helyzetüket, ki tudjanak lépni abból a szociokulturális közezből, ahonnan a programba érkeztek. A program – önfejlesztő jellegéből adódóan – a kezdetektől nyitott minden olyan törekvésre, újításra, amely a főnti célt szolgálja – jelentkeznek az akár kívülről, akár belülről. A programban részt vevő diákok, tanárok, szakmai munkaközösségek részéről már szinte a kezdetekkor elemi erővel jelentkezett az az igény, hogy a programnak legyenek saját tanulmányi versenyei. Milyen tényezők álltak ennek az igénynek a háttérében? Nyilvánvalóan ott volt mögötte az a feljebb már megállapított tény, hogy a magyar pedagógiai kultúrában, az iskolai gyakorlatban hagyományosan szorosan összekapcsolódik a tehetséggondozás a tanulmányi versenyekkel. Azonban ha csak ennyi lett volna az ok, akkor elegendő lett volna, elegendő lenne az AJTP-s diákokat elküldeni a nagy múltú országos tantárgyi versenyekre, felsőbb évfolyamokon például az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyekre, 9–10. osztályokban pedig az Arany Dániel matematika-, az Irinyi János kémia-, az Implom József helyesírási vagy a Savaria történelemversenyre.

Miért volt és van szüksége a programnak e versenyek mellett saját versenyekre? (A „saját” szót úgy is értve, hogy csakis a programban tanuló diákok

számára szervezett versenyekre, és úgy is, hogy a program intézményei, munkaközösségei, pedagógusai szervezik ezeket a versenyeket.) Egyrészt azért, hogy a program tanulói közül minél többen bekapcsolódhassanak a tanulmányi versenyekbe, és minél többen érjenek el szép eredményeket, hiszen ezeken az „aranyos” versenyeken részt vehetnek azok a diákok is, akik más versenyek iskolai „keretébe” nem férnek be, továbbá így saját közegükben, egyenlőbb esélyekkel versenyezhetnek. Ez a szempont különösen az alsóbb évfolyamokon nagyon fontos, mert a program hátránykompenzáló jellegéből adódóan ekkor még különösen jellemző, hogy a tehetséggondozás sok esetben összefonódik a felzárkóztatással. Ilyen módon a tanulók egy része számára a program versenyei, ahol megtanulják, megtapasztalják a versenyre való fölkészülést, magát a versenyzést, ahol sikerélményhez jutnak, „előszobái” lehetnek a hagyományos, nagy, országos középiskolai versenyeknek. Másrészt azért is szükségesek a saját szervezésű versenyek, mert ezeken érvényre jutnak a program olyan fontos további célkitűzései, mint a kulturális hátrányok leküzdésére való törekvés, az együttműködés erősítése a diákok, pedagógusok, intézmények között, az összetartozás tudatának kialakítása.

A programnak mára tíznél is több népszerű, jó néhány éves múltra visszatekintő, évről évre megrendezett tanulmányi versenye működik, amelyek szeptembertől májusig lefedik az egész tanévet.

Egyéni versenyek:

- az Aranytoll helyesírási verseny (Révai Miklós Gimnázium, Győr),
- a digitális nyelvi versenyek, az idegen nyelvi versenyek (Türr István Gimnázium és Kollégium, Pápa),
- az irodalmi verseny (Egri Szilágyi Erzsébet Gimnázium és Kollégium),
- a matematikaverseny (Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium és Kollégium),
- a Mentovich Ferenc természettudományi verseny (Lovassy László Gimnázium, Veszprém),
- a „Szülőföldem szép határa” diákkonferencia (Tóth Árpád Gimnázium, Debrecen).

Csapatversenyek:

- a fizika becslési verseny (Sárospataki Árpád Vezér Gimnázium),
- a környezetvédelmi vetélkedő (Balassagyarmati Balassi Bálint Gimnázium és Madách Imre Kollégium),
- a történelemtábor Lakitelken (Kecskeméti Katona József Gimnázium és Kecskeméti Táncsics Mihály Középiskolai Kollégium),

- a vállalkozói verseny (Neumann János Középiskola és Kollégium, Eger),
- a Világvándor Találkozó (változó szervezésben).

Egyéni és csapatverseny is az informatikaverseny (Kaposvári Tánicsics Mihály Gimnázium).

Még mindig születnek új versenyek: az új idők szavát meghallva a 2014/15-ös tanévtől a 9. AJTP-s (vagyis az előkészítő évfolyamos) diákok digitális magyar- és matematikaversenyeken is részt vehetnek.

A versenyek többségét az alsóbb évfolyamos „aranyos” diákok számára hirdetik meg a szervező intézmények. Néhány verseny (pl. helyesírási, matematika) iskolai fordulóján részt vesz/részt vehet minden, az adott évfolyamra járó AJTP-s tanuló. A versenyek általában írásbeli és szóbeli megmérettetésből is állnak, olyan is van köztük, amelyekre prezentációs kiselőadással („Szülőföldem szép határa”) vagy előzetes projektmunkával (környezetvédelmi vetélkedő) készülnek a tanulók. Játékos, kreatív feladatok jellemzik a vállalkozói versenyt és a Világvándor Találkozót. Szinte mindegyik verseny több napra látja vendégül a versenyző diákokat és előkészítő tanáraikat, így a versenyek egyes fordulói között lehetőség nyílik ismerkedésre, barátkozásra, szakmai, kulturális és szabadidős programokra egyaránt.

A tanulmányi versenyek mellett az Arany János Tehetséggondozó Program komplexitásából következően az évek során megszülettek, és a diákok és a tanárok körében egyaránt nagy népszerűségnek örvendenek a program saját művészeti és sportversenyei is.

Az AJTP-s versenyek létjogosultságát természetesen lehetne adatokkal (résztevők száma, eredmények) is igazolni, de ezeknél jóval többet mond az alábbi rövid vallomás:

„A versenyek mindig is az életem részét képezték, ezért a 9. osztályban nem is hatott rám az újdonság varázsával a tény, miszerint az Arany János Tehetséggondozó Programnak saját, a programban tanuló diákokra szabott vetélkedői vannak. A szaktanárok minden tanévben még év elején elmondták, hogy milyen megmérettetésekre számíthatunk az AJTP-ről, és az én fantáziám rögtön meg is lódult a rengeteg választási lehetőség hallatán: matek, tört, irodalom... Természetesen voltak olyan versenyek, amelyeken egy adott évben nem tudtam részt venni, de nem törtem le, hiszen tudtam, hogy a további években még lesz rá alkalmam. Az első AJTP által rendezett vetélkedő, amelyen előkészítő évesként indultam, az iskolám által rendezett Arany János Irodalmi Verseny volt. Nagyon örültem a rég nem látott barátoknak, akiket még Zánkán, az AJTP gólyatáborában ismertem meg. Addig nem is gondoltam, hogy egy

verseny csupán a létével okozhat örömet, ám most maga a puszta tény, hogy újra találkozhattam a zánkai ismerősökkel, barátokkal, boldogsággal töltött el. Furcsállottam, hogy több napig tart az irodalmi vetélkedő, ám végül egyáltalán nem unatkoztam, hiszen az iskolám programokkal kedveskedett a diákoknak. Később rájöttem, hogy a legtöbb AJTP-versenyen bevett szokás az, hogy a szervezők különböző programokat biztosítanak az ország másik végéről odautazó diákok számára. A legtöbb verseny, amelyen részt vettem, a felkészülésen, magán a versenyen túl érdekes és izgalmas kalandokat is tartogatott: kirándultam, múzeumot látogattam, színházi előadást néztem, vagy esetleg egy jót vacsoráztam a diáktársakkal. Rengeteg várost megjártam, amelyeket nem lett volna lehetőségem így, ilyen jól megismerni, ha nem vagyok AJTP-s versenyző: Győrt, Egert, Debrecent, Balassagyarmatot, Kecskemétet (Lakitelket), Budapestet. Az biztos, hogy nem unatkoztam az elmúlt pár évben, és most, végzősként kissé elszomorodom, hogy jövőre már nem lehetek részese a program versenyeinek. De kívánom, hogy még sokáig tartsák meg az iskolák ezt a jó szokásukat, hogy a diákok megmérkőzhessenek egymással, és közben esetleg örök barátságokat kössenek.”

(Én és az AJTP versenyei.

Írta: Csiki Virág,
az Egri Szilágyi Erzsébet Gimnázium
és Kollégium végzős AJTP-s diákja)

3. AZ ARANY JÁNOS TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM ORSZÁGOS IRODALMI VERSENYE AZ EGRI SZILÁGYI ERZSÉBET GIMNÁZIUM ÉS KOLLÉGIUMBAN

3.1. A verseny története, tematikája

Az Egri Szilágyi Erzsébet Gimnázium és Kollégium az induláskor, azaz 2000-ben bekapcsolódott az Arany János Tehetséggondozó Program munkájába. Egyike tehát a program alapító intézményeinek – azóta is minden évben teljes osztályokat indít a programban. 2001 őszén, az AJTP évnyitó konferenciáján merült föl a gondolat, hogy a program intézményei vállalják föl egy vagy két tantárgy gondozását: intézményünk az angol és a magyar nyelv és irodalom tantárgyak gondozója lett. A magyar nyelv és irodalom tantárgy gondozása azért is tűnt magától értetődőnek, mert iskolánk két tanára írta a 9. évfolyamra a program első akkreditált tantervei közül a magyar nyelv (Batáriné Tóth Irén) és irodalom (Antal Andrea) egyik tantárgyi programját.

A gimnázium magyar nyelv és irodalom munkaközösségének döntése alapján 2002 tavaszára hirdettük meg az első irodalmi versenyt a programban tanuló 9. és 10. osztályos diákok számára. Témája a program névadójának, Arany Jánosnak az élete és munkássága volt. Már ennek az első versenynek közel 60 résztvevője volt az ország legkülönbözőbb helyein működő AJTP-s gimnáziumokból, ami számunkra azt bizonyította, hogy van létjogosultsága elképzelésünknek. Ugyanakkor beláttuk: kevesebbet kell markolnunk. Így a következő évben, amikor lokálpatriótaként Gárdonyi Gézá-t választottuk, már konkrét műveket jelöltünk ki (*A láthatatlan embert*, az *Isten rabjait* és néhány elbeszélést, novellát *Az én falum* című kötetből), kapcsolódó szakirodalmat adtunk meg, és a versenyen nem a teljes Gárdonyi-életművet, hanem ezeket az előzetesen megjelölt műveket, azok minél alaposabb ismeretét kértük számon. Ebben az évben már voltak a programban 11. évfolyamosok, így rájuk is kiterjesztettük a versenyt, amit azóta is a program első három évfolyamának tanulói számára hirdetünk meg: iskolánként és évfolyamonként 2-2 tanulót várunk minden évben.

A harmadik évben a verseny anyagát illetően is kialakult az a koncepció, amely igen népszerű lett a diákok és a fölkészítő tanárok körében egyaránt, és amihez azóta is ragaszkodunk. Évről évre – terjedelemtől, nehézségi foktól függetlenül – választunk egy vagy több alkotást Arany Jánostól és valamely, a mai magyar határon kívüli vagy oda kötődő, 20. századi vagy kortárs magyar írótól, költőtől. Így Arany Jánostól olvasták már a versenyzők a Toldi-trilógia mind-

három darabját, a *Buda halálát*, a *Bolond Istókot*, olvastak kisebb elbeszélő költeményeket, balladákat különféle témákban és a költő más-más korszakaiból, valamint elégiákat. A határon túliak közül szerepeltek már – szintén egy vagy több művükkel – Benedek Elek, Dragomán György, Dsida Jenő, Gion Nándor, Kányádi Sándor, Kós Károly, Melinda Nadj Abonji, Nyirő József, Sütő András, Székely János, Tamási Áron.

Évek óta 20 körül van (a 23-ból!) azon AJTP-intézmények száma, amelyekből összesen közel száz versenyző és az őket felkészítő, kísérő tanárok érkeznek hozzánk március végén, április elején.



A verseny ünnepélyes megnyitója az egri Városházán

3.2. A verseny fő céljai a program kiemelt céljainak és meghatározó elemeinek tükrében

Versenyünk egyszerre szolgálja az *esélyteremtést*, valamint a *tehetséggondozást*, *személyiség- és képességfejlesztést*. A programban végzett felmérések bizonyítják, hogy a diákok verbális kompetenciája – sokszor éppen hátrányos helyze-

tükből adódóan – kezdetben nagyon alacsony, ennek fejlesztését sokoldalúan biztosítja a versenyre való felkészülés, illetve maga a verseny. A verseny lehetőséget teremt arra, hogy a felkészülés során az érdeklődő, tehetséges tanulókkal kis csoportban, mintegy „nívócsoporthoz” vagy egyénileg foglalkozzon a tanár.

