

A pedagógusok, szülők együttműködése
és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben

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.

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

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 valósul meg.



Lektorok: Bodnár Gabriella, Révész György

© Balogh László, Bolló Csaba, Dávid Imre, Tóth László, Tóth Tamás, 2014

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 végezte

Felelős vezető: Németh László

Printed in Hungary

TARTALOM

| | |
|---|------------|
| ELŐSZÓ | 7 |
| 1. A TÉMAKÖR PSZICHOLOGIAI, PEDAGÓGIAI SAROKPONTJAI: TEHETSÉG, CSALÁD, PEDAGÓGUS | 9 |
| 1.1. A tehetséggondozás alapkérdései (<i>Balogh László</i>) | 9 |
| Irodalom | 34 |
| 1.2. A család szerepe a tehetségek fejlesztésében (<i>Tóth László</i>) | 40 |
| Irodalom | 57 |
| 1.3. A pedagógus (<i>Dávid Imre</i>) | 59 |
| 2. A PEDAGÓGUS ESZKÖZRENDSZERE SAJÁT SZEMÉLYISÉGÉNEK „KARBANTARTÁSÁHOZ” (<i>Dávid Imre</i>) | 70 |
| 2.1. A pedagógus munkáját leginkább negatívan befolyásoló pszichológiai jelenség: a stressz jelenségvilága | 70 |
| 2.2. A legjelentősebb iskolai stresszorok egy hazai kutatás tükrében | 89 |
| 2.3. A kiégés (burnout) jelenségvilága | 96 |
| 2.4. Tréning módszer a stressz, a konfliktusok kezelésére | 122 |
| Irodalom | 127 |
| 3. A PEDAGÓGUS ÉS A SZÜLŐ EGYÜTTMŰKÖDÉSÉNEK GYAKORLATI ASPEKTUSAI (<i>Balogh László</i>) | 134 |
| 3.1. A család alapvető funkciói a tehetséggondozásban | 134 |
| 3.2. A pedagógus és a szülő együttműködésének tartalmi elemei a tehetséggondozásban | 138 |
| 3.3. Az együttműködés főbb szervezeti keretei | 172 |
| Melléklet | 177 |
| Irodalom | 189 |

| | |
|--|------------|
| 4. A KOLLÉGIUM LEHETŐSÉGEI ÉS ESZKÖZRENDSZERE | |
| A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN | 194 |
| 4.1. A magyar kollégiumi tehetséggondozás története (<i>Tóth Tamás</i>) | 194 |
| 4.2. A kollégiumi tehetséggondozás napjaink gyakorlatában (<i>Bolló Csaba</i>) | 203 |
| 4.3. A kollégiumi tevékenység szerkezete (<i>Bolló Csaba</i>) | 211 |
| 4.4. Azonosítás, pszichológiai és pedagógiai mérések (<i>Bolló Csaba</i>) | 213 |
| 4.5. Tehetségfejlesztő tevékenységek a kollégiumban (<i>Bolló Csaba</i>) | 215 |
| 4.6. Az Arany János Tehetséggondozó Program megvalósulása a sárospataki Árpád Vezér Gimnázium és Kollégiumban (<i>Bolló Csaba</i>) | 222 |
| 4.7. Az AJTP intézményi tevékenységrendszere, a kollégium foglalkozásai, kollégiumi programjai, bennmaradós hétvégék programtervei (évfolyamonkénti és szervezeti bontásban) (<i>Bolló Csaba</i>) | 234 |
| 4.8. Hátránykompenzáció (<i>Bolló Csaba</i>) | 250 |
| 4.9. A tanulók nyomon követése, utógondozás (<i>Bolló Csaba</i>) | 251 |
| Melléklet | 252 |
| Irodalom | 253 |

ELŐSZÓ

A szervezett, tudományos alapozottságú tehetséggondozás közel száz évre nyúlik vissza Magyarországon is: azóta a lelkiismeretes pedagógusok és más fejlesztő szakemberek (művészek, mesterek, edzők stb.) szisztematikusan keresik azokat a gyermekeket, fiatalokat, akikben az átlagos teljesítményűekhez képest több adottság rejlik, s ezek kibontakoztatására, fejlesztésére külön is figyelmet fordítanak. A múlt században is voltak e területre különösen érzékeny korszakok hazánkban is, de a 20. század utolsó évtizedétől a rendszerváltás társadalompolitikája egészében véve nagyobb figyelmet fordított és fordít a tehetséggondozásra, mint a második világháború utáni évtizedekben tapasztalhattuk azt. A külföldi kutatások és gyakorlati programok megismerése és felhasználása a magyar szakemberek által jelentős fejlődést eredményezett az itthoni tehetségszítésben az utóbbi években. Ez a folyamat ma is zajlik, és *két új tendencia van kibontakozóban világszerte*, és ezzel összhangban nálunk is. Egyrészt egyre inkább itthon is elterjedőben van, hogy nem az előre eltervezett speciális tehetségtérületi programokhoz keresnek gyermekeket, fiatalokat, hanem folyamatosan keresik a tehetségigéreteket, és amikor megtalálták őket, akkor egyénre szabott fejlesztőprogramot dolgoznak ki számukra, és ez alapján folyik a munka. Másrészt a tehetséggondozó programokban egyre inkább nemcsak a tehetségigéreteket képességeinek fejlesztésére koncentrálnak, hanem a teljesítményt befolyásoló „háttértényezőkre” is (személyiség, társas környezet stb.); ezt nevezik világszerte komplex tehetségfejlesztő programnak. Ezeket a tendenciákat erősítette meg a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény, amely kiemelt figyelmet szentel a tehetséggondozás fejlesztésének, külön paragrafusokban rögzíti a tehetséggondozás tennivalóit. Az előbb említett komplex tehetséggondozás (az egész személyiségre kiterjedő) sikeres megvalósításának egyik kritikus pontja: be tudjuk-e vonni az eddiginél hatékonyabban a tehetségigéreteket fejlesztésébe a családot is?

A kutatások és a gyakorlati tapasztalat is bizonyítja, hogy a sikeres tehetséggondozásnak egyik legfontosabb feltétele a pedagógusok és a szülők együttműködése. Magyarországon vannak ugyan jó példák is erre, de egészében véve az

állapítható meg, hogy nincs érdemi közös munka a fejlesztő szakemberek és a szülők között a tehetségigérek kibontakoztatásában. Ez egyfelől abból fakad, hogy a pedagógusoknak hiányos ezen a téren a tudása, gyakorlati módszertani kultúrája, másfelől a szülők pszichológiai, pedagógiai felkészültsége pedig meglehetősen alacsony szintű az érdemi együttműködéshez. E módszertani kézikönyv ezeket a hiányokat igyekszik pótolni, egyrészt minimális elméleti felkészítést célozva meg a pedagógusoknak és a szülőknek e területen, másrészt – döntően! – pedig a módszertani eszköztár gazdagításával kíván hozzájárulni a pedagógus és a szülő hatékony együttműködéséhez. Alapvetően a pedagógusoknak készült a könyv, de sok olyan ismeretet, módszert is tartalmaz, amelyeket a pedagógusnak kell közvetítenie a szülőkhöz – az ő közreműködésüket is elősegítendő.

E célokkal összhangban a könyv négy nagyobb fejezetre oszlik. Az *első* nagyobb részben a kérdéskör alapismereti sarokpontjai (tehetség, család, pedagógus) jelennek meg, amelyek segítik az olvasót a könyv fogalmainak pontos értelmezésében, és egyben kapaszkodókat jelentenek a rendszerszerű szemléletmód kialakításához. A *második fejezetben* a pedagógus kerül a középpontba: a pedagógust munkája során veszélyeztető pszichológiai jelenségek (stressz, kiégés) elemzése, központi helyet foglalva el ebben a lelki nehézségekkel való megküzdés pozitív módozatainak bemutatása. A *harmadik fejezetben* a pedagógus és a szülő együttműködésének gyakorlati kérdései kerülnek terítékre. Egyrészt az együttműködés főbb tartalmi elemeit elemezzük itt, másrészt az együttműködés lehetséges új szervezeti kereteit is bemutatjuk. Kiemelt szempont ebben a fejezetben: gyakorlati módszereket nyújtani a pedagógusoknak a szülőkkel való kapcsolat eddiginél gazdagabbá, sokszínűbbé tételéhez. A *negyedik fejezetben* a kollégium tehetséggondozó szerepének elemzése történik meg: a történeti hagyományokból kiindulva megismerkedhetünk itt a kollégium feladatkörének átalakulásával napjainkban, kiemelten a tehetséggondozás megjelenésével a kollégiumi alapprogramban. Fontosnak tartottuk, hogy ezek a kérdéskörök is bekerüljenek a könyvbe, hiszen a kollégium feladatai között ott van a család bizonyos szerepeinek átvállalása is, és nagyon sok tehetséges gyermek értékeinek kibontakoztatása ezen fontos szocializációs színtér keretei között történik. Nem mindegy, hogy az ott eltöltött időt mennyire hasznosítjuk a komplex tehetségfejlesztés céljait figyelembe véve.

Természetesen a terjedelmi korlátok csak a legfontosabb kérdéskörök áttekintését, elemzését teszik lehetővé, az érdeklődő olvasó további tájékozódásához kapaszkodókat jelentenek a minden fejezet végén megtalálható szakirodalmi listák. A könyvben leírtakkal együtt ezeket is ajánljuk tanulmányozni a gyakorlati pedagógiai tevékenység továbbfejlesztéséhez.

A Szerzők

1. A TÉMAKÖR PSZICHOLÓGIAI, PEDAGÓGIAI SAROKPONTJAI: TEHETSÉG, CSALÁD, PEDAGÓGUS

1.1. A tehetséggondozás alapkérdései (Balogh László)

A múlt század utolsó harmadában világszerte sokasodtak a kutatások a tehetség-témakörben, s ezzel együtt nagyon sok fejlesztőprogram indult az iskolákban, valamint más tehetséggondozó műhelyekben. Sokféle elmélete született és születik ma is a tehetség értelmezésének és fejlesztésére vonatkozó útmutatásoknak, ezek a gyakorlati tehetséggondozó munka szempontjából más-más értéket képviselnek (vö.: Csermely 2011; Csíkszentmihályi 2010; Ziegler–Phillipson 2012). A világszerte – az elmúlt két évtizedben hazánkban is! – egyre intenzívebbé váló tehetségkutatás eredményeképpen mostanra kialakult egy olyan bázisa az ismereteknek, módszereknek, amelyek zömét általánosan elfogadják a világ sok országában, és ezek kiindulási pontként szolgálnak a magyarországi tehetséggondozó programok megvalósításához, továbbfejlesztéséhez is. Az alábbiakban a kutatásokból a legfontosabbakat emeljük ki – egyfelől érvényesítve a gyakorlati megvalósítás aspektusát, másfelől hangsúlyozva a család szerepét megfogalmazó kutatási eredményeket. Ezen témakörök áttekintése segítheti a tehetségfejlesztés eddigénél is hatékonyabbá tételét: a tehetség értelmezése, fajtái, a fejlesztés főbb környezeti tényezői, alapvető eszközrendszere, a nevelési intézmények és a család együttműködésének főbb tartalmi és szervezeti keretei. Nem célunk itt átfogó képet adni az elméleti alapokról, ezek meghaladják e könyv kereteit (Balogh 2012; Ziegler–Fischer–Stoeger–Reutlinger 2012).

1.1.1. A tehetség értelmezése, fajtái

A tehetséget leíró teóriákból sokféle látott napvilágot, ma világszerte a Renzulli-féle, a hazaiak közül a Czeizel-féle – erről részletesen később – a legáltalánosabban elfogadott. A modern tehetségkutatás egyik legjelentősebb állomását az amerikai Joseph Renzulli jelentette a Connecticuti Egyetemen professzoraként. Háromkörös tehetségkoncepciójával rakta le a ma is világszerte alkalmazott elméleteinek az alapját. „What makes giftedness” (Miből áll a tehetség?) című cikke (Renzulli 1978) hosszan tartó hatással volt a szakterületre. Renzulli azt ál-

lítja, hogy az őt megelőző tehetségkutatásnak köszönhetően egyértelművé vált, hogy a tehetséget nem lehet egyetlen kritérium alapján meghatározni. Renzulli elmélete három, a kreatív/produktív embereket jellemző tulajdonságra épül. Ez a három tulajdonság vagy komponens a következő:

- átlagon felüli képességek,
- feladat iránti elkötelezettség,
- kreativitás.

Az átlagon felüli képességek mind az általános, mind a specifikus képességeket magukban foglalják.

Tehát ez alapján négy összetevőjét emelhetjük ki a tehetségnek:

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

Az átlag feletti általános képességek közé tartoznak például az erős figyelmi koncentráció, a magas szintű elvont gondolkodás, a fejlett anyanyelvi képességek, a jó memória, a hatékony információfeldolgozási stratégiák stb. Ezek szerepe természetesen más és más az egyes speciális tehetségterületeken.

A speciális képességek adják meg a jellegzetességét a tehetségnek. Ezekből sokféle van, a Gardner-féle csoportosítás általánosan elfogadott. Egyik könyvében (1991) hét, egymástól független emberi intellektuális képességet különített el. Ezek a speciális tehetségterületek megkülönböztetésére is alkalmasak:

- logikai–matematikai,
- nyelvészeti,
- testi–kinesztetikus,
- térbeli,
- zenei,
- interperszonális,
- intraperszonális.

Gardner állítása szerint: „Minden ember legalább hétféle módot alkalmaz a világ megértésére és megismerésére. Ezen analízis szerint a világot mindenki a nyelv, a matematikai–logikai elemzés, a térbeli megjelenés, a zenei gondolkodás vagy a test segítségével (amit problémamegoldásra vagy tárgyak készítésére használ), valamint mások vagy önmaga, saját létének megfigyelésén keresztül ismeri meg. Más szóval az emberek egymástól egyrészt abban a tekintetben különböznek, hogy e hét komponens között hogyan oszlik meg az ún. intelligenciaprofiljuk. Másrészt pedig abban a tekintetben különböznek, ahogyan ezeket a

komponenseket használják, ahogy azokat kombinálják a különböző feladatok megoldására, különböző problémák kezelésére, bármilyen téren elért fejlődésükre” (Gardner 1991, 12. o.). Az 1996-os bécsi European Council for High Ability (ECHA) konferencián tartott beszédében Gardner három további formával egészítette ki a listát: a természeti, az egzisztenciális speciális képességekkel, valamint az érzelmi intelligenciával.

A *kreativitás* is több elemből épül fel: originalitás, flexibilitás, fluencia, problémaérzékenység stb. – ezekről részletesen később olvashatunk. Ez az összetevő is meghatározó a tehetség funkcionálásában, hiszen a tehetségre egyebek között éppen az jellemző, hogy problémahelyzetekben új megoldásokat talál, ami kreatív képességek nélkül elképzelhetetlen.

A *feladat iránti elkötelezettség* olyan személyiségtényezőket foglal magában, amelyek a magas szintű teljesítményhez az energiát biztosítják: érdeklődés, versenyszellem, kitartás, emocionális stabilitás stb. A képességek bármilyen magas szintre is fejlődnek, e személyiségbeli háttértényezők fejlettsége nélkül nincs magas szintű teljesítmény.

„Tehetősnek tehát azok tekinthetők, akik kiváló adottságaik alapján magas szintű teljesítményre képesek az élet bármely tevékenységi területén.” (Balogh 2007, 3. o.) Hozzá kell azonban tenni, hogy célszerű a fejlesztőmunka kiindulási pontjaként a „tehetségígéret”, „szunnyadó tehetség” kifejezést használni, hiszen a gyermek adottságaiból hosszas munka eredményeként bontakozhat ki a működő tehetség. Tekintsük át a következőkben ezen fejlesztőmunka alappilléreit!

1.1.2. A fejlesztés főbb irányai a „klasszikus” tehetségmodellek alapján

A tehetségfejlesztés főbb irányainak meghatározásánál a tehetség értelmezéséből kell kiindulnunk. Amint láttuk az előző részben, a klasszikus modellek mindegyikében ott találjuk a tehetségnek a következő négy fő összetevőjét:

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

Vegyük ezeket most szemügyre abból a szempontból, hogy az iskolai tehetséggondozásban milyen közvetlen fejlesztési célokat fogalmazhatunk meg.

A) Az átlag feletti intellektuális képességek fejlesztése

Az *átlag feletti általános intellektuális képességek* adják az alapját a kiemelkedő teljesítménynek. Nem véletlen, hogy gyakran már ennek az egy elemnek a bir-

tokában tehetségesnek tűnhet valaki. Az általános képességek körébe tartoznak például a magas szintű elvont gondolkodás, a fejlett anyanyelvi képességek, jó memória, hatékony információfeldolgozási stratégiák stb. Ezek jelentősége természetesen más és más az egyes speciális tehetségterületeken, de a lényeg: nélkülük nem bontakozhat ki a tehetség, nem jöhet létre magas szintű teljesítmény. Tehát a fejlesztés főbb irányai között ennek az elemnek az iskolai programok között mindvégig ott kell lennie. A tehetségfejlesztés életkori problémáinál erre még visszatérünk.

B) A speciális képességek kibontakoztatása

Igazán azonban a *speciális képességek* adják meg a jellegzetességét a tehetségnek, hiszen „általában” nehéz tehetségesnek lenni, ez mindig kötődik valamilyen konkrét tevékenységi területhez. Ezekből sokféle van, és amint azt fentebb olvashattuk, a Gardner-féle (1991) csoportosítás azonban megfelelő keretet biztosít a speciális iskolai tehetségfejlesztéshez is. Szemügyre véve a magyar iskola tehetséggondozó programjait az elmúlt fél évszázadban, azt állapíthatjuk meg, hogy a speciális tehetségfejlesztés volt a legerősebb oldala iskoláinknak a fenti négy szempontot alapul véve. A régóta működő tagozatos osztályok, fakultációk, emelt szintű képzés középpontjában egy-egy speciális képességcsoport állt: ének-zene, matematika, idegen nyelv, sport stb. (Orosz 2011). Ezeken a területeken nagyon gazdag a magyar iskolák repertoárja, és a nemzetközi versenyeken elért eredmények is bizonyítják évtizedek óta a magyar iskola kiválóságát. Minden bizonnyal még sikeresebbé lehet tenni a speciális tehetséggondozást, ha nemcsak erre az elemre, de a tehetség – fentebb leírt – másik három összetevőjére is nagyobb figyelmet szentelnek a pedagógusok a fejlesztőmunkában. Már itt meg kell azonban jegyezni, hogy a speciális képességfejlesztést az iskola csak a tanórán nem tudja megoldani, szükség van más szervezeti keretekre, ahol a kiscsoportos és egyénre szabott, differenciálást biztosító munkaformák dominálnak. Erről majd a későbbiekben részletesen is esik szó.

C) Kreativitásfejlesztés

A harmadik elem – ennek fejlesztésével van a legtöbb probléma a mai hazai gyakorlatban – a *kreativitás*. Nem kell különösebben bizonygatnunk, hogy mennyire fontos mozzanat a tehetség fejlesztésében a kreativitás kialakítása, e nélkül nehezen képzelhető el, hogy a tehetséges ember magas szintű produkciót hozzon létre. A tehetségtől elvárható magas szintű teljesítmény nemcsak egyszerűen reprodukciója a korábbiaknak, hanem mindig valami újat is hoz. Ennek szintje

pedig nagymértékben összefügg a kreatív képességekkel. A mai magyar iskolai gyakorlatot szemügyre véve viszont megállapítható, hogy meglehetősen gyerekcipőben jár ezen képességeknek a fejlesztése, nemcsak a hétköznapi tapasztalat, de kutatások is bizonyítják ezt (Balogh 1999; Mező–Mező 2003). A kreativitás fejlesztésének az eddiginél jóval nagyobb szerepet kell kapnia az iskolai tehetség gondozó programokban.

A kreativitásról már vázlatosan esett szó a korábbiakban, amikor a többszörös tehetségkonceptiót mutattuk be. Most az alapkérdéskörök kerülnek terítékre: át kell tekintenünk a kreatív képességeket és néhány modellt, amelyek kapaszkodót jelenthetnek az iskolai kreativitásfejlesztés hatékonyabbá tételéhez. A *kreatív képességek* alapkonceptióját Guilford és Hoepfner (1971) alkotta meg, ez azóta is általánosan elfogadott. Ők kutatásaik alapján a következő elemeket különítették el a kreativitás fogalmában.

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

Sternberg és Lubart (1993) kreativitásmodellje ugyancsak hat faktort vett számba: intelligenciafolyamatokat, ismereteket, gondolkodási stílusokat, személyiséget, motivációt és környezetet. Ez alapján meg is fogalmaznak *alapelveket* az iskolai kreativitásfejlesztésre vonatkozóan. Ezek a következők:

- Ösztönözni kell a gyermekeket, hogy problémákat keressenek, határozzanak meg vagy definiáljanak újra, ahelyett hogy csak felvetett problémákat oldjanak meg.
- Meg kell tanítani őket a tudás rugalmas felhasználására.
- A gondolkodás globális stílusát erősíteni kell a szabályvégrehajtó és lokális stílus helyett.

- Ki kell alakítani a gyermekekben, hogy tolerálják a kétértelműséget a problémák megoldásának keresése során, továbbá tartsanak ki, és vállaljanak értelmes kockázatot a feladatmegoldásokban.
- Ki kell alakítani a gyermekekben, hogy a feladatra koncentrálnak, ne a potenciális jutalomra (pl. jó jegy).
- Végezetül javasolják az osztálytermi környezet változtatását a diákok kreatív munkájának ösztönzéseként.

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

Van Tassel-Baska (1998) összegezve a kutatásokat, a kreativitás fejlődésének négy faktorát emelte ki. Ezek a következők:

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

Mindezek a kutatások bizonyítják, hogy a kreativitás fejlesztése is döntően az iskolai feltételeken múlik. Mindehhez azonban meg kell változtatni az ismeretcentrikus szemléletmódot a magyar iskolákban, és a jelenleginél jóval gazdagabb, rugalmasabb tanítási-tanulási módszereket kell alkalmazni, a képesség- és személyiségfejlesztést állítva a középpontba. A tehetségprogramoknak különösen nagy figyelmet kell fordítaniuk a kreativitás fejlesztésére, ehhez támpontul szolgálhatnak a hazai viszonyok között is Van Tassel-Baska (1998) oktatásfejlesztő elvei, amelyek az előbbieken túlmutató szempontokat emelnek ki. Ezek a következők:

- A kreatív kifejezésre való ösztönzés, annak biztosítása, hogy a diákok új ötletekkel álljanak elő feladatmegoldásaik során.
- Mély tananyagtartalom azokon a területeken, amelyeken a tehetséges diákok kifejezetten alkalmasságot és érdeklődést mutatnak.
- Módot adni a diákok számára, hogy közvetlen kapcsolatot teremthesse a gyakorló szakemberekkel.

- Ösztönözni kell a tanulókat arra, hogy érdeklődési területük kiemelkedő személyiségeinek életrajzát tanulmányozzák.
- A tanácsadásnak segítenie kell a diákok érdeklődési profiljainak differenciált számbavételét.
- Demonstrálni kell, hogy az iskola értékeli a kreatív gondolkodást azzal is, hogy az egész iskolában megjelenési lehetőségeket biztosít a kreatív diákok munkái számára.
- Erősíteni kell a diákok metakognícióját azzal is, hogy rendszeresen tervezniük, figyelniük és értékelniük kell saját fejlődésüket – megfelelő támpontok alapján.
- Aktív részvételi stratégiákat kell alkalmazni az oktatás során, amelyek megjelenési formákat biztosítanak a kreatív gondolatoknak, mint például a szerepjátékok, szóbeli problémamegoldás.
- Iskolán kívüli tevékenységeket kell kínálni olyan területeken, amelyek nem találhatók meg az iskolai tantárgyakban, a tanórai és tanórán kívüli foglalkozásokon.

D) A motiváció erősítése

A negyedik összetevő a tehetségkomponensek között a *feladat iránti elkötelezettség*, vagy általánosabban *motivációnak* is nevezik. Ez olyan *személyiségtevékenységeket* foglal magában, amelyek a magas szintű teljesítményhez az energiát biztosítják: érdeklődés, versenyszellem, kitartás, emocionális stabilitás stb. (Péter-Szarka 2007). A képességek bármilyen magas szintre is fejlődnek, e háttértevékenységek fejlesztése nélkül nincs érdemi tehetséggondozás. Gyakran ezek alacsony színvonala vagy egyenetlen volta okozza a tehetséges tanulóknál az *alulteljesítést*. A konkrét okokat keresve azt találták, hogy a tanulói személyiségből fakadóan négy dolog játszik elsődlegesen szerepet a tehetségesek jó teljesítményének akadályozásában (Gefferth 2000). Egyrészt a gyermek önértékelésének irrealitása – vagy alul-, vagy túlértékeli önmagát. Másrészt problémákat okozhat a tanuló belső érzelmi labilitása. Harmadrészt akadály lehet a gyermek magas szintű teljesítményének szociális éretlensége, amely elsősorban kapcsolatrendszerének egyenetlenségében, kommunikációs zavaraiiban nyilvánul meg. Negyedrészt pedig az agresszivitás is okozhat problémákat a teljesítményben. Mindez arra figyelmeztet bennünket, hogy amikor a tehetséges gyermekeket formáljuk, fejlesztjük, akkor a képességek fejlesztése mellett mindig figyelniük kell a motiváltságra, az érdeklődésre, a kíváncsiságra, és mindarra, ami stabil személyiségháttérrel biztosít a folyamatos magas szintű teljesítményhez és intenzív fejlődéshez. Mindez természetesen az eddigieknél komplexebb iskolai tehet-

séggondozó programokat kíván, amelyben a személyiségfejlesztés kiemelt szerepet kap.

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

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

Ezekkel összhangban a tanulók iskolai motivációját a következő összetevőkkel mérhetjük.

1. Követő (affektív/szociális) dimenzió:

- melegség: a gondoskodás, az érzelmi melegség szükséglete
- identifikáció: az elfogadottság szükséglete, főleg a nevelők részéről
- affiliáció: az odatartozás szükséglete, főleg egykorúakhoz

2. Érdeklődő (kognitív/aktivitási) dimenzió:

- independencia: a saját út követésének a szükséglete
- kompetencia: a tudásszerzés szükséglete
- érdeklődés: a kellemes közös aktivitás szükséglete

3. Teljesítő (morális/önintegratív) dimenzió:

- lelkiismeret: bizalom, értékelés szükséglete, önérték
- rendszükséglet: az értékek követésének a szükséglete
- felelősség: önintegráció, morális személyiség és magatartás szükséglete.

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

1. *A tanulás érzelmi-szociális dimenziója:*

- érzelmi viszony az iskolához,
- érzelmi viszony a tanulási munkához,
- érzelmi viszony a társakhoz,
- érzelmi viszony a közösséghez,
- érzelmi viszony a tanárokhoz,
- motivációs alapszint.

2 *Megismerési (kognitív) összetevő:*

- érdeklődés,
- aktivitás,
- kitartás,
- szorgalom.