A fentiek értelmében a program meghatározó elemei közül versenyünk különösen kapcsolódik ahhoz, hogy a *„a program mind a 9. évfolyamon, mind később nagy hangsúlyt helyez a tehetségfejlesztésre, tehetséggondozásra, a tehetséges tanulók képességeinek differenciált és sokoldalú fejlesztésére”*.

Természetesen a versenynek szerepe van a kulturális hátrányok leküzdésében is: nemcsak a témák kiválasztásával, hanem a kapcsolódó programokkal is törekszünk ezen cél elérésére, ami szolgálja a *továbbtanulásra, az értelmiségi létre való felkészítést* is. A tehetség intellektuális képességelemén túl a verseny fejleszti a *motivációs bázist* és a *kreativitást*. Erősíti a programban részt vevő diákok és tanárok *összetartozásának* tudatát, az *intézményközi kapcsolatokat* – vagyis az ún. „hálózatosodást”.

3.3. Az évfolyamok kiválasztásában érvényesülő szempontok

A versenykiírás csak a program első három évfolyamának szól, mert ezzel a versennyel szeretnénk fölkeszteni az irodalom iránt érdeklődő, ezen a területen tehetségesnek bizonyuló „aranyos” diákokat arra, hogy a felsőbb évfolyamokon eredményesen tudjanak szerepelni a magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz kapcsolódó, immár programon kívüli „nagy” versenyeken: az OKTV-n, a Kazinczy Ferencről elnevezett Szép magyar beszéd és az Édes anyanyelvünk versenyen. A versenyre való felkészítéssel, illetve magával a versennyel olyan kompetenciákat fejlesztünk, amelyek magas szintje nélkül elképzelhetetlen a jó eredmény ezeken a „nagy” középiskolai versenyeken; csak néhány példa: szövegértés, írásbeli és szóbeli kifejezőkészség, memória, kreativitás.

Ezenfelül a 9–10. évfolyamosoknak szervezett tatai országos, nem Aranyprogramos Arany János irodalmi versenyre és az Implom József helyesírási versenyre is szeretnénk „edzeni” a diákjainkat. Természetesen ezeknek a képességeknek a fejlettségére számos más területen is szükség van, még az irodalomtól látszólag távol álló matematikában és természettudományokban is, ezért is gondoljuk, hogy a program első éveiben ezeket a lehető legmagasabb szintekre kell fejlesztenünk – többek között az irodalmi versennyel.

Az is fontos, hogy egy ilyen „saját” versenyen azok a diákok is sikerélményhez jutnak, akik az első években a nem „aranyosok” között még nem tudnának jó eredményeket elérni, hiszen az AJTP egy hátránykompenzáló, esély-

egyenlőséget biztosító program is. A sikerek ezeknek a diákoknak és tanáraiknak „szárnyakat adnak”, további munkára ösztönzik őket, ami szintén hozzájárul a későbbi eredményes tanuláshoz, versenyzéshez – magyarból vagy más tantárgyból.

3.4. A művek kiválasztásában érvényesülő szempontok

Ahogy az egyik verseny véget ér, már elkezdünk az iskolai magyar munkaközösségben töprengeni azon, mi legyen a következő kijelölt téma. Természetesen kérjük a más gimnáziumokban tanító „aranyos” kollégák javaslatait is.

A művekkel, a szakirodalommal mindenképpen igyekszünk bővíteni a tanulók ismereteit, tehát elsősorban a tananyagban nem szereplő alkotókat, műveket választunk – a határon túli magyar irodalom eddig általában mostohagyermek volt az irodalomtanításnak, pedig a nemzettudat erősítése szempontjából kulcsfontossággal bír. Az Arany-program meghatározó elemei között is szerepel: „*A program olyan emberré neveli a diákokat, akik nyitottak a nemzeti és az európai értékekre...*”. Ha mégis tananyag a téma, ami elsősorban Arany János esetében fordul elő, akkor természetesen az órainál sokkal alaposabb, elmélyültebb tudást kér számon a verseny. Az ismeretbővítést nagyon széles értejük, sokszor nem csak az irodalomhoz, anyanyelvhez kapcsolódóan szereznek új ismereteket a tanulók. Egy-egy mű földolgozása bővíti történelmi ismereteiket, például:

- A trianoni döntés és következményei: Dsida Jenő versei és Kós Károly
- Attila és a hun birodalom: Gárdonyi Géza: *A láthatatlan ember*, Arany János: *Buda halála*
- A magyar kora középkor: Gárdonyi Géza: *Isten rabjai*
- Az államalapítás kora: Kós Károly: *Az országalapító*
- A romániai magyar kisebbség helyzete a Ceaușescu-diktatúrában: Sütő András: *Anyám könnyű álmot ígér*, *Advent a Hargitán*, Kányádi Sándor versei

Máskor a néprajztudományhoz kapcsolódunk, például Benedek Elek és Kós Károly munkásságával, de Kós Károly munkásságának művészettörténeti és építészeti vonatkozásai is előkerülhetnek a felkészülés során és így tovább: óriási az a műveltséganyag, amivel gazdagodnak a versenyre felkészülő diákok.

Egy másik nagyon fontos szempont, hogy olyan olvasmányokat válasszunk, amelyek közel állnak a tanulókhoz, amelyek olvasása során azonosulni tudnak a velük közel egykorú szereplőkkel, bele tudják képzelni magukat a művekben

megjelenő élethelyzetekbe. Kifejezetten ilyen megfontolásból kerültek a verseny anyagába például Benedek Elek és Kányádi Sándor meséi, Dragomán György *Fehér királya*, Gárdonyi Géza két regénye és a novellák, Gion Nándortól *A kárókatona még nem jöttek vissza*, Melinda Nadj Abonji *Galambok röppennek fel* című regénye, Sütő Andrástól a *Gyermekkorom tükörcserepei*, Tamási Áron *Énekes madara* és *Ördögölő Józsiása*.

Végül a választás harmadik, de bizonyos szempontból talán legfontosabb szempontja: a mű minden esetben közvetítsen az olvasók számára olyan erkölcsi értékeket, mutasson olyan magatartásmintákat, amelyek segítik őket eligazodni értékválságos világunkban, abban, hogy az értéket válasszák, felelősséget érezzenek saját életükért, azokért a szűkebb és tágabb közösségekért, amelyekhez tartoznak, emberhez méltó életet éljenek. Ennek bizonyítására néhány versenyünk mottóját idézem:

- 2014 – „Ti mindig kerestek valamit, pedig minden itt van, itt van az orrotok előtt...” (Melinda Nadj Abonji: *Galambok röppennek fel*)
- 2011 – „Ha kérdeznek, / becsületesen felelni kell. / A harcot becsületesen / fel kell venni, / az úton becsületesen / végig kell menni...” (Dsidá Jenő: *Tekintet nélkül*)
- 2010 – „Háborúk üszkén, birodalmak romján / egy férfi jő a szülőföld felé. / Az ő fegyvere a hűség és a jóság / s nincs olyan vész, ami megrettentené.” (Magyari Lajos: *A szembejövő – Benedek Elek örök emlékének*)
- 2009 – „És azóta is minden mesemondó, költő, regős, énekes azért élhal, teszi rá életét, hátha sikerülne elmondania a mesék meséjét, amitől egyszerre jobbá-szebbé változna a világ s az emberek.” (Kányádi Sándor: *Mesék meséje*)
- 2006 – „Okvetlenül kell a torony, hogy az ember felkapaszkodjon a magasba, egészen oda, ahol a darvak szállnak, aztán még magasabbra... Hogy messzire lásson az ember, hogy mindent lásson lent és fönt, hogy közelebbről beszélgesse a darvakkal, belemarkoljon a szélbe, hogy megnézzze magának az eget is...” (Gion Nándor: *A kárókatona még nem jöttek vissza*)

3.5. A verseny menete

Az iskolák minden tanév októberében-novemberében megkapják a versenykiírást, amely tartalmazza a verseny időpontját és az elolvasandó művek, szakirodalom listáját, így közel fél év áll a diákok rendelkezésére, hogy a márciusi/áprilisi versenyre fölkészüljenek.

A verseny első napjának (péntek) délelőttjén a diákok megoldják az írásbeli feladatokat. Másnap délelőtt a legjobb eredményt elért versenyzők (ez évfolyamonként, a mezőnytől függően 12–15 tanulót jelent) a szóbeli fordulóban is összemérik tudásukat. A szóbeli évfolyamonként, tehát három bizottság előtt zajlik, nyilvános: a versenyzők és tanáraik a közönség. A tanulók három, a kijelölt művekhez kapcsolódó téma közül választhatnak, 10 perc felkészülés után a vázlatukat használhatják, de szabadon kell előadniuk gondolataikat a választott témáról 2-3 percen. A zsűri a tartalmat és az előadásmódot is pontozza.

Az írásbeli és a szóbeli forduló összesített pontszámai alapján alakul ki a végleges sorrend. Évfolyamonként az első 6-6 tanuló kap oklevelet és jutalmat – így igazságos, és így tudunk a legtöbb tanulónak sikerélményt biztosítani.

3.6. A feladatok típusai – néhány jellemző példával

Az írásbeli feladatokat évről évre általában Szőkéné Csapó Erika, az egri Szilágyi Erzsébet Gimnázium és Kollégium magyartanára állítja össze, a szóbeli témákat a magyar munkaközösség fogalmazza meg.

3.6.1. Az írásbeli feladatsor

(A) Az írásbeli feladatsor célja elsősorban a kijelölt *művek ismeretének* minél objektívebb felmérése. Ennek megfelelően a feladatok egy része műfelismerés: jellemző részletek, szereplők, helyszínek, motívumok alapján. Például:

Ebben a feladatban néhány Benedek Elek-mese néhány jellemző mozzanatát gyűjtöttük össze. Találd ki, mely mesékből valók az alábbi motívumok!

Motívumok	A Benedek Elek-mese címe, amelyikben a motívumok együtt megtalálhatóak
csillagos bicska a Fekete-tenger hetvenhetedik szigete kilincsmadzag százfejű sárkány Hajnal gyémántpalotája	
égiháború szemeket áruló boszorkány gyöngyöt síró leány lábnyomban pengő aranyak	

Motívumok	A Benedek Elek-mese címe, amelyikben a motívumok együtt megtalálhatóak
kilenc misére való pénz daruvá változó királykisasszonyok ólomhegy kakassarkon forgó rézvár	
egy kosár összetört tojás a föld alá vasládában utazó hős beretvahíd kígyó-királykisasszony	
huszonhat szekér gyertya elátkozott vár arany derékszj tűzkígyó	

(B) Vannak olyan feladatok, amelyek a művek *belső összefüggéseire* kérdeznek rá, de olyanok is, amelyek az intertextuális összefüggések fölismerését, megértését kérik számon. Például:

Az Énekes madár cselekményében fontos szerepet játszanak a csodák. Sorolj föl a műből négy csodás eseményt! Ismertesd jelentőségüket röviden!
vagy

Sütő András írásai nagyon szorosan kapcsolódnak a magyar irodalom hagyományaihoz. Gyakran idéz föl írókat, költőket, utal műveikre. Az alábbiakban az általatok olvasott művekből választottunk ki néhány részletet. Találjátok ki, hogy melyik nagy elődre, ill. műre vonatkoznak Sütő alábbi sorai!

„...Elmesélem a gólya történetét is. Fél lábon álldogál – ó, nem a kéményen, a földön. Visszavágott szárnyát néha meglebbenti, piros csőrével gilisztát szemelget. Mindene megvan, a repülése hiányzik csupán. Igazinak mutatkozik a szárnya is – amiből épp a szárnya hiányzik. Az ollóvágtá különbség. ...”

A szövegrészletben fölidézett mű címe:

Szerzője:

„Hát az a bácsi ott, Farkaslaka táján ismered-e? Kicsi háza van Áron bátyádnak a földben két cserefa között, de csak esős időben és fagyban húzódik meg benne, mert ő leginkább a nyelvínségben senyedők házait járja; melegítő szavakból szőtt kicsi köntösöket, ködmönt, karmantyút osztogat a gyerekeknek.”

Az idézetben szereplő író neve:

Egy általad ismert művének címe:

(C) Esetenként a művekben szereplő kulcsszavakat, *jellegetes szófordulatokat kell értelmezniük* a tanulóknak, amivel szókincsüket igyekszünk fejleszteni. Például:

Az alábbi kérdések Arany balladáira vonatkoznak.

Bujdosónak kín az élte,
Reszket, ha levél zörög:
Felvont sárkányt vesz kezébe,
Hajtja éh: „megállj, görög!”
Varju mind’ kíséri : „kár!...
Fennakadsz te, szép betyár!”
„Hess, madár!”

Melyik balladából való a részlet?

Mit jelent a versszak harmadik sora?

Miért kényszerül erre a cselekedetre a versszakban szereplő betyár?

Kik voltak a betyárok?

A palotát fedi fekete posztó,
Déli verőn nem süt oda nap;
Áll a tetemnél tisztí pörösztó,
Gyertya, feszület, kánoni pap:
Sárga viaszfényt nyughelye kap.

Melyik balladából való a részlet?

Kinek a ravatalát mutatja be

Mit jelent a pörösztó szó?

Mely részletek utalnak a gyászra?

(D) Gyakran kapnak a versenyzők egy-egy műhöz kapcsolódó *szövegértési feladatokat* is. Például:

A szöveg – kisebb változtatásokkal – Kós Károly egyik regényéből való.

Melyik színhelyet írja le a szerző ilyen módon?

Aláhúzással jelöld a szövegnek azokat a részleteit, amelyek nem illenek be a főlidézett környezetbe!

A nagy palotás szobában hárman vannak. A fal menti széles, alacsony, puha szőnyeggel letakart kereveten a nagyúr nyugszik, előtte, a padlón, duzzadó, tarka párnákon az Úrasszony. Közöttük alacsony, kerek asztal-

kán karcsú ezüstkancsó és apró, arany ivócsészék. A szoba egyik sarkában magas hátú pad előtt tömör, súlyos asztal és két nehéz tölgyfaszék. A fal mellett szépen faragott polc a könyveknek. Más bútor nincs a házban; de a padlón végig-végig gyékénytakaró, a falakon virággal írott tarka szőttesek, és egyik szegelletbe támasztva néhány puska. Körös-körül a ház falán, nyeles vaskarikákban lámpások világítanak.

(E) A művek ismerete mellett kreativitásukat is bizonyíthatják a versenyzők azokban a feladatokban, amelyekben *egy-egy szereplőt kell jellemezniük*, vagy *egy-egy kiemelt jelenetet* – a mű alapján – *befejezniük*. Például:

Folytasd a megkezdett történetet!

Egy hideg, esős napon Margit észrevette, hogy étkezés után a dézsát még nem vitték ki. Megpróbálta kivonszolni, hogy bizonyítsa alázatosságát, de egyedül nem bírta. Megkérte hát Kingát, Rátoldy ispán leányát, hogy segítsen neki. ...

(F) A megjelölt szakirodalom alapján a feladatok rákérdeznek *háttérismertekre* is: kapcsolódó életrajzi események, történelmi összefüggések, műelemzések – a mű szerkezete, jellegzetes költői kifejezőeszközei, műfaja, stílusa. A megszerzett ismereteket, jártasságokat a későbbiekben tanórákon – nem csak magyarórán – jól tudják majd hasznosítani a tanulók. Például:

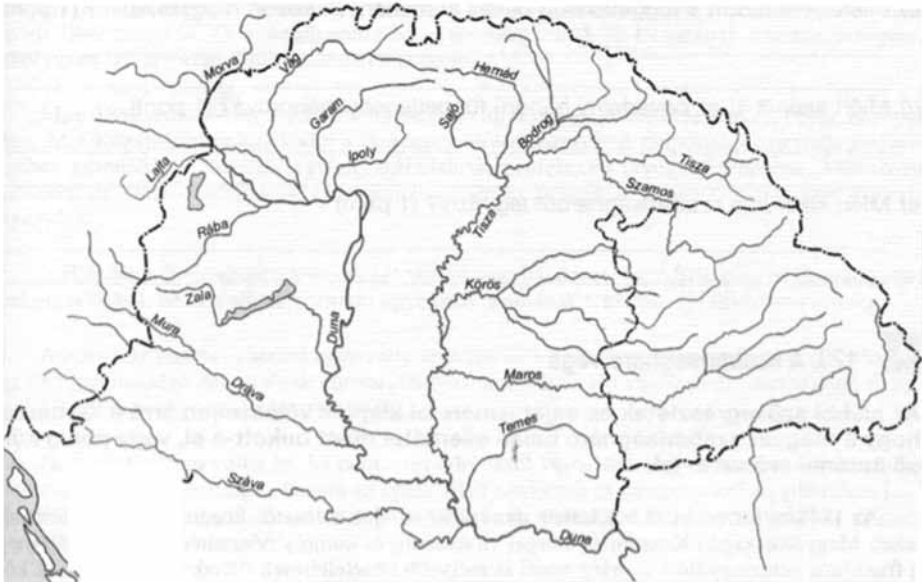
Melyik településen és milyen tájegységen játszódnak Gion Nándor gyermekkorát felelevenítő regényei?

Hol található a település? Jelöld be a térképen a vidéket!

Milyen folyóvizek vannak a település közelében?

Milyen nemzetiségek éltek ott egymás mellett?

Milyen foglalkozás volt jellemző az egyes népcsoportokra?



vagy

*Határozd meg, mi a realizmus!
Milyennek látja Gion Nándor saját realizmusát?*

3.6.2. A szóbeli témák

(A) A szóbeli témák leggyakrabban a *művek értelmezését* kérik – általában egy-egy kiemelt részlethez, úgynevezett bázisszöveghez kapcsolódóan. Például:

„A Toldi szerelme a világirodalom nagy eposzaihoz hasonlóan enciklopédikus mű. Magába foglalja tehát mindazt a »tudást«, amelyet Arany a pályája végén jónak látott közölni...”
(Szörényi László)

Az élet mely nagy kérdéseivel foglalkozik Arany János a Toldi szerelmében? Mutass be néhányat! (2011)

vagy

„... a király egyik kezében kereszt, a másik kezében éles kard... Véres építést parancsoltál nekem, Úristen, s én nem irgalmazhattam, s Te sem irgalmazhattál nekem...” (Kós Károly)

Milyennek láttatja Kós Károly Szent Istvánt? (2007)

vagy

Vörös Rébék általment a
Keskeny pallón: most repül;
Egy varjúból a másikba
Száll a lelke vég ne'kül:
S kinek ő azt mondja: kár!
Nagy baj éri és nagy kár.
„Hess, madár!”

(Arany János)

A bűn, a bűnhődés és a büntetés Arany János kései balladáiban (2006)

(B) A témák sokszor azt is megcélozzák, hogy a versenyző a *saját élettapasztalatait, véleményét is megfogalmazza* az adott téma kifejtésekor. Itt is általában megadunk egy gondolatébresztő szövegrészletet. Például:

„És ti alusztok, mélyen alusztok!” (Dsida Jenő)

Közöny és együttérzés az embereken

Dsida Jenő művei és saját tapasztalataid alapján fejtsd ki gondolataidat a témáról! (2011)

vagy

„A torony nagyon fontos – szögezte le még egyszer konokul Burai J. Aztán hadarni kezdett. – Okvetlenül kell a torony, hogy az ember felkapaszkodjon a magasba, egészen oda, ahol a darvak szállnak, aztán még magasabbra... Hogy messzire lásson az ember, hogy mindent lásson lent és fönt, hogy közelebről beszélgesen a darvakkal, belemarkoljon a szélbe, hogy megnézze magának az eget is...” (Gion Nándor)

Mi a jelentősége Gion Nándor regényében a torony építésének? Mi építünk-e magunknak „tornyokat”? (2006)

vagy

Mikor jobb/volt jobb gyerekeknek lenni? Ma vagy Sütő András gyerekkorában? Miért? (2005)

3.7. A versenyhez kapcsolódó egyéb programok

A versenyhez mindig kapcsolunk olyan programokat is, amelyek egyrészt értéket közvetítenek és maradandó élményeket nyújtanak a résztvevőknek, másrészt hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok és a kollégák jobban megismerjék egymást és Egert, Eger környékét.

A versenyzők és tanáraik csütörtökön délután érkeznek, az Arany-programban tanuló szilágysis diákok fogadják őket. Este a kísérőtanároknak megbeszélést tartunk a programokról, a verseny menetéről.

Pénteken délelőtt, amíg a versenyzők az írásbeli feladatsort oldják meg, a kísérőknek vagy szakmai megbeszélést, esetleg előadást szervezünk, vagy városnéző programot. Pénteken délután a versenyzők és tanáraik háromféle program közül választhatnak. Akik még nem ismerik Egert, azoknak a legnevezetesebb látnivalókat mutatjuk meg (Vár, Liceum, Bazilika). Akik ezeket már látták, azoknak a város kevésbé ismert nevezetességeit ajánljuk (Gárdonyi-ház, Rác templom, Város a város alatt). A harmadik lehetőség egy Eger környéki autóbuzsos kirándulás, kisebb túra évenként változó helyszínekre (Szarvaskő, Bélapátfalva, Szilvásvárad, Recsk, Parádfürdő, Sirok, Noszvaj, Cserépváralja, Lillafüred, Bükk-fennsík).

Pénteken este a város kulturális életéből mutatunk be egy-egy szeletet vagy úgy, hogy elvisszük vendégeinket a Gárdonyi Géza Színházba (pl. *Valahol Európában*), a Harlekin Bábszínházba (pl. *Rózsa és Ibolya*) vagy valamely más kulturális intézmény éppen aktuális rendezvényére (Lajkó Félix koncertje); vagy úgy, hogy meghívunk előadókat, föllépett már az irodalmi versenyen Réti Árpád színművész, a Gajdos zenekar, az Egres néptáncgyüttes, a Veszélka kommandó.

Néhány alkalommal az ünnepélyes megnyitóra vagy a díjkiosztóra neves irodalomtudósokat – dr. Imre László, Király Júlia, dr. Lisztóczy László – hívunk meg, akik az aktuális témához kapcsolódó előadásokat tartottak.



Pillanatkép a díjkiosztóról

3.8. Tapasztalatok, eredmények

Több mint tíz év tapasztalatai azt mutatják: az irodalmi verseny megvalósítja a kitűzött célokat. Nagy öröm, hogy a diákok visszajárnak a versenyre; aki 9. évfolyamos korában versenyzett, az mindent megtesz azért, hogy a következő években is résztvevő legyen. Eszerint a verseny hozzájárul ahhoz is, hogy az olvasást értéknek tartó, olvasni szerető embereket neveljünk, ami – különösen az olvasási szokásokra vonatkozó riasztó statisztikák ismeretében – a magyar nyelv és irodalom tárgyának, de általában az oktatásnak is egyik kulcsfontosságú feladata.

Az írásbeli és a szóbeli fordulók eredményeinek tükrében azt a megállapítást tehetjük, hogy a diákok mindenképpen elolvassák a megjelölt műveket, a szakirodalmat. Különbségek elsősorban a feldolgozás mélységében, a tudás alkalmazásának képességében vannak. A versenynek a diákok számára talán legnehezebb, de nagyon hasznos eleme a szóbeli forduló, amely a visszatérő tanulók esetében igen látványosan mutatja, mennyit fejlődik lényeglátó képességük, szóbeli kifejezőképességük versenyről versenyre.

Hivatkozások

- Bacsa Éva (2009): Tanulmányi versenyek tanári szemmel. *Iskolakultúra Online*, 2009/3:52–69.
- Balogh László (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Debreceni Egyetemi Nyomda, Debrecen.
- Balogh László (2007): Elméleti alapok tehetséggondozó programokhoz. *Tehetség*, 2007/1:3–5.
- Fülöp Márta (2008): Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, 2008/2:113–140.
- Fülöp Márta (2009). A versengés szerepe. www.ofi.hu/tudastar/versenges-sze-repe. Letöltés ideje: 2014.12.13.
- Gesztesi-Gross Péter (2010): Tanulmányi versenyek szerepe. www.mpigyor.hu. Letöltés ideje: 2014. 12. 13.
- Ottlik Géza: *Iskola a határon*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 357.
- Arany János Tehetséggondozó Program honlapja: www.ajtp.hu. A Programról; Hivatalos dokumentumok; A Program meghatározása; A Program meghatározó elemei; A Program céljai. Letöltés ideje: 2011. 04. 11.

A művészeti versenyek tehetségfejlesztő hatása

1. A FESZÜLTSG ENERGIÁI

„Művészet” és „verseny” látszólag egymásnak ellentmondó fogalmak, amennyiben az „önmagáért való szépség” esztétikai kategóriáját és a „létharc” filozófiai, biológiai vagy közgazdasági kategóriáit állítjuk szembe egymással. Mégis, amikor ezek a társadalmi jelenségek egy tehetségtámogató program keretei között találkoznak egymással, feloldódhat ennek a paradoxonnak a feszültsége egy sajátos „felhajtóerő” következtében. Ez a gondolat visszavihet bennünket akár az ókori művészeti versenyek idejébe, de ezt látjuk a népszerű televíziós vetélkedők esetében, illetve megtapasztalhatjuk iskolai környezetben is, szerencsés „csillagállás” idején. Írásunkban egy viszonylag fiatal – 15 éve működő –, speciálisan magyar gyakorlat, az Arany János Tehetséggondozó Program évente megrendezésre kerülő művészeti fesztiváljának bemutatásán keresztül igyekszünk igazolni tételünket, miszerint ez a tevékenység jól érzékelhető módon fejleszti a különböző területeken megnyilatkozó tehetségek kibontakoztatásának nélkülözhetetlen feltételeit jelentő alapkompenciákat.