3. *Önintegrációs, morális (effektív) összetevő:*

- a normák, értékek viselkedésbeli megnyilvánulása.

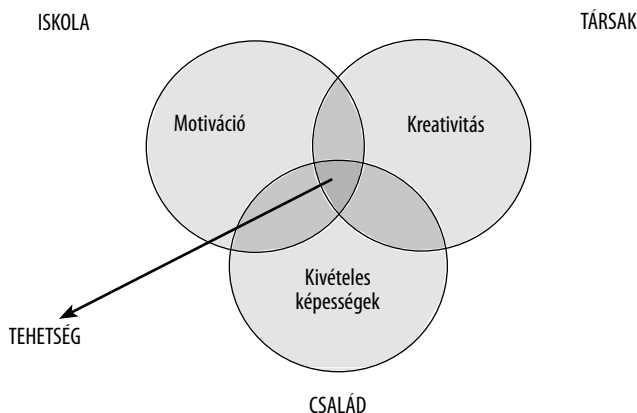
A szerző (vö.: Réthyné 2003) újabb vizsgálataiban a tanulási motívumoknak a következő főbb kategóriarendszerét különítette el:

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

Kozéki Béla és Réthy Endre kutatási eredményei egyaránt jól hasznosíthatók az iskolai gyakorlatban, illetve a család motiváló szerepének erősítésében is. Fontos ezeket beépíteni mind a pedagógusok, mind a szülők mindennapi tehetségfejlesztő tevékenységébe.

1.1.3. A tehetség fejlődésének főbb környezeti tényezői

A tehetség adottság formájában születik velünk, ezeket ki kell bontakoztatni. Ez az alaptétel vezetett a tehetség kifejlesztéséhez szükséges faktorok vizsgálatához. Az első nagy jelentőségű teória *Mönks többtényezős tehetségmodelljében* fogalmazódott meg (Mönks–Knoers 1997). A Renzulli modelljében korábban jelzett kivételes képességek, a motiváció és a kreativitás összetevőikön kívül ez a modell a családot, az iskolát és a társakat is bevonja mint társadalmi pilléreket (1. ábra).

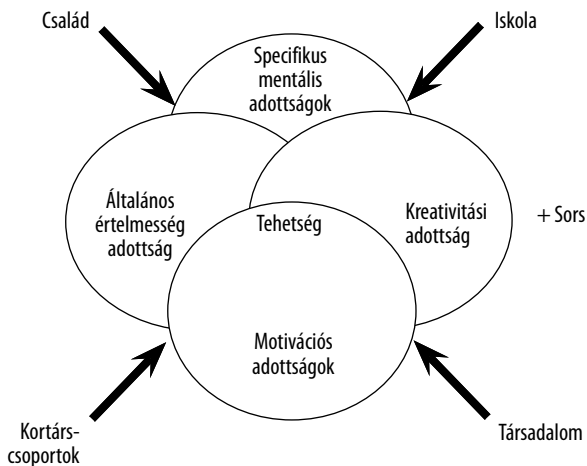


1. ábra. Mönks–Renzulli komplex tehetségmodellje

Mönks véleménye szerint a társadalmi pillérek közül a *család* játssza a legfontosabb szerepet a tehetség nevelésében. Ez tudja biztosítani a gyermek egészséges és (lelkileg) kiegyensúlyozott fejlődését. Ugyanakkor arra is van példa, hogy a család nem ismeri fel vagy nem ismeri el a gyermek potenciális tehetségét, és ez negatívan befolyásolhatja a gyermeket. Az *iskola* szintén fontos pillér. Beleértjük mind a vezetést, mind a tantestületet. A tanárok között van, aki odafigyel a tehetségekre, és van, aki ignorálja őket az osztályában. A szerző véleménye szerint azonban amennyiben az iskolavezetés tisztában van a tehetséggondozással kapcsolatos problémákkal, az az egész iskola légkörére kihat, és pozitív hozzáállást eredményez. Így a tanárok könnyebben állnak elő a tehetséges gyermekek igényeinek kielégítését célzó saját kezdeményezésekkel. A harmadik pillér a *társak* jelentik. Társaknak azokat a gyermekeket nevezi Mönks, akik hasonló fejlettségi fokon állnak. A nem azonos szinten álló osztálytársak komolyan gátolhatják a tehetséges gyermek intellektuális, de leginkább pszichológiai fejlődését. A tehetséges tanulót gyakran tartják beképzeltnek vagy strébernek, ami aztán alulteljesítéshez és személyiségbeli torzulásokhoz is vezethet.

Mönks a fentebb említett műben összegzésként a tehetség fogalmát a következő leírással adja meg: „A tehetség három személyiségjegy interakciójából jön létre. Ennek a három jegynek (motiváció, kreativitás, kivételes képességek) az egészséges fejlődéséhez megértő, támogató társadalmi környezetre van szükség (család, iskola, társak). Más szóval: a hat faktor pozitív interakciója a tehetség megjelenésének előfeltétele” (Mönks–Knoers 1997, 192. o.).

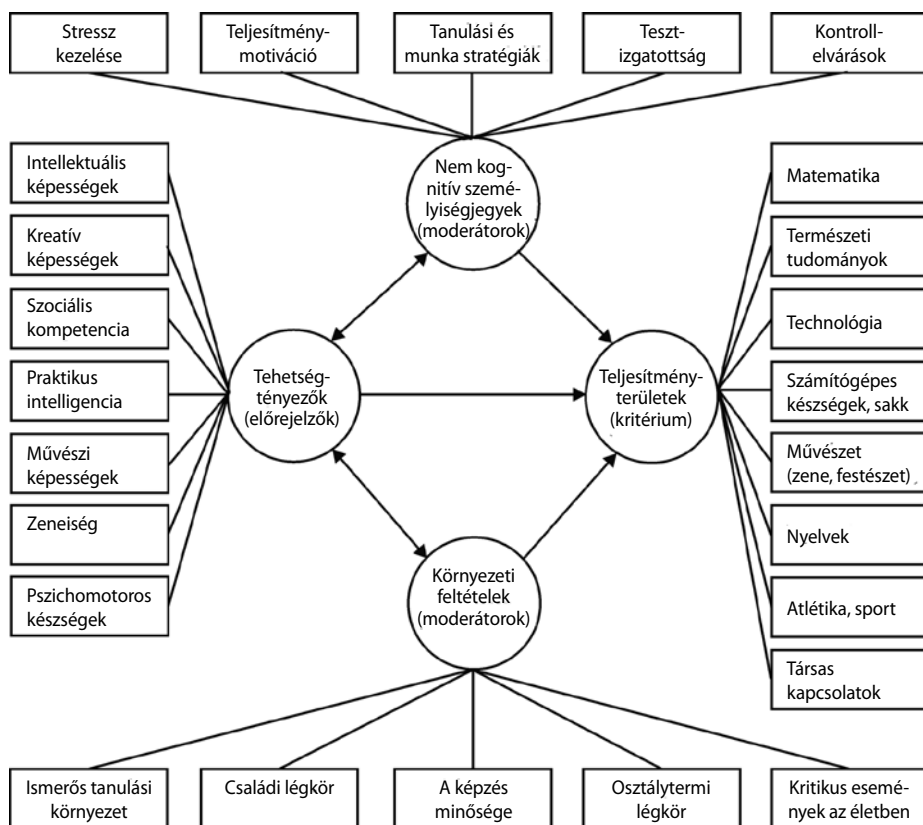
Amint azt már korábban jeleztük, a hazai kutatók közül a legismertebb Czeizel Endre (1997) $2 \times 4 + 1$ faktoros modellje (2. ábra). Ebben a szerző integrál minden olyan tényezőt, amely a fejlesztőmunkában meghatározó szerepet játszik. A Renzulli-féle modellből indul ki, amikor a tehetség összetevőit meghatározza, hangsúlyozottan elkülönítve az átlagon felüli képességek körében az általános intellektuális képességeket és a speciális mentális képességeket. Természetesen ő is fontosnak tartja a kreativitást és a motivációs tényezőket is. A környezeti tényezők a Mönksnél található háromról ugyancsak négyre módosulnak: Czeizel a társadalom közvetlen szerepét is hangsúlyozza (elvárások, lehetőségek, értékrend stb.) a tehetségesek kibontakozásában a család, az iskola és a kortárs csoportok mellett. Értelmezésében kilencedik faktorként jelenik meg a sors, amely az élet-egészség faktora: a tehetség kibontakozásához szükség van bizonyos élet-tartamra és megfelelő egészségi állapotra is. Czeizel professzor több híres könyvében végzett elemzést e modell alapján a magyarországi festőkről, költőkről, zenészekről, matematikusokról, Nobel-díjasokról stb. (Czeizel 2002, 2003, 2006, 2007, 2011).



2. ábra. Czeizel $2 \times 4 + 1$ faktoros modellje (Czeizel 1997)

1.1.4. A hatékony tanítási környezet modellje

Az előbb említett környezeti tényezők együttesen szerepet játszanak abban, hogy a tehetségígéret, a szunnyadó tehetség (a gyermekek velük született adottságai) kibontakozik-e vagy rejtve marad. A fejlesztésben kiemelkedő jelentőségű arra a kérdésre válaszolni, hogy mire is van szükség az intézményes nevelés területén a tehetségek kibontakoztatásához. Kurt Heller (Heller–Ziegler 2000) a hatékony tanítási környezet szempontjait figyelembe véve alkotott egy többdimenziós modellt, mely alapján választ kaphatunk kérdéseinkre (3. ábra).



3. ábra. A tehetség müncheni modellje

A modell négy fő részből áll:**A) Tehetségfaktorok (előrejelzők)**

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

B) Környezeti feltételek (moderátorok)

- otthoni környezeti inger
- oktatási stílus
- szülői nevelési stílus
- otthoni elvárások a teljesítménnyel kapcsolatban
- szociális reagálások a sikerre és a kudarcra
- a testvérek száma és a születési sorrend
- családi légkör
- a képzés minősége
- iskolai légkör
- az élet kritikus eseményei
- differenciált tanulás és képzés

C) Nem kognitív személyiségjegyek (moderátorok)

- teljesítménymotiváció
- a sikerremény szemben a kudarcból való félelemmel
- kontrollvárások
- tudásszomj
- a stresszel való megbirkózás képessége
- énfogalom (általános, iskolai, a tehetségről stb.)

D) Teljesítményterületek (kritériumváltozók)

- matematika, számítástechnika stb.
- számítógépes ismeretek
- sakk
- természettudományok
- technológia, kézművesség, kereskedelem stb.
- nyelvek

- zene (zenei-művészi terület)
- társas tevékenységek, vezetés stb.
- atlétika/sport

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

Az oktatási tanulási környezet minőségének garantálása érdekében a következő tanulási feltételek a legfontosabbak Heller szerint:

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

1.1.5. Fejlesztőprogramok tanórán és órán kívül

Döntően az iskolai tehetségfejlesztő programokon múlik, hogy ki tudjuk-e bontakoztatni a gyermekekben szunnyadó tehetségelemeket; ezt már a korábban bemutatott tehetségmodellek is kiemelték. (További tájékozódáshoz e témakör-

ben: Balogh 2012/a; Balogh 2012/b; Balogh–Herskovits–Tóth 2000; Balogh–Tóth 1999; Czeizel 1997; Farkas 2012; Fodorné 2012; Gordon Győri 2011, 2013; Kovácsné 2012; Persson–Joswig–Balogh 2000; Polonkai 2011; Szatmári 2012; Tóth 2003; Tóth T. 2012; Titkó 2008; Virágné 2012; www.geniuszportal.hu, www.tehetseghidak.hu). Ezeknek is több kritikus pontja van; itt most négy meghatározó kérdéskört veszünk vázlatosan figyelembe:

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

Ezen elemek mindegyikének megvannak a maga értékei, azonban a valóságban ezek akkor hatékonyak, ha rendszerszemlélet érvényesül a tehetség felismerésében és fejlesztésében (Balogh 2012/a; Gagné 2011; Gordon Győri 2011, 2013; Oswald–Weringer 2012; Polonkai 2011; Renzulli–D’Souza 2012; Rogalla 2012).

A) A tehetségfejlesztő programok célkitűzései

Mindenekelőtt ismételten hangsúlyozandó, hogy a programok készítése során a korábban felsorolt négy tehetség-összetevőre (általános intellektuális képesség, speciális képesség, kreativitás, motiváció) egyaránt kell figyelniük, a képességek mellett a személyiségtényezők formálásának is nagyon fontos szerepet kell kapnia a fejlesztőmunkában. E szempontokon túl további *négy általánosan elfogadott alapelv* fogalmazható meg a célkitűzésekre vonatkozóan (Feger 1997). Ezek a következők:

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

Ezek a célkitűzések csakis komplex és rugalmas programokkal teljesíthetők, és az iskoláknak mindegyikhez kínálni kell tevékenységi formákat. A magyar iskolák többségében csak az első célkitűzésre figyelnek (erős oldal fejlesztése), ezzel

pedig csak rövid távon lehet eredményeket elérni. Sajnos az is gyakran előfordul, hogy ezt a funkciót is a családra hárítja az iskola (vö.: Páskuné 2000). Ugyanakkor az elmúlt két évtizedben egyre több komplex programot indítottak iskoláink itthon is, különösen a Nemzeti Tehetségprogram megszületése óta (vö.: Balogh 2004, 2012/a; Balogh–Koppány 2004; Balogh–Tóth 1999; Polonkai 2011; www.geniuszportal.hu, www.tehetseghidak.hu).

B) Gazdagítás, dúsítás

Tartalmi szempontból a tehetséggondozás legfőbb alapelve a gazdagítás (dúsítás). Célja alapvetően az ismeretek és a műveletekre épülő képességek kötelező tananyagon túllépő fejlesztése. A fő kérdés itt az, hogy mennyiségi vagy minőségi dominanciájú legyen-e a gazdagítás. A válasz nem kérdéses, a *minőségi gazdagítás* jellemzőiként Kaplan (1979) *tíz elvet fogalmaz meg*. (Idézi Davis–Rimm 2000.)

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

Ezen elvek gyakorlati alkalmazása a jelenleginél rugalmasabb és korszerűbb, a képességek fejlesztését és az ismeretek gyakorlati alkalmazását középpontba állító tanítási-tanulási folyamatot eredményezhet iskoláinkban, elősegítve ezzel a hatékonyabb tehetséggondozást (vö.: Balogh, 2012/a).

Passow (1958) a gazdagításnak *négy fajtáját* különítette el egymástól, ezek ugyancsak támpontul szolgálnak a sikeres, differenciált gyakorlati megvalósításhoz. (Idézi: Páskuné, 2000.)

- *Mélységben történő gazdagítás.* Ennek során több lehetőséget kínálunk a tehetséges gyermekeknek tudásuk és képességeik alkalmazására, mint általában a tanulóknak.
- A „*tartalmi gazdagítás*” azt jelenti, hogy a tananyagot a tanulókra érzékenyen szerkesztjük meg, figyelembe véve érdeklődésüket, szükségleteiket, s ezeket közben fejlesztjük.
- A „*feldolgozási képességek gazdagítása*” elsősorban a kreatív és kritikus gondolkodás fejlesztését jelenti felfedező, illetve interdiszciplináris tevékenység közben.
- A „*tempóban történő gazdagítás*” a tehetséges gyermekek átlagosnál gyorsabb munkájára épül: ugyanannyi idő alatt többet képesek feldolgozni társaiknál, így kiegészítő elemeket is bevonhatunk a tanulási folyamatba.

Számos szisztematikus gazdagító program-modellt fejlesztettek ki világszerte az elmúlt három évtizedben (vö.: Balogh 2012/a), mint például a Renzulli és Reis (1986) által kifejlesztett Gazdagító Triád („Forgó ajtó”) modellt, Treffinger (1986) Individualizált program tervező-modelljét, a Feldhusen és Kolloff (1986) által kidolgozott Purdue háromlépcsős modellt, a Betts (1986) által kifejlesztett Autonóm tanuló-modellt, amely különösen elterjedt az utóbbi években a tehetségfejlesztés gyakorlatában. E modellek mindegyike – és rajtuk kívül még sok más modell – átfogó tervet ad a tehetséges gyermekek azonosítására és a számukra készített program-szolgáltatásokra, amelyek alapvetően gazdagító természetűek, az előbb jelzett szempontok szerint differenciálva (vö.: Fischer–Fischer Ontrup 2012; Persson–Joswig–Balogh 2000; Stoeger–Sontag 2012).

C) Gyorsítás

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

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

Világszerte sokféle formáját alkalmazzák a gyorsításnak, a hazai gyakorlatban azonban ezek elvétve fordulnak elő. A tehetséggondozás hatékonyságának növeléséhez nagyobb gondot kell fordítani ezekre a formákra az intellektuális területeken is – a sportban, művészetekben ezek széleskörűen elterjedtek itthon is – hiszen ellenkező esetben akadályozzuk a tehetség intenzív kibontakozását. Természetesen körültekintő tehetségazonosítás, egyénre szabott fejlesztőprogram és korrekt teljesítménymérés a siker záloga ezen a területen is (vö.: Vialle 2012). Ugyanakkor kétségkívül sok veszélyt is rejt magában a gyorsítás (vö.: Freeman 2011).

D) A differenciált tehetségfejlesztés szervezeti formái

A differenciálás is elengedhetetlen eszközrendszere a hatékony tehetséggondozásnak. Ez is sok figyelmet kap az oktatás világában, és lényegében az egyéni különbségek felismerésére való törekvést és olyan szervezeti stratégiák keresését, alkalmazását jelenti, amelyek szem előtt tartják az egyéni különbségeket a fej-

lesztési folyamatban (vö.: Gömöröy 2013). Az elmúlt évtizedben elterjedt új fogalom, az adaptív oktatás is erre épül. Ahogy ezt M. Nádasai Mária (2001), a szakterület kiváló hazai kutatója megfogalmazta: „A differenciálás és az egyéni sajátosságokra tekintettel szervezett egységes oktatás együttes alkalmazása közös terminológiával adaptív oktatásnak nevezhető.” (I. m. 40. o.) Kiemelten fontos az egyénre szabott fejlesztőmunka a hátrányos helyzetű, illetve sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztésében is! (Vö.: Gyarmathy 2011; K. Nagy–Tóth T. 2013.)

Hagyományosan a *tanóra* a terepe a tehetség felismerésének és fejlesztésének, azonban a gyakorlat azt bizonyította, hogy csak ebben a szervezeti keretben nem lehet megoldani a hatékony iskolai tehetséggondozást. Leginkább azért nem, mert a tanóra kevésbé teszi lehetővé az egyéni differenciálást, mint a *tanórán és iskolán kívüli* szervezeti formák. Természetesen van lehetőség az integrált keretekben megtartott tanórán is a tehetségesek differenciált fejlesztésére, ezek azonban meglehetősen szűk mozgásteret biztosítanak a pedagógus számára, amint ez Eyre (1997) elemzéséből is kiderül; lássunk erre néhány példát.

- *Nyitott feladatok mindenkinek.* Ez messze a legegyszerűbb órai módszer, előnye, hogy a legtehetségesebbek is teljesen részesei maradnak az osztály munkájának. Azonban hátrányai is lehetnek. Egyrészt ehhez meglehetősen alacsony szintű feladatot kell választanunk, ha nagyon heterogén az osztály, és ez nem jelent igazi kihívást a tehetségeseknek. Másrészt a tehetségesek között is vannak kevésbé motiváltak, ezért csak a minimumszint teljesítésére törekednek ezen keretek között.
- *Különböző munkatempóra épülő feladatmegoldás.* Ennek lényege, hogy feladatsort kapnak a tanulók, és az előrehaladás során a kérdések egyre nehezebbé válnak. Legfőbb előnye, hogy a tehetséges gyermek saját tempójában tud haladni anélkül, hogy a többiekre kellene várnia. Különösen jól alkalmazható ez a módszer lineáris tantárgyak esetén (pl. matematika), ahol a tanuló fejlődésének útját világosan lehet követni. A gond itt is abból fakadhat, ha a tehetséges tanuló nem eléggé motivált.
- *Képesség szerinti csoportoknak kiosztott feladatok.* Ez jól bevált munkaforma tehetséges tanulóknál, ugyanis ők inkább vállalkoznak kihívó feladatokra, ha képesség szerinti csoportba soroljuk a diákokat. A hátrányok szociális és szervezési jellegűek lehetnek. Egyrészt a képesség szerinti csoportosítás hozzájárulhat az „elitesedéshez”, különösen ha ezek a csoportok tantárgyanként nem változnak. Másrészt gondot okozhat a csoportokba való korrekt besorolás. (Ezekről írtunk a tehetségazonosítás című részben.)

- *Az alapokról való indulás.* Ez egy nagyon demokratikus megközelítés, mert minden gyermek az alapokkal kezd, és csak azután, a teljesítmények alapján jutnak további feladatokhoz. A „kötelező – ajánlott – kiegészítő” óratervezési módszer ezt a tanítási stílust alkalmazza. A tehetséges gyermekeknél ez általában hatékony, kivéve ha a tehetséges tanuló motíválatlan.
- *Egyéni feladatadás.* Ez különösen azoknál a tantárgyaknál hatékony, amelyekben kisebb az ismeretek szerepe, a hangsúly a tanulók egyéni kompetenciáin van. A sikernek feltétele, hogy a tanuló birtokában legyen az önálló feladatmegoldást biztosító alapvető képességeknek, beleértve a szervezési elemeket is.
- *Alapszint plusz választott feladatok.* Ez „két vasat tart a tűzben”: egyrészt megvalósítja az alapszint elsajátításának követelményét, másrészt az egyéni igényeket is kielégíti. A tehetséges tanulók itt listáról választhatnak feladatokat az ismeretek gazdagításához, gyakorlati alkalmazásához, és ez az egyéni fejlődést kedvezően befolyásolja. Itt a problémát az alapszint feladatainak unalmassága jelentheti.

Ezek a technikák is kedvező feltételeket teremthetnek a tehetséges tanulók hatékony fejlesztéséhez, akár hagyományos osztálykeretekben is. Használatuk azonban egyfelől tantárgy- és osztály (csoport)-függő, másfelől az adott konkrét célkitűzések is befolyásolják a választást. Természetesen hasznos abból a szempontból is szemügyre venni a fenti módszereket, hogy *a tehetséges diákok mit szeretnek a tanulásban.* A szerző (Eyre 1997) vizsgálatai alapján a következők voltak fontosak a tanulóknak:

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

A lényeg azonban itt is az, hogy csak rendszerben tud hatékonyan működni a tehetséggondozás, és ennek a legfőbb elemei a következők:

- a tanórai differenciálás különféle formái (minél több kiscsoportos, kiemelten kooperatív tanulás és egyénre szabott munka!),
- speciális osztály,

- fakultáció,
- délutáni foglalkozások (szakkör, blokk, önképzőkör stb.),
- hétvégi programok,
- nyári kurzusok,
- mentorprogram stb.

Ezek mindegyike hatékony lehet: a célkitűzésekkel, a programmal, a tanulók jellemzőivel összhangban kell közülük választani. A tanórán kívüli tevékenységeket elsősorban az egyéni érdeklődésre kell építeni, és a minőségi gazdagítás elveit kell ezekben megvalósítani, valamint változatos szervezeti formákat kell kialakítani, lehetőleg túllépve az iskola falain is. Ismételten leszögezendő azonban, hogy mind a tanórai foglalkozásokon, mind egyéb keretekben akkor hatékony a tehetségfejlesztés, ha a differenciálás elve következetesen érvényesül (Balogh 2012/b; Fischer–Fischer Ontrup 2012; Gömörly 2013; Stoeger–Sontag 2012).

A gyakorlatban azonban nem könnyű a differenciálás következetes alkalmazását megvalósítani, ahogy ezt az elmúlt évtized hazai iskolai tehetséggondozó gyakorlatának bizonytalanságai bizonyították is. Mi áll e probléma hátterében?

Az ezredfordulótól kezdve a pedagógusok számára nagy kihívást jelent világszerte az integrált nevelés is. Egyszerre kell a nehezen haladó és a tehetséges tanulók igényeinek megfelelniük, az eltérő képességű, érdeklődésű, szociokulturális háttérű gyermekek érdekeit egyaránt szem előtt tartva. Ahogy M. Nádas Mária, a szakterület kiváló hazai kutatóját már idéztük: az egyéni differenciálás és az integráció csakis egységesen hozhat eredményt a pedagógiai munkában (vö.: K. Nagy–Tóth 2013; Turmezeyné 2008, 2011). Ugyanakkor az elmúlt évtizedben hazánkban többnyire egyoldalúan hangsúlyozták az integráció elvének követelményét, s megfedkeztek a differenciálás fontosságáról. A tehetséggondozás különféle szervezeti formáit igen gyakran – helytelenül! – szegregációnak nevezték. A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács Csermely Péter professzor vezetésével állásfoglalást is adott ki 2009 elején „Mi a különbség a tehetséggondozás és a szegregáció között?” címmel annak érdekében, hogy ne okozzunk zavart a tehetséggondozás gyakorlatában e két fogalom összekeverésével. Ezen állásfoglalás kimondja a következőket. „A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács támogat és véd minden olyan gyakorlatot, amely megfelel a komplex tehetséggondozás szakmai alapokon álló feltételeinek. E támogatás és védelem kiterjed annak a módszertani elemnek a támogatására és védelmére is, amely a tehetséggondozásban részt vevők elkülönítését jelenti, feltéve, ha ez az elkülönítés átmeneti, befogadó és nyitott.

Ugyanakkor a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács elítél minden olyan törekvést, amely saját magát tehetséggondozónak kiáltja ki ugyan, de szakmai alapok nélkül működik, híján van a komplex egyéniségfejlesztés fentiekben részletezett tartalmainak, és a tehetséggondozó megjelölését a fiatalok valamely egysíki módon definiált csoportjának, illetve csoportjainak egy előnyös helyzetből való egyoldalú és végleges kirekesztésére használja fel.” (Forrás: www.tehetssegpont.hu – Állásfoglalások címszó alatt.)

1.1.6. Speciális feladatok a tantestületben

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

- Programvezető (igazgató, igazgatóhelyettes): általános áttekintés, bátorítás, segítség, ellenőrzés, a téma napirenden tartása.
- Munkaközösség-vezetők: átfogó programok készítése, tanórai és tanórán kívüli gondozás, folytonosság és előrehaladás, forrásanyagok biztosítása, hatékonyság ellenőrzése.
- Tehetséggondozó koordinátor: össziskolai azonosító és ellenőrző programok készítése, órán (iskolán) kívüli tevékenységek koordinálása, mentorprogramok irányítása, versenyek szervezése.
- Tehetség-tanácsadó szakember (erre képzett pedagógus vagy pszichológus): problémás helyzetekben – elsősorban egyéni és kiscsoportos formákban – konzultációs keretek között segíti a tehetségprogram megvalósítását. Munkájának három fő iránya van: tanácsadás a gyermekeknek, a közreműködő pedagógusoknak, valamint a szülőknek. A tehetség-tanácsadói munka elemzése részletesen megtalálható Mező (2004) könyvében.
- Mentor: olyan szakember, aki közvetlenül és folyamatosan irányítja egy-egy tehetséges diák tevékenységét. Ez a személy tanulmányi tervezési célokat és pszichoszociális célokat is szolgálhat, mivel a mentor példaképet is jelent a tanuló számára. A mentor lehet főállású pedagógus az iskolában, aki csak ezzel foglalkozik, és rendes tanórákat nem tart. Ugyanakkor rész munkaidőben is lehet ezt a tevékenységet végezni, illetve külső szakemberek is sikeresen láthatják el ezt a feladatkört. A hatékony tehet-

ségfejlesztés e szerepkör felhasználása nélkül ma már nehezen képzelhető el, Magyarországon most van elterjedőben.