Ma már egyre több tudományos bizonyítékunk van arról, hogy a különböző művészetpedagógiai irányzatok hatékony módszertani kereteket honosítottak meg, illetve dolgoztak ki egy konstruktív pedagógia megvalósításához, amely a hagyományos iskolai metódusokhoz képest hatásosabb, azaz fejlesztőképesebb pedagógiai szituációkat képes teremteni. A fiatalokban – különösképpen a hátrányos helyzetűekben – időről időre felhalmozódó feszültségek „becsatornázásával” e módszerek olyan transzformációt segítenek megvalósítani, amely valódi katarzisokon keresztül nyilatkozik meg, s felszabadítóan hat a tehetségekre.

Az elmúlt tizenöt év tapasztalata szerint az Arany János Tehetséggondozó Program Művészeti Fesztiválja, amelyet a Pécsi Leőwey Klára Gimnázium rendez meg évről évre, a különböző művészeti ágaknak, a szó legnemesebb értelemben vett amatőr gyakorlatán keresztül pontosan arra a kompetenciaterületre hat legintenzívebben, amely kulcsa a tehetség kibontakoztatásának. Ez pedig a kommunikációs kompetencia. A komplex művészetpedagógiai munka, amely a különböző iskolák pedagógusai és diákjai, illetve a rendezők közös

munkája révén valósul meg, a magas fokú tudatosság mellett az élményszerű, „katartikus tanulás” megélését biztosítja, és hosszú távú tapasztalatok rögzítését is lehetővé teszi.

Ezeknek a minden év júniusában megrendezett különleges művészeti fesztiváloknak a „versenylégkörében” a művészetpedagógia hátránykompenzáló és tehetséggondozó tevékenysége hidat tud verni a különböző „kódokat” használó résztvevők között. Olyan energiákat mozgósít, amelyek korábban nem tudtak megjelenni és érvényesülni sem a hagyományos oktatási szerkezetben, sem a társadalmi diskurzusban. Ez a jelenség felhívja a figyelmet annak a paradigma-váltásnak a szükségességére is, amelynek minden életterületünkön előbb-utóbb végbe kell mennie. Az informatikai forradalom globalizálódó világában, illetve az Európai Unióban saját identitását kereső magyar társadalom létkérdése, hogy végre ne halott ismereteket tanuljanak, unalmas órákon, végtelen óraszámban gyerekek és felnőttek egyaránt, hanem valódi problémákkal foglalkozva, azok megoldásain kísérletezve próbáljanak a tanáraikkal együtt életképes stratégiákat keresni a túlélésre és a továbbfejlődésre, feloldva a nyelvi különbségekből adódó feszültségeket és kibontakoztatva tehetségüket (Zalay 2002: 18).

Ezeken a fesztiválokon minden évben az Arany János Tehetséggondozó Program előkészítő évfolyamai mutatkoznak be, egyéni és csoportos produkcióikkal a különböző művészeti ágakban. Optimális esetben a különböző iskolákból érkező csoportok egy-egy feszültségoldó közös gyakorlat, illetve „szertartás” (pl. rendhagyó megnyitó, a pécsi lakatfal meglátogatása stb.) után felszabadultan, örömmel vesznek részt az egyes bemutatókon, és ezek következtében elindul egy nyitott kommunikációs háló működtetése. Valójában erre a három napra ennek a közel hatszáz gyermeknek a „tanítási dráma” pedagógiai működéséhez hasonlóan egy „fiktív világot” teremtenek a szervezők, hogy valós problémákat vizsgálhassanak, azaz „laboratórium” körülmények között figyelhessék meg önmagukat, viszonyaikat, megnyilatkozásaik színvonalát, kommunikációs szerepeiket, amelyek révén hatékonyabbá, „humanizáltabbá” válhatnak mind a hivatalos, mind a magánmegnyilvánulásaik (Zalay 2006).

A művészeti fesztivál alapvető céljai megegyeznek az AJTP céljaival. Ezen belül kiemelten:

- lehetőséget teremteni a tehetségek bemutatkozására a művészetek területén is;
- az AJTP-ben részt vevő gimnáziumok közötti alkotó kapcsolat fejlesztése, az együvé tartozás érzésének erősítése, közösségépítés;
- színvonalas műsorok, igényes alkotómunkák, értékkeremtő előadások összeállítására serkenteni a fiatalokat;

- a művészet eszközeivel hozzájárulni a személyiségfejlesztés Arany János-i programjához;
- az AJTP sajátos arculatának szélesebb körű országos bemutatása a különböző médiumokon keresztül.

2. A MEGVALÓSÍTÁS FORMÁI

A művészeti fesztivál a következő kategóriákban kerül megrendezésre:

- *Egyéni*: versmondás, prózamondás, tánc, zene (ének), hangszeres zene, irodalmi alkotások (vers vagy próza), képzőművészet
- *Csoportos*: tánc, ének, színjátás
- *Egyéb* (paródia, bűvészet, pantomim stb.)

A fesztivál díjai:

- A meghirdető Pécsi Leőwey Klára Gimnázium díjai:
 - Alkotói díjak 2 kategóriában: vers és próza
 - Zenei díjak 3 kategóriában: ének, hangszer, csoportos ének
 - Táncművészeti díjak 2 kategóriában: csoportos és egyéni tánc
 - Képzőművészeti díjak 4 kategóriában: festészet, népművészet, fotó, egyéb
 - Előadó-művészeti díjak 2 kategóriában: vers- és prózamondás
 - Színjátászók csoportos díja
 - Egyéb díjak a filmet készítőknak, a bűvészeknek, a paródiát összeállítóknak, vagy más ötletes alkotásoknak
 - A tanév kiemelt kategóriájának díja (iskoladíj)
 - *Fesztivál vándordíj*: minden évben az az Arany János-osztály kapja meg, ahol a legtöbb színvonalas díjazott alkotás született
- *Kollégiumi díj*, amelyet az a kollégium kap, amely önálló alkotással, előadással jelentkezik.

A Művészeti Fesztivál a Pécsi Leőwey Klára Gimnáziumban kerül megrendezésre. A rendezvény résztvevőinek számára a szálláshelyet a Hajnóczy József Kollégium Kodály Zoltán Úti Tagozatának Kollégiuma biztosítja.

A különböző művészeti ágak bemutatói során különösen értékes visszajelzéseket kaphatunk a szerepben vizsgált kommunikációs aktusokból. Mivel a fesztivál keretében védetten tudunk élethelyzeteket, konfliktusokat vizsgálni, a

kommunikációs képességek optimális módon fejlődhetnek, a megfelelő kommunikációs stratégiák megválasztásában jelentős javulás tapasztalható, a különböző okokból eredő nyelvi hátrányok leküzdéséhez a résztvevők komoly muníciót szereznek.

3. A NYELVI HÁTRÁNYOK MEGHATÁROZOTTSÁGAI ÉS KOMPENZÁLÁSI LEHETŐSÉGEI

A művészeti fesztiválra érkező gyerekek világában, akik tehetségeseknek lettek „kikiáltva”, de általában komoly hátrányokkal jönnek egy-egy városi elitgimnáziumba, a hatékony kommunikáció legfőbb akadályai a különböző okokból eredő nyelvi problémák. A nyelvi hátránnyal kapcsolatos szociológiai elméletek közül a Bernstein-féle „kódelmélet” – erős kritikai recepciója ellenére – széles körben ismertté vált (Bernstein 1992). A magyar tudományos életben gazdag feldolgozottsága van a témának, a magyar pedagógusok is nagy érdeklődést tanúsítottak Bernstein koncepciója iránt, több mint harminc éve folynak a szociolingvisztikával és az anyanyelvi oktatással kapcsolatos kutatások (Kronstein 1974). A magyar kutatók (Pap Mária, Pléh Csaba, Réger Zita, Forray Katalin) tapasztalatai és kutatási eredményei is arra utalnak, hogy a társadalmi és gazdasági tényezők igen nagy hatást gyakorolnak a nyelvi fejlődésre és a beszédkulturúra minőségének alakulására (Pap 1972).

A bizonyított nyelvi hátrányok leküzdése társadalmi érdek. Az Arany János Tehetséggondozó Program speciális pedagógiai innovációin kívül is történtek Magyarországon kísérletek a helyzet javítására, de a 70-es évektől napjainkig sorolható oktatáspolitikai reformok átütő erejű reformpedagógiai szemléletváltással mégsem jártak együtt. Pedig riasztó jelek és nyomasztó konkrétumok figyelmeztetnek bennünket arra a felelősségünkre, hogy nekünk, Kelet-Közép-Európában élőknek csak a szellemi tőkénk van, amelyet kamatoztathatunk egy „piacvilágban”. Ha a cigányság akut kulturális beilleszkedési problémájára gondolunk, vagy Andrásfalvy Bertalan kutatásait nézzük, aki kimutatta, hogy az ötezer fő alatti kistélepülésekről érkezett fiataloknak csak 2%-a végzi el az egyetemet, vagy akár a „PISA-felmérés” eredményeit elemezzük, akkor rá kell döbbernünk, hogy ez a probléma nem tolható félre (Zalay 2003: 16).

Az AJTP Művészeti Fesztiváljának pedagógiai hatásmechanizmusa sűrítve mutat be egy lehetséges alternatívát a „kódáthidalásokra”. Hiszen Bernstein szerint a szűkebb környezet kódrendszere az általa szabályozott beszédtevé-

kenységen keresztül interiorizálódik az egyénben, és formálja annak pszichikai alkatát. Így bizonyos egyének a tanulás szempontjából kedvezőbb pszichikai alkattal kerülnek be az oktatási rendszerbe, mint mások. Ez az alkat nem születéstől fogva adott, a környezeti tényezők alakítják ki a kommunikációs kód átadásán keresztül. A kommunikációs kódok kialakulásában döntő háttértényezőnek bizonyult a közösségi kötelekek erőssége, a szülők munkában való döntéshozatali lehetőségének foka, az „elnyomás” szintje, az otthonok zsúfoltságának és az intellektuális ingereknek a mértéke. Ezek együttes hatásaként alakul ki az a sajátos kommunikációforma, amely hat az emberek szellemi, társadalmi és érzelmi orientációjára. Bernstein a korlátozott és kidolgozott kódot elkülöníti a sok közül (Bernstein 1996: 48). A két kód szembeállításának legfontosabb szempontja a kódok segítségével átadott jelentések természete. Eszerint a korlátozott kód szituációhoz kötött, a beszédhelyzettől függetlenül nem világos, implicit jelentések átadását teszi csak lehetővé. Ez a kommunikációs rendszer azonban nem szegényes, nagy metaforakészlettel rendelkezik, de azok a megtanulandó dolgok, amelyekre ez a kód állítja be használóit, nincsenek összhangban azokkal, amelyeket az iskola követel meg tőlük. Hiszen ott a kidolgozott kódot használják, azaz a közölt jelentések nem kötődnek egy helyzethez, a státuskövetelmények kevésbé érvényesülnek, a tanuló megtanulja, hogyan kell megbirkózni a többértelműséggel, a beszédrendszer bonyolultabb tervezést kíván meg. Itt a többi személy szándékát nem lehet magától értetődőnek tekinteni, tehát a jelentéseket ki kell dolgozni, hogy azok érthetőek legyenek, válogatni kell a szintaktikai és a szókincsbeli alternatívák között, s itt elsőrendűen fontos a nyelvi csatorna.

Ebből következően a korlátozott kódot használók esetében szakadék alakul ki köztük és az iskola között, mivel az ilyen meghatározottságok között formálódó pszichikai alkat ellentétben van azzal, amelyet az oktatás szempontjából kedvezőnek lehet tekinteni (Ferge 1972). Hiába jelentheti tehát a korlátozott kód a jelentések gazdagságát, kifinomultságát, a képzelet fontosságát, a modern ipari társadalmakban mégis leértékelődhet, az iskolában lebecsülhetik, vagy legjobb esetben irrelevánsnak tekintik az oktatási törekvések szempontjából. A mai iskolák és képzőhelyek többsége ugyanis kidolgozott kódon és annak társadalmi viszonyrendszerén alapul, s így van ez a magyar iskoláknál is. A kidolgozott kód nem hordoz ugyan semmilyen speciális értékrendszert, a középosztály értékrendje azonban áthatja a képzési kontextus egész szövetét. Ily módon a „hagyományos iskola” tovább növeli a különbséget a különböző társadalmi rétegekből érkezettek között. Az eredeti kutatásnak a munkásosztályból származottakkal kapcsolatban kapott eredményei adaptálhatóak a bármilyen okból hasonló társadalmi hátrányt megélőkre is.

Bernstein elméletét sok kritika érte, főleg leegyszerűsítő jellege miatt, de hatása és jelentősége megkérdőjelezhetetlen, ezt támasztják alá a magyar kutatási eredmények is. Kérdés, hogy milyen módon lehet a feltárt társadalmi hátrányokat, az esélyegyenlőtlenséget kompenzálni, olyan képzési rendszert és szocializációs védőhálót kialakítani, amely nem hagyja elveszni értékeinket. Az Arany János Tehetséggondozó Program Művészeti Fesztiválja egy különleges lehetőség erre az értékmentő munkára. Az előkészítő évfolyam tanulóinál rendszerint jól érzékelhető az a „sokk”, amely az első évben éri őket, mikor szembesülnek azzal, hogy ezekben az „elitiskolákban” a többiek – tanárok és tanulók egyaránt – „más nyelvet” beszélnek. A tanév végén megrendezett művészeti verseny során az első év teljes érzelmi tapasztalati skálája megmutatkozik. Nagyon sok sírás és nevetés, rendkívül intenzív érzelmi hullámváltozás figyelhető meg a gyermekeknél, amelyre nem elegendő magyarázat az, hogy kiszabadulnak a megszokott környezetükből, nem kell a „szokott módon tanulni” stb. Az elmúlt tizennégy esztendő valamennyi fesztiválján megnyilatkozott az a „titokzatos” hangulat, amely óriási energiák felszabadulásából származik. S nyilván szerepe van ebben a mediterrán hangulatú júniusi Pécs levegőjének, a Pécsi Leówey Klára Gimnázium kastélyszerű épületének és udvarainak, a társakkal való találkozásnak, a művészeti bemutatók izgalmának, de a „felhajtóerő” belső motorja mindezekén túl az a „hazatalálás” élmény, hogy itt egy nyelvet beszél velem mindenki. Diáktársak az ország minden tájáról, tanárok, akik szeretettel és minden szakmai támogatást megadva kísérik tanítványaikat a rangos megmérettetésre, a szervezőcsapat a helyi iskolából – tanárok, dolgozók, diákok egyaránt. Ennek a közös nyelvnek a használatát a művészet ereje segíti elő.

4. A MŰVÉSZETPEDAGÓGIA ESÉLYEI

A pécsi Művészeti Fesztivál programjai, ahogy a fentiekből kiolvasható, a hátránykompenzáció és a tehetséggondozás sajátos módjának ígérkeznek. Ennek a programsorozatnak a pedagógiai különossége a hátrányokhoz és a tehetséghez való viszonyulásában ragadható meg. Nem véletlen talán, hogy a 20. század utolsó harmada óta világszerte megsokasodtak a kutatások ebben a témakörben, és egyre több – az AJTP eszméjével rokon – fejlesztőprogram indult az iskolákban (Sternberg–Davidson 1994: 12).

A művészeti versenyek tehetségfejlesztő hatásának kutatója számára, de valamennyi, hátrányos helyzetű rétegekkel foglalkozó oktatási gyakorlat és az

ennek alapját jelentő pedagógiai filozófia számára is az egyik alapkérdés a helyes tehetségmeghatározás. Azt tudjuk, tapasztaljuk, hogy a művészetpedagógia, s annak többféle megnyilatkozása erős hatást gyakorol a gyerekekre. De vajon a tehetség milyen komponenseit érinti meg ez a katarzisa építő módszer a kódáthidalások platformján?

A tehetséget leíró teóriákból ma a legáltalánosabban elfogadott a Renzulli-modell (Mönks–Boxtell 1994: 35). E modell szerint a tehetség összetevői: az átlagon felüli képesség, a feladat iránti elkötelezettség és a kreativitás. Egy szociális mezőben helyezi tehát el a tehetségeket, abban a közegben, amelyben a tanuló él: a családban, a képzési helyen és a társak körében. Az átlag feletti képességek közé tartoznak például a magas szintű elvont gondolkodás, a fejlett anyanyelvi képességek, a jó memória, vagy a hatékony információfeldolgozási stratégiák. Ezek szerepe természetesen más és más az egyes speciális tehetségterületeken. A speciális képességek adják meg a tehetség jellegét. Ezekből és az ezeket leíró modellekből sokféle van, de a Gardner-féle csoportosítás általánosan elfogadott (Harsányi 1981: 53). E szerint hétféle speciális képességcsoport különíthető el: nyelvi, zenei, matematikai-logikai, vizuális-téri, testi-mozgásos, szociális-interperszonális és intraperszonális. Ezek kiindulási alapként szolgálnak a speciális tehetségfejlesztéshez. A kreativitás is meghatározó a tehetség funkcionálásában, hiszen a tehetséges emberre egyebek között éppen az jellemző, hogy problémahelyzetekben új megoldásokat talál, s ez kreatív képességek nélkül elképzelhetetlen. A kreativitás is több elemből épül fel: originalitás, flexibilitás, fluencia, problémaérzékenység stb. A feladat iránti elkötelezettség olyan személyiségjellemzőket foglal magában, amelyek a magas szintű teljesítményhez az energiát biztosítják: érdeklődés, versenyszellem, kitartás, emocionális stabilitás stb. E modellek hitelesen elemzik, hogy a képességek bármilyen magas szintre is fejlődnek, e háttértényezők fejlettsége nélkül nincs magas szintű teljesítmény. Ezeket a tehetség-összetevőket azonban nem kapjuk készen, hanem hosszas fejlesztőmunka eredményei. A tehetség fejlesztésének folyamatában sok tényezőnek kell megvalósulnia ahhoz, hogy a jó adottságokból teljesítményképes tehetség alakuljon ki. Ebből világosan következik, hogy a képzési szituációknak kiemelt szerepe és felelőssége van a tehetségek kibontakozásában, és az is világossá válik, hogy esetünkben mindkét modell használható. A Művészeti Fesztivál a Renzulli-modell két fontos összetevőjét is „stimulálja”: mind a társak, mind a speciális oktatási környezet olyan hatással bírhatnak a tehetséges egyénre, hogy az átlag feletti képességek is mozgósításra kerülhetnek (a memóriától a nyelvi képességekig), de legszembetűnőbben a speciális tehetség-tényezők „szárnyalnak” a fesztivál alatt a Gardner-féle hét terület szinte mindegyikén. A kreativitás pedig a művészeti verseny legfőbb te-

hetségkomponense, így kibontakozása természetszerűen válik a fesztivál látványos fejlesztési eredményévé.

Az AJTP Művészeti Fesztiválja alkalmával a művészetpedagógiának pontosan azt a felelősséget kell tehát felvállalnia, hogy az ország minden megyéjéből kiválogatott, speciális helyzetű tizenöt éves tehetségéretекnél egy sűrített pedagógiai szituációban sikerül-e intenzív hatást elérni a kódáthidalások megvalósítása, a kommunikációs hidak megépítése, az ezeket gátló lélektani tényezők feloldása és a különböző tehetség-összetevők mozgósítása terén? A tapasztalat azt mutatja, hogy minden feltétel adott ehhez, hiszen ennek az alternatív pedagógiai megközelítésmódnak éppen az adja az alapját, hogy a világot feszültségeiben, megoldandó vagy akár megoldhatatlannak látszó problémák hálózatoként látja és látattja, s változatos módszertani kelléktárából adódóan kezében van a hatékony kreatívfejlés kulcsa – nem beszélve az érdeklődés, a versenyszellem, a kitartás, az emocionális fejlesztés művészetpedagógiai gyakorlatban rejlő lehetőségeiről, tehát a feladat iránti elkötelezettség különösen hatékony kibontakoztatási módjairól. Mindezek a tényezők együttesen eredményezhetik az átlag feletti képességek napvilágra kerülését egy-egy művészeti fesztivál alkalmával, akár a gondolkodás, az anyanyelvi képességek, a memória, vagy éppen az információfeldolgozási stratégiák fejlesztésének következtében. A személyiség speciális képességeinek kidomborítása mellett a nyelvi, a zenei, a vizuális-téri, a testi-mozgásos vagy a szociális-interperszonális területeken egyaránt megmutathatják magukat a tehetségek. A fesztivál nyerteseit érdemes lesz hosszú távon nyomon követni, hiszen jó eséllyel közöttük lehetnek a jövő magyar alkotó-, illetve előadóművészei.

5. A „KATARZIS” FORRÁSA

A fenti tehetségfejlesztő metódus egy-egy komponensének tudományos igényű vizsgálata speciális, elsősorban longitudinális kutatási módszerekkel lehetséges. Elképzelhető azonban egy flow-kutatás megvalósítása is, a Csíkszentmihályi-féle modell alapján, de ez egy hosszabb tervezési folyamat után valósítható csak meg (Csíkszentmihályi 2001). A művészeti fesztiválok hatásvizsgálatai minden alkalom után elkészülnek, és minden művészeti verseny ad is valami új tapasztalatot a fent elemzett tehetségfejlesztési folyamatot illetően. A legfontosabb eredmény azonban az a szinte tapintható „boldogságélmény”, amelyet a résztvevők rendszerint átélnek. Mindezekből következően úgy gondoljuk, ha ezeken a művészeti versenyeken tudatosan támogatjuk a tehetség egy-egy as-

pektusának megnyilvánulását, kiaknázva az elemzett pedagógiai előnyöket, építve a sajátos pedagógiai szituáció szakmai védőbástyáira, igen hatékony fejlesztési eredményekig juthatunk el. Ezt igazolják a más területeken végzett különböző hátránykompenzáló és tehetségfejlesztő programokban végzett kutatások eddigi eredményei is. Ily módon igazolható az állítás, miszerint a különböző okokra visszavezethető, többek között szociális hátrányok leküzdésében, a kódkülönbségekből eredő feszültségek áthidalásában, a tehetségek széles körű kibontakoztatásában fontos szerepet játszhatnak a művészetpedagógia eszközei, adott esetben egy speciális művészeti fesztivál is.

Hivatkozások

- Bernstein, B. (1992): A társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. In: Ferge Zsuzsa: *A társadalmi struktúra és rétegződés II.* ELTE Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bernstein, B. (1996): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom.* JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs.
- Csikszentmihályi M. (2001): *Flow – az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ferge Zs. (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*, 1972/1.
- Harsányi I. (1981): *A tehetség-felismerés és tehetséggondozás mai feladatai.* Somogy Megyei Pályaválasztási Intézet, Kaposvár.
- Kronstein, G. (1974): A Bernstein-jelenség. In: *Pedagógiai Szemle*, 1974/11.
- Mönks, F. J.–Boxtell, H. W. (1994): A Renzulli-modell alkalmazása és kiterjesztése serdülőkorban. In: Balogh L.–Herskovits M.–Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája.* KLTE, Debrecen.
- Pap M. (1972): A Bernstein-féle szociolingvisztikai elmélet kritikai elemzéséhez. In: Szépe Gy.–Telegdi Zs. (szerk.): *Általános nyelvészeti tanulmányok XIV.* ELTE, Budapest.
- Sternberg, R. J.–Davidson, J. E. (1994): A tehetség különböző felfogásai: a birodalom térképe. In: Balogh L.–Herskovits M.–Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája.* KLTE, Debrecen.
- Zalay Sz. (2002): A drámapedagógiai ihletésű kommunikációs tréning. *Drámapedagógiai Magazin*, 2002/3.
- Zalay Sz. (2003): A drámapedagógia lehetőségei az Arany János Tehetséggondozó Programban. *Drámapedagógiai Magazin*, 2003/2.
- Zalay Sz. (2006): Konstruktivizmus és drámapedagógia. *Iskolakultúra*, 2006/1.

A család és az iskola kapcsolata a tehetséggondozásban

1. BEVEZETÉS

(Szilágyi László)

Lassan tizenöt éve, hogy osztályom – első Arany János Tehetséggondozó osztályunk – egyik kiváló talentumú, számítástechnikában kiemelkedő tehetségű diákjának otthonába vittünk egy számítógépet, hogy otthon is tudjon dolgozni, fejlődni. Le kellett hajtanom a fejemet a földszintes kis ház alacsony szemöldökfája alatt: az előszoba döngölt, sűrű földjén jártam. Elfelejtettem azóta, hogy milyen érdemjegyekkel is érettségizett, de a le- és meghajtott fejet, a föld keménységét, hidegét és sűrűségét nem lehet elfelejteni.