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

Mivel új típusú feladatok egész sora jelenik meg az iskola tevékenységrendszerében a tehetségfejlesztő programok kapcsán, ezért elengedhetetlen a sikeres munkához a *folyamatos továbbképzés*. Ehhez ma már Magyarországon is rendelkezésre állnak a szervezeti keretek. Van kétéves posztgraduális pedagógusi szakvizsgaprogram „Tehetségfejlesztés, tehetséggondozás” elnevezéssel (vö.: Balogh 2012/a), és működik a szakirányú végzettséget nyújtó, ugyancsak négy féléves „Tehetségfejlesztési szakértő” posztgraduális képzés is. A képzési program egyrészt a legfrissebb kutatásokra épülő elméleti ismereteket közvetíti, másrészt a gyakorlati tehetségfejlesztő munkához ad közvetlen kapaszkodókat. (Tájékoztató a felsőoktatási képzésekről: www.tehetssegpont.hu – „Tehetséggondozó képzések” címszó alatt.)

A korábban már említett Géniusz Tehetségsegítő Program egyik fő célkitűzése a hiányzó szakterületeken a tehetséggondozó szakemberek képzési kínálatának bővítése volt. 2010–11-ben Bajor Péter projektmenedzser irányításával több mint száz tanfolyami programot dolgoztunk ki a legkiválóbb hazai szakemberek bevonásával, az alábbi tematikai bontásban (részletek: www.geniuszportal.hu).

Tartalmilag öt nagy csoportra oszthatók:

1. Pszichológiai, pedagógiai alapok
Definíciók, modellek, azonosítás, személyiségjellemzők, alulteljesítés stb.
2. Szerepek a programokban
Pedagógus, pszichológus, tanácsadó, koordinátor, mentor, szülő stb.
3. Fejlesztő módszerek, eszköztár
Gazdagítás, gyorsítás, differenciálás, komplex programok, projekt módszerek, kooperatív tanulás, drámapedagógia stb.
4. Speciális szakterületi fejlesztés
Komplex természettudomány, matematika, zene, sport, irodalom, nyelv, informatika, képzőművészetek stb.
5. Környezeti tényezők
Iskola, család, társak, társadalom, tehetségpontok!

Ez a vázlatos tematikai áttekintés is egyértelműen bizonyítja, hogy tartalmilag hallatlanul színes a paletta, és nyugodtan kijelenthetjük: Európa egyetlen országában sincs ilyen gazdag kínálat a tehetséggondozó szakemberek és szülők továbbképzéséhez. Nem véletlenül volt óriási sikere e képzéseknek, több mint 14 000 szakember vett részt ezeken a képzési programokon, többségük pedagógus. A Tehetséghidak Programban – amelyet ugyancsak Bajor Péter projektmenedzser irányít – folytatódik jelenleg is a szakemberek és a szülők továbbképzése, és ismét több ezer pedagógus jelentkezett e képzésekre, a korábbiaknál még szélesebb körű tematikai ajánlatunkra.

1.1.7. Iskola és család együttműködése a tehetségfejlesztésben

Közhelynek tűnhet, de igaz, hogy mint sok más feladatot, a tehetséggondozást sem tudja a család hatékony közreműködése nélkül sikeresen megoldani az iskola. Erre utal a világszerte elfogadott, korábban bemutatott Mönks–Renzulli-modell is, amely szerint három környezeti tényező játszik egyformán döntő szerepet a gyermek tehetségének kibontakozásában: az iskola, a család és a társak (Mönks–Boxtel 1985; Mönks–Knoers 1997), és a Czeizel-féle (1997) modellben is kiemelt jelentősége van a családnak.

Fontos tehát a szülőkkal való folyamatos kapcsolattartás, információcsere, együttműködés. Ennek legfőbb tartalmi vonatkozásait az alábbiakban lehet összegezni (Balogh 2009):

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

Ezek közül a fontosabbakkal a 2. fejezetben részletesen is foglalkozunk. Ugyanakkor az együttműködés tartalmi gazdagsága mellett sokféle szervezeti formát kell működtetni a családdal való intenzív együttműködéshez: szülői értekezlet, szülők akadémiaja, egyéni konzultáció, családlátogatás, tanácsadás stb. Ezen formák kialakításában a kezdeményező szerepet az iskolának kell felvállalnia, és ezek során az aktuális feladatok, problémák megbeszélése mellett továbbképzésben is kell részesíteni a szülőket a korszerű tehetséggondozás alapismereteinek, módszereinek közvetítésével (vö.: Balogh 2012/a; Györök 2000; MATEHETSZ-képzések – R603, R604, elérhető: www.tehetseghidak.hu).

A legújabb kutatások is azt mutatják, hogy a szülők kiemelt figyelmet fordítanak manapság a tehetséggondozásra, és nagy elvárásokat fogalmaznak meg a fejlesztőprogramok, szakemberek iránt (vö.: MATEHETSZ–TNS Hoffmann 2013. Elérhetőség: www.tehetezshidak.hu). Több mint ezer megkérdezett felnőtt közül a szülők a következő lehetőségeket keresik gyermekeiknek (a megkérdezettek válaszadásának százalékos aránya sokat elárul):

- Tehetségfelmérési lehetőség (91%)
- Pályázati lehetőségek (88%)
- Szakkörök, tanfolyamok (85%)
- Szerepelési lehetőség (84%)
- Tehetséggondozó táborok (84%)
- Informálódási lehetőség (81%)

Mindez ékes bizonyítéka annak, hogy kiemelten fontos kapcsolatot építeni a tehetséges gyermekek szülei és a fejlesztést végző szakemberek között, ehhez adunk támpontokat a következő fejezetekben.

Befejezés

Amint e vázlatos áttekintésből is kitűnik, sokféle új pedagógiai és pszichológiai szempont vetődik fel, ha tehetséggondozó programjainkat az eddiginél is sikerebbé akarjuk tenni. Fontos feltétele a sikernek az is, hogy ezeket a szempontokat rendszerben összedolgozva érvényesítsük, és ebben a fejlesztőrendszerben a család is megkapja a maga jelentőségét. Ma már szerencsére kedvező a helyzet ehhez, hiszen mind a szakirodalomban fellelhető kutatási eredmények, mind az iskoláinkban megtalálható komplex gyakorlati fejlesztőprogramok biztos kapaszkodókat adnak e fejlesztőmunkához, amint arról az alábbi felhasznált szakirodalom is tanúskodik. Az e fejezetben csak vázlatosan bemutatott tehetségkérdéskörökhöz az alábbi műveket ajánljuk további tájékozódáshoz.

IRODALOM

- Balogh L. (1999): Tehetségfejlesztés – kihívások és lehetőségek. In *Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve*, Szeged, 107–120.
- Balogh L. (szerk.) (2000): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh L. (2004): *Iskolai tehetséggondozás*, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh L. (2007): Elméleti alapok a tehetséggondozó programokhoz. In *Tehetség*, 1, 3–5.
- Balogh L. (2009): A tehetséggondozás pszichológiai és pedagógiai alapvetése. In Baranyai Zoltánné (szerk.): *Tanulási utak, lehetőségek*. Vizuális Pedagógiai Műhely, Győr, 9–26.
- Balogh L. (2012/a): *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Balogh L. (2012/b): Professor F. J. Mönks, the Greatest Mentor, Facilitator of Talent Nurture in Hungary. In Ziegler–Fischer–Stoeger–Reutlinger (eds): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin–Zürich–Münster, 25–42.
- Balogh L.–Herskovits M.–Tóth L. (szerk.) (2000): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh L.–Koppány L. (szerk.) (2004): *15 év a tehetségekért: elmélet és gyakorlat*. Debreceni Egyetem.
- Balogh L.–Tóth L. (szerk.) (1999): *Európai perspektívák a tehetségnevelésben*. Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem.
- Betts, G. T. (1986): *The Autonomous Learner Modell for the Gifted and Talented*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT.
- Czeizel E. (1997): *Sors és tehetség*. Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest.
- Czeizel E. (2002): *Tudósok – gének – dilemmák*. Galenus Kiadó, Budapest.
- Czeizel E. (2003): *A magyarság genetikája*. Galenus Kiadó, Budapest.
- Czeizel E. (2006): *Tudósok, gének, tanulságok*. Galenus Kiadó, Budapest.
- Czeizel E. (2007): *Festők, gének*. Galenus Kiadó, Budapest.
- Czeizel E. (2011): *Matematikusok – gének – rejtélyek*. Galenus Kiadó, Budapest.
- Csermely P. (2011): Tehetséggondozás hazánkban és a Kárpát-medencében: kulcskérdések, nemzetközi kitekintés és jövőkép. In Kónyané Tóth M.–Molnár Cs. (szerk.): *Az oktatás jelenlegi helyzete – jövőképe. XIII. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia szerkesztett anyaga*. Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda, Debrecen, 121–128.
- Csikszentmihályi M. (2010): *Tehetőséges gyerekek*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Davis, G. A.–Rimm, S. B. (2000): A gazdagító programok. In Balogh L.–Herskovits M.–Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 143–164.

- Eyre, D. (1997): *Gifted Children in Schools*. David Fulton Publishers, London.
- Farkas Gy. (2012): A budapesti Balassi Bálint Nyolcévfolyamos Gimnázium tehetséggondozó programja. In Balogh L.: *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Függelék. Didakt Kiadó, Debrecen, 558–574.
- Feger, B. (1997): Tehetséggondozó programok. In Balogh L.–Polonkai M.–Tóth L. (szerk.): *Tehetség és fejlesztő programok*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 47–57.
- Feldhusen, J. F.–Kolloff, P. B. (1986): The Purdue Three-Stage Model for Gifted Education at the Elementary Level. In Renzulli, J. S. (ed.): *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT., 126–152.
- Fischer, Ch.–Fischer Ontrup, Ch. (2012): Self-regulated Learning Strategies in Gifted Education and Teacher Training. In Ziegler–Fischer–Stoeger–Reutlinger (eds): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin–Zürich–Münster, 303–314.
- Fodor Istvánné (2012): A mezőkovácsházi Csanád Vezér Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény tehetségfejlesztő programja. In Balogh L.: *Komplex tehetségfejlesztő program*. Függelék. Didakt Kiadó, Debrecen, 515–538.
- Freeman, J. (2011): *Presentation of an English Research Carried out on Talent Support, Focusing on EU member States*. In Conference Summary. Hungarian EU Presidential Conference on Talent Support and First European TalentDay. MATEHETSZ, Budapest, 8. o.
- Gagné, F. (2011): Academic Talent Development and the Equity Issue in Gifted Education. In *Talent Development and Excellence*, 3,1, 3–22.
- Gardner, H. (1991): *The Unschooled Mind*. Fontana Press, London.
- Gefferth É. (2000): A képességeik alatt teljesítő tehetséges tanulók. In Balogh L.–Herskovits M.–Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 105–120.
- Gordon Győri J. (szerk.) (2011): *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja I. Géniusz Könyvek 17*, MATEHETSZ, Budapest.
- Gordon Győri J. (szerk.) (2013): *A tehetséggondozás nemzetközi horizontja II. Géniusz Könyvek 27*, MATEHETSZ, Budapest.
- Gömöry K. (2013): *A tehetséges tanulók integrált és differenciált fejlesztésének eredményei*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Guilford, J. P. –Hoepfner, R. (1971): *The Analysis of Intelligence*. McGraw, New York.
- Gyarmathy É. (2011): *Hátrányban az előny – A szociokulturálisan tehetségesek*. Géniusz Könyvek 12, MATEHETSZ, Budapest.

- Gyórik F. (2000): Tehetséges gyerekek szüleivel való konzultáció tapasztalatai. In Balogh L. (szerk.): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 161–168.
- Heller, K. A. (2012): Identification: An Integral Part of Gifted Education. In Ziegler–Fischer–Stoeger–Reutlinger (eds): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin–Zürich–Münster, 81–95.
- Heller, K. A.–Hany, E. A. (1986): Identification, Development and Analysis of Talent and Gifted Children in West Germany. In Heller, K. A.–Feldhusen, J. F. (eds): *Identifying and Nurturing the Gifted: An International Perspective*. Bern CH, 67–82.
- Heller, K. A.–Mönks, F. J.–Passow, A. H. (eds) (1993): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford UK.
- Heller, K. A.–Ziegler, A. (2000): Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In Heller, K. A.–Mönks, F. J.–Sternberg, R. J.–Subotnik, R. F. (eds): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Pergamon, Amsterdam, 3–21.
- Herskovits M.–Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 105–120.
- Kaplan, S. N. (1979): Language arts and the social studies curriculum in elementary schools. In Passow, A. H. (ed.): *The Gifted and the Talented: Their Education and Development*. University of Chicago Press, Chicago.
- K. Nagy E.–Tóth T. (2013): *Kereső és fejlesztő programok hátrányos helyzetű és az Arany János Tehetséggondozó Programban résztvevő tehetségeknek. Talentum Program tervezete 2014–20*. Kézirat.
- Kozéki B. (1980): *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kovácsné Szegedi I. (2012): A miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium tehetséggondozó programja. In Balogh L.: *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Függelék. Didakt Kiadó, Debrecen, 575–593.
- MATEHETSZ–TNS Hoffmann (2013): *Közvéleménykutatás a MATEHETSZ számára*, Kézirat.
- MATEHETSZ-képzések – R603, R604. Elérhető: www.tehetezhidak.hu
- Mező F. (2004): *A tehetség tanácsadás kézikönyve*. Tehetségvádasz Stúdió, Debrecen.
- Mező F.–Mező K. (2003): *Kreatív és iskolába jár*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- M. Nádasi M. (2001): *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs.
- Mönks, F. J.–Boxtel, H. W. (1985): Gifted Adolescents: A Developmental Perspective. In Freeman J. (ed.): *The Psychology of Gifted Children*.

- Mönks, F. J.–Knoers, A. M. P. (1997): *Ontwikkelingspsychologie*. (7th ed.) Van Gorcum, Assen.
- Nagy K. (1999): Tehetségfejlesztő program a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református, Tagozatos Általános és Szakiskola, Kollégiumban, In Balogh L. (szerk.): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 215–219.
- Orosz R. (2011): *A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének pszichológiai alapjai*. Géniusz Könyvek 8, MATEHETSZ, Budapest.
- Oswald, F.–Weringer, S. (2012): Gifted education within the Regular School System and in Special Schools: Franz Mönks' Engagement in Teacher Training in Austria. In Ziegler–Fischer–Stoeger–Reutlinger (eds): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin–Zürich–Münster, 194–209.
- Páskuné Kiss J. (2000): *A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra*. PhD-értekezés, Debreceni Egyetem Pedagógiai–Pszichológiai Tanszéke, Debrecen.
- Passow, A. H. (1958): Enrichment of education for the gifted. In Henry, N. B. (ed.): *Education for the Gifted*. Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. University of Chicago Press, Chicago.
- Persson, R. S.–Joswig, H.–Balogh, L. (2000): Gifted Education in Europe–Programs, Practices and Current Research. In Heller, K. A.–Mönks, F. J.–Sternberg R. J.–Subotnik, R. (eds): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Elsevier Science, Amsterdam–New York–Tokyo, 703–734.
- Péter-Szarka Sz. (2007): *Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban*. PhD-értekezés, Debreceni Egyetem, Pszichológiai Doktori Iskola.
- Polonkai M. (szerk.) (2011): *Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban*, Géniusz Könyvek 21, MATEHETSZ, Budapest.
- Renzulli, J. S. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180–184.
- Renzulli, J. S.–Reis, S. M. (1986): *The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence. Exceptional abilities and talents*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT. Leicester, England, 149–164.
- Renzulli, J. S.–D'Souza, S. (2012): Intelligences Outside the Normal Curve: Co-Cognitive Factors that Contribute to the Creation of Social Capital and Leadership Skills in Young People. In Ziegler–Fischer–Stoeger–Reutlinger (eds): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin–Zürich–Münster, 171–191.
- Réthy Endréné (1988): *A tanítási-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Rogalla, M. (2012): Natural Differentiation to Challenge High Ability Students in the Regular Classroom. In Ziegler–Fischer–Stoeger–Reutlinger (eds): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin–Zürich–Münster, 141–153.
- Sternberg, R. J.–Lubart, T. I. (1993): Creative giftedness: A multivarieta investment approach. *Gifted Child Quarterly*. 1, 7–15.
- Stoeger, H.–Sontag, Ch. (2012): How Gifted Students Learn: A Literature Review. In Ziegler–Fischer–Stoeger–Reutlinger (eds): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin–Zürich–Münster, 315–336.
- Szatmári M. (2012): A taktaharkányi Apáczai Csere János Általános Iskola tehetséggondozó programja. In Balogh L.: *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Függelék. Didakt Kiadó, Debrecen, 504–514.
- Titkó I. (2008): Tehetséggondozás a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziumában. In Balogh L.: *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Függelék. Didakt Kiadó, Debrecen, 594–608.
- Tóth L. (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth T. (2012): A sárospataki Árpád Vezér Gimnázium és Kollégium tehetséggondozó programja. In Balogh L.: *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Függelék. Didakt Kiadó, Debrecen, 539–557.
- Treffinger, D. J. (1986): Fostering effective, independent learning trough individualized Programming. In Renzulli, J. S. (ed.): *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Creative Learning Press, Mansfield Center, CT, 429–60.
- Turmezeyné Heller E. (2008): Integráció és differenciálás egyszerre a tehetséggondozásban – kooperatív tanulás. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. PEM Tanulmányok VIII., Budapest, 67–78.
- Turmezeyné Heller E. (2011): *A tehetségfejlesztés lehetőségei a kooperatív tanulásban*. Didakt Kiadó, Derecen.
- Van Tassel-Baska, J. (ed.) (1998): *Excellence in Educating: Gifted and Talented Learners*. (3rd ed.) Love Publishing Company, Denver.
- Vialle, W. (2012): The Role of School Counsellors in Fostering Giftedness: The Australian Experience. In Ziegler–Fischer–Stoeger–Reutlinger (eds): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin–Zürich–Münster, 265–278.
- Virágné Katona Zs. (2012): A törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Általános Iskola tehetségfejlesztő programja. In Balogh L.: *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Függelék. Didakt Kiadó, Debrecen, 486–503.
- Ziegler, A.–Fischer, Ch.–Stoeger, H.–Reutlinger, M. (eds) (2012): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin–Zürich–Münster.

Ziegler, A.–Phillipson, S. N. (2012): Towards a systematic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 1.

www.geniuszportal.hu

www.tehetseghidak.hu

www.tehetsegpont.hu

1.2. A család szerepe a tehetségek fejlesztésében (Tóth László)

Amikor az iskoláskorú tehetségesek fejlesztéséről beszélünk, elsőként az iskola és a pedagógus szerepe jut az eszünkbe. Arra gondolunk, hogy milyen programokkal segítheti elő az iskola a tehetség kibontakozását, és milyen elvárások vannak azokkal a pedagógusokkal szemben, akik erre a feladatra vállalkoznak. Kevesebb szó esik azonban arról, hogy a családnak legalább ugyanilyen fontos szerepe van a tehetséges gyermek fejlesztésében, jöllehet a szocializációs színtér más. Jelen tanulmányban a tehetségfejlesztést a család oldaláról közelítjük meg, hangsúlyozva, hogy *a siker záloga a két szocializációs színtér együttműködése*. Először a családról mint az első szocializációs színterről fogunk szólni, aztán részletezzük a tehetséges gyermek helyét, szerepét, a hozzá való viszonyulást a családban, végül a gyakorlat oldaláról azt nézzük meg, hogy milyen nehézségekkel találja szembe magát a család a tehetséges gyermek nevelésében.

1.2.1. A család mint szocializációs színtér

A szocializáció első és legfontosabb színtere minden kétséget kizárólag a család. A család ugyanis olyan intézmény, amelynek fő funkciója nemcsak a gyermekekről való gondoskodás, hanem a szocializáció is. Jelentősége abból adódik, hogy a legkorábbi időszaktól kezdve hat a felnövő egyénre, továbbá a családon belüli kapcsolatok rendszerint intim jellegűek, intenzívek, viszonylag tartósak, hatásukban a legerősebbek, és maradandó következményekkel járnak.

1.2.1.1. A család belső kapcsolatrendszere

A családon belüli kapcsolatok száma a családtagok számával exponenciálisan növekszik. Például egy négytagú családban 11-féle kapcsolat lehetséges (hat ketős, négy hármas és egy négyes). A következőkben e kapcsolatok fő típusait fogjuk röviden áttekinteni.

Felnőtti párkapcsolatok

Minthogy a családi rendszer tartóoszlopait a párok képezik, a pár tagjai közötti kapcsolat minősége nagymértékben meghatározza, hogyan bánnak a gyermekekkel. A kapcsolat minőségébe elsősorban a harmonikus és a diszharmonikus kapcsolatban élő párok tagjai közötti kommunikációt tanulmányozó kutatások engednek bepillantást. E kutatások világosan jelzik, hogy a diszharmonikus kapcsolatban élő felek elégtelen kommunikációs készségekkel rendelkeznek (pl. nem figyelnek oda a másokra, falakat építenek maguk köré, a konfliktusokat agyonhallgatják), a feszültségteli párkapcsolat viszont nemcsak a felekre, hanem a gyermekek nevelésére is negatívan hat.

Szülő-gyermek kapcsolatok

A vonatkozó kutatások összességükben azt mutatják, hogy ott, ahol a szülők szeretetteljes és elfogadó légkörben nevelik a gyermekeiket, biztosítják a testi és szellemi fejlődésükhöz szükséges feltételeket, világos és egyértelmű szabályokat állítanak fel, és önállóságra ösztönöznek, nagyobb a valószínűsége annak, hogy az így felnövő gyermekek pozitív énképpel rendelkeznek, érzelmileg kiegyensúlyozottabbak, a társaik körében elfogadásra találnak, jól tanulnak, és felelősségteljes magatartást tanúsítanak. Jó tudni azonban, hogy ezt a fajta szülői szocializációs eljárást csak a nyugati országokban tekintik mintának. A keleti országokban inkább a nagyobb fokú szociabilitásra, a nyugalomra és a passzív szemlélődésre fektetik a hangsúlyt, s mivel ezeknek az értékeknek az átadását tekintik kívánatosnak, az ottani szülői szocializációs módszerek jelentősen eltérnek a nyugatiaktól.

Testvérkapcsolatok

Finomabb elemzések kimutatták, hogy a testvérek közötti kapcsolat minőségét nagymértékben befolyásolja a szülői bánásmód azonossága, illetve különbözősége. Azok a testvérek, akikkel nem egyformán bánnak a szülei, kevésbé jól fejlődnek, gyakran veszekednek, rivalizálnak, és serdülőkorukban nehezen találják a helyüket társaik között. Mindez a későbbi életükben – annak ellenére, hogy valamivel szorosabb és kevésbé versengő kapcsolatot alakítanak ki – akadályát képezheti annak, hogy a testvéri feladatok megoldásában (pl. az idős szülőkről való gondoskodás, egymás segítése betegség vagy anyagi problémák esetén) részt vállaljanak.

Intergenerációs kapcsolatok

Az átlagos élettartam növekedésével egyre gyakoribbak a három-, esetleg négygenerációs családok. A nagyszülők és az unokák, illetve a dédszülők és a dédunokák közötti kapcsolat többnyire pozitív, ami jótékonyan hat a gyermekek fejlődésére. Ez azonban nincs mindig így. Kimutatták például, hogy az unokáknak csak akkor jó a viszonya a nagyszülőkhöz, ha ugyanezt tapasztalják a szülei részéről is.

Az intergenerációs kapcsolatok olykor károsak is lehetnek. Például a családon belüli erőszak és a válás hatásában olyan erős lehet, hogy generációról generációra száll. A közvetítési folyamatot négy generációt átfogóan vizsgálva, kimutatták, hogy az érzéketlen, durva, túlszabályozó és ellenséges szülői magatartás károsan befolyásolta a leszármazottak személyiségét és házastársi kapcsolatait, és ezt adták ők is tovább a saját gyermekeiknek. Mások összehasonlítva a család-

ban és intézetben felnőtt anyák szülői viselkedését azt találták, hogy azok az anyák, akiket gyermekkorukban a szüleik ilyen vagy olyan okok miatt intézetbe adtak, rosszabb szülők lettek, főleg ha az intézetbe adásuk négyéves koruk előtt történt.

1.2.1.2. A család szocializációs funkciói

A család szocializációs funkcióit Kozma (1988, idézi Tóth 2000) munkája alapján ismertetjük.

1. *A biztonságérzet megteremtése és a személyiségfejlődés érzelmi alapjainak lerakása*

Bár e két tevékenység egyike sem a szociális szférára irányul, de nélkülözhetetlen a személyiségfejlődés szempontjából. Hogy mennyire, azt jól mutatják azok a vizsgálatok, amelyeket bécsi pszichológusok végeztek a harmincas években Albániában. Az ottani gyermekgondozási-nevelési eljárásokat tanulmányozva szokatlan jelenségre figyeltek fel. A gyermek születésétől kezdve a hegyi falvak kunyhóinak ablaktalan, félhomályos szobájában feküdt, semmiféle játékszere nem volt, ráadásul még oda is kötözték a bölcsőhöz, hogy ki ne essen belőle. Ennek következtében tíz hónapos korára a gyermek manipulációs tevékenysége teljesen csökevényes maradt, kinyújtott keze rendszerint eltévesztette a tárgyat, amelyet célba vett. És mégis, ezek a gyermekek számos pszichológiai próbában felülmúlták bécsi kortársaikat – jóllehet azok nagy gonddal nevelt állami gondozottak voltak –, és a manipuláció terén való elmaradásukat rövid gyakorlás után bámulatosan gyorsan behozták.

Mi lehetett ennek az oka? A pszichológusok két rendkívül fontos megfigyelést tettek. Az egyik az volt, hogy az albán anya igen hosszú ideig, csaknem hároméves korig szoptatta a gyermekét. Bár föl nem vette, pusztán fölébe hajolt, így is gyakori, hosszú éveken át tartó, rendszeres testi kontaktust alakított ki a gyermekével. Ez a körülmény rendkívüli módon megnövelte a gyermek biztonságérzetét. A másik körülmény pedig az volt, hogy ebben a szobában zajlott a család élete, így a gyermek soha nem volt egyedül. Azóta sokszorosan igazolt megállapítás, hogy a *folyamatos testi és társas-érzelmi kontaktus* alapvető feltételét képezi a biztonságérzet megteremtésének, a személyiségfejlődés érzelmi megalapozásának, és ez döntőnek bizonyul a későbbi beilleszkedés szempontjából.

2. *A beszéd megtanítása*

A beszéd megtanítása nemcsak azért döntően fontos szocializációs funkciója a családnak, mert megtanít a legtökéletesebb kommunikációs jelrendszerre, hanem azért is, mert a beszéden és a vele járó beszéden túli közlések csatornáin

az addigiaknál gyorsabban és precízebben közvetíti a gyermek felé a család szubkultúráját: a beszéd információs eszközével mindenekelőtt a család tapasztalatrendszerét, a beszédet kísérő egyéb kommunikációs csatornákon pedig a szubkultúra számos más összetevőjét. Ez utóbbi az oka annak, hogy már a beszédtanuláskor – tehát a kezdet kezdetén – nagyon fontos szubkulturális különbségek észlelhetők a más-más társadalmi rétegekből-osztályokból (SES) érkező gyermekeken, aminek később fontos iskoláztatási, sőt az értelem fejlődésére is visszaható következményei vannak (Hackman–Farah 2008).

3. Az első interakciós tér biztosítása

A családban tanul meg a gyermek először más emberekhez viszonyulni, velük valamiféle kapcsolatot teremteni. Ez mindenekelőtt a sajátos családi tevékenységrendszerek elsajátítása szempontjából fontos. Ezekben az első kapcsolatokon keresztül tanulja meg ugyanis a gyermek, hogyan cselekedjék bizonyos szituációkban (evés, köszönés stb.), és hogyan viszonyuljon bizonyos helyzetekhez (ada-kozás, védekezés stb.).

4. Modellnyújtás

A családtagok a gyermek legelső modelljei. Szüleit, idősebb testvérét (testvéreit), esetleg nagyszüleit tanulja meg először utánózni – ezen az úton ismét csak bizonyos magatartásformákat elsajátítani (pl. terítés) –, és velük azonosul először játékaik folyamán (pl. papás-mamás). Ez utóbbi viszont a családi szubkultúra normarendszerének elsajátítása miatt döntő fontosságú.

5. Általános értékek és normák közvetítése

A család a saját érték- és normarendszere mellett olyan általános értékeket és normákat is közvetít, amelyek a családon kívül eső társas viselkedést szabályozzák (pl. hogyan viselkedjen idegenek jelenlétében, a körzeti orvosnál, a boltban, tömegközlekedési eszközökön, moziban, múzeumban stb.).

6. Az éntudat és az identitás formálása

A család keretei között alakul ki a gyermek éntudata, azaz hogy önmagát mindenki mástól elkülönülő lényként észleli, majd a serdülőkorban az identitása, az önmagával való azonosság tudata. Ez utóbbi azért fontos, mert az identitás kialakulása és megszilárdulása teszi lehetővé, hogy a családból kiszakadjon, és új családot alapítson.

Külön kell szólnunk az apák szerepéről. Ha a fentieket átgondoljuk, akkor természetesnek tűnik, hogy az anya mindig, mindenben jelen van, és hatást gyakorol

rol, de az apára kevésbé vagyunk tekintettel. Pedig az újabb kutatások során bizonyítást nyert, hogy az apa–gyermek kapcsolat elősegíti a gyermek kognitív funkcióinak fejlődését és a későbbi iskolai karrierjét. A magasan involválódó apák gyermekei nagyobb belső kontrollt tulajdonítanak maguknak, illetve magasabb az önbecsülésük. A tanulmányi eredménnyel kapcsolatban a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a gyermekek édesapjukkal folytatott kommunikációjuk során többet beszélnek, változatosabb szókészletet használnak, többször szolgálnak magyarázattal (az apák kezdeményezésére), és hosszabban fejezik ki magukat. Ez bizonyíték lehet arra a hipotézisre is, hogy az apák *nyelvi hidat* képeznek a gyermek és a külvilág között (Fluori 2005; Easterbrooks–Goldberg 1984).

1.2.2. Tehetség és család

1.2.2.1. A gyermeki tehetség előmozdítása a családban

Bármennyire is ígéretesnek tűnik a gyermek, ahhoz, hogy később kiváló teljesítményt produkáljon, megfelelően gazdag tárgyi környezetet és sokféle tanulási lehetőséget kell biztosítani a számára. Ha ez megvan, és ha a család elkötelezett a magas szintű teljesítmény elérése iránt, a gyermeket folyamatosan érő hatások összegződnek. Adatok vannak arra nézve, hogy minél idősebbek a gyermekek, annál nagyobb a különbség az átlagos intelligencia-pontszámot tekintve az eltérő családi támogatást maguk mögött tudható gyermekek között (Mascie-Taylor 1989). Slater (1995) számos kutatást áttekintett, amelyek azt vizsgálták, hogy milyen tényezők vannak hatással leginkább a gyermekek intelligenciájának fejlődésére, és arra a következtetésre jutott, hogy a legjobb prediktor mindenekelőtt a szülők IQ-pontszáma, képzettsége és szocioökonómiai státusza.

Érdekes eredményt hoztak a Nobel-díjasok körében végzett kutatások. Mint ismeretes, a Nobel-díjasok között túlréprezentáltak a zsidó származásúak. Zuckerman (1977) kimondottan rájuk koncentrálna azt találta, hogy 75%-uk alacsony szocioökonómiai státuszú családban nőtt fel, ami éppenséggel nem kedvezett a kiváló teljesítménynek, viszont volt egy tényező, ami kedvezően hatott: a folyamatos ösztönzés a sikerre. Ugyanez derült ki egyébként a Terman-féle mintába tartozóknál is: a felnőttként legsikeresebbek nem az IQ-ban és nem is a korai iskolai teljesítményükben különböztek a többiektől, hanem a családi háttérben, nevezetesen a sikerre való buzdításban (Tóth 2003).

A leghatékonyabb eszköz, amivel a szülő a születés pillanatától megalapozhatja gyermeke későbbi tehetségét, az a korai bátorítás és árnyalt nyelvhasználat. Fowler (1990) 20 évig végzett kutatásai nyomán kimutatta, hogy a mért képességek tekintetében egyforma gyermekek között a nyelviileg gazdag környezetben

cseperedők lekörözik a többieket. Az első napoktól fontos, hogy a szülő folyamatosan és árnyaltan kommunikáljon a gyermekével. Fowler 14 olyan gyermeket vizsgált követéses módszerrel, akik kezdettől fogva árnyalt nyelvi környezetben nevelkedtek, és azt találta, hogy mind kiváló teljesítményt nyújtottak az iskolában, valamennyi tantárgyban. Viszont a fejlett nyelvi képességek nem feltétlenül járnak együtt fejlett mozgásos képességekkel.

A szülő számára jelzésértékű lehet, hogy mi iránt érdeklődik komolyan a gyermeke, mert ez támpontot jelent neki arra nézve, hogy mit érdemes támogatnia (Renzulli 1995). A kutatások szerint ugyanis a tehetséges fiatalok érdeklődési iránya és szabadidős tevékenysége megbízható előrejelzője a későbbi magas teljesítménynek az adott területen. Egy izraeli vizsgálatban 159 egykori diákot kérdeztek meg tizennyolc évvel az érettségi után, azt nézve, kinek mi lett a foglalkozása, és ki az, aki kiemelkedő teljesítményt ért el a pályáján. A minta harmadrésznél azt találták, hogy a foglalkozásuk valamilyen módon a gyermekkorukban kedvelt szabadidős tevékenységükhöz kapcsolódott, mintegy annak a folytatása volt, és a pályájukon nagyobb sikereket értek el, mint azok, akik olyan foglalkozást választottak, amelynek semmi köze nem volt a korábbi érdeklődésükhöz (Milgram–Hong 1997). Ebből pedig arra lehet következtetni, hogy a serdülő elmélyült szabadidős tevékenysége jó előrejelzője a jövőbeli sikeres pályának, ennél fogva az azonosulás eme formája bátorítást és támogatást igényel a szülő részéről.

1.2.2.2. Szülők és gyermekek

Utánzás

Az utánzás képessége rendkívül fontos a tanulásban, e nélkül a tehetséges gyermek nem tudná kiteljesíteni magát. Ez az emberi képesség annyira alapvető, hogy hiánya a kisbabáknál a retardáció jele. Az utánzás nemcsak a tanulás, hanem az érzelmi kötődés eszköze is: a kezdettől fogva zajló oda-vissza „beszélgetés” az anya és csecsemője számára egyaránt élvezet.

Az, hogy a csecsemő kezdeményez és utánoz, hatással van az őt körülvevő világra. A szülő folyamatosan reagál rá, elősegítve ezzel gyermeke intellektuális fejlődését. A kulcs a folyamatos interakció, ami azonban nem adatik meg minden csecsemő számára, csak azokban a családokban, ahol a szülők jó kommunikátorok. Ez kétségt kívül sok időt, türelmet és rugalmas alkalmazkodást követel a szülő részéről, de nem lehet megtakarítani.

Az anya érzelmei nagymértékben befolyásolják az interakciókat, amelyek aztán jelentősen kihatnak a csecsemő intellektuális fejlődésére: már a tízhetes csecsemő is ráérez arra, hogy az anyja most örül, szomorkodik vagy dühös. Ha az anyja örül, az a csecsemőt explorációs tevékenységre bátorítja, míg az ellenke-

zője visszahúzódásra készíti, benne is kedvetlenséget vagy dühöt vált ki. A következmények mélyrehatóak. A pozitív érzelmi légkör kedvez a tanulásnak, míg negatív érzelmi légkör esetén nincs miért felfedezni a világot, hiszen amit talál, nincs kinek boldogan jelentenie. Az érzékeny szülő észreveszi, amikor a gyermek figyelme lankadni kezd, és változtat a viselkedésén, hogy a gyermek az érdeklődését megőrizze (például változtat a hangján, vagy a játékot más megvilágításba helyezi). Ha ilyen módon bánt a csecsemővel, annak explorációs tevékenységét tartósabbá teszi, aminek az előnye akkor mutatkozik meg, ha a feladatok bonyolultabbakká válnak.

A motiváció előmozdítása

A gyermek viszonylag korán tudatára ébred saját teljesítményének, de természetesen egy kisgyermek nem úgy fogja fel, mint egy 11 éves. A dolog azzal kezdődik, hogy a gyermek csinál valamit, és várja az eredményt. Ám ez az eredmény az ő átélésében sokkal inkább a „jó” és a „rossz” fogalmához kötődik, semmint az intellektuális kompetencia érzetéhez. Aztán a fokozódó tanulási motiváció következtében nem a képességbeli hiányosságait teszi felelőssé azért, ha valami nem sikerül, ugyanis a képességeit nem tudja befolyásolni, hanem inkább a lustaságát, vagy azt, hogy nem jó módszerrel tanul, amelyeket viszont módjában áll kontrollálni.

Lehwald (1990) szerint a későbbi problémamegoldó viselkedés alapja a tehetségeseknél a gyermeki kíváncsiság és a környezet felfedezhetőségébe vetett hit. Bizonyíték van arra, hogy a pozitív énképű négyévesek nemcsak intelligensebbek és nagyobb felelősségérzettel rendelkeznek, hanem előrelátóbbak is, ami szerves része a kreatív gondolkodásnak.

A kompetenciaérzés és a célra tartás a tanulási motivációt és a munka színvonalát egyaránt növeli. Ha viszont a felnőtt kontroll túl erős, ha a gyermek úgy érzi, hogy mások döntéseitől függ, akkor a gyermek külső kontrollós lesz ahelyett, hogy a személyes hatóerő élményét élné meg. Így a tanulásra sem lesz motivált, hiszen a sikereit és kudarcait is úgy éli meg, hogy ő ebben tehetetlen, a dolgok nem rajta múlnak, hanem a tanáron, a szülőn, a körülményeken. Az alulmotiváltakon úgy lehet segíteni, hogy rábírjuk őket arra, hogy ők segítsenek másoknak: legyenek „tanárok”, tanítsák a fiatalabbakat.

További tényező a visszajelzés problémája. Ugyanis a visszajelzés hatása függ a kontextustól és az értelmezéstől. Ha megmondjuk a gyermeknek, hogy valamit rosszul csinált, akkor ezt van, aki úgy fogja fel, hogy további erőfeszítést nem érdemes tenni, mást viszont ugyanez a visszajelzés jobb munkavégzésre motiválja. Paradox módon a túl sok dicséret káros, mert függőséget okoz. A gyermek ugyanis így nem éli át azt az érzést, hogy maga irányíthatja a haladását, ehelyett

teljes mértékben a felnőttre hagyatkozik. A materiális jutalom (pl. pénz, édes-ség) emellett felületességre csábít, mert a gyermek a hőn áhított jutalmat ügyes-kedéssel igyekszik megszerezni.

A pozitív visszajelzés, különösképpen a felnőtt részéről tapasztalt pozitív atti-tűd rendkívül hatékony, hiszen az állandó elismerést fejezi ki. A negatív vissza-jelzés, büntetés viszont kevésbé hatékony, mivel könnyen önbeteljesítő jóslattá válik.

Szociális megismerés

A szociális megismerés más emberek észlelését jelenti, amelynek során az egyén megérti mások gondolatait, érzéseit, szándékát, nézőpontját. A gyermekek a csa-ládbeli tapasztalataikra támaszkodva egyfajta következtetési rendszert dolgoz-nak ki, és ennek segítségével próbálják megfejteni mások gondolatait és viselke-dését. Bár a szociális megismerés és az intelligencia összefügg egymással, a tényleges szociális viselkedés nagyrészt a gyermeknek a különböző társas szituá-ciókba való bevonódásától és a felnőtt irányításától függ. Igaz viszont, hogy a szociálisan pozitív attitűdöket (mint például a másokra való odafigyelést, a mások érzelmi állapotára való érzékenységet) leggyakrabban a magabiztos gyer-mekek mutatják, főleg ha magas intelligenciával rendelkeznek.

Sokan úgy vélik, hogy a túl okos gyermekek csak magukkal foglalkoznak, nincs barátjuk, és nem is igyekeznek másokat megismerni. Ez azonban tévhit. A kutatások kimutatták, hogy ennek az ellenkezője igaz: rokonszenvet tanúsíta-nak, alkalmazkodóak, együtt érzőek, és éppenséggel inkább a barátokat, sem-mint a magányt választják (Freeman 1997). Egy Németországban végzett kuta-tás során Rost és Czeschlik (1994) 50 magas IQ-jú és 50 átlagos IQ-jú alsó tagozatos gyermeket kérdeztek ki négy szemközti interjú keretében, és arra ju-tottak, hogy az előbbi csoport rugalmasabban tud alkalmazkodni. Később ezt a két csoportot összekeverték, kisebb csoportokat képezve belőlük, és egy újabb vizsgálatban azt találták, hogy a magas IQ-jú tanulók voltak a legnépszerűbbek.

1.2.2.3. Egyéni különbségek a családban

A szociális környezetnek a gyermek fejlődésére gyakorolt hatását vizsgáló kuta-tások túlnyomó része olyan tényezőket vesz célba, amelyek feltételezhetően az összes testvérnél egyformák a családban, mint például a család társadalmi hova-tartozása, a házassági konfliktus, vagy a teljesítménykényszer. Bár a gyermek nem passzív, receptív lény, számos jel arra utal, hogy a legerősebben befolyásoló környezeti tényezők azok, amelyek a testvéreknél eltérőek ugyanabban a csalá-dban. Így lehetnek olyan szociális és biológiai mechanizmusok, amelyek a testvé-rek közötti különbségeket növelik. Például ugyanaz a szülő nem egyformán

bánik mindegyik gyermekével, továbbá a kortársi kapcsolatok, iskolai interakciók, vagy idősebb korban a házasságról és a foglalkozásról szerzett tapasztalatok. Rendkívül nehéz azonban pontosan feltárni, hogy melyik hatás milyen módon befolyásolja az egyes gyermekeket. Például lehet, hogy a válás az egyik gyermeknél csak átmeneti megrázkódtatást okoz, míg a másik gyermeknek az egész életére kihat.

Ahhoz, hogy a családi interakcióknak a testvérekre gyakorolt hatása tanulmányozható legyen, meg kellene határozni a testvérek közötti egyéni különbségeket, és e különbségek viszonyát az egyszerű családi strukturális változókhoz. Csak így lehetne megkülönböztetni azokat a környezeti változókat, amelyek feltehetően jelentősen hozzájárulnak a fejlődési különbségekhez. Ezek egyike lehet például az, hogy a szülők nem egyformán bánnak a gyermekeikkel. De lehet különbség abban is, hogy az eltérő bánásmód miatt a testvérek hogyan látják magukat, továbbá a gyermekeknek a kortársi csoportokkal való kapcsolataik is eltérők lehetnek ugyanabban a családban.

Ezek a különbségek bizonyos mértékben olyan ismert változóknak tulajdoníthatók, mint a születési sorrend, az életkor és a nem. Számos kutató szerint a születési sorrend fontos tényező: az elsőszülöttek és az egykék előnyben vannak. Jobban akarnak tetszeni a szüleiknek, mert erősebben azonosulnak velük, és ha ráadásul átlag feletti IQ-val rendelkeznek, rendszerint az életük során mindvégig jobb teljesítményt nyújtanak testvéreiknél. Az elsőszülötteknek nagyobb a felelősségérzetük, és jobban törődnek azzal, hogy milyen hatást gyakorolnak a felnőttekre; a másodszülöttek mindent könnyedén vesznek, és sok barátjuk van; a harmadikként születetteknek nehézségeik vannak az életben, míg a negyediként születetteket babusgatják, és ezért könnyen függő személyiségűvé, önállótlaná válnak.

Különbség származhat a pszichés tempóból is. Az ingerekre való reagálás gyorsasága veleszületett jellemző, mely az egyén összes viselkedését, így a kapcsolatait is befolyásolja. Sokan az intelligencia egyik fontos, ha ugyan nem a legfontosabb összetevőjének tekintik.

Fontos a táplálkozás is. A világszerte végzett kutatások egybehangzóan arra következtetésre jutottak, hogy a jobb táplálkozás előnyösen befolyásolja a gyermekek IQ-pontszámát, a fej méretét és a testsúlyt. Világos, hogy a jobb táplálkozás következtében jobb a gyermek egészségi állapota, és ez feltehetően elősegíti a jobb mentális működést. És feltehetően a táplálkozásbeli különbség az oka annak, hogy a tehetségpotenciál kibontakozásának valószínűsége a jól és rosszul táplált gyermekeknel nem egyforma.

Tehetséges lányok és fiúk

A legtöbb kultúrában a családok jobban ösztönzik a fiúkat arra, hogy önállóak, magabiztosak, felelősségteljesek legyenek, ezért a fiúk másképp viszonyulnak az iskolához és a munkához is. Egy Kínában végzett 15 éves longitudinális kutatás során – amelyben a tehetségre vonatkozó első megállapítást a szülők tették, és a tanárok ezt megerősítették – a fiúk 70%-át, a lányok 30%-át találták tehetségesnek (Zha 1995). Ezt megmagyarázná a kínai kultúrának az a sajátossága, amely a lányoknak alárendelt szerepet szán, csakhogy Freeman (1991) az Egyesült Királyságban ugyanezt az arányt találta, és itt is a szülők ismerték fel először a tehetséget. Feltehetően ez abból adódik, hogy a fiúkkal több a viselkedési probléma, ugyanakkor nagyobb igényeket támasztanak velük szemben, és ez a kettő együtt jobban illeszkedik ahhoz a szülői sztereotípiához, hogy milyen a tehetséges gyermek.

A nem jobban számít a tehetségeseknél, mint az átlagos képességűeknél. A kutatások szerint a magas szintű teljesítmény leginkább a nemtől függ. Viszont az intellektuálisan tehetséges lányok kognitív működése sokkal jobban hasonlít a tehetséges fiúkhoz, mint az átlagos képességű lányokhoz. A lányok azonban hajlamosak arra, hogy kevesebbet mutassanak fel, mint a velük azonos képességű fiúk, mivel a sikert és a nőiességet nem tartják összeegyeztethetőnek, és hogy e konfliktust feloldják, inkább alábecsülik a képességeiket. Ehhez társul a „tanult tehetetlenség” (azaz meg vannak győződve arról, hogy a velük történeteket, a teljesítményüket nem áll módjukban befolyásolni), aminek következtében a lányok a sikereiket inkább a szerencsének, semmint a képességeiknek tulajdonítják. Például azt gondolják, hogy csak rosszak lehetnek matematikából, elvégre a matematika fiúknak való, ezután a viselkedésüket hozzáigazítják az önmagukról való vélekedéshez, és tényleg gyengén teljesítenek, ami megerősíti őket abban, hogy helyesen vélekednek magukról.

Biológiai különbségek

Igen komoly tanulsággal zárultak azok a kutatások, amelyeket Plomin (1998) végzett 400 egypetjű és kétpetjű ikreken, akik születésüktől fogva külön nevelkedtek. Bebizonyította, hogy az IQ-pontszámok nagyságáért 70%-ban a genetikai hatás tehető felelőssé. De minél fiatalabb a gyermek, annál fontosabb a környezet szerepe. Viszont nem sikerült olyan gént kimutatnia, amelyik a tehetségért felelős lenne.

Lykken (1998) egypetjű ikreken végzett kutatásai alapján szintén a veleszületett tényezők jelentőségét hangsúlyozza. Szerinte a veleszületett tehetség hiányát nem lehet szorgalommal pótolni. Mint írja, nem igaz az, hogy a csúcsteljesítmény csak szorgalom és gyakorlás kérdése. Ez persze elengedhetetlen, de akiben születésekor nincs meg a hajlam, abból nem lesz olimpiai aranyérmes.

Freeman (1983) szerint a genetikai és a környezeti hatások nem ugyanolyan arányban befolyásolják az egyes gyermekek IQ-ját. Megállapította, hogy azok a hátrányos helyzetű gyermekek, akik a Raven-féle (viszonylag kultúrafüggetlen) intelligenciatesztben a legmagasabb szinten teljesítettek, a Stanford–Binet (a tanulásra erősen építő) tesztben jóval alacsonyabb pontszámot értek el. Viszont a legokosabbaknak megvan az az előnyük, hogy bármilyen környezetben vannak, azt a maguk javára tudják fordítani.

Érzelmi hatások

Bár a tehetséges gyermekek érzékenyebbek a családon belüli apró érzelmi rezdülésekre, semmilyen bizonyíték nincs arra nézve, hogy érzelmileg kevésbé lennének kiegyensúlyozottak, mint a többi gyermek, még ha egyeseknek más is a véleménye. Akik másként vélekednek, vagyis a tehetségeket érzelmi problémákkal küzdőknek írják le, az adataikat klinikai esetekből, esettanulmányokból veszik, holott ezek nem képezhetnék az összehasonlítás alapját. A valóság az, hogy a tehetségesek más gyermekekhez képest érzelmileg stabilabbak, kevésbé szoronganak, erősebben motiváltak, és jobban teljesítenek. Ennek valószínűleg az az oka, hogy kiváló képességeik segítségével meg tudnak küzdeni a problémákkal.

Egy 14 évig tartó angol kutatásban Freeman (1991) három, egyenként 70 gyermektől álló csoportot követett nyomon. Az első csoportba (a célcsoportba) azok kerültek, akiket a szüleik tehetségesnek gondoltak, a másodikba azok, akiket ugyan nem neveztek tehetségesnek, de a mért képességük azonos volt az első csoportba kerültekkel, a harmadik pedig egy válogatás nélküli csoport volt. A célcsoport szüleinek 82%-a számolt be valamilyen érzelmi problémáról, vagy gyanította annak bekövetkeztét. Viszont a második csoportba került ugyanolyan képességű gyermekek, akik viselkedési problémát nem mutattak, sokkal kevésbé feleltek meg a sztereotip tehetségképnek, egyszerűen csak kiválóak voltak abban, amit csináltak. Freeman azt is megállapította, hogy a célcsoportba tartozók (tehát akiket a szüleik tehetségesnek tartottak) 10%-a csak átlagos pontszámot ért el az IQ-tesztben, és ennek megfelelően teljesített az iskolában, amit a szülők kudarcként éltek meg, és az iskolát hibáztatták érte, vagy azt mondták, hogy a tanár „pikkelt” a gyermekre. Tíz év elteltével a szülők által tehetségesnek mondott fiatalok voltak a legkevésbé boldogok (ezt egy becsléskálán mérték), amiért többnyire a tehetségüket okolták. Úgy tűnik tehát, hogy a tehetség címkéje rányomta bélyegét a további életükre az erős teljesítménykényszer formájában, különösen azoknál, akiket tévesen címkéztek tehetségesnek, és nem váltották valóra a szülők ambícióit. Egy sajátos dinamika is tetten érhető volt a célcsoportba tartozóknál. Bármilyen probléma volt a családban, a

kivételes (vagy kivételesnek gondolt) gyermek jelenléte ezt felerősítette, és a szülőknél ez úgy csapódott le, hogy a gyermeket problémásnak vélték.

A családon belüli problémákhoz kapcsolódik a tehetségesek alulteljesítése. Vannak olyan tehetségesek, akik tartósan jóval szerényebb teljesítményt nyújtanak az iskolában, mint ami a képességeikből következne. Ennek okát vizsgálva szinte minden esetben az derül ki, hogy a családi rendszer elégtelenül működik, és az ebből fakadó negatív érzelmi hatások olymértékben megterhelik a gyermeket, hogy nem tud kellő energiát mozgósítani a tanuláshoz.

1.2.3. A tehetséges gyermekek szülei számára legfontosabb problémák

A továbbiakban azt fogjuk tanulmányozni, melyek azok a legfontosabb problémák, amelyekkel a tehetséges gyermekek szüleinek szembe kell nézniük. Most elhagyjuk a kutatások világát, és inkább arra koncentrálnunk, hogy milyen problémák esetén milyen tanácsok fogalmazhatók meg a tehetséges gyermekek szülei számára.

1.2.3.1. Tehetségjellemezők

A tehetséges gyermekek sokféle olyan tanulási és érzelmi sajátossággal rendelkeznek, amelyek megkülönböztetik őket más gyermekektől. Például a legtöbb tehetséges gyermek korán kezd el beszélni, és olyan szókincset használ, amelyet mások nem: így azt mondja, hogy „most bosszús vagyok”, és nem azt, hogy „buta vagyok”. Az emlékezetük igen terjedelmes, a szülők elképedésére gyakran olyan dolgokat felidéznek, amelyeket hónapokkal azelőtt mondtak vagy tettek. Korán megtanulnak olvasni, és szívesen elmesélik társaiknak, hogy mit olvastak. Érzelmeik erősek, nagy intenzitást és érzékenységet mutatnak kifelé, a leghalványabb igazságtalanságot is észreveszik, emellett mások érzelmeire is fogékonnyak. Azt is észreveszik, amikor a szülőnek rossz napja van, kommentálják, és segítenek neki feldolgozni, de legalábbis empatikusak vele. Ezekből a nyilvánvaló és markáns vonásokból veszik észre először a szülők a gyermekük másságát. Észreveszik továbbá a gondolkodás és a kérdés mélységét. A sokszor csak úgy záporozó kérdések bizony meglehetősen próbára teszik a szülők türelmét.