Írásunkat annak érzékeltetésére kezdtük a fenti történettel, hogy nem pótolható az a kapcsolat, amely átível az iskola kerítésén és falain: vagy azon kívülre vezeti a tanárt és diákot, vagy befelé a szülőhöz. Az alább bemutatott programelemek a Nyíregyházi Zrínyi Ilona Gimnázium és Kollégiumban, többnyire az Arany János Tehetséggondozó Program keretein belül alakultak ki. Kezdetben próbálkoztunk a tehetséggondozásba gyermeket küldő iskola, település osztályszintű meglátogatásával, ahol a kis házigazda, idegenvezető az osztály egyik tanulója volt. (Talán megfogantak azok a kis csemetefák, amelyeket köszönetképpen ültettünk a küldő általános iskolák kertjébe.) Maga a próbálkozás elhalt, lettek viszont újak és maradandók. Ezeket mutatja be a kötetet záró három alfejezet, amelyek önmagukban sem jelentenek újdonságot, de olyan elemek fontosságára világítanak rá, amelyek sajnos már régen kivesztek vagy elhalványultak mindennapi pedagógiai kultúránkból. Jelentőségük is ebben áll! Önmagukban, ritkán és időben elszórtan hatásukat veszítik, de *rendszerszerűen megvalósítva* többszörössé nőhet katalizáló hatásuk! A három írás közös üzenete is ez: a családi–tanulói–tanári kapcsolatok igazán folyamatokban és programelemként definiálva válhatnak erőssé és hatékonyá.

Deme Anna tanárnő kollégiumi nevelőként, csoportvezetőként a minden osztályban valamennyi tanuló számára megvalósuló *családlátogatások* gyakorlatát mutatja be. Azokat a szempontokat is ismerteti, amelyek mentén a látogatások szakmailag megalapozott – ha kell, mérhető és definiálható – eredménye-

ket hoznak, és segítséget jelentenek a hátrányos helyzet és a rászorultság mértékének megismerésében.

Bihariné Vas Adrienn kollégiumi nevelő és csoportvezető az egyik kollégiumi hétvége keretében minden 10. osztályban megvalósuló *Családi Nap* programját mutatja be. Annak a napnak a tematikáját, amely a 9., előkészítő év közös karácsonyi ünneplése után ismét közös lehetőséget teremt szülőknek, tanároknak és diákoknak a találkozásra, kötetlen beszélgetésre és az addig megtett út eredményeinek összegzésére.

Hlavnya Emese tanárnő végül egy olyan *lazító programot* mutat be, amely az osztálykirándulások klasszikus programját a szülők bevonásával újítja meg. Középpontjában nemcsak a városnézés áll, hanem szülő, diák és tanár közös tapasztalata, az élménypedagógia módszere, a szülők, tanárok, sőt diákok által egyszerre közvetített tudás, a pozitív minták nevelő és önnevelő hatása.

E programelemek bemutatását felvezetendő először az iskola és a család kapcsolatának pedagógiai elméleti aspektusairól adunk rövid áttekintést.

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

(*Szilágyi László*)

Mindennapi tapasztalatunk a tehetség fogalmához automatikusan kapcsolja a család, a környezet hatását. A tehetség, a kreativitás, a motiváció felfedezésében, ösztönzésében, segítségével a tehetség tudományos modelljei is kivétel nélkül nagy jelentőséget tulajdonítanak a kortárs csoportok és a társadalmi-kulturális környezet mellett az iskola és a család szerepének. Ehhez képest a mindennapi pedagógiai gyakorlatban kevés az olyan alkalom, szűkös az az idő, amikor a diákok, tanárok és szülők nem, illetve nem elsősorban tantárgyakról, tantárgyi eredményekről, hanem egymásról és egymástól hallanak, s találkozásuk középpontjában magának a találkozásnak az élménye áll. Az elméleti háttér ugyanakkor már régről ismert, és képviselői között lényeges nézetkülönbség és ellentmondás nincs (Balogh 2014; Tóth 2014).

Az iskola és a társak mellett a legelfogadottabb Renzulli–Mönks-modell is a családot emeli ki a tehetség kibontakozásának tényezői közül (Renzulli 1978; Mönks–Knoers 1997: 192). Az elnevezések szakemberenként változnak: a környezeti tényezők fontosságáról, vagy külső, meletet adó „napról”, otthonról, iskoláról, közösségről és kultúráról olvashatunk. Czeizel Endre (1997) a tehet-

ségesek kibontakozásában a család, iskola és kortárscsoportok mellett a társadalom közvetlen szerepét is hangsúlyozza (elvárások, lehetőségek, értékrend stb.). A tehetség mint lehetőség a környezeti katalizátorok – család, iskola, közösség – és az intraperszonális katalizátorok (pl. motiváció, önbizalom) segítségével válik valósággá. A tehetség és a kreativitás összefüggését illetően sem becsülhetjük alul a család és az iskola együttes szerepét. A kreativitás fejlődésének faktorai között is megemlíthetők a külső tényezők, a szociokulturális és oktatási feltételek. A támogató környezet és az önjutalmazó (intrinzik) motiváció együttesen eredményezhetik a kreativitás kibontakozását.

Fontos látnunk, hogy a kreativitás nemcsak a kognitív problémamegoldás, az iskolai tanulási folyamatok egyik kulcselemeként jelenik meg, hanem a mindennapi élethelyzetekhez való alkalmazkodásnak, a személy rugalmasságának, az érzelmek gazdagságának egyik mutatójaként is. A spontaneitás, a humorérzék, a változatos szereprepertoár nehéz élethelyzetekben is a gyermek (és felnőtt) segítségére lehet.

Treffingernek és Hubernek (1975) a kreatív problémamegoldás fejlesztése érdekében megfogalmazott javaslatait éppen ezért nemcsak a tanulók számára lehet célként kitűzni, hanem azokat tanári minőségünkben – akár egy családlátogatás kapcsán – nekünk magunknak és magunkban is képviselnünk kell! Azok a kapcsolódási pontok, élmények, amelyek kivezetnek az iskola falain kívülre, önmagukban is mintát és példát adhatnak tanároknak, szülőknek, diákoknak: elősegítik a problémák hatékonyabb és rugalmasabb, érzékenyebb (mert tapasztalaton alapuló) kezelését. A kreatív problémamegoldás modelljét így saját magunkra vonatkoztatva az alábbiak szerint lehetne és kellene átfogalmazni:

1. Érzékenyebbek lehetünk és legyünk a problémák iránt!
2. Képesek lehetünk és legyünk a problémák definiálására!
3. El tudunk szakadni a megszokott gondolkodástól.
4. Képesek lehetünk és legyünk döntést hozni!
5. Megláthatjuk és megbecsülhetjük az új kapcsolatokat.
6. Értékeljük cselekedeteink következményeit (nézzünk szembe hibáinkkal és becsüljük meg eredményeinket)!
7. Ültessük át gyakorlatba megoldásainkat.

A Renzulli-féle „triászból” elsősorban a *feladat iránti elkötelezettség* emelhető ki, amelyet – az alábbi alfejezetekben említett példák (Családi Nap, Családláto-



gatások, a Lazító programok) áttételesen és konkrétan is erősíteni tudnak. Az együtt megélt siker felett érzett öröm, az értékközvetítés, életstílus közvetítése, formálása (szülői, tanulói definiálásának segítése), a tanuló iskolán belüli sikereinek, pozitív megoldásainak felerősítése és szülőkkel való megosztása további pozitív hatást hordoz magában.

Az alábbiakban bemutatott három programelem jelentősége abban is áll, hogy konkrét megvalósítását adja a fentebbi elméleteknek. Annak, ahogy a tehetség szempontjából külső tényezők (család, iskola, kortárs csoport) egyszerre vannak jelen. Nem külön-külön hatnak, hanem egyszerre.

Különleges szerepe van az *együtttes jelenlétnek*, az összhangnak. Nem a változtatásról, a fejlesztésről, nem is diagnózisról vagy hátránykompenzációról, a fejlesztés meghatározásáról, nevelési, oktatási problémák (meg)oldásáról van itt szó, hanem egyszerűen a jelenlétről. Filozófiai értelemben a heideggeri *Da-sein*-ről. Az ember ittlétének és jelenvalólétének megéléséről, és különösen közös megéléséről. Pszichológiai szempontból arról a kivételes pillanatról, amikor nem akarnak megváltoztatni, nem akarnak tanácsot adni, nem akarnak fejleszteni: csak hagynak lenni. Angolul *rapportnak* mondjuk azt a folyamatot, amikor a gesztusok, a testbeszéd, az öntudatlan, de értően elősegíthető folyamat révén kialakul két ember vagy egy csoport szoros kapcsolata, az érzések, gondolatok megértése, jó kommunikációja. Amikor egy – egyébként fiziológiailag és neurológiailag is mérhető – összehangolódás történik meg a *látogató* és a *látogatott* között. (Tudatosan nem a pedagógus, szülő, diák fogalmakat használom.) Ez az összehangolódás mindenképpen személyességet, sokszor kétszemélyes beszélgetést, megértést, a tanár részéről sokszor „cupán” értő hallgatást jelent. Egy *lelki tükör tartását*, a meglátogatott (szülő) részéről megfogalmazott látogatói (tanári) megismétlését, ha lehet, pozitív átfogalmazását, keretezését. Csak az el- és befogadást, a kimondatlan és kimondhatatlan együttérzést követheti a „tanács”, a támasz, a vezetés, a segítség nyújtása.

A gyermek szempontjából mindez a számára fontos és fontossá váló személyek, a különböző helyszínek, életmódok, reakciók, szerepek megismerését is jelenti. Ezek integrációja csak idővel és a résztvevők személyes találkozásával, együttlétével valósítható meg. Az integráció a különböző *értékek* közötti válasz-

tás lehetőségét (kényszerét) is jelenti, de optimális esetben ezek élményszerű szintetizálását hozza magával.

A gyermek megtapasztalja a szülői és a tanári értékszemponthoz, életfelfogás és életstílus különbségeit, hasonlóságát: szelektál, választ és jó esetben integrál. Fokozatosan bontakoztatja ki a „mi” és az „ők” újabb szintű „mi” élményét és az „én ez vagyok” határozottabb identitását. Ez teszi lehetővé, hogy hordozott és kialakuló kreativitását és intelligenciáját valóban alkalmazni tudja.

Sokszor megdicsérik iskolánk honlapjának igazgatónőnk által választott mottóját, Örkény Istvántól. Joggal. Mondandója a család és az iskola kapcsolataira is vonatkozhat.

„Ha sok cseresznyepaprikát madzagra fűzünk, abból lesz a paprikakoszorú. Ha viszont nem fűzzük fel őket, nem lesz belőlük koszorú. Pedig a paprika ugyanannyi, éppoly piros, éppoly erős. De mégse koszorú. Csak a madzag tenné? Nem a madzag teszi.

Az a madzag, mint tudjuk, mellékes, harmadrangú valami. Hát akkor mi?

Aki ezen elgondolkozik, s ügyel rá, hogy gondolatai ne kalandozzanak összevissza, hanem helyes irányba haladjanak, nagy igazságoknak jöhet a nyomára.”

Örkény István: *Az élet értelme*

3. A CSALÁDLÁTOGATÁS, MINT A SZÜLŐKKEL VALÓ KAPCSOLATTARTÁS FONTOS ELEME

(Deme Anna)

Az iskola – mint sok más feladatot – a tehetséggondozást sem tudja a család hatékony közreműködése nélkül sikeresen elvégezni. Erre utal a világszerte elfogadott Mönks–Renzulli-modell is, amely szerint három környezeti tényező gyakorol döntő befolyást a gyermek tehetségének kibontakozására: az iskola, a család és a társak. Fontos tehát a szülőkkel való folyamatos kapcsolattartás, információcsere, együttműködés. Sokféle szervezeti formát kell működtetni a családdal való intenzív együttműködéshez: szülői értekezlet, fogadóóra, egyéni konzultáció, családlátogatás, tanácsadás stb. Ezen formák kialakításában a kezdeményező szerepet az iskolának kell felvállalnia, s ezek során az aktuális feladatok, problémák megbeszélése mellett meg kell ismerni a családok

szemléletmódját, nevelési kultúráját, közvetíteni kell a szülők felé a korszerű tehetséggondozás alapelveit, módszereit, valamint lehetőség szerint lelki és anyagi kompenzációs szerepet is vállalnunk kell a családi hátrányok kiegyenlítésében.

A család és az iskola kapcsolatát úgy kell tekintenünk, mint az elsődleges és másodlagos szocializációs hatások szükséges összehangolását. A jól működő család felerősíti a tágabb környezet pozitív, fejlesztő tendenciáit, és csökkenti vagy kiszűri a károsítókat. A rosszul működő család viszont éppen ellenkezőleg hat: a negatív hatásokat erősíti fel, gyengíti a kedvezőek hatékonyságát.

E szemlélet mentén a következőkben azt mutatjuk be, hogy a Nyíregyházi Zrínyi Ilona Gimnázium és Kollégiumban az Arany János Tehetséggondozó Program keretében hogyan valósul meg a tanulók szüleivel való kapcsolattartás a családlátogatások alkalmával.

Iskolánkban immár hagyomány, hogy minden beérkező új osztály első két évében az osztályfőnök és a kollégiumi csoportvezető tanár együtt minden tanuló lakóhelyére elmegy. A családlátogatások célja a személyes találkozásokon túl a tanulók és a szüleik otthoni környezetének, lakhatási és szociokulturális körülményeinek megismerése. Mindezt nemcsak a régió földrajzi elhelyezkedéséből adódó, sok tekintetben marginalizált helyzete indokolja, hanem a szegénységben, mélyszegénységben, csonka családban élő tanulók létszámának fokozatos emelkedése is. Azokban az élethelyzetekben, ahol a szülőket a munkanélküliség fenyegeti, vagy a gyermek egyszülős családban nevelkedik, sokkal kevesebb figyelem jut a gyermekre, hiszen a szülők/szülő azon fáradozik, hogy fenn tudja tartani saját magát, valamint gyermekét.

Hátrányos helyzetben vannak az olyan tanulók és családjaik, akiknek a társadalom nagy részénél sokkal rosszabbak az életkörülményeik, és így az alapvető szükségleteik kielégítésének lehetőségei is szűkebbek. Ez megjelenik az alacsony jövedelmi szintben, a rossz lakáskörülményekben és a lakókörnyezet milyenségében, az alacsony iskolai végzettségben, valamint az általános műveltség szintjében is. Éppen ezért leghamarabb ezekhez – az önéletrajzokból és a tanulói elmondásból már ismert – családokhoz igyekszünk eljutni.

A családlátogatások jó alkalmak arra is, hogy a szülők és mi, pedagógusok megbeszéljük és kicseréljük tapasztalatainkat a gyermekekkel kapcsolatban. A jó családlátogatások, még ha nehéz témák is kerülnek szóba, erősítik a szülő és a gyermek, a pedagógus és a gyermek közötti kapcsolatot. A családlátogatás során közvetlenül juthatunk hozzá sok hasznos információhoz (pl. a tanuló környezete), benyomást szerezhethünk a családi légkörről is. A családi élet ugyanakkor az emberek intim szférájához tartozik, ezért a családlátogatás lehetőségének ajánlásakor, az időpont megválasztásakor, a családlátogatás alatt és

után a család kívánságait mindenekfelett tiszteletben tartjuk (a családlátogatás előli elzárkózást is).

Valamennyi családlátogatást az alábbi szempontok szerint bonyolítjuk le:

- a család lakóhelyi környezete,
- a család otthoni környezete,
- a család szociális helyzete,
- a tanuló személyes tere,
- a családi légkör,
- a nevelési elvek, módszerek, stílus, a jutalmazások, büntetések módja,
- a család szerkezete,
- a család életmódja,
- a családlátogatás általános hangulata.

Az így szerzett tapasztalatokat igyekszünk többféleképpen is hasznosítani. *Szociális bizottság* (az igazgató, a programfelelős, az osztályfőnök és a kollégiumi csoportvezető részvételével, írásban beadott kérvény és indoklás alapján) dönt az étkezési támogatások elbírálásában. Ezek mértékének meghatározását a személyesen szerzett információk hatékonyabbá és reálisabbá teszik. Ha az otthoni szociális körülmények indokolják, tárgyi juttatást is biztosítunk, hiszen volt rá példa, hogy egy-egy leselejtezett kollégiumi ágy, ágynemű hatalmas örömet okozott a családnak. Az a tanuló pedig, aki sorozatosan nyert informatikaversenyeket, szüleinek anyagi helyzete viszont nem engedte meg, hogy otthon saját számítógépe lehessen, tartós használatra kapott a kollégiumtól egy gépet, amelyen hétvégeként is gyakorolhatott, programozhatott.

Rendszeres tantestületi *ruhagyűjtési akciónk* eredményeképpen a feleslegessé váló darabokat oda tudjuk adni az arra rászorulóknak. Ezt a célt szolgálja a vásárlási utalványok félévenkénti juttatása is. Egy szemüveg készítése, gyógyszerek kiváltása is lehet akkora teher, hogy segítség nélkül nem oldható meg. Voltak olyan családi tragédiák, mikor az egyszeri anyagi támogatás nagyon sokat jelentett a nehéz helyzetben.

A családlátogatások legnagyobb hozadéka mégis abban van, hogy általa nemcsak a szülőhöz, hanem a gyerekekhez is közelebb kerülünk. Segít megismerni és megérteni reakcióit, személyiségét, lelkivilágát, személyes történetét, amelynek újabb fejezetét immár együtt, reménység szerint gyarapodó tudással és tapasztalatokkal, egyre jobban írjuk.

A családlátogatás mindemellett csak akkor eredményes, ha képesek vagyunk – lehetőleg mederben tartva a beszélgetést – a gyerekre koncentrálni, az életkörülményeit megismerni, arra törekedve, hogy a szülő érezze, látogatásunk nem kíváncsiskodás a magánéletükben, hanem szakmailag is megalapozott érdeklődés.

4. CSALÁDI NAP A ZRÍNYIBEN

(Bihariné Vas Adrienn)

Mikor és hol találkozhatnak egymással szülők, diákok és tanárok a fogadóórák megszokott és talán unalmassá is váló rendjén kívül? Mi több: találkozhatnak-e egyáltalán a kibocsátó általános iskola tanárai, osztályfőnökei egykori diákjaikkal és a fogadó középiskola tantestületével? Elengedett kezek, kipostázott hivatalos levelek, vagy inkább a szakmai együttműködés lehetőségét is tartalmazó, megszilárduló emberi kapcsolatok fogják jelenteni az alapfokú oktatásból a középiskolába vezető utat? Az Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP) indulása után nem sokkal már egyértelművé vált, hogy szükség van olyan fórumra, amikor kötetlen formában, de egyben már egy megtett út tapasztalatait is összegezve találkozhatnak diákok, szülők, egykori és mostani tanárok. Hiszen mindannyian a közös sikerért dolgozunk.

Már a program kezdete óta (iskolánkban 2001) megrendezzük iskolánkban azt a karácsonyi ünnepséget, amelyre a 9., előkészítő évfolyam diákjai együtt készülnek fel osztályfőnökük, csoportvezetőjük segítségével. Együtt állítják elő a kis meghívókat, a kézzel készített ajándékokat, együtt sütik a mézest. Az első együttlét és a zenés-verses előadás izgalma és szépsége sokáig megmarad a résztvevőkben: szülőkből, testvérekben, nagyszülőkből, a tanárokból és a gyermekekben egyaránt. Erre a hagyományra is támaszkodtunk, amikor 2012. október 13-án útjára indult – hagyományteremtő szándékkal – a „Családi Nap” nevű rendezvény az AJTP 10. évfolyamán. Izgalommal, szeretettel hívtuk és vártuk erre a napra az osztályban tanuló diákok családtagjait, valamint a küldő általános iskola képviselőit, egykori osztályfőnököket. Ez alkalommal a gyerekekkel közösen bemutathatjuk az eddig megtett utat, az AJTP előkészítő, gazdagító évfolyamán eddig elért eredményeket!



Már az első rendezvényre is körülbelül 100 vendég érkezett: szülők, nagyszülők, testvérek, volt osztályfőnökök és igazgatók. A rendezvényt olyan céllal is hívtuk életre, hogy a küldő családok és általános iskolák betekintést nyerjenek az iskolában és a kollégiumban folyó oktató-nevelő munkába, közelebről megismerjék az Arany János Tehetséggondozó Programot és az ott tanító, nevelő tanárokat. A diákok alkotómunkájának ösztönzését, a közösség előtti szereplés, megszólalás, előadás gyakorlatának elmélyítését, a korábbi tapasztalatok feldolgozását és rögzítését is szolgálta, hogy az élményeket és eredményeket a diákok egyedi kis és nagy csoportos munkájával (tehát nem egyszerűen tanári előadásokkal) mutattuk be.



Már az iskola épületének, tereinek bemutatása is a diákok aktív részvételével történt: „idegenvezetőként”, hozzátartozóikkal együtt a pincétől a padlásig bejárták az épületet. Bemutatták a poros, romos pincéből képzőművészeti „kuckóvá” varázsolt pinceműhelyt, az interaktív táblás tantermet, a számítástechnika-termet, a kémialabort.

A 9., előkészítő évfolyam valamennyi élménye, utazása valamilyen formában megjelent ezen a napon! Milyen élményekről is van szó? Az AJTP első évfolyamán több, úgynevezett kötelező program van, amelyek részben az országos AJTP-hagyományokhoz kapcsolódnak. Az első országos rendezvény az ismerkedést, a csoportkohézió kialakítását, az osztályfőnök-csoportvezető-csoport összehangolódását segítő zánkai verébtábor. Októberben – iskolánk névadójának, Zrínyi Ilona emlékének is adózva, az iskolapolgári, zrínyis identitást is erősítendő – Kárpátalját járják be. Saját hagyomány a családi karácsony, ahol a gyerekek karácsonyi műsorral készülnek családtagjaiknak, tanáraiknak. Ezt a produkciót az iskolai karácsonyi ünnepségen is előadják, általában nagy sikerrel. A karácsonyváráshoz a mézeskalács készítése is hozzátartozik. A gyerekek hozzáértő pedagógus segítségével sütik a finomságokat, amelyek majd ajándékként, vendégváró finomságként az asztalra is kerülnek. Saját kezűleg készítenek ajándékot szüleiknek, amelyet a műsor után átadnak. Január végén a síelés örömeivel ismerkednek meg. Ez a sítáboros hosszú hétvége mindig vidám hangulatban telik. Tavasszal Bonyhádön országos sporttalálkózón, majd a tanév végén a Pécsen megrendezett Művészeti Fesztiválon vesznek részt. Zrínyis sajátosság, hogy ezekre az országos rendezvényekre nem egy kicsi, váloga-

tott csapattal látogatunk el, hanem az egész osztállyal. Valamilyen formában (akár szurkolóként, vagy az egész osztályt megmozgató csoportos tánc révén, Bodnár Zoltán tanár úr irányításával) minden diáknak meg szeretnénk adni a versenyzés, a testvériskola diákjaival, a szép tájakkal, városokkal való találkozás örömét és tapasztalatát. Az eredmény rendszerint nem is marad el: díjakkal (több ízben a vándorkupával együtt) térnek haza.

A Családi Nap keretében ezekről az eseményekről képes beszámolókat készítettek a tanulók, amelyeket vetítéssel egybekötve be is mutattak a vendégeknek. A Művészeti Fesztiválra benevezett műsorszámokat adták elő, illetve művészeti alkotásaikból (fotók, rajzok), valamint az addig elért sikereiket igazoló oklevelek fénymásolatainak anyagából kiállítást állítottunk össze. Prezentációt láthattunk a pécsi Művészeti Fesztiválról, a karácsonyi ünnepségről, a zánkai verébtáborról, a bonyhádi sporttalálkozóról, a kárpátaljai kirándulásról és az erdélyi körutazásról. A sítábori élményekről kisfilm született. Mindegyik prezentációt ketten-hárman készítették el – gyakorolva, bemutatva így IKT-kompetenciáikat is –, hogy mindenki szerepelhessen a „nagyközönség” előtt: igazi tanulói, előadói helyzetben is lássák őket családtagjaik és egykori tanáraik.



A nap művészeti keretét a pécsi fesztiválra benevezett műsorszámok adták, ezek betanítása tehát pluszenergiát és időt nem vont el a diákoktól és tanároktól. A műsoron szerepelt csoportos néptánc (pünkösdőző koreográfiával), szóelőban és kis csoportban előadott népdal (Válaszúti dalcsozor, Libizáré dalok), s a zánkai verébtábor karaoke-versenyét elnyerő tanu-

lónk is nagy sikert aratott. Prózamondó kategóriában Lázár Ervin: *Utazás* című írása hangzott el, Arany János szellemiségét pedig két vers idézte meg. A hangszeres komolyzenét egy rövid zongoradarab képviselte, a modern hangulatot pedig egy lány ikerpár hiphop műfajú tánca.

Az időközben született művészeti alkotásaikból is kiállítást állítottunk össze. Ekkor mutathatták be a diákok hobbitvékenységük legszebb darabjait: gyöngyfűzéssel készített alkotásokat és egyik diákunk szabadidőben készített táskáit. Az első év folyamán lezajlott rendezvények mindegyikéről fényképes tablót állítottunk össze, amelyek szintén megtekinthetők voltak.

Nagy sikert aratott a nézők előtt a számítástechnika iránt érdeklődő, kreatív tanulók által a kollégiumról készített kisfilm. A szülők és volt általános iskolai

tanárok e film segítségével járhatták be gyermekeik új otthonát, a „kinti kolit”, az Arany János Tehetséggondozó Kollégiumot.



A tapsok, a mosolygó tekintetek is jelezték: a családtagok örömmel vettek részt ezen az eseményen. Betekintést nyerhettek az iskolai és a kollégiumi nevelésbe, miközben a személyes kapcsolatokat is tovább építhették, mélyíthették. Mi is képet kaphattunk arról, hogy a nálunk tanuló diákok honnan, milyen előzetes tudással és képességekkel érkeztek.