A tehetségeseknek egy sajátos érzelmi vonása az *intenzitás* (Dabrowski elnevezésében: *overexcability*. Részletesen lásd Tóth 2013). Például minden gyermek felháborodik, ha igazságtalansággal találkozik, de a tehetségesek jobban felháborodnak. Vagy: minden gyermek érzékeny arra, ha érzelmeiben megsértik, de a tehetségesek jobban megsértődnek, és a sértődés tartósabb náluk. A tehetséges gyermekek ezen közös vonásainak megértése hozzásegíti a szülőket ahhoz, hogy jobban megértsék, támogassák és irányítani tudják gyermekeiket.

1.2.3.2. Aszinkron fejlődés

Sok tehetséges gyermek egyenlőtlen vagy aszinkron fejlődést mutat. Ez azt jelenti, hogy a gyermek jelentősen előre tart egy területen, például a matematikában vagy a nyelvtanulásban, viszont egy más területen akár lemaradást is mutathat. (A jelenséget szokás még diszszinkroniának is nevezni.) Gyakran előfordul, hogy a szociális ítéletalkotás vagy a személypercepció pontossága messze alatta marad a gyermek intellektusának. Adott gyermek sokat tudhat a dinoszauruszokról, csaknem annyit, mint egy szakértő, de nem tudja, hogyan adjon hangot véleményének úgy, hogy tisztelettudó is legyen, és kellően taktikus is ahhoz, hogy a véleményét elfogadják. De nem csak másokkal lehet aszinkronban lenni. Valaki a saját képességeivel is aszinkronban lehet, ami sokféle élethelyzetben nehézséget okoz a számára. Lehet, hogy nehezen talál barátokra, de az is lehet, hogy jól megy a matematika, más tárgyak viszont nem. Az aszinkronia egyébként mindig olyan formában jelentkezik, hogy az intellektus fejlődése előrébb tart, a szociális-érzelmi fejlődés pedig nem tart lépést vele, legalábbis a fordítottjára még nem volt példa. Ezt jó tudni a szülőnek, mert segíteni tud a gyermeknek a lemaradást mutató területen.

1.2.3.3. Kommunikáció

A kommunikáció minden kapcsolat alapvető összetevője. Mivel a tehetséges gyermekek gyakran érdeklődnek ez iránt, ugyanakkor érzékenyek, a szülőknél különösen figyelniük kell erre, amikor az érzéseket és a viselkedéseket szóba hozzák. A kommunikációs képességet úgy lehet fejleszteni, ha minden olyan viselkedést kerül a szülő, amelyek akadályozzák a kommunikációt, ilyen például a parancsolgatás, a szarkazmus használata, a közbevágás, vagy a gyermek érzéseinek az elbagatellizálása. Olykor a szülők éppen a tehetségesekre jellemző viselkedését kritizálják. Ha például a szülő azért bírálja a gyermeket, mert túl sokat kérdez, ennek az az üzenete a gyermek számára, hogy a szülő nem fogadja el a kérdezősködést, elvárja, hogy a gyermek ezen változtasson. Pedig helyette meg kellene próbálnia válaszolni a gyermek kérdéseire, illetve úgy kellene irányítani, hogy a gyermek maga próbáljon választ találni a kérdéseire. Ez nem különösebben nehéz akkor, ha megteremtik a nyílt kommunikáció légkörét, és mindig készek meghallgatni a gyermeket. Közben a szülők magukat is figyeljék, és próbáljanak meg modellt nyújtani a pozitív kommunikációs technikákhoz.

1.2.3.4. Motiváció

A tehetséges gyermekek rendszerint kíváncsiak, sokféle dolog érdekli őket, azonban a tanulás iránti lelkesedésük változó lehet több okból is. A fizikai, orvosi vagy érzelmi problémák, családi problémák, mint például a gyakori erőlte-

tés, alááshatják a motivációjukat. Egyesek azért alulteljesítők, hogy ne lógnanak ki a kortársaik közül, figyelmet kapjanak, vagy mert a kijelölt feladatokat nem érzik nekik valóknak. A szülők azzal bátoríthatják a gyermeküket, ha kommentálják a sikereiket, megfelelő célokat tűznek ki, inkább a folyamatot, semmint a végeredményt hangsúlyozzák, és arra törekednek, hogy a feladatokat a gyermekek a magukénak érezzék. Ha az érdeklődésükre és az erősségeikre építünk, azzal segíthetünk nekik abban, hogy a meglévő készségeiket más területeken is kamatoztassák.

1.2.3.5. Fegyelem

Mint minden gyermek elé, a tehetséges gyermekek elé is korlátokat kell állítani, hangsúlyozva, hogy ezen korlátokon belül van választási szabadságuk. Ennek célja az önfegyelem kialakítása. A házirendnek következetesnek, betarthatónak és logikusnak kell lennie. Az elvárások világosak legyenek, azt a bizalmat sugallják, illetve elővételezzék, hogy a gyermek a szabályoknak, elvárásoknak megfelelően fog cselekedni. A szülők ilyen kérdéseket tehetnek fel maguknak: „Hatékonyak a fegyelmezési módszereim hosszú távon? Egyáltalán működnek? Helyes irányba befolyásolják a gyermek önkontrollját? Jót tesz ez a gyermekemmel való kapcsolatunknak?” Akkor járunk jó úton, ha ezekre a kérdésekre igent tudunk válaszolni.

1.2.3.6. Stressz és perfekcionizmus

A tehetséges gyermekek nem egyformán kezelik a stresszt és a perfekcionizmust. Erős érzelmeik és aszinkron fejlődésük miatt gyakran nincs türelmük sem magukhoz, sem a kortársaikhoz. Ez olyan érzésekhez vezethet, mint az elidegenedés és a belső stressz. Hogy ezt legyűrjék, olyan technikákat fejlesztenek ki, mint a testi és mentális relaxáció, a humorizálás, a naplóvezetés és a megfelelő prioritások kimunkálása. Sok tehetséges gyermek magasra teszi a mércét maga előtt, ami perfekcionizmushoz vezet.

A perfekcionizmus lényegében kényszeres igényt jelent arra, hogy valaki a legjobbat nyújtsa, a legmagasabb szinten teljesítsen, lehetőleg mindenben a csúcson legyen. Ez a beállítódás nem mindig pozitív, olykor nemkívánatos következményei is lehetnek a kényszerneurotikus viselkedésen át az öngyilkosságig. Ezért fontos tudni, hogy a tökéletesség hajszolása és a kiváló teljesítményre törekvés nem ugyanaz. A szülők azzal segíthetnek, ha nem a tökéletességet várják el a gyermektől, hanem hogy haladjon, és azt hangsúlyozzák, hogy gyakorlat teszi a mestert, például senki sem tanult meg biciklizni úgy, hogy csak ráült a biciklire.

1.2.3.7. Idealizmus, boldogtalanság és depresszió

Az idealizmus, boldogtalanság és depresszió elég gyakran fordul elő a tehetséges gyermekeknél. Az idealizmus cinizmushoz, az egzisztenciális izoláció és magány érzéséhez vezethet, amikor úgy látják, hogy az érzéseiket, gondolataikat nem tudják megosztani másokkal. Mivel ezek a gyermekek nem feltétlenül fejlesztették ki az „érzelmi intelligenciájukat”, és mivel okosoknak gondolják magukat, akiknek meg kellene tudni birkózni a nehéz helyzetekkel, ugyanakkor ez nem megy, a felnőtteknek gyakran be kell avatkozni az életükbe. Viszont a gyermekek megtanulhatnak optimistának és rugalmasnak lenni már kiskoruktól fogva, de ehhez az kell, hogy megfelelő kihívást jelentő feladatokat kapjanak, és ezekben sikereket érjenek el. Ha azonban tehetetlenek, nyomottnak, elkeseredettnek érzik magukat, szakemberhez kell fordulni. A szülőknek bátorítani kell a gyermekeiket arra, hogy merjék megosztani az érzéseiket, ha másképp nem, egy érzelmi skála segítségével. Például: „Milyen volt a mai napod, ha egy 1-től 10-ig terjedő skálán kellene jellemezni? Mondd el nekem!”

1.2.3.8. Kortárs kapcsolatok

A kortársakhoz való viszonyulás gyakran problémát jelent a legtöbb tehetséges gyermek számára, mivel érdeklődésük és viselkedésük eltér a velük egykorúaktól. Ahhoz, hogy a különféle intellektuális, érzelmi vagy akár sportbeli igényeiket kielégítsék, más korosztályhoz kell csatlakozniuk. A kulcs az, hogy találjanak egy „lelki társat”, akivel elmélyült interakcióba léphetnek, és nem felületes barátságot, ismeretséget kötnek. Azok a gyermekek, akik tisztában vannak magukkal, tisztában vannak érdeklődésükkel és erősségeikkel, és kapcsolódni tudnak a hozzájuk hasonlókkal, érezni fogják, hogy tartoznak valakihez, és ez megvédi őket attól, hogy engedjék magukat a kortársi nyomás által sodortatni.

A „lelki társ” tehát a tehetséges gyermekek esetében nem az azonos korúak, hanem a valamivel idősebbek közül kerül ki. A szülőnek erre biztatni is kell a gyermeket, hangsúlyozva, hogy ez az ő érdeke, nem baj, ha az osztálytársai ezért megorrolnak rá, lényeg az, hogy neki jó legyen.

1.2.3.9. Testvérkapcsolatok

A tehetséges gyermekek családjában a testvérkapcsolatok intenzívek lehetnek. Gyakran rivalizálás alakul ki, amikor a figyelemért, az elismerésért vagy a hatalomért versengenek. A bölcs szülők az ilyen problémákat úgy oldják meg, hogy mindegyik gyermekre időt áldoznak, kerülnek az összehasonlítást, nem mennek bele vitába, és megfelelő problémamegoldásra tanítják a gyermekeket. Az a helyes, ha a gyermekekkel való törődést az egyéni igények kielégítése vezérli,

nem pedig ugyanazt kapja minden gyermek. Emellett a szülőknek a testvéreket együttműködésre kell nevelni.

1.2.3.10. Értékek, hagyományok és tehetség

A tehetséges gyermekek – főleg akik kreatívak – gyakran változtatni akarnak a hagyományokon és értékeken. Amikor a gyermekek meg akarják törni a családi vagy társadalmi hagyományokat, a szülők segíthetnek nekik annak megértésében, hogy a leendő cselekedeteik mennyire „költséghatékonyak”, azaz adott dolog megváltozását mekkora energiabefektetéssel lehetne elérni. Azt is fontos feltárni, hogy melyek a kimondott és a ki nem mondott értékek a családban, és észrevenni, amikor bizonyos tradíciók – ha nem is szándékosan, de – gátolják a család hatékony működését. Ugyanilyen fontos megérteni, hogy más tradíciók viszont kényelmet és támogatást nyújtanak a tehetséges gyermekeknek és családjuknak. Az összes családtag részt vehet a tradíciók azonosításában, megvizsgálva, hogy melyeket szükséges megtartani, melyeket célszerű a sülyesztőbe dobni, és milyen új hagyományokat helyes teremteni.

1.2.4. Összegzés

Azt senki nem vitatja, hogy nem minden újszülött teljesíti ki a veleszületett potenciálját, és még kevesebben vannak, akikből elismert kiválóságok lesznek. De miért van ez így? Miért van olyan lényeges különbség a későbbiekben azok között, akik ugyanolyan képességpotenciállal kezdik az életet? Nos, a kulcsszó a család. Innen indul minden. A szülőnek akarnia kell azt, és képesnek kell lennie arra, hogy a rendelkezésre álló lehetőségeket a gyermek javára fordítsa. Nincs azonban olyan megragadható interakció-mintázat, amely kritikus lenne a gyermekek magas szintű intellektuális képességeinek kifejlesztésében. Ez a folyamat rendkívül összetett, mivel a szülőnek is és a gyermeknek is más színvonalon van az intelligenciája, más a személyisége, így csak azt lehet mondani, hogy a ketjük közötti nyílt és rendszeres interakció és az érzelmi támogatás az, ami előrevisz.

Fontos hangsúlyozni, hogy az érzelmi támogatás nem teljesen azonos a szeretettel. A szülő a szeretetre hivatkozva rátepedhet a tehetséges gyermekére, és elősegítés helyett gátolhatja a tehetsége kibontakozását. Ha a szülő büszke a gyermekére, tetszik neki, amint szárnyait bontogatja, emellett bátorítja, és konkrét javaslatokkal segíti, azzal nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy gyermeke mindjobban teljesítsen.

Más gyermekekhez hasonlóan az érzelmi problémákkal küzdő tehetségesek sem teljesítenek olyan szinten, mint a hasonló képességű, de érzelmileg kiegyen-

súlyozott gyermekek. A legjobb eredmények azoknál a gyermekeknél várhatók, akiknek a lelkében béke honol, akikkel tisztelettel bánnak, akiknek megengedik, hogy felelősséget vállaljanak a döntéseikért. Vannak azonban olyanok is – különösen a művészeti területeken –, akiket mintha belső hevület feszítene, csak egy szikra kell, mely lángot gyújt, és a legjobbat hozza ki belőlük.

Bár e tanulmányban elsősorban a család szerepét hangsúlyoztuk, nyilvánvalóan az iskolának is fontos szerepe van a tehetség kibontakoztatásában. De ez nem elég. Ha a két szocializációs szintér elbeszél egymás mellett, netán egymás ellenében munkálkodik, annak igazi vesztese a tehetséges gyermek lesz. Csak a kölcsönös párbeszédetől, a szülők és az iskola együttműködésétől remélhető, hogy a tehetséges gyermek később nagy teljesítményekre képes felnőtt legyen, aki mindazt, ami benne van, önmaga és a társadalom javára kamatoztatja.

1.2.5. Kitekintés

Az az igazság, hogy az iskola és a család kapcsolatának tanulmányozása – legalábbis kellő mélységgel – világszerte megoldatlan nemcsak a tehetségesek pedagógiájában, de általában a pedagógiában is. Az iskola és a család hatásmechanizmusát külön-külön rengetegen vizsgálták, azonban a kettőt együtt már nem. A tartózkodásnak az oka módszertani, ugyanis rendkívül nehéz szétválasztani, hogy a tanulói eredményességet melyik módszer mennyire befolyásolja. Úgy tűnik, ez egy ígéretes terület lehet a jövő kutatói számára.

Gyakorlati vonatkozásban előrelépést jelenthet a szülők jobb bevonása az iskolai munkába. Ez nemcsak a tehetséges gyermekek esetében fontos, hanem azért is, mert a társadalom fejlődésével párhuzamosan egyre különbözőbb családi háttérű gyermekek kezdenek járni az iskolába, így a szülők és az iskola által vallott célokat és értékeket egyre nehezebb közös nevezőre hozni.

Kívánatos lenne a szülők bevonása a tehetségfejlesztő programok tervezésébe. Igaz, hogy mindegyik iskolai tehetségfejlesztő program szakmai alapon és az iskola lehetőségeinek figyelembevételével készül, továbbá a tehetségesek azonosítása a szülők tudtával és beleegyezésével történik, de megnyugtatóbb lenne a szülőknek, ha a leendő programban a lehetőségekhez mérten az ő igényeik is megjelenének.

Kívánatos lenne az is, ha a szülők rendszeres időközönként visszajelzést kapnának gyermekük haladásáról. Itt az érdemjegy nem elég. A szülő is tudja, hogy a tehetségfejlesztő programoknak nélkülözhetetlen eleme a hatásvizsgálat, csak hogy a hatásvizsgálat pszichológiai eszközökkel történik, a megállapítások pedig szaknyelven kerülnek megfogalmazásra. Ami azonban a szakemberek számára világos, azt a szülő nem érti. Ezért lennének hasznosak a szülőkkel való négy-

szemközti konzultációk, ahol a szakemberek minden egyes tanuló szüleinek „lefordítanak” a szakmai megállapításokat, és közös nyelven párbeszédet folytathatnának.

Célszerű lenne erősíteni a szülői önszerveződést. Itt az Egyesült Államokra gondolunk, ahol a szülői szervezetek erősek, és tevékeny részt vállalnak a tehetséges tanulók gazdagító (különösen a szombati és nyári) programjainak szervezésében és megvalósításában. Ennek hazánkban sincs akadálya, csak a szülők még nem éreztek rá az összefogásban rejlő erőre.

IRODALOM

- Easterbrooks, M. A.–Goldberg, W. A. (1984): Toddler Development in the Family: Impact of father involvement and Parenting Characteristics. In *Child Development*, Vol. 55, 740–752.
- Fluori, E. (2005): *Fathering and Child Outcomes*. John Wiley and Sons Inc., Hoboken, New Jersey.
- Fowler, W. (1990): *Talking from Infancy: How to Nurture and Cultivate Early Language Development*. Brookline Books, Cambridge, MA.
- Freeman, J. (1983): Environment and high IQ: a consideration of fluid and crystallised intelligence. *Personality and Individual Differences*, 4, 307–303.
- Freeman, J. (1991): *Gifted children growing up*. Cassell, London.
- Freeman, J. (1997): The emotional development of of the highly able. *European Journal of Psychology in Education*, 12, 479–493.
- Hackman, D. A.–Farah, M. (2008): Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Science*, Vol. 1, No. 2.
- Lehwald, G. (1990): Curiosity and exploratory behaviour in ability development. *European Journal of High Ability*, 1, 204–210.
- Lykken, T. D. (1998): The genetics of genius. In Steptoe, A. (ed.): *Genius and the Mind: Studies of Creativity and Temperament*. OUP, Oxford, 15–37.
- Mascie-Taylor, C. G. N. (1989): Biological and social aspects of development. In N. Entwistle, N. (ed.): *Handbook of Educational Ideas and Practices*. London, Routledge, London, 992–997.
- Milgram, R. M.–Hong, E. (1997): Leisure activities and career development in intellectually gifted Israeli adolescents. In Bain, B.–Janzen, H.–Paterson, L.–Stewin, A. Yu. (eds): *Psychology and Education in the 21st Century*. Edmonton, ICP Press, Edmonton, 223–227.
- Plomin, R. (1998): *The Genetic Inheritance Debate Today*. Address at ECHA/NACE conference, Oxford.

- Renzulli, J. S. (1995): New directions for the schoolwide enrichment model. In Katzo, M. W.–Mönks, F. J. (eds): *Nurturing Talent: Individual Needs and Social Ability*. Van Gorcum, Assen, NL, 162–167.
- Rost, D. H.–Czeschlik, T. (1994): The psycho-social adjustment of gifted children in middle-childhood. *European Journal of Psychology in Education*, 9, 15–25.
- Slater, A. (1995): Individual differences in infancy and later IQ. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 69–112.
- Tóth L. (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth L. (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth L. (2011): Perfekcionizmus és tehetség. *Tehetség*, 19 (4), 3–4.
- Tóth L. (2013): A Dabrowski-féle területek. *Tehetség*, 21 (3), 3–5.
- Zha, Z. (1995): *The influence of family education on gifted children*. Paper presented at World Conference on Gifted and Talented Children, Hong Kong.
- Zuckerman, H. (1977): *Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States*. Free Press, New York.

1.3. A pedagógus (Dávid Imre)

1.3.1. Változó társadalom, változó iskola, változó pedagógus

A pedagógusszerep és így a hozzá kapcsolódó társadalmi elvárások az idők, az ideológiák változásával jelentős átalakuláson mentek keresztül. A szerepátalakulást napjainkra az a társadalomban zajló változás indukálja, amely az utóbbi két évtizedben a rendszerváltozással végbement. Korunk sajátosságának nevezhetjük az oktatásban az intellektualizálódás folyamatának felerősödését. Egyre több információt egyre rövidebb idő alatt kell átadnia, megtanítania a ma pedagógusának. A felgyorsult technikai fejlődéssel, a diákok fejlett információszerezési metódusaival (elsősorban az internet térhódítása révén) igazán nem könnyű lépést tartani. A ma iskolájából sok tekintetben kiveszőfélben van a kreativitás. Az eredménycentrikus szemléletmód folyamánként feszes tempóban kell haladni a tananyaggal, hiszen a pedagógus megítélésének alapját elsősorban az elért eredmények (sikeres érettségik, továbbtanulások aránya, tanulmányi versenyeken való szereplések) jelentik szűkebb és tágabb környezetében egyaránt. Javára ezek a tényezők határozzák meg például a tantestületi hierarchiában elfoglalt helyét. Mindeközben így egyszerűen kevés idő marad a spontán ötletekre, a kísérletezőkedv alkotó kiélésére az osztálytermekben. A pedagógus folyamatosan magas szinten kell, hogy teljesítsen a szülői, gyermeki, tantestületi, fenntartói elvárások gyakran szigorúan számon kérő terhe alatt. Munkája révén folyamatosan a „kirakatban” van. Korábban a tanár oktató és nevelő tevékenysége sokkal inkább egyensúlyban volt. Manapság ez utóbbi egyre inkább háttérbe szorulni látszik, és az ismeretátadás válik/vált dominánssá. Természetesen ne fedlezzünk el a tanártól elvárt precíz adminisztráció drámainak is nevezhető mértékű növekedéséről sem! Munkáját az elért eredmények mellett szinte kizárólag az adminisztráció minősége alapján ítélik meg a fenntartók. Ez sokszor szintén mázsás súlyként nehezedik a pedagógusra: keményen meghatározott feszes határidők vannak, állandó beszámolási kötelezettségek, jelentésírások (pl. a tagiskolai rendszer kiépülésével bonyolultabbá és nehezebbé vált az információáramlás az egyes intézmények között az általános iskolákban). Ez az adminisztráció az önmenedzselés egy sajátos fajtáját igényli, amelyben vannak sokkal kevésbé felvértezettek is, akik ebbéli képességeik kevésbé fejlett volta révén háttérbe szorulhatnak, és negatívabb elbírálás alá eshetnek feletteseik részéről.

Egy nemrégiben végzett kutatás szerint (Buda A. 2005) jelentős mértékben nőttek a pedagógusok adminisztrációs terhei (a megkérdezettek közül sokan 70%-osnak nevezték ennek mértékét!). Leginkább azt nehezményezték a kutatásban részt vevők, hogy a változás az oktatási tevékenység rovására történik, az

új programok kidolgozása, a számtalan felmérés (elsősorban az OM részéről) az érdemi munkától veszi el az időt. Kifogásolták a papíralapú és a számítógépes kettős adminisztrációt is. A 72 válaszadóból csak ketten jelezték, hogy szerintük a számítógépeknek köszönhetően javult a helyzet. Maga az oktatási tevékenység is igen jelentős változásokon ment keresztül a megkérdezettek visszajelzései szerint. Ebben igen jelentős befolyásoló tényező a folyamatosnak nevezhető törvényi szabályozás (változó óraszámok, különféle tantervek készítése), valamint a megújuló követelményrendszer következménye (külön is ki kell emelni a két-szintű érettségi rendszer bevezetése okozta változásokat, új típusú nehézségeket). A tanárok bevallása szerint átlagosan másfél órát készülnek egy 45 perces órára. A korábbi másfél-két órával szemben most 3-4 órát is igénybe vesz alkalmanként egy témazáró dolgozat feladatainak összeállítása.

A pluralizmus a szerepkörök bővülése mellett magával hozta a szerepbizonytalanságot is, ami szintén komoly feszültségkeltő tényező. A szakmai felügyelet átalakulása, a tanárral szemben nem egy esetben elvárt szinte „menedzseri szerep” betöltése, az igazgatóválasztás megváltozása, az intézményi autonómia követelményei fokozzák a pedagógus elbizonytalanodását (Varga 2001). Czeizel Endre (1997, 62. o.) szerint az alábbi fő funkciói vannak napjainkban az iskolának, a pedagógusoknak:

1. A tanulók személyiségének minden értékes vonását gondos szakértelemmel és megértő humánummal kibontakoztatni.
2. A gyermekekben gondosan fejleszteni kell az általános értelmi képességet, amely szükséges bármely pályán való érvényesüléshez.
3. Keresni kell minden gyermekben azt vagy azokat a speciális mentális adottságokat, amelyek bennük a legjobbak és az átlagost meghaladják.

Relatív új fogalomként került be az oktatás rendszerébe a minőségbiztosítás, amely – pozitív, előremutató vonatkozásai mellett – sokak feje fölött függ mintegy Damoklész kardjaként az iskolai hétköznapi életben. Manapság egyre kevésbé lehet évtizedes megsárgult jegyzetektől tanítani, a korábban megszerzett tudás szinte napról napra devalválódik. Projektort, laptopot, interaktív táblát kell használni korunk technikalizáltságának, igényeinek megfelelően, amely technikai eszközök kezelése sokszor embert próbáló feladat lehet azon kollégák számára, akik nem ebben a „kütyücentrikus” világban szocializálódtak. Ezen változásokkal természetesen az információk megosztásának egészen új módozatai is előtérbe kerültek, amelyek annak előtte ilyen módon soha nem veszélyeztették a pedagógus egzisztenciáját, emberi és tanári szuverenitását. Mire is gondolunk konkrétan?

Korábban már utaltunk rá, hogy a pedagógus mennyire a „kirakatban van”. A mozgókép rögzítésére alkalmas telefonok világában a tanári tévedések, esetleges bakik néhány óra múltán már a különféle közösségi oldalakon, iskolai számítógépes üzenőfalakon bukkannak fel. Nem egy iskolai osztály viszonylagos „belügye” marad a történés, a szcéna, hanem pillanatok alatt akár sok százan tudomást szerezhetnek róla. A média és személyes tapasztalataink révén is sajnos több ilyen esetről hallhattunk, olvashattunk. Sokkal nagyobb nyomásként nehezedik tehát a pedagógusra a folyamatosan magas szinten való teljesítés kényszere.

Természetesen nem mehetünk el napjaink egyik legsúlyosabb jelensége, az iskolai erőszak (diákok egymással és akár a tanárral szembeni) elharapódzása mellett sem. Ennek hátterét, okait meg sem kíséreljük rövid fejezetünkben elemezni. Az erőszakos iskolai aktusok látványa és pláne valamely erőszakos cselekmény áldozatává válása sajnos napjainkban egyre növekvő stresszforrás a tanárok számára. A 20. század elején (és azért még alapvetően a szocialista érában is) a pedagógus szinte megfellebbezhetetlen tekintélynek számított, aki fizikailag szinte teljes biztonságban érezhette magát tanítványaitól, azok gondviselőitől. Szomorúan konstatalhatjuk, hogy ez a társadalmi presztízsből fakadó védettség mára a múlt homályába vész. Torz értékrendszerű osztályközösségekben gyakorta az számít „jó fejnek”, aki beszél, ellenáll a tanárnak, ne adj’ isten még bántalmazza is őt. Természetesen igen komplex jelenségről van szó, amelynek soktényezős pszichológiai–szociológiai hátterére csak utalhatunk jelen keretek közt.