Örömet jelent és visszaigazolást, miközben a tehetséggondozó hálózat erősödését mutatja, hogy hagyományteremtő szándékunk is megvalósult: az általunk lebonyolított első családi nap óta már két alkalommal látogattak el a szülők és diákjaink volt általános iskolai tanárai intézményünkbe!

5. SZÜLŐ–DIÁK–PEDAGÓGUS LAZÍTÓ PROGRAM

(Hlavnya Emese)

A tehetségek fejlesztését célzó képzés mindhárom résztvevő – tanár, diák, szülő – számára többletterheléssel jár. Olyan intenzitású szellemi, érzelmi és akár fizikai erőfeszítést jelenthet, amelynek feloldása is a program részét kell, hogy képezze. Kiváló módja lehet ennek az olyan egynapos lazító program beiktatása, amelyre a három szereplő részvételével kerül sor, az iskola falain kívül, informális közegben. 2013 májusában egy ilyen célokat szolgáló kiránduláson való részvételre nyílt lehetősége iskolánk több mint 60 diákjának, tanáraiknak és vállalkozó kedvű szüleiknek. A gazdag program által biztosított élményszerzésen és stresszoldáson kívül az utazás a szülők aktív bevonását is célozta a tehetséggondozás folyamatába.

A tehetséges gyermekek gondozása során a szülők által nyújtott ösztönzés, érzelmi és intellektuális téren nyújtott szerepvállalás, anyagi áldozathozatal és kiemelkedő mértékű időráfordítás fontossága megkérdőjelezhetetlen. Az ilyen közös alkalmaknak a diákokra kifejtett pozitív hatása is felbecsülhetetlen lehet. A szülők a maguk jelenlétével, példamutatásával és személyiségük, hivatásuk felvillantásával olyan *modell*t állíthatnak nemcsak saját gyermekük, hanem a többi tehetség elé is, amit érdemes követni. Mindemellett, elérhető távolságba kerülnek a szülők által esetleg felvázolt és képviselt *életutak*, ami motivációt nyújthat a diákoknak.

Másrészt a szülők pedagógusokkal való *együttműködése* is hatékonyabbá válhat ebben az oldott légkörben. A szokásos találkozási lehetőségekkel szemben egy ilyen lazító program több időt biztosít kölcsönös megértésük elmélyítésére, egy kooperatív attitűd megalapozására. A tanárok szakértő viselkedése, hozzáállása tükröt tarthat saját szülői nevelőfeladataik végzéséhez, segíti az otthoni és az iskolai nevelési módszerek, megoldások, stílusok összehangolódását, de a szülők konkrét útmutatást is kaphatnak gyermekük fejlesztésével kapcsolatban. Megtapasztalhatják gyermekük és kortársaik viselkedését az otthonon és az iskolán kívüli környezetben, ami segítségükre lehet a későbbi helyzetek megítélésében.

Ezzel párhuzamosan természetesen a pedagógusok is sok hasznos információt tudhatnak meg a gondjaikra bízott tanítványokról, az őket leginkább ismerő emberektől, a szülőktől. Ez elsősorban az erősségeik, gyengeségeik feltérképezését gyorsíthatja, de a személyiségüket formáló tényezők és élmények sokaságára is fény derülhet, segítve a tehetségek jellemvonásainak, tetteik motívumainak mind alaposabb megismerését. A lazító programokon való részvétel mindezen túl a szülők egymás közötti kommunikációját is felélénkítheti. Megkönnyebbülést jelenthet számukra, hogy az örömeik mellett sokan osztoznak még a tehetséges gyerekeiknél tapasztalt nehézségekben is. Ilyen alkalmakkor megoszthatják a tehetségek nevelése során felmerülő kétségeiket, aggodalmaikat és tapasztalataikat, amelyekre talán éppen szülőtársaiktól kapnak megoldást.

Sok szép élmény, új ismeret és a fent említett lehetőségek megvalósulásának reményében keltünk útra 2013 májusában Budapestre. A szülők és tanáraik jelenléte ellenére fesztelenül utazó diákok már az utazás közben sok hasznos dolgot megtudtak, hiszen az egyik orvos szülő egy igen jó hangulatú, interaktív előadást tartott a helyes táplálkozási szokásokról.

Első célállomásunkon, a budai Várban szerencsénk volt megtekinteni az őrségváltás ceremóniáját, majd a környék épületeivel ismerkedtünk. Ebben a diákok által előre elkészített és a helyszínen prezentált kiselőadások voltak segítség-

günkre. A tanulók lelkiismeretesen, jó arányérzőkkel készültek erre a feladatra, így informatív idegenvezetésük sok érdekes tudnivalót tartalmazott, és figyelmet, érdeklődést követelt a csoport fiatal és felnőtt tagjaitól egyaránt.

A Parlament épületében – szülői minőségében is – dr. Kovács Ferenc, Nyíregyháza polgármestere üdvözölte a csoportot, majd egy idegenvezető kalauzolásával megnéztük az Országház miniatúr mását, majd egészen a koronázási kegytárgyakhoz jutottunk el. Mindannyiunk öröme a diákok érdeklődéssel és nagy tisztelettel vettek részt ezen a komoly és jelentőségteljes, mégis közvetlen hangvételű programelemen is. Érett kérdéseik és figyelmük kíváncsiságról és tájékozottságról tanúskodott.

A nagy létszámú csoport étkeztetése három turnusban zajlott, de ez nem képezett holtidőt az éppen várakozók számára sem, mert ők az étterem közelében található Magyar Nemzeti Bank Látogatóközpontját keresték fel. Már a bank impozáns épülete is nagy hatással volt rájuk, és élvezettel nézték végig a pénz történetéről szóló kiállítást. Játékos formában, számítógépes kérdőívek segítségével tesztelheték pénzügyi tudásukat, amit apró, emlékként szolgáló személyes ajándékkal ismert el a „kvízpartnerük”.

Ezt követően egy rövid, autóbuzsos városnézés után a Művészetek Palotájába látogattunk, amelyet az idő rövidege miatt „csak” mint kiemelkedő építészeti alkotást szemléltünk. A csodálatos fekvésű épületegyüttes mély benyomást tett a csoport tagjaira. Az estét a Nemzeti Színházban egy Shakespeare-darab megtekintése zárta. A hosszú és rendkívül tartalmas nap záróprogramja kivételesen jó szórakozást és meghatározó művészeti élményt nyújtott a csoportunknak.

A fáradt utazók már a késő éjszakai haza vezetőúton, de az elkövetkező napokban, hetekben is még sokáig idézték és egyben fel is dolgozták a kirándulás élményeit. A szaktárgyi órákon (történelem, irodalom, művészetek, angol nyelv) sokszor előkerültek a lazító napon szerzett ismeretek, impressziók, de természetesen tudatos, célirányos beszélgetések keretében, osztályfőnöki órán is alkalmat kerítettünk a tapasztalatok értékelésére. Ki-ki beállítottságának megfelelően hangsúlyozta a számára legmeghatározóbb történéseket. A diákok elismerték a programok gazdagságát, és – nem meglepő módon – megfogalmazták igényüket további hasonló eseményeken való részvételre. A szülők a legközelebbi szülői értekezleten osztották meg tapasztalataikat a kiránduláson részt nem vevő szülőtársaikkal, és egy fotókkal illusztrált bemutatóval is igyekeztünk szemléltetni a nap programjait, hangulatát.

Tanárkollégáimmal egyetértettünk abban, hogy az utazásnak rengeteg pozitív hozadéka volt, a tanítás és nevelés terén egyaránt. A nap szervezésének tanulsága azonban az is, hogy nehéznek bizonyult rávenni a szülőket még egy ilyen élménnyel és lehetőségekkel kecsegtető programon való részvételre is,

hiszen ez egy egész napi kiszakadást igényel a munkájukból, amit nem sokan tudnak, hajlandók vállalni. A résztvevők elragadtatottsága és elégedettsége viszont bizonyíték lehet a kimaradóknak is, hogy megéri!

Hivatkozások

- Balogh László (2014): A tehetségnevelés alapkérdései. In.: Balogh László–Bolló Csaba–Dávid Imre–Tóth László–Tóth Tamás: *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2014, 9–39. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_31_net.pdf. Letöltés: 2015. 03. 04.
- Balogh László (é. n.): *Tehetségmodellek. A tehetség összetevői, fogalma, fajtái, fejlődési tényezők*. <http://slideplayer.hu/slide/1895801/> Letöltés: 2015. 01. 12.
- Czeizel Endre (1997): *Sors és Tehetség*. Minerva Kiadó. Budapest.
- Mönks, F. J.–Knoers, A. M. P. (1997): *Ontwikkelingspsychologie*. (7th ed.) Van Gorcum, Assen.
- Renzulli, J. S. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60(3): 180–184.
- Tóth László (2014): A család szerepe a tehetségek fejlesztésében. In.: Balogh László–Bolló Csaba–Dávid Imre–Tóth László–Tóth Tamás: *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2014, 40–58. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_31_net.pdf. Letöltés: 2015. 03. 04.
- Treffinger, D. J.–Huber, J. R. (1975): Self-instructional use of programmed creativity-training materials with gifted and regular students. *Journal of Creative Behavior*, 9(4): 260–266.

A SOROZAT KÖTETEI

1. M. Nádas Mária: Adaptív nevelés és oktatás
2. Revákné Markóczi Ibolya–Futóné Monori Edit–Balogh László: Tehetségfejlesztés a biológiatudományban
3. Vancsuráné Sárközi Angéla: Drámapedagógia a tehetséggondozásban (2. kiadás)
4. Szivák Judit: A reflektív gondolkodás fejlesztése
5. Czimer Györgyi–Balogh László: Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése
6. M. Nádas Mária: A projektoktatás elmélete és gyakorlata
7. Balogh László–Mező Ferenc: Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja
8. Orosz Róbert: A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének alapjai
9. Turmezeyné Heller Erika: A zenei tehetség felismerése és fejlesztése
10. Kirsch Éva–Dudics Pál–Balogh László: A tehetséggondozás lehetőségei fizikából
11. Mező Ferenc–Kiss Papp Csilla–Subicz István: Képzőművész tehetségek gondozása
12. Gyarmathy Éva: Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek
13. Bohdaneczkyne Schág Judit–Balogh László: Tehetséggondozás a közoktatásban a kémiatudományban
14. Inántsy-Pap Judit–Orosz Róbert–Pék Győző–Nagy Tamás: Tehetség és személyiségfejlesztés
15. Kovács Gábor–Balogh László: A matematikai tehetség fejlesztése
16. Csernoch Mária–Balogh László: Algoritmusok és táblázatkezelés – Tehetséggondozás a közoktatásban az informatika területén
17. Gordon Győri János (szerk.): A tehetséggondozás nemzetközi horizontja, I.
18. Gordon Győri János (ed.): International Horizons in Talent Support, I.
19. Bodnár Gabriella–Takács Ildikó–Balogh Ákos: Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban
20. Balogh László–Mező Ferenc–Kormos Dénes: Fogalomtár a Tehetségpontok számára
21. Polonkai Mária (szerk.): Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban
22. Mönks, F. J.–Ypenburg, I. H.: Ha tehetséges a gyermek...
23. Pappné Gyulai Katalin–Pakurár Miklósné: A debreceni példa
24. Dávid Imre: „Jó szóval oktasd...”
25. F. Gagné: A tehetségfejlesztés nemzetközi horizontja az esélyegyenlőség szemszögéből
26. Demeter József (szerk.): A Kárpát-medencei tehetséggondozás jó gyakorlatai

27. Gordon Győri János (szerk.): A tehetség gondozás nemzetközi horizontja, II.
28. Gordon Győri János (ed.): International Horizons in Talent Support, II.
29. H. Nagy Anna (szerk.): Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetség gondozáshoz
30. Harmatiné Olajos Tímea–Pataky Nóra–K. Nagy Emese: A kétszeresen kivételes tanulók tehetség gondozása
31. Balogh László–Bolló Csaba–Dávid Imre–Tóth László–Tóth Tamás: A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetség fejlesztésben
32. Kiss Albert: Kreatív természettudományi tehetség gondozás
33. K. Nagy Emese: Gondolkodás fejlesztés táblajátékkal
34. Dávid Imre–Fülöp Márta–Pataky Nóra–Rudas János: Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok
35. Dávid Mária–Gefferth Éva–Nagy Tamás–Tamás Márta: Mentorálás a tehetség gondozásban
36. Bagdy Emőke–Kövi Zsuzsanna–Mírnics Zsuzsanna: Fény és árnyék
37. Polonkai Mária (szerk.): Gazdagító program párok
38. Tizenkettő nem egy tucat!
39. „általa híres e föld” – Balogh László köszöntése