Az értékválság krízisállapotában így összehasonlíthatatlanul nehezebb a pedagógus dolga, mint elődeié volt. A diákok függősége, kiszolgáltatottsága sokkal inkább megszűnt. Helyébe lépni egyre inkább a tanár kiszolgáltatottsága látszik. A demokratikus átalakulás magával hozta azt a változást, hogy a szülők, de sokszor maguk a diákok is egyre növekvő mértékben vindikálják a jogot maguknak a tanár munkájába való beleszólásba. Nem egy helyen a szülők igen erős nyomást fejtenek ki, hogy gyermekeiket mely tanárok tanítsák a tantestület tagjai közül. Az iskolai alapítványokba való szülői befizetések nagyságrendje (amire sajnos igencsak rászorulnak napjaink iskolái!) több esetben morálishan nehezen vállalható helyzetbe hozza a tanárt egy adott diák teljesítményének megítélésében. Kimondva-kimondatlanul sok helyen működik ez a rendszer, amelyben rendszerint az iskolavezetés vagy a fenntartó pressziója nyilvánul meg a tanár felé. Ez a jelenség több ponton is igen komoly szerepkonfliktust okoz, amellyel megküzdeni gyakran nem is igazán sikerül a pedagógusnak.

Ugyanakkor mintegy „pszichés zárványként” önemésztő, mételyező tényezővé válhat. Általában is kifejezetten problematikusnak nevezhetjük a szülőkkel

szembeni tekintély kérdését. Kuczi (2001) szerint megszűnt, illetve más előjelet kapott a pedagógusok és a szülők közti társadalmi távolság. Megítélése szerint a kis fizetésből adódó alacsony társadalmi presztízsnél még fontosabb a szakmai professzionalizáció hiánya. A tanár és a szülő ugyanazt a nyelvet használja az iskolai kérdések, problémák megbeszélésénél. Nincs szakmai nyelv, amelynek segítségével világosan el lehet határolni egymástól a laikusi és szakmai szerepeket. Ennek következménye fogalmazódik meg abban a gyakori panaszban, hogy a szülők beleszólnak az iskolai munkába (Kuczi 2001).

A tömeges méretűnek nevezhető elszegényedés következményeként egyre nagyobb a családok anyagi helyzetén alapuló kontraszt a diákok között. Az élet „árnyékosabb” oldalán élő tanulók számára igen frusztráló nap mint nap szembesülni tehetősebb családból származó társaik életminőségével. Ez további potenciális konfliktusok forrását jelenti, amely helyzetek kezelésére a pedagógusnak szintén készen kell állnia. De természetesen sok más egyébre is.

A tanárokkal szembeni sokrétű elvárásrendszer igen alapos bemutatását nyújtja Bagdy Emőke (1991). Bár a megfogalmazás nem új keletű, láthatjuk, hogy teljes érvényességgel bír napjaink iskoláira vonatkozóan is.

„Hovatovább azt várjuk a pedagógusoktól, hogy egy személyben képviseljék:

1. a személyiségformálásban betöltendő evolutív (fejlesztő-fejlesztési) funkciót,
2. az oktató, ismeretátadó funkciót: tehát »edukátorok« legyenek,
3. teljesítsék a családi szocializáció mulasztásából rájuk háruló reedukatív-korrekción (vagy terápiás) funkciót,
4. legyenek zavarfelismerő, szűrő diagnoszták,
5. a családdal való kapcsolatban vállalják a familiáris rekreációs (családgon-dozó, családterapeuta) funkciót,
6. és a gyermek személyiségfejlődési, magatartási zavarainak helyrehozó (pszichoterapeutai) funkcióját.” (Bagdy–Telkes 1990, 19. o.)

Természetesen ezen elvárások mindegyikének magas szinten megfelelni kép-telesség!

Hankiss (2001) külön is kiemeli a pedagógusok normaközvetítő szerepét: „Vannak azonban emberek, akiket a társadalom többé-kevésbé kirekeszt ebből a termékenyítő küzdelemből azzal, hogy rájuk bízva a társadalmi normák »vezér-képviselétét«, így például a tanárokat, akiktől elvárja, hogy tanítványaiknak, és még jóval inkább tanítványaik apukáinak és anyukáinak, vagyis az egész közvé-leménynek a színe előtt hirdessék és képviseljék minden szavukkal és tettükkel a

kialakult társadalmi normarendszert. A társadalom, természetesen minden választott és kinevezett tisztségviselőjétől elvárja, hogy a kialakult társadalmi átlagnormák szerint éljen. Ez az igény azonban fokozottan, sokszorosan érvényesül a tanárokkal szemben, mert ők a felnőtt társadalom előretolt elitcsapatai, vadakat térítő s nevelő áldozatos misszionáriusai, rendfenntartó alakulatai, hírszerzői és diplomatái.” (Hankiss 2001, 250. o.)

A nehézség legfőbb okainak egyike véleményünk szerint épp abból fakad, hogy a társadalom, a családok a gyermeknevelés túlzottan is nagy „szeletét” kívánják a pedagógustársadalomra testálni. Mindezt teszik pedig egy olyan sajátos társadalmi közegben, amelyben – sajnos közhelyszerű a megállapítás – egyre inkább nyoma vész a klasszikus értelemben vett morális magatartásnak, értékrendszernek. Nem könnyű megküzdeni a pedagógusnak a tömegkommunikációs eszközökből áradó, sokszor igen ártó szocializációs hatásokkal: gondoljunk itt az erőszakra, az alkohol- és drogfogyasztásra, a teljesítménycentrikussá silányult szexualitásra.

A változóban lévő iskolai kommunikációs mechanizmusok a tanárokat komoly nehézségek elé állíthatják az osztályteremben. Így ír erről a kommunikációkutatás neves hazai szakembere, Buda Béla: „... a hagyományos iskola a kommunikációs dimenziót leszűkítette a verbális kommunikációra, és a tanár részéről az oktatómunka (és tulajdonképpen a nevelés) szabályozását a hatalmi eszközöktől várta, kevés helyet hagyva a viselkedési, illetve a nem verbális megnyilvánulásoknak. Gyermekkorban a testi fenytés, később az intézményből való eltávolítás is szerepelt a büntető eszközök között. A modern pedagógiát az eszközök finomodása jellemzi, ami a tanári kommunikációban nagyobb hangsúlyt kapott. Mindez a tanári munkát nehezíti, különösen, ha tekintetbe vesszük, hogy a családi nevelés és a társadalmi légkör ma már nem tekintélyelvű és nem engedelmességre kondicionál, tehát a tanulók nem alkalmazkodnak annyira automatikusan az iskolai szabályokhoz, nem egyértelműen norma számukra a tanár kérése, kívánsága.” (Buda 2004, 19. o.) Az iskolai hétköznapi bonyolult kommunikációs dzsungelében (gondoljunk csak a nemegyszer 35–38 fős osztályokra!) igen megterhelő feladat a pedagógus számára a verbális és főként a nemverbális kommunikáció nyomon követése. Az emocionális megterhelést nem könnyű feldolgozni. Nehéz pedagógiai helyzetek során és egyéb más (pl. magánéleti) lelki terhek mellett ezek kimerítőek is lehetnek. Ha mindez a tanár lelkiismeretességével, igényességével, önmagával szemben állított magas teljesítménymércéjével találkozik, az a kiégés szindrómájához vezethet (Buda 2004).

A lelkileg igen megterhelő tényezők egyikének számít még az a tény, hogy a pedagógusok munkájának anyagi–erkölcsi megítélésében igen nehezen azonosítható a tényleges teljesítmény. A tanár a tanítványai közt és a tanítványaiért

zárt ajtók mögött dolgozik. Munkájának csak szinte egy-egy ezrelékét ítélik meg az órájára esetleg belátogató felettesei, kollégái (Hankiss 2001). A zárt ajtók mögötti munkavégzés következtében a tanároknak alig van összehasonlítási alapjuk, önmaguk munkájának minőségét is igen nehézkesen ítélik meg.

1.3.2. Új típusú készségek és feladatok a tehetségfejlesztő pedagógusokra vonatkozóan

A Magyar Génius Program és a jelenleg is megvalósulás alatt álló Tehetségidő Program eredményeként közel 1000 Tehetségpont, mintegy 100 Tehetségtanács alakult meg az elmúlt években. Kidolgozásra került 118 új, helyi tehetségprogram, a különféle képzésekben több mint 15 000 tehetségsegítő szakember gyarapíthatta elméleti–szakmai ismereteit. A támogatott tehetségsegítő programokban immáron mintegy 25 000 fiatal vett/vesz részt. A néhány említett főbb mutatóból is egyértelműen látszik, hogy a hazai tehetséggondozás területén – egy számmal is jól mérhető – hatalmas mennyiségi „robbanás” ment végbe számos területen. Az eddig elért eredmények sikerének egyik záloga az, hogy rengeteg tehetségsegítő szakember kapcsolódott be a munkába. A korábban javarészt izoláltan működő tehetségsegítők és műhelyek száma ugrásszerűen megnőtt, átfogó rendszerbe szerveződtek a Tehetségpontok hálózatának kiépítésével. A Magyar Génius Program keretein belül fejlesztett több mint 100-féle 10–30 órás képzés kiváló alapozást jelentett ahhoz, hogy a tehetséggondozásban érintett szakemberek körében kialakulhasson egy modern elméleti alapokon nyugvó, egységes fogalomhasználaton alapuló gyakorlatorientált tehetséggondozási rendszer. A különféle képzésekbe bekapcsolódott tehetségsegítő szakemberek száma azonban még viszonylag alacsonynak mondható a honi pedagógustársadalom nagyságához képest.

Miért volt fontos a tehetségfejlesztő szakemberek számára az eddigi képzések kidolgozása, és miért kell folytatni folyamatosan a fejlesztőmunkát? Ennek indokai a következők:

- Az elmúlt évtizedekben és a jelenlegi felsőoktatásban (óvodapedagógusképzés, tanárképzés, pszichológusképzés) a tehetségfejlesztés témaköre leginkább csak érintőlegesen tárgyalt, az összetett jelenségek körül többnyire csupán vázlatos áttekintést nyújtó stúdiumokkal reprezentálódott. Így értelemszerűen a pedagógustársadalom jelentős részében nem alakult (nem alakulhatott) ki az a tudásbázis (elméleti és gyakorlati), amely a tehetséggondozás napjainkra jellemző összetett kihívásainak, problémáinak kezelésére felkészítette volna a jövő pedagógusait. Ezt a képzési hiányosságot csak részben tudták pótolni a különféle felsőoktatási intéz-

ményekben az elmúlt évtizedekben megszervezett és beindított tehetségfejlesztő szakvizsgás képzések (Balogh 2004).

- A hazai tehetségmozgalomnak a korábbinál lényegesen magasabb minőségi/működési szintre emelkedésével egyre sokrétűbb és szerteágazóbb szerep- és feladathelyzetben kell megfelelniük a tehetségsegítő szakembereknek: bővülő kommunikációs színtereken való helytállás, mentori tevékenység stb.
- A kialakult tehetségsegítő rendszerben (Tehetségpontok hálózata, Tehetségtanácsok) erősíteni szükséges az egymástól akár fizikailag távol élő szakemberek együttműködését. A kiépült rendszer csak akkor működhet hatékonyan, ha folyamatos a kapcsolattartás, a tapasztalatok megosztása. Az egyedi szakembernek, tehetségfejlesztő műhelynek nem szabad izoláltan működnie. Folyamatos szakmai támogatást, tudást kell kapniuk konceptuális és speciális gyakorlati kérdésekben egyaránt a kérdéskörben elismert szakemberektől, adott esetben egymástól a hatékony minőségi munkavégzés érdekében.

A már korábban jelzettek szerint a tehetségfejlesztésben részt vevő szakemberek jelentős hányada esetében kimaradt a szakmai szocializáció folyamatából több fontos terület is, melyeken való jártasság és képzettség meghatározó lehet a tehetségfejlesztő munka sikerét tekintve.

A tehetségfejlesztő szakember egyéni szintjén elsősorban a következők lehetnek ezek:

- mentorálási készségek fejlesztése,
- hatékony kommunikációs és prezentációs készségek fejlesztése,
- szupervíziós készségek fejlesztése,
- stresszkezelés fejlesztése (relaxációs technikák elsajátítása).

1. Mentorálási készségek fejlesztése

A mentori tevékenység során valósulhat meg talán leginkább a tehetséges fiatal személyre szabott egyéni fejlesztése. A folyamat sikeressége azonban komoly elméleti–gyakorlati felkészültséget igényel a mentortól. A mentornak tisztában kell lennie azzal, hogy munkája, beavatkozási lehetőségei mennyiben mások egyéb segítők (iskolai tanár, tréner, coach, szupervizor, facilitátor) feladatkörétől, munkamódjától. Képesnek kell lennie megterveznie egy mentorálási folyamatot annak minden elemével együtt. A bizalom kiépítésének folyamatától, a közös munka sikerének folyamatos nyomon követésétől a mentorálási tevékenység lezárásáig. Ismernie kell a hatékony kérdezéstechnika fortélyait, a folyamat során alkalmazható és alkalmazandó kommunikációs módszereket (pl. aktív hallgatás).

2. Hatékony kommunikációs és prezentációs készségek

A tehetségfejlesztő szakember kapcsolati hálója és az őt körülvevő kommunikációs terek köre vélhetően jelentősen bővül a korábbi egyéni szintjéhez, jellegzetességeihez képest. Tehetségfejlesztő munkája során lényegesen több alkalommal kerül olyan helyzetbe, amikor tudását, tapasztalatait gyakorta spontán, de igen sokszor rendezett formában kell átadnia másoknak. A hatékony kommunikációhoz nem elég önmagában az évek/évtizedek alatt megszerzett tapasztalati tudás. Szükséges, hogy a tehetségfejlesztő szakember lépést tudjon tartani az informatika és a különféle prezentációs technikák (ppt, prezi) változásával, fejlődésével. Különböző fórumokon kell megszólalnia, tájékoztatót, beszámolót kell tartania. Az ehhez kapcsolódó kommunikációelméleti, didaktikai és pszichológiai tudás szintén nem tartozik a szakemberek képzésének (pl. pedagógusképzés) törzsanyagába. Vélhetően többször meg kell szólalnia akár nagyobb nyilvánosság előtt, akár regionális rádióban, tévében. Az egész hazai tehetséggondozó mozgalom (a nemrégiben befejeződött Magyar Génius Program, a jelenleg is megvalósulás alatt álló Tehetséghidak Program és a 2015-től induló Talentum Program) sikerességének egyik igen fontos eleme az árnyalt, célratörő, sikeres kommunikáció. Az egyéni szintű kommunikáció fejlődésével természetesen a programok kommunikációs hatékonysága jelentős mértékben fokozódhat.

3. Szupervíziós készségek fejlesztése

A tehetségfejlesztő szakemberek hatékony munkaformája lehet a szupervízió. A szupervízió egy olyan személyiség- és vezetői kompetencia-fejlesztő munkaforma, amelynek középpontjában egyrészt a szakember és annak kommunikációs stílusa, emberképe, pszichikai jellemzői, önismerete és értékrendszere, másrészt a pozíciója és a feladata áll. A szupervízió a fejlődést, a személyes hatékonyságnövelést szolgálja, a saját szakmai tapasztalatokból kiinduló és mindig oda visszacsatoló folyamat keretében.

A workshop a szupervízió munkaformájában működik, tehát a workshop-ülések egymást követő sorozatát jelenti. Minden ülésen egyszerre egy résztvevő adja a témát egy szakmai eset (kérdés, probléma, kihívás) formájában, amellyel a csoport dolgozik. A csoporttagok kérdéseikkel és saját hipotéziseikkel segítik a fókuszban lévőt, hogy ő közelebb kerüljön a saját kérdéséhez, megértse, hogy hol is akadt el a problémamegoldási folyamatában. A csoport ereje a koncentrált figyelemben és a több szempontú, kreatív megközelítésekben van. A szupervízió jellegzetessége, hogy mindig valódi, interaktív helyzetekhez kapcsolódik (amelyek az ülésen jönnek létre), ahol a már megszerzett tapasztalatok feldolgozására és a megvitatott működés alapvető módosulására van lehetőség. A résztvevő ak-

tívan jelen van a feldolgozási folyamatban, újra átéli azt a helyzetet, amelyben problémája keletkezik, és így kapcsolatba kerül a felismert elakadás mélyén rejlő gátakkal. A sajátélmény alapú tanulás szükséges ahhoz, hogy szupervíziós szemléletű fejlesztési támogatást tudjon biztosítani kollégái, kliensei számára is. A szupervíziós munkaforma nagy előnye, hogy a hasonló problémák megoldását keresők egy konkrét eset elemzésével a problémára objektívebb, külső személy szemével „rátekintő” módon keresnek megoldást. A tehetségfejlesztés során szerzett tapasztalatok átadásának speciális tudástranzfere ez, amely igen hatékony, regionális szinten is jól alkalmazható „jó gyakorlatok” algoritmizálásához (működési modellek kialakításához) vezethet a Talentum Programban.

4. A stresszkezelés fejlesztése (relaxációs technikák)

A már korábbiakban leírtak szerint a tehetségfejlesztő szakember munkájának bővülésével, az általa betöltött szerepkör gazdagodásával gyakrabban kerülhet fokozott idő nyomása, újszerű szituációk esetleg szorongáskeltő hatása alá. A folyamatos kiegyensúlyozott munkateljesítmény fontos alapja a testi-lelki komfortérzés. Az ennek kialakítására és fenntartására alkalmas pszichológiai technikák megtanulása alapvetően szintén meglehetősen hiányos volt az elmúlt évtizedekben a különféle hazai képzési rendszerekben (gyakran még a pszichológushallgatók szakmai szocializációjában sem kellő súllyal esik latba az ez irányú készségfejlesztés az önségítés területén!). Szükségesnek látszik ezért, hogy e tárgyban is bővüljön a Talentum Programba bekapcsolódó tehetségfejlesztő szakemberek szakmai tudása.

Tudniuk kell felismerni önmagukon és munkatársaikon (!) a stresszes állapot pszichológiai és fiziológiai kísérő jelenségeit, hogy hathatós megoldást tudjanak tenni a diszkomfort megszüntetésére. A képzések során szerencsés lenne olyan relaxációs technikákat megtanulniuk, amelyek segítségével önmaguk is jelentős mértékben helyre tudják állítani a megbillent testi-lelki egyensúlyt. Olyan új coping (megküzdési) mechanizmusokat sajátíthatnak el, melyek korábban nem szerepeltek stresszkezelési repertoárjukban. A képzési témakör fontos eleme kell legyen továbbá a prevenció lehetőségeinek megismerése (hatékony időgazdálkodás kialakítása, egészséges életmód mozgással és helyes táplálkozással). Az egészségtudatos szemlélet formálásával, az önségítés módozatainak elsajátításával nagy lépés tehető a humán területeken dolgozókat folyamatosan fenyegető kiegészítő tünetegyüttes (burnout) megelőzésére, kezelésére is a tehetségfejlesztő szakemberek körében.

1.3.3. Pedagógusok, oktatók, mentorok szakmai közösségei: a fejlesztés lehetséges területei

A Magyar Génius Program legfőbb fejlesztési irányainak egyike a tehetségfejlesztő szakmai közösségek kialakítása, formális és informális kommunikációs rendszerének kiépítése volt a számtalan szakmai rendezvény, fórum, tehetségnap és a bevezetőben említett képzések megszervezése révén. Ezek során emberi–szakmai kapcsolatok alakultak ki és mélyültek el a tehetségfejlesztő szakemberek körében. Formálódott az egységes fogalomhasználat a tehetséggondozás kérdéseit, metodikáit illetően, fejlődhetett a tapasztalatcsere, a „jó gyakorlatok” megosztásának folyamata az iskolai, helyi szintű szervezetektől egészen az országos szinttel bezáróan. Az eddigi képzések fókuszában javarészt a legszélesebb körű tudományos és gyakorlati tapasztalatok átadása állt. Természetes, hogy a csoportos és nyílt képzéseknek egyaránt lehetett (volt) közösséget fejlesztő, csapatépítő hatása is a szakmai szemléletformálás mellett is. Ugyanakkor egy-egy 10–30 órás képzés relatíve szűkös időkeretei és a képzésekbe bevonható tehetségsegítő szakemberek száma szűk keresztmetszetet jelentett.

Milyen további csoportos fejlesztési formákkal lehet bővíteni a szakemberek képzését, együttműködését?

1. Csapatépítő tréningek

A hazai tehetségmentesség elméletének elkövetkező éveiben nagy hangsúlyt kell kapjon a különféle szinteken (helyi, regionális, megyei, országos) együttműködő szakmai szervezeti tagok emberi és szakmai kapcsolatainak elmélyítése különféle csapatépítő tréningek megszervezésével.

Mi indokolja ezt? Egymás segítésének, az együttműködésnek alapfeltétele a kölcsönös bizalom, mellyel a szakemberek viseltetnek egymás iránt. A csapatépítő tréningek az együtt átélt bizalmi, kommunikációs, együttműködést serkentő gyakorlatok révén jelentős mértékben segíthetik egymás személyiségének, szakmai–emberi értékrendjének megismerését, és az ezekről való visszajelzések adását. A mélyebb szintű személyes ismeretség, a csoportban kialakuló társas kapcsolatok, barátságok, kötődések katalizátorai lehetnek a tréningfolyamat lezárását követő együttműködésnek a tehetségfejlesztő szakemberek körében. Különösen fontos terület a „zárt” tehetségfejlesztő közösségek (pl. iskolai tantestületek) számára szervezett csapatépítés. A hétköznapi sodrásában, a fenyegető feladatterhek súlya alatt nagyon sokszor nincs idő még egy tantestületen belül sem a társas kapcsolatok emberi minőségének „karbantartására”, fejlesztésére. Holott az emberi lélek alapvető szüksége ez: megosztani másokkal a problémáinkat, visszajelzéseket, elismeréseket kapni másoktól. Az egyéni szinten túl meghatározó az is, hogy egy szakmai közösség mentálhigiénéje miként alakul.

A csapatépítő együttlétek kiemelkedő hozadéka lehet, hogy esetleg egy tantestületen belül már régóta húzódó konfliktust, konfliktusrendszert sikerül megnyugtatóan értelmezni és tisztázni.

A tréningek során olyan új egyéni és csoportos működési módokat, stratégiákat tanulhatnak meg és gyakorolhatnak be a csoporttagok, melyeket „haza tudnak vinni” hétköznapi tehetségfejlesztő szakmai közösségükbe. Tehetségfejlesztő munkájuk során elérkezhetnek olyan elakadási pontokhoz, amelyeken sokkal hamarabb tudnak túljutni abban az esetben, ha működtetni tudják a csapatépítő tréningek közös élményei révén kovácsolódott emberi-kapcsolati tőkéjüket. Bátran segítséget kérhetnek és kaphatnak egymástól, hiszen kapcsolataik bizalmi alapokon nyugszanak.

2. Tehetségsegítő közösségek szupervíziója

A tehetségfejlesztő szakemberek egyéni képzésében megismerésre kerülő szupervíziós módszer ugyanolyan kiemelkedő hatásfokkal működhet közösségek esetében is. Ebben az esetben a szupervíziós folyamat fókuszában egy-egy szakmai közösség tehetségfejlesztő munkája során közösen megélt helyzet vagy esemény(sor) áll. Az eset kapcsán érintett közösség tagjai a szupervízor irányításával járják körbe és elemzik a helyzetet, a helyzet kezelésére adott megoldási módot (módokat), azok alkalmazásának tapasztalatait (előnyeit és hátrányait). A csoportos szupervíziós képzés segítségével a tehetségfejlesztő szakemberek elsajátíthatják a helyzetek megoldásának eme „kollektív bölcsességen” alapuló módszerét. A szakmai szocializáció újabb fontos eleme ez, amely hozzájárul a tehetségfejlesztő munka folyamatos monitoringjához, minőségbiztosításához.

A fent leírt egyéni és csoportos képzési területek természetesen a főbb képzési irányokat jelentik. A tehetségfejlesztő munka kiszélesedésével és egyre árnyaltabbá válásával olyan új tapasztalatok, képzési szükségletek kerülhetnek felszínre, amelyek kielégítésére a pedagógustársadalmat segítő szakembereknek folyamatosan törekedniük kell.

Dávid Imre

2. A PEDAGÓGUS ESZKÖZRENDSZERE SAJÁT SZEMÉLYISÉGÉNEK „KARBANTARTÁSÁHOZ”

2.1. A pedagógus munkáját leginkább negatívan befolyásoló pszichológiai jelenség: a stressz jelenségvilága

Talán nem túlzás azt kijelenteni, hogy az elmúlt két és fél évtized társadalmi és intézményi követelményeit alapul véve a ma pedagógusának van a legnehezebb dolga. Amint azt korábban jeleztük: minden irányból nehéz terhek nyomják a vállát. Véleményünk szerint az elmúlt év változásai nem könnyítettek a helyzeten. Sok helyen történt fenntartóváltás: legfőbb szereplőként belépett maga az állam. Illetve az elmúlt két évben is folytatódott a korábbi önkormányzati iskolák egyházi státusba való átkerülése. A pedagógus-életpályamodell bevezetésével nőttek a bérek. Ugyanakkor számos munkalélektani vizsgálat jelzi, hogy a kiemelkedőbb javadalmazás hosszú távon nem jár szükségképpen együtt jobb pszichés munkahelyi közérzettel. Rövid távon gyakorta igen, de hosszú távon (néhány hónap elteltével) már nem. Ellentételezéseként azonban a 32 órás kötelező óraszám beépítésével délután 4-ig az intézményekben kell dolgozniuk a pedagógusoknak. Mindenkinek ki kell töltenie az extra időt valamilyen módon. Nem egy esetben olyan tevékenységek végzésére kötelezik a pedagógust az intézmények, melynek irányításában nem kompetens a pedagógus. Ez a legtöbb emberre természetesen nyomasztóan hat. A ma pedagógusának így újabb és újabb stresszforrásokkal kell megküzdenie. A tananyaggal feszes tempóban szükséges haladni, hiszen újra számolni kell az óralátogatásokkal, a tanfelügyelők megjelenésével. A pedagógus-életpályamodell pozitív hozadéka mellett egyben forrása a tantestületen, pedagógustársadalmon belüli feszültségeknek is. Sokan tartják méltatlannak, hogy például a szakvizsgás képzés abszolválásának jutalmazása évekre eltolódik. Előreláthatóan hosszú idő lesz, mire a pedagógusok bankszámláin megjelennek a magasabb fizetési kategóriák (mester tanár, tudós tanár) tételei. Addig marad az „egyenlődsdi”, amit sokan éreznek sérelmesnek. A főiskolák, egyetemek gyakorlóiskoláinak tanárai elvesztették kiemelt vezető oktatói státusukat.

Az elkövetkezendő hónapok legjelentősebb stresszora mégis talán a tanári portfólió készítése lesz. A teher nyomasztó voltát csak növeli, hogy nem nyerte el

még végső formáját az a szakértők által készített leírás, amely kiindulási alapként, útmutatóként szolgál a portfóliók elkészítéséhez. Tudomásunk szerint ez a vázlatos „kis” kiadvány szolid 350 oldalban foglalja majd össze a leglényegesebb tudnivalókat. A bizonytalanság pedig köztudottan a kiegyensúlyozott pszichés közérzet egyik legnagyobb ellensége. A stresszhelyzetek kezelése pedig korántsem könnyű feladat. Annál inkább sem az, mivel a pedagógustársadalmat többnyire nem készítette fel senki a graduális képzésekben a megterhelő helyzetek megélésére, túlélésére. A legtöbbször eszköztelenül áll az egyre tornyosuló akadályok előtt. Nem tanult autogén tréninget, relaxációs technikákat. A legtöbb pedagógus csupán az élettapasztalatok által kiérlelt és bevált működési mechanizmusok (coping) által működik, működhet. Ezek által is jobbra tudattalanul és nem tudatosan.

Szót kell még ejtenünk a társas támasz fogalmáról és hatásáról (illetve hiányáról) is. A megküzdési módok igen fontos eleme az, ha a problémákkal való megküzdésben társakra lelünk. Tudjuk azt, hogy önmagában az is segítség (és gyógyító erejű!) lehet, ha egyáltalán valaki meghallgatja a mondandónkat. Lehet ez egy barát, barátnő, de akár munkatárs is. Kérdéses, hogy vajon van-e erre idő „itt és most” az iskoláinkban. Léteznek-e azok a kis terek, kuckók az iskolában, ahová az óráközi szünetekben félre lehet vonulni, egy kávé, egy tea mellett beszélgetni. Sok-sok iskolában tapasztaltuk azt, hogy az iskolai dohányzó többnyire néhány négyzetméterre töltötte be ezt a mentálhigiénés funkciót. Természetesen nem a dohányzás mellett akarunk érvelni – félreértés ne essék! De tény, hogy szinte agoraként szolgálták a „közt” egy-egy intézményben, kvázi klubként működtek. A nagy terhek, az állandó rohanás mellett sokszor nincs idő a pedagógusnak még önmaga testi-lelki problémáira is figyelni, nemhogy máséra. Sajnos nem is maradnak el a testi-lelki kifáradás, a kiegész tünetei. A következő tartalmi egységben egy saját vizsgálatunkról számolunk be, amelynek fókuszában a stresszre adott reakciók és a kiegész álltak.

A stressz és kezelése

„Mindenkinek van, mindenki beszél róla, mégis csak kevesen vették a fáradságot, hogy utánanézzenek, valójában mi is a stressz?”

Selye János

Könyvrészletünk ezen fejezetében bemutatjuk a stressz definiálására tett kísérleteket, a potenciális stresszorokat, továbbá áttekintjük, hogy a munkával kapcsolatos stressz milyen közvetlen és közvetett hatásokat gyakorolhat az egyénre, az egyéni és szervezeti hatékonyságra. Valamint szemléltetjük azt, hogy bizonyos

egyéni, illetve szervezeti tényezők hogyan járulhatnak hozzá a munkahelyi stressz kialakulásához. Kitérünk továbbá a stresszhelyzetek kezelésének jellegzetes nemi különbségeire, az alkalmazott coping mechanizmusok eltéréseire.

2.1.1. Stresszorok és stressz

Környezeti stresszoroknak azokat a szervezetre ható külső ingereket nevezzük, amelyek általában pszichológiai vagy fiziológiai reakciókat váltanak ki. Az ilyen stresszreakciókat kiváltó ingerek többnyire két nagy csoportra oszthatók: diszkrét és folytonos (Pearlin és mtsai 1981; Wheaton 1996). A *diszkrét stresszorok* körébe olyan, viszonylag ritkán előforduló, de a személy életvitelében jelentős változásokat előidéző életeseményeket sorolhatunk, mint például a válás, egy családtag halála, vagy a munkahely elvesztése. Ezzel szemben a *folytonos stresszorokat* olyan tartósan fennálló problémaként definiálhatjuk, amelyek befolyásolják mindennapi életvitelünket. A munkahelyi stresszorok főként ez utóbbi kategóriába sorolhatók.

A folyamatosan ható stresszorok leginkább elméleti megfontolások alapján ugyancsak két csoportra oszthatóak. Az első csoportba olyan intenzív hatású és tartós, ún. *krónikus stresszorokat* sorolhatunk, amilyen például a munkahely elvesztésétől való tartós félelem, vagy a szerepkonfliktusból származó folyamatos feszültség. A másik csoportba ezzel szemben olyan, többnyire váratlanul megjelenő hétköznapi „apró” életesemények tartoznak, amelyek rövid időszakra megzavarhatják a napi életvitelt: például vitatkozás egy családtaggal, átmeneti pénzügyi nehézség, forgalmi dugó, vagy egy nehéz, már-már teljesíthetetlen munkahelyi feladat. Ezek a kis intenzitású, de nagy frekvenciájú stresszorok a munkahelyi problémák, konfliktusok jelentős hányadát fedik le. Érdekes módon, több tucat kutatási eredmény támasztja alá – normatív és klinikai min-tán egyaránt –, hogy a hétköznapi mikroesemények hatásának feltárása a pszichológiai tünetek és a testi egészségi állapot szempontjából sokkal hasznosabb, mint a nagyobb életeseményeké (Holahan és mtsai 1984; Rowilson–Felner 1988; Segal–VanderVoort 1993).

Habár bizonyos mértékű stressz egyértelműen stimuláló és energetizáló hatással bír, ily módon növeli a produktivitást és hatékonyságot mind az egyén, mind csoportjának szintjén (Aveline 1995), számtalan esetben tapasztalható, hogy ezt az érvet az elégtelen vezetési gyakorlat igazolásául használják fel (European Agency for Safety and Health at Work 2000). Míg a kihívások, ösztönzés és a határidők valóban szükségesek, a stresszről már nem mondható el ugyanez. Ha a munka túl nagy nyomást gyakorol az egyénre, vagy ez a hatás hosszú távú – illetve a személy úgy ítéli meg, hogy képtelen ezekkel a hatásokkal sikeresen

megküzdeni –, akkor olyan specifikus mentális és fiziológiai reakciók indulnak be, melyeket összefoglaló néven stressznek nevezünk.

Selye a stresszorokat az általuk kifejtett hatás pozitív vagy negatív természete szerint két csoportba osztja:

Az *eustressz* az önmegvalósítás stressze. Az ezt kiváltó tényezők a személy által fontosnak tartott aktivitásokra, készségei kihasználására és fejlesztésére, a kihívásokkal való megküzdésre sarkallják a személyt, ezáltal hosszú távon építő jellegű stresszorok.

Ezzel szemben a hatásában negatív stresszt nevezünk *distressz*nek. Ez akkor lép fel, ha a stresszorról való megküzdés során nincs lehetőség a személy képességeinek felhasználására, vagy új képességek megszerzésére. Ez hosszabb távon bonyolult pszicho-neuroimmunológiai és pszichoszociális folyamatok révén mentális, illetve fizikai problémák kifejlődéséhez vezethet.

A stresszorok közös jellemzői, amelyek egy ingert általában stresszkeltővé, vagyis stresszorrá tesznek, Atkinson és munkatársai (1994) szerint a következők: 1. az inger befolyásolhatatlansága a személy által, 2. az esemény bekövetkezése megújolhatatlan, illetve 3. képességeink határait érintik, negatívan hatnak énképünkre. Úgy érezzük, hogy az esemény meghaladja személyes kompetenciánkat, így nagy a kudarc bekövetkezésének valószínűsége, ami negatívan befolyásolhatja önmagunkról kialakított képünket.

Az, hogy egy személy egy stresszor hatására eustresszt vagy distresszt él át, nagyban függ tehát képességeitől, valamint a személyes és környezeti tényezőktől egyaránt. Megállapíthatjuk mindenesetre, hogy a túl kevés ingerlés (pl. monoton terhelés, rutinfeladatok) éppúgy lehet distresszkeltő, mint a túlzott ingerlés (pl. túl gyors munkatempó).

2.1.2. A munkahelyi stressz egyénre gyakorolt hatásai

Számos kutatás szerint a munkahelyi stressz jelentős szerepet játszik számos viselkedésváltozás és betegség kialakulásában (pl.: Cox 1993). Ezek közé tartozik a szívkoszorúér-betegség (CHD), mentális betegségek, a rák néhány változata és számos kisebb egészségügyi kórkép, a kiütésektől az asztmáig.

A stresszre adott viselkedéses válaszok nemcsak az érintett egyénre, de környezetükre is hatással vannak. Eredményezhetik a kollégák iránti tisztelet elvesztését, indulatosságot, indulati kitöréseket és a kollégáktól való „érzelmi eltávolodást” (Duldt 1981). Nem meglepő tehát, hogy a munkahelyi stressz szintje és a szubjektíve észlelt mentális distressz (Tyler–Cushway 1995), valamint a kiégés (burnout), illetve az érzelmi zavarok között erős pozitív együttjárás figyelhető meg. Sokan egészségkárosító viselkedések segítségével próbálnak meg-

küzdeni a stresszel (pl. erős dohányzás, egészségtelen étrend, túlzott alkoholfogyasztás), tovább rontva ezáltal általános egészségi állapotukat.

A túlzott stressz tehát vezethet a teljesítmény romlásához (Cox 1993), a munkával való elégedetlenséghez, balesetekhez, nem biztonságos munkavégzéshez és a hiányzások nagy arányához egyaránt (Cooper 1986). Összefüggés mutatkozik továbbá a stressz és a hangulati változások, szorongás, gyengeségérzés és depresszió között is. Az érintett személyek gyakran számolnak be alacsonyabb energiaszintről, ami meggátolja őket abban, hogy fenntartsák a munka által megkövetelt ütemet. Gyakran érzik úgy, hogy kis személyes nyereség vagy jutalom elérése érdekében is nagy erőbefektetésre van szükség munkahelyükön (Farrington 1997). A stressz okozta szenvedés tartós személyiségváltozásokhoz is vezethet, például az önértékelés csökkenéséhez, cinizmushoz, negativizmushoz, önmegvetéshez. A munkahelyi stressz tehát komoly terhet ró az egyénre, ronthatja általános életminőségét és jóllétét (EASHW 2000), és egyes esetekben korai halálozáshoz is vezethet.

2.1.3. A stressz munkahelyi szervezetre gyakorolt hatása

Az egyénre gyakorolt hatása mellett a stressz által a munkáltatók számára okozott veszteségek, a *csökkent termelékenység* is jelentős figyelmet érdemelnek. Egy Nagy-Britanniában készült kalkuláció szerint a stressz és a vele összefüggő betegségek összesen 180 millió munkanap kiesését okozták csupán egy év leforgása alatt, ami több mint négy milliárd angol fontjába került a brit iparnak és az adófizetőknek a kilencvenes évek elején (Cooper–Cartwright 1996). Nem csupán a betegszabadságok kifizetése, de a korai nyugdíjba vonulás és az elvándorlás által szükségessé vált tapasztalt személyzet pótlása is jelentős kiadásokhoz vezet. A személyzet egy tagjának kiesése a munkából tovább növeli a többiek által elvégzendő munka mennyiségét, hatással van munkamoráljukra és a munkával való elégedettségre is (Matrunola 1996).

A munkahelyi stressz emellett negatív hatással van a dolgozó személyes kapcsolataira is. Nem csupán a kollégák körében, de a vezetőség felé és a kliensek irányába is; a motiváció csökkenéséhez, a pontosság elvesztéséhez vezethet, valamint a *hiányzások magas számához*. Ez utóbbit Cox (1993) mint „menekülési stratégiát” írta le. A kiszámíthatatlan és bejósolhatatlan hiányzások negatívan hatnak a morálra és a szervezet produktivására. Mások a stressz nyomása alatt, vagy az ezáltal kialakult betegségük ellenére is munkahelyükön maradnak, bár teljesítményük alulmarad az elvárásokhoz képest. Így ismét kollégáikra hárulnak az el nem végzett feladatok, teljesítményük „kompenzálása” (Goldman 1994). Farrington (1997) szerint pedig a legnagyobb problémát az okozza, hogy stressz hatására a személy problémamegoldási stratégiája rigidebbé válik. Képte-

len lesz az alternatív lehetőségek megtalálására, felismerésére. A munkával való elégedetlenség tehát igen jelentősen befolyásolja a szervezetek eredményességét, és súlyosan megnehezíti a szervezeti célkitűzések elérését.

2.1.4. A munkahelyi stressz kialakulásáért felelős szituációs tényezők

A következőkben azokat a tényezőket tekintjük át, melyek a kutatások szerint a leginkább felelőssé tehetőek a rossz munkahelyi légkör és a munkahelyi stressz kialakulásáért.

Munkahelyi/szervezeten belüli stresszorok

Holmes (2001) áttekintő tanulmánya alapján a következő faktorok bizonyultak a legjelentősebbnek:

- Túlságosan hosszú vagy növekvő nyomás, mely a teljesítmény fokozására vagy a munka minőségének javítására irányul.
- A személyes kontroll hiánya, a követelmények elérése feletti hatástalanság érzése.
- Egymásnak ellentmondó követelmények a munkahelyen, és ezeket az ellentmondásokat a személy csak nehezen tudja feloldani.
- Erőszakos vagy agresszív viselkedések általi fenyegetettség.
- Rosszul definiált munkahelyi szerep.
- Szegényes munkahelyi kapcsolatok és/vagy kommunikáció.
- Az állás bizonytalansága és/vagy a feleslegességtől való félelem.
- A személyzet redukálásából adódó megnövekedett munkateher.
- Túlórázás.

Munkahelyi szituációkat akkor is stresszkeltőnek érzhetjük, ha úgy érezzük, hogy a követelmények nem illeszkednek jól személyes készségeinkhez, tudásunkhoz vagy szükségleteinkhez, különösképp akkor, amikor túl kevés kontrollal rendelkezünk, és túl kevés támogatást kapunk munkatársainktól (EASHW 2000). A személyes szabadságot, autonómiát és identitást veszélyeztető észlelt tényezők szintén negatív hatással bírnak. A *fizikai munkakörnyezet* is jelentős befolyással van a dolgozók munkahelyi elégedettségére, jóllétére. Olyan, sokszor kevésbé figyelembe vett tényezők, mint a zaj, hő, a nem elégséges megvilágítás, a szennyezett levegő, kellemetlen szagok, túlszűfoltosság vagy a személyes tér hiánya is stresszorként lehetnek jelen munkahelyünkön.

Másik fontos problémakört jelentenek a *munkahelyi szereppel kapcsolatos problémák*, mint a szerep-kétértelműség vagy a szerepkonfliktus (Ingersoll és mtsai 1999). A *szerep-kétértelműség* olyan helyzetekben áll elő, amikor a dolgozó inadekvát információkkal rendelkezik saját munkáját illetően. Nem világos szá-

mára, hogy mik a szerepével kapcsolatos munkacélok, és mik a munkatársai elvárásai a szerepével kapcsolatban. Nem tisztázott az sem, hogy mi tartozik az ő felelősségi körébe.

Szerepkonfliktus a munkahelyen akkor fordul elő, ha a személy szerepe ellenkezik személyes értékeivel, vagy ha számos, egymásnak ellentmondó szerepet kell egyszerre betöltenie munkahelyén. Ez egyértelműen emeli a stresszel kapcsolatos zavarok megjelenésének kockázatát. A *túl sok vagy túl kevés felelősség* más dolgozókért vagy az elvégzendő munkáért egyaránt stresszkeltő lehet. Ezzel összefüggésben a karrierfejlődés biztosítása szintén fontos szempont. A *túlzott ütemű vagy nem elégséges előléptetés* ugyancsak stressz forrásai lehetnek, és károsíthatják az egyén fizikai egészségét.

Szervezeten kívüli stresszorok

A személyes vagy családi feladatok éppúgy kihatással lehetnek a személy által a munkahelyén átélt stresszre, mint ahogyan a munkahelyi nehézségek a családi vagy magánéletre. Fontosnak tartjuk tehát ezen kölcsönhatás megemlítését is a munkával kapcsolatos stressz tárgyalásánál. A közeli vagy családi kapcsolatok ugyanakkor a társas támogatáson keresztül képesek tompítani vagy kiegyensúlyozni a munkahelyi stresszorok hatásait (Warr 1992).

A családos nők esetében igen gyakori, hogy a hagyományos női szereppel kapcsolatos elvárások (leginkább a házimunkával és a gyermekneveléssel kapcsolatos teendők révén) konfliktusba kerülnek a munkahelyi elvárásokkal. Számos kutató szerint ennek az ellentmondásnak is köszönhető a nők magasabb fogékonyága a munkahelyi stresszre (pl. Klitzman és mtsai 1990).

Más vizsgálatok ezzel szemben azt mutatták ki, hogy a munkahelyi szerep képes csökkenteni az egyéb szerepekből származó feszültségeket a nők esetében. Feltehetően a munka által nyújtott strukturáltság, kihívás, kontrollézés, pozitív visszajelzések és szociális kapcsolatok révén (Baruch és mtsai 1987).

2.1.5. A stresszel szembeni sérülékenységet meghatározó tényezők

Egy személy stresszre adott válaszát számos mediáló tényező befolyásolja, melyek növelhetik vagy csökkenthetik a személy stressz iránti sérülékenységet. Amint arról korábban már szó esett, ugyanaz az inger több jelentéssel is bírhat a személy erőforrásaitól függően. A stresszel szembeni ellenálló képességet modellezhetjük pszichoszociális, inter- és intraperszonális, illetve a már korábban említett szituációs tényezők is.

Nemi különbségek

A nemek közötti különbségek a stresszfolyamat minden szintjére hatással van-

nak. Befolyásolják, hogy egy adott szituációt mennyire ítélünk stressztelnek, csakúgy, mint erre a pszichés és viselkedési válaszainkat, a megküzdési mód preferenciáit és a stresszreakció egészségre gyakorolt hatásait. Bár a nemek és a stressz kapcsolatát vizsgáló kutatások gyakran egymással ellentétes eredményeket hoztak, számos szerző megállapította, hogy a nők gyakrabban élnek át stresszteli helyzeteket, mint a férfiak (pl. McDonough–Walters 2001).

Ezenfelül a nők többször említenek otthoni, családi történéseket, mint stresszhelyzeteket, és több, a hagyományos, gondoskodó–családösszetartó szereppel kapcsolatos stresszről számolnak be (Oman–King 2000). Ráadásul a nőknek olyan nemre specifikus stresszorokkal is szembe kell nézniük, mint a szexuális zaklatás, erőszak vagy a nemi diszkrimináció, melyek bizonyítottan összefüggésben állnak számos fiziológiai és pszichiátriai problémával. A társadalomban betöltött szerepek szintén meghatározzák a stresszteli életesemények előfordulását (Aneshensel–Pearlin 1987). A társadalmi szerep behatárolja a lehetséges stresszteli élményeket. Bizonyos stresszorok előfordulását valószínűsíti, míg mások megjelenésének valószínűségét csökkenti.

Köztudott, hogy a nők a férfiaknál ritkábban töltenek be magas társadalmi szerepeket. Ugyanakkor akár ugyanabban a szerepben is különböző hatásokkal kell szembesülnie egy nőnek, mint egy férfinak. A nők helyzete mind a munkahelyen, mind a családon belül kedvezőtlenebb, mivel több elvárásnak kell megfelelniük, miközben lehetőségeik gyakran korlátozottabbak. Sok kutatás foglalkozott továbbá a nők és férfiak stresszel való megküzdésének különbségeivel. Annak ellenére, hogy az eredmények ellentmondásosak, és számos metodológiai hiányosságra derült fény, sokak szerint a nők gyakrabban választják a passzívabb, emóciófókuszú megküzdési stratégiákat, míg a férfiakra az aktívabb problémamegoldó, problémafókuszú megküzdés jellemzőbb (Miller–Kirsch 1987). Az emóciófókuszú megküzdési mód preferenciája pedig a szubjektív distressz magasabb szintjével mutat együttjárást. Egyes kutatók szerint a megküzdés esetében mutatkozó különbségek a nemi szocializáció hatásának, illetve a nemi szerepekkel kapcsolatos elvárásoknak való megfeleléssel magyarázhatók, ebből kifolyólag erősen kultúra- és szituációs-specifikus jelenségről van szó. Ezt támasztják alá azok az eredmények, melyek szerint egyes esetekben (pl. szélsőséges körülmények, háború) a megküzdés preferenciáját illető tendencia a visszajára fordul (Matud 2004).

A társas támogatás hatása az egészségre

Porges (1995) megfogalmazása szerint: az ellenséges világban az emberi evolúció legfontosabb mozzanata, a túlélés feltétele a képesség a valódi, bizalmon alapuló, stabil emberi kapcsolatokra.

A SES és az egészség személyiség szintű protektív közvetítő tényezői közül leggyakrabban a kontrollérzést, az optimizmust, a társas támogatottságot és a megküzdési képességeket emelik ki (Taylor–Seeman 1999; Kulcsár–Holics–Kökényei–Rózsa 2001).

A társas támogatásnak az egészségi állapot alakulásában betöltött kiemelkedő jelentőségét számos epidemiológiai vizsgálat eredménye igazolja. Prospektív és retrospektív tanulmányokban a társas integráció, illetve a társas támogatás a morbiditási mutatókat és a mortalitási kockázatot is nagyban csökkentő védőfaktoroknak bizonyult (Kopp–Skrabski–Szedmák 1995). A társas támogatás és az egészségi állapot összefüggését több tanulmányban az egyéb lehetséges mediálók tényezők statisztikai kontrollja mellett is kimutatták: a védőhatás az egészségviselkedéstől, illetve a depressziótól függetlenül is jelentkezett (Uchino és mtsai 1996, idézi Kulcsár 2002).

A társas támogatás egészségvédő szerepét magyarázó két legfontosabb modell a következő.

A *fő hatásmodell* szerint a társas támogatás stresszortól függetlenül fejt ki hatását, az egészségviselkedés serkentésén, a problémák kibeszélésén, az identitás-élmény, a pozitív önértékelés és a kontrollérzés fokozásán, illetve a szorongás csökkentésén keresztül. Eszerint a társas támogatás faktorai minden élethelyzetben meghatározzák a személy általános jóllétét és életminőségét, hatásuk tehát nem korlátozódik a stressz-szituációkra.

A *stresszpuffer modell* alapján a társas támogatás csökkentheti a stressz egészségkárosító hatásait, és tompíthatja a stresszélményt azáltal, hogy a társak segítenek a helyzet átértékelésében vagy a megküzdési stratégiák kialakításában, valamint konkrét, kézzelfogható segítséget (pl. anyagi támogatás) is nyújthatnak (Kulcsár 2005; Lázár 2001).

Cohen és Wills (1985) az általuk kifejlesztett Interperszonális Támasznyújtást Értékelő Listával (ITÉL, Interpersonal Support Evaluation List, ISEL) végzett több vizsgálatukban erős negatív korrelációt találtak a depresszió és a társas támogatás között. A kapcsolat két prospektív vizsgálatukban is jelentkezett, ami azt jelenti, hogy a társas támogatás előre jelezheti a depresszió szintjét. A társas támogatás és a testi tünetek között szintén negatív korrelációt kaptak, illetve az ITÉL a későbbi testi tüneteket is bejósolta. Ezek az eredmények megerősítik a társas támogatás puffer hipotézisét. Mi több, a vizsgálatok a stresszhatások (életesemények és észlelt stressz) kontrollját követően is a várt eredményt hozták: a társas támogatottság és a depresszió alacsony stressz-szint mellett szignifikánsan gyengébben korrelált, mint magas stressz-szint esetén. Ehhez hasonlóan, magas észlelt stressz esetén a magas társas támogatás szignifikánsan csökkentette a stressz testitünet-fokozó hatását, míg alacsony észlelt stressz mellett nem volt különbség a testi tünetek számát és erősségét illetően.

2.1.6. A stressz káros hatásait moderáló pszichológiai tényezők

A stresszorok hosszú távú egészségkárosító hatásait egyes személyiségre jellemző tulajdonságok nagyban képesek módosítani. A legtöbbit hangsúlyozott tényezők ezek közül a rugalmasság–merevség dimenzió, a pozitív, illetve negatív emocionalitás, introverzió, extroverzió, önértékelés és a kontrollérvény. A személyiségtulajdonságokhoz kapcsolódó betegség hajlam nagy valószínűséggel összefüggést mutat a személyt jellemző stresszérzékenységgel és az elégtelen megküzdő kapacitással (Friedman és mtsai 1993; Booth-Kewley–Vickers, 1994).

Az A-típusú személyiség

A stresszérzékenységgel és a rossz megküzdő kapacitással kapcsolatban vált sokat kutatott témává az ún. *A-típusú személyiség*. Először Friedman és Rosenman (1974) írták le ezt a konstrukciót, mint a szív koszorúér-betegségekre hajlamosító tényezőt. Azt találták, hogy a szívbetegségekben szenvedők közül feltűnően sok személyre volt jellemző a kényszeres, merev, maladaptív viselkedés és a csekély megküzdési repertoár. Vizsgálatuk alapján az A-típusú személyiségre jellemző vonások a következők: állandó időzavar és versengés, a kreativitás hiánya, szegényes hosszú távú célok, érzelmi sebezhetőség, latens depresszió, ellenségesség, türelmetlenség és rosszindulat, merev és rugalmatlan viselkedés, egyszerűen több dologgal való foglalatosság és az ellazulás képtelensége. Rosenman és munkatársainak (1976) eredményei szerint az A-típusú személyiséggel jellemezhető személyek kétszer olyan valószínűséggel betegszenek meg CHD-ben, mint azok, akik ezekkel a vonásokkal nem jellemezhetőek. Ennek az eredménynek kapcsán (melyet sok más longitudinális vizsgálat is megerősített azóta) 1982-ben a WHO is felvette az A-típust a CHD rizikófaktoraik közé.

Ennek ellenére az eredmények nem mindig egyértelműek, sok kutató kitarthat, hogy nem maga a személyiségkonstelláció, hanem annak csupán egy összetevője, az ellenségesség (azon belül is főként a cinizmus) jelent veszélyeztető tényezőt az egyén számára. Shekele és munkatársai (1983) például azt találták, hogy az ellenségesség öt másik fontos rizikótényező (dohányzás, vérnyomás, koleszterinszint, alkoholfogyasztás és életkor) kizárása után is képes volt igen jól bejósolni a halálozást. Barefoot és munkatársai (1989) pedig egy longitudinális, egyetemistákon végzett vizsgálatban azt mutatták ki, hogy az ellenségesség az ötvenéves kor előtti halálozás ötszörös rizikófaktorának tekinthető.

Arra a kérdésre, hogy hogyan kapcsolódik össze az ellenségesség a kardiovaszkuláris megbetegedésekkel, Malamed (1987, id. Kulcsár 1998) kísérletei adhatnak választ. Szerinte a düh időben kiterjeszti a pszichés és fiziológiai stresszválaszt, ebből kifolyólag az ellenséges személyeknél a szimpatikus idegrendszer túlzott és nehezebben lecsengő reakciója jellemző, mely a nagyobb mértékű vérnyomás-,

szívfrekvencia- és stresszhormonszint-emelkedés révén megterheli vagy kimeríti a szív- és érrendszert, így növeli a betegségek kialakulásának kockázatát.

Egészségviselkedések

Bizonyos személyiségvonások az egészségviselkedésen keresztül vannak hatással a stressz következményeire. Friedman és munkatársai (1993) eredményei szerint például az élettartamot legjobban a lelkiismeretesség személyiségvonása jósolta be. Az ezzel jellemezhető személyek több egészségvédő viselkedésről, a veszélyek kerüléséről és az orvossal való jobb együttműködésről számoltak be. Booth-Kewley és Vickers (1994) szintén alátámasztották ezt a feltételezést, valamint kimutatták, hogy az extrovertáltak esetében nagyobb volt ugyan a szerekkel kapcsolatos kockázatvállalás (alkohol, dohányzás stb.), de szintén sok egészségvédő viselkedést gyakoroltak, a magas neuroticizmus-pontszámot elért kísérleti személyek pedig kevesebb egészségvédő viselkedéssel rendelkeztek, és kockázatosabban is közlekedtek, mint az ezen a dimenzióan alacsony pontszámot elért személyek. Az egészségviselkedések közül a dohányzásra és a testmozgás hiányára irányult a legtöbb tudományos figyelem. Roskies (1993) például az alacsony önértékelést, alacsony énhatékonyságot, a külső kontrollosságot, nagyobb vonásszorongást és az extraverziót emelte ki, mint a dohányzással gyakran együtt járó személyiségtényezőket. Bár az extroverzió a testmozgással is pozitívan korrelál, mégis a kitartó testedzést végzőket az önmotiválás képessége különböztette meg a rendszertelenül sportolóktól.

2.1.7. A stresszel szembeni megküzdés, személyes protektív faktorok

A legtöbb kutató a foglalkozással együtt járó stresszre adott válasznak tartja a kiégést. A stresszel foglalkozó irodalommal összhangban a reakciók lehetnek fizikai, érzelmi és mentális természetűek, vagy ezek bármilyen variációi.

A szerzők többsége egyetért abban, hogy a kiégés nem egyetlen esemény következménye, hanem inkább egy kumulatív jelenség, amely alig észrevehető változásokkal kezdődik, és egyre intenzívebb reakciókon keresztül jut el a krízishez.

Ha azonosítani szeretnénk, milyen tulajdonságok kellenek ahhoz, hogy valaki jobban meg tudja birkózni a stresszel, mint mások, három különböző erőforrást kell figyelembe vennünk:

- Az első a rendelkezésre álló külső támogatás, különösképpen a szociális kapcsolathálózat.
- A stressz elleni második bástyát a pszichológiai erőforrások képezik, az intelligencia, a képzettség és más releváns személyiségjegyek.
- Legvégül pedig a harmadik erőforrástípus a stressz legyőzésére használt megküzdő stratégia.

A három tényező közül a harmadik a leglényegesebb. A külső támogatás ugyanis önmagában nem csökkenti hatékonyan a stresszt, mert a kapcsolatrendszer csak azokat segíti, akik egyébként is tudnak segíteni önmagukon. A pszichológiai erőforrások pedig nagyrészt kívül esnek az általunk irányítható körön. Ám az, hogy milyen módszerrel próbálunk megbirkózni a stresszel, nemcsak abban játszik fontos szerepet, hogy milyen hatással lesz ránk a stressz, hanem egyben a legfontosabb birtokunkban lévő erőforrás is (Csíkszentmihályi 2001).

George Vaillant szerint az emberek kétféleképpen reagálnak a stresszre. A pozitív válasz az, amit ő „érett védekezésnek” nevez. Vaillant több mint harminc éven keresztül tanulmányozta sikeres és viszonylag kevésbé sikeres, volt harvardi diákok életét. A negatív válasz ezen modellek szerint a „neurotikus védekezés”, avagy a „regresszív módszer” lenne. Kevés olyan ember van, aki kizárólag csak az egyik vagy csak a másik stratégiára támaszkodik, azonban különböző hatásokkal használjuk az egyiket vagy a másikat (id.: Csíkszentmihályi 2001).

Folkman és Lazarus meghatározásában a megküzdés folyamatosan változó kognitív és viselkedési erőfeszítés az egyén által megterhelőnek, illetve energiáját meghaladónak tartott specifikus külső és/vagy belső igények kezelése érdekében (Hárdi 1992).

A megküzdési folyamat legátfogóbb megközelítése Lazarus (1966) nevéhez fűződik. Lazarus megküzdésnek (*coping*) nevezi a stresszhelyzet megoldását célzó alkalmazkodási próbálkozásokat, és *probléma-*, illetve *emóciófókuszú copingot* különít el. Az emóciófókuszú megküzdés megoldási módjait akkor tekinthetjük valódi megküzdésnek, ha a személy csak addig használja őket, amíg nem talál optimálisabb megoldást, vagy akkor, ha a stresszhelyzet nem változtatható meg (id.: Atkinson és mtsai 1999).

Az első, ún. *problémacentrikus megoldás (megküzdés)* lényege, hogy a személy a stressz forrását kívánja megszüntetni, vagy kikerüli a fenyegető ingert. A személy olyan célok felé halad, amelyek a stressztényezőt gátolják.

Egy másik fajta stratégia az úgynevezett *érzelemcentrikus megküzdés*. Ennek célja a stresszhelyzethez kapcsolódó negatív érzelmi állapot csökkentése, kiküszöbölése. Folkman–Lazarus (1984, id.: Atkinson és mtsai 1999) szerint ennek a stratégiának két lehetséges előnye van. Egyrészt: az aggodalom csökkentése önmagában is hasznos. Másrészt: a stressz által kiváltott negatív érzelmi állapot akadályozza a stresszel való aktív szembenállást. Így az érzelemcentrikus megküzdés – mivel csökkenti a negatív érzelmi állapotot – könnyebbé teszi a személy számára, hogy áttérjen a problémacentrikus stratégiára.

Ez a két stratégia nem összeférhetetlen. Az emberek stresszhelyzetben gyakran ennek keverékét használják (Folkman–Lazarus 1984, id.: Atkinson és mtsai 1999). A problémacentrikus stratégiát gyakrabban használják azokban a szituá-

ciókban, ahol a személyek hisznek abban, hogy lehet valami konstruktív tenni a stresszhelyzet megoldása érdekében. Az érzelemcentrikus stratégiát akkor használják gyakrabban, ha úgy látják, hogy az adott helyzetet mindenképpen el kell viselniük.

Norma Haan szerint a megküzdés magában foglalja a célt, a választást, a rugalmas váltást, megmarad az objektív valóság világában, és megengedi a megfelelő érzelmek kifejezését.

A megküzdés az egészséges és normális egoműködési mód a konfliktusok kezelésére. A megküzdés tudatos és egészséges, a védekezés nem tudatos, és patológiás inkább (id.: Oláh 1992).

A megküzdés eredményessége túlmutat a stratégiapreferenciák meghatározásán. Kiemelten fontos azon tényezők kutatása, amelyek a személy–környezet interakciókban erősítik a cselekvő személy fenyegetéssel szembeni pozícióját. Oláh (1992) szerint ezek a pozícióerősítő tényezők a személy–környezet interakció elsődleges és másodlagos értékelésének a befolyásolásán keresztül fejtik ki hatásukat, pozitív értékelés irányába hangolva a helyzetészlelő és minősítő kognitív apparátust.

Copingpotenciáloknak nevezték el azon kognitív természetű személyiségtényezőket, amelyek az elsődleges és másodlagos értékelés befolyásolásán keresztül járulnak hozzá az egyén megküzdési hatékonyságának erősítéséhez.

Oláh (1992) szerint léteznek olyan, a megküzdő kapacitást biztosító személyiségtényezők, melyek rendszert alkotnak, és így *pszichológiai immunrendszerként* definiálhatók. Ilyen tényező például a pozitív gondolkodás, a környezeti vagy szociális források kezelésére hivatott kompetenciák stb. A hangsúly nem azon van, hogy mi okozza a pszichés rendellenességet, hanem azon, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a személy jól működését biztosítják.

Számolnunk kell még egy jelentős tényezővel. A *társas támogatás* olyan érzelmi és fizikai megküzdési forrás, amelyet mások biztosítanak nekünk. Ennek révén lehetőség nyílik a kitárulkozásra, a társasági életre. A pszichológiai intimitás révén elkerülhetjük a magányt, életünk nehezebb, terheltebb időszakában lehetőséget ad arra, hogy feltárjuk együtt érző, rokonszenves embereknek problémáinkat, ezáltal testi és lelki egészségünk is javul. Az érzelmi támogatás különösen hatékony beteg és stressztől szenvedő embereknél (Smith–Mackie 2001). A társas támasz akkor hatékony igazán, ha kialakítja az egyénben személye fontosságának érzését. Azt a meggyőződést, hogy mások figyelnek rá, szeretik és becsülik, értékes embernek tartják. A megküzdés kutatásának célja többek között annak meghatározása, hogy hogyan küszöbölhetjük ki azokat a körülményeket, melyek között a stressz megbetegít, illetve hogyan hozhatunk létre olyan feltételeket, melyek között a stressz hozzájárulhat személyiségünk fejlődéséhez (Oláh 2005).

2.1.8. A megküzdés definíciói

A megküzdés fogalmának nincsen egy általánosan elfogadott definíciója, többféle megközelítés létezik. Tágabb értelmezés szerint megküzdés minden válasz, amelyet az egyén stresszes helyzetben produkál. Skinner–Wellborn (1994, idézi Oláh 2005) definíciója szerint a megküzdés lényege stresszes helyzetben a viselkedés, az érzelmek és tájékozódási próbálkozások szabályozása. A többségi álláspont szerint azonban fontos a célirányultság és az erőfeszítés is.

Lazarus tranzakcionista copingmodellje

A legszélesebb körben elfogadott és a gyakorlati kutatásokban is alkalmazott modell, Lazarus (1974, idézi Oláh 2005) megközelítésének alapja, hogy a viselkedés a személy és a környezete közötti kölcsönhatás eredménye, a coping pedig egy olyan központi változó, mely ezt a tranzakciót nehezített feltételek esetén moderálja. Szerinte minden olyan erőfeszítés megküzdésnek tekinthető, mellyel a személy az olyan hatásokat igyekszik kezelni, amelyeket úgy értékel, hogy felémésztik, vagy felülmúlják az aktuális személyes forrásait. A kognitív értékelés (cognitive appraisal), azaz a stresszreakció kognitív mediátorának következménye a megküzdés módja, és a létrejövő érzelem erőssége és minősége is.

Mivel Lazarus (1993) megközelítése szerint a pszichológiai stressz kedvezőtlen személy–környezet interakciót jelez, megváltoztathatjuk vagy a körülményeinket (*problémafókuszú megküzdés*), vagy azt, ahogyan azokat értelmezzük (*érzelemfókuszú megküzdés*). Az emóciófókuszú megküzdés megoldási módjait akkor tekinthetjük valódi megküzdésnek, ha a személy csak addig használja őket, amíg nem talál optimálisabb megoldást, vagy akkor, ha a stresszhelyzet nem változtatható meg (id.: Atkinson és mtsai 1999).

A problémafókuszú megküzdés lényege, hogy a személy a stressz forrását kívánja megszüntetni, vagy kikerüli a fenyegető ingert. A személy olyan célok felé halad, amelyek a stressztényezőt gátolják. Az érzelemfókuszú megküzdés célja a stresszhelyzethez kapcsolódó negatív érzelmi állapot csökkentése, kiküszöbölése. Folkman és Lazarus (1984) szerint ennek a stratégiának két lehetséges előnye van. Egyrészt: az aggodalom csökkentése önmagában is hasznos. Másrészt: a stressz által kiváltott negatív érzelmi állapot akadályozza a stresszel való aktív szembenállást, így az érzelmentrikus megküzdés – mivel csökkenti a negatív érzelmi állapotot – könnyebbé teszi a személy számára, hogy áttérjen a problémacentrikus stratégiára.

Ez a két stratégia nem összeférhetetlen. Az emberek stresszhelyzetben gyakran ennek keverékét használják (Folkman–Lazarus 1984).

A változás mediátora tehát az értékelés folyamata, amely két, egymáshoz dinamikusan kapcsolódó szakaszra osztható. Az *elsődleges értékelés* azt tisztázza,

hogy az aktuális személy–környezet interakciónak mi a jelentősége a személy jólléte, tágabb értelemben pedig egész életének alakulása szempontjából. Ennek egyik komponense az adott környezeti hatás motivációs relevanciájának megállapítása, azaz hogy mennyire érint személyes célokat. Másik komponense a motivációs kongruencia, illetve inkongruencia tisztázása, ami annak a vizsgálatát jelenti, hogy a hatás mennyire tér el a személy akaratótól. Harmadik komponense pedig a hatás egoinvóltsági fokának a megállapítása. A *másodlagos értékelés* során a megküzdéshez mobilizálható források számbavétele történik. Elsőként a változás kontrollálhatóságát és okát vizsgálja. Második komponense a problémafókuszú megküzdéshez bevethető stratégiák és erőforrások feltérképezése, míg a harmadik az érzelemközpontú megküzdéshez szükséges erőforrások feltárása. A másodlagos értékelés utolsó komponense a jövőre vonatkozó elvárásokat vizsgálja a lehetséges stratégiák alkalmazása esetén, illetve akkor, ha nem történik beavatkozás.

2.1.9. A megküzdési eredményesség személyiségfaktorai

A megküzdés kutatásban megjelenő új paradigma az Antonovsky (1987) nevéhez fűződő salutogenikus megközelítés. Lényege, hogy a patológiás következmények helyett a stresszel szemben védelmet biztosító személyiségtényezőkre helyezte a hangsúlyt. Ezeket a tényezőket külön-külön, egymástól izoláltan vizsgálták.

Azokat a személyiségtényezőket, melyek az elsődleges és a másodlagos értékelés befolyásolásának segítségével hatékonyabbá teszik a megküzdést, coping potenciál dimenzióknak hívjuk. A lehetséges reális pozitív következmények észlelésére hangolják a kognitív apparátust, erősítik a viselkedés várható sikerességének az elővételezését, hozzájárulnak a kedvező irányú változásokhoz, hangsúlyozzák a fejlődés lehetőségét, segítik a megfelelő megküzdési stratégiák kiválasztását, valamint a lehetséges források gyors monitorozását és mobilizálását (Oláh 1992).

Kontrollképesség

A kontroll és a coping egymással szoros kapcsolatban lévő fogalmak. Bizonyos fokú kontrolláltság szükséges a megküzdéshez, ami viszont eszköz ahhoz, hogy kontrollt gyakorolhassunk. A kontroll vonatkozhat a külső környezeti, vagy a szervezeten belüli történésekre egyaránt. Több próbálkozás is történt a kontroll típusainak leírására. Például Rothbaum, Weisz és Snyder (1982, idézi Oláh 2005) prediktív, illuzórikus, vikariációs és interpretációs kontrollt különböztetnek meg, melyek mindegyike realizálódhat elsődleges, illetve másodlagos módon aszerint, hogy a személy kezelhetőnek vagy kezelhetetlennek látja a helyzetet.

A kontrollhit, mint személyiségdimenzió Rotter (1966, idézi Oláh 2005) elméletében jelent meg. A dimenzió egyik végpontján a személy úgy értékeli a helyzetet, hogy ő irányítja az eseményeket, míg a másik végpontján úgy, hogy rajta kívül álló tényezők mozgatják a történéseket. A szocializáció során kialakult külső-belső kontrollattitűd az elsődleges értékelésen keresztül hat a copingstratégiák kiválasztására.

Tanult leleményesség

Rosenbaum (1988, idézi Oláh 2005) a hatékony önszabályozást biztosító kognitív képességek interaktív szerveződését a folyamatreguláló kogníciók (process-regulating cognitions – PRC) néven jegyzett self-control modell keretében elemzi. A self-reguláción belül az automatikus szabályozás tudattalanul zajlik és fiziológiai folyamatok uralják, míg a self-control tudatos és kognitív vezérlésű. A szabályozás kognitív történései folyamatos interakcióban állnak a self-regulációs folyamatokkal, azaz a környezeti változások által előhívott reformatív, illetve a self-iniciatívák által mobilizálódó regresszív regulációval. A tanult leleményesség a self-folyamat változások olyan kognitív szabályozása, mely a viselkedés folyamatosságát és hatékonyságát garantálja. Ez a személyiségrepertoár a megküzdési folyamat alakulását a stratégiák megválasztásán keresztül befolyásoló forrástényező. Rosenbaum szerint e személyiségrepertoár képességkomponensei tanulás útján fejleszthetők. Példaként Meichenbaum (1977, idézi Oláh 2005) terápiás programját említi, melynek célja a stressz elleni védetség kialakítása, és fokozza a tanult leleményességet. Fő állomásai: 1. a maladaptív érzések, gondolatok és viselkedési stratégiák tudatosítása; 2. problémafókuszú megküzdési stratégiák tanítása; és 3. érzelemszabályozó és feszültségkezelő technikák kialakítása.

A „keményen helytálló” személyiség

A „hardy personality” fogalma (Kobasa–Maddi 1977, idézi Oláh 2005) a személyiség egzisztenciális elméletében jelent meg. Ez egy konstellációs karakterisztikum, melynek mérésére a Kobasa (1982, idézi Oláh 2005) által szerkesztett Hardiness Test szolgál. Jellemzői az elkötelezettség, a kihívásokra való reagálás és a kontrollképesség. Az elkötelezettség azt jelenti, hogy a személy hisz annak az értékességében, amit csinál, és személyiségének minden szféráját involválva végzi feladatait. A kihívásokra való reagálás azon a meggyőződésen alapul, hogy az élet rendje a változás, melynek lényege a fejlődési lehetőség, míg a kontrollképesség lényege az abba vetett erős hit, hogy ésszerű határok között képesek vagyunk a velünk történetek ellenőrzésére, befolyásolására, és felelősek vagyunk a velünk történetekért. A kutatások szerint a keményen helytálló személyiséggel rendelkező személy lelkiileg és fizikailag is egészségesebb, interperszonálisan ha-

tékonyabb, és a konstruktív, problémaorientált megküzdési stratégiákat preferálja.

A diszpozicionális optimizmus

Scheier–Carver (1983, idézi Oláh 2005) a viselkedés self-regulációs modelljének kidolgozása során centrális tényezőnek tekintette a tervezett cselekvés várható következményeire vonatkozó elvárást. Feltételezték, hogy az optimizmus, amely egy általános elvárása a jó dolgok bekövetkeztének, stresszhelyzetekben is a lehetséges pozitív következmények felé tereli a figyelmet, és így fontos faktora lehet a stresszel való megküzdésnek az adott viselkedés folytatása szempontjából. Az optimisztikus orientáció mérésére az Élet Szemlélet Teszt (Life Orientation Test – LOT) szolgál. Az optimizmussal kapcsolatos vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy mind az egészségmegőrzés, mind a megküzdési hatékonyság szempontjából stabil forrástényezője a megküzdésnek.

A koherenciaérzék

Az Antonovsky (1979, idézi Oláh 2005) nevéhez fűződő salutogenikus orientáció az egészség megőrzésére koncentrál. Antonovsky szerint a stresszel szemben általános védettséget adó források (pl.: énerő, kulturális stabilitás stb.) mobilizálása és eredményes felhasználása a koherenciaérzék (SOC) segítségével valósulhat meg sikeresen. A SOC tehát az aktuális fenyegetéssel szemben leghatékonyabb copingstratégia kiválasztását irányítja. A koherenciaérzék az összefüggések megértésének, megérzésének képessége, magabiztos érzése annak, hogy környezetünk változásai előre jelezhetőek, és valószínűleg úgy alakulnak a dolgok, ahogy az ésszerűen elvárható. A fogalom 3 komponensből integrálódik: a felfogóképességből, a források kezelésének képességéből és az értelmességből. Ezek közül az értelmes életben való hit a koherenciaérzék kulcskomponense. A SOC biológiai alapja a két agyfélteke közötti harmonikus együttműködés. A SOC révén a fenyegetések kihívásokként értelmeződnek, melyek eredményes kezelése a pozitív érzelmekhez hasonló „fiziológiai környezetet” teremt, ami fokozza az immunitást.

Az éntudatosság

Fenigstein, Scheier és Buss (1975, idézi Oláh 2005) definiálták az éntudatosságot mint személyiségdimenziót. A személyes éntudatosság hajlam és tehetség az önmagunkban való elmélyedésre, a bennünk zajló folyamatok nyomon követésére, fogékonyság érzelmi állapotunk, indítékaink monitorozására, ellenőrzésére. Ez egy belső térképet jelent, amit tudatosan felhasználunk önmagunk irányításához. A személyes éntudatosság mint copingpotenciál az adekvát co-

pingforrások monitorozása és megválasztása révén hozzájárul a megküzdési hatékonysághoz. A társas éntudatosság pedig énünk publikus aspektusának a hatásmechanizmusait monitorozza, a társas éncselekmények következményeit integrálja és hasznosítja a társas tájékozódásban.

A megküzdés hatékonyságát a felsoroltakon kívül más konstruktumok is segítik, mint például az énhatékonyság, az énerő, a kompetencia vagy a reményképesség (Oláh 2005).

A személyiség „pszichológiai immunrendszere”

Az individuuum megküzdési forráskapacitását alkotó személyiségtényezők egy integrált személyiségen belüli rendszerként foghatók fel, amit pszichológiai immunrendszerként definiálhatunk, ami egy aktív védettséget adó komplex kognitív eszközszer. A copingpotenciál dimenziók egységes rendszerként való kezelését magas korrelációjuk, valamint közös hatásmechanizmusuk indokolja. Erősítik a személy pozícióját a személy–környezet interakcióban, és irányt szabnak a megküzdési folyamatnak. A pszichológiai immunrendszer (PI) fogalma tehát azon személyiségforrások megjelölésére szolgál, melyek képessé teszik a személyt a stressz tartós elviselésére és az eredményes megküzdésre úgy, hogy ne sérüljön a személyiség integritása, működési hatékonysága és fejlődési potenciálja. Az integrálódó személyiségkomponensek közös vonása, hogy pozitív következmények anticipálására hangolják a kognitív apparátust, fokozzák az énhatékonyság érzését a megküzdési folyamatban, valamint erősítik a célélzési szándékot és az önszabályozási hatékonyságot. A PI három, egymással dinamikus kölcsönhatásban lévő alrendszerből épül fel: 1. a monitorozó-megközelítő alrendszer a környezet megismerésére, megértésére és kontrollálására, valamint a lehetséges pozitív következmények monitorozására hangolja a kognitív apparátust; 2. az alkotó–végrehajtó alrendszer a körülmények vagy önmagunk megváltoztatásában és a cél elérésében kap szerepet; 3. az önregulációs alrendszer pedig a figyelem és a tudati működés feletti kontrollt biztosítja. A monitorozó-megközelítő alrendszer részei a pozitív gondolkodás, a kontrollézés, a koherenciaérzés, a növekedésérzés, a rugalmasság, a szociálisforrás-monitorozás, valamint a célorientáció. Az alkotó–végrehajtó alrendszer tagjai az énhatékonyság, a kreativitás, a mobilizálóképesség, a szociális forrást teremtő képesség és a találékonyság, míg az önregulációs alrendszeré a szinkronképesség, az impulzivitáskontroll, az ingerlékenységkontroll, valamint az érzelmi kontroll (Oláh 2005).

| Monitorozó–megközelítő alrendszer | |
|--|---|
| Pozitív gondolkodás | hajlam a pozitív következmények, kedvező változások elvárására, elővételezésére |
| Kontrollézés | a személy meggyőződése, hogy többnyire rajta múlik, hogy mi fog történni azokban az élethelyzetekben, amelyekben részt vesz |
| Koherenciaérzék | az összefüggések megértésére, megérzésére való képesség, hit abban, hogy a dolgok úgy alakulnak, ahogy az ésszerűen elvárható |
| Növekedésérzés | önmagunk pozitív értékelésén túl aktív értékmegóvó, önjutalmazó magatartás |
| Kihívás, rugalmasság | a kihívások vállalása, belemerülés a tevékenységekbe, fogékonyság és nyitottság az új iránt |
| Szociálisforrás-monitorozás | képesség a társas környezet információinak érzékeny, szelektív észlelésére, és azok adekvát felhasználása a célok megvalósításához |
| Célorientáció | képesség az elhatározott viselkedés folytatására akadályok keletkezése esetén is |
| Alkotó–végrehajtó alrendszer | |
| Énhatékonyság | a személy meggyőződése, hogy képes végrehajtani az általa kitűzött cél megvalósításához szükséges viselkedéseket |
| Kreativitás | önmagunk pozitív értékelésén túl aktív értékmegóvó, önjutalmazó magatartás |
| Mobilizálóképesség | képesség mások meggyőzésére és a kapcsolatteremtésre |
| Szociális forrást teremtő képesség | képesség a másokban rejlő képességek feltárására és hasznosítására az együtt gondolkodás folyamatában |
| Találékonyság | képesség az ismeretek olyan átstrukturálására, hogy hasznosíthatóak legyenek a megküzdési folyamatban |
| Önregulációs alrendszer | |
| Szinkronképesség | a figyelem és a tudati működés feletti kontroll képessége |
| Impulzivitáskontroll | képesség a viselkedés racionális kontroll és mentális programok általi vezérlésére |
| Ingerlékenységkontroll | az indulatok, a harag és a düh feletti racionális kontroll gyakorlásának, valamint a düh konstruktív módon történő felhasználásának a képessége |
| Érzelmi kontroll | a kudarcok, fenyegetések keltette negatív emóciók uralásának és konstruktív viselkedésbe való transzformálásának a képessége |

A megküzdési módok tárgyalása kapcsán érdemes megszívlelni McBride tanácsait (idézi Bagdy–Telkes 1990, 106. o.) arra vonatkozóan, hogy a stressz leküzdésének milyen egyéni módozatai lehetnek:

1. A személyes támogató hálózat megerősítése, illetve a személyes és szakmai támogató kapcsolatok ápolására való tudatos törekvés.
2. Megbeszélés más olyan személyekkel, akik hasonló helyzetben vannak avégett, hogy el tudjuk különíteni a megterhelő foglalkozással járó közös problémákat.
3. Az irreális személyes elvárások és normák módosítása.
4. A nem munkával kapcsolatos érdeklődések, elfoglaltságok, hobbik aktív kialakítása.
5. Alkalmazkodási stratégiák kidolgozása az otthoni, családi élet és a munkahelyi problémák teljes szétválasztására.
6. Keményebb és egészségesebb életstílus kialakítása, beleértve az olyan holisztikus megközelítésű programokat, mint a „fitness”, a relaxációs módszerek és a helyes táplálkozás kombinálása.

2.2. A legjelentősebb iskolai stresszorok egy hazai kutatás tükrében

Nemrégiben a Debreceni Egyetemen egy kutatást végeztünk a tárgyalt témakörhöz kapcsolódóan. Vizsgálatunkban már hosszú időt a pályán töltött pedagógusok, valamint felsőfokú tanulmányaikat végző főiskolások és egyetemisták pszichés állapotának, stresszel való jellegzetes megküzdési mechanizmusainak, szorongást keltő helyzeteik megítélésének, az ezekhez a helyzetekhez kapcsolódó testi és pszichés tünetek megnyilvánulásának tanulmányozását tűztük ki célként. Kíváncsiak voltunk arra, hogy az év legnehezebb időszakában hogyan ítélik meg élethelyzetük nehézségeit, milyen megküzdési stratégiák alkalmazásával igyekeznek legyűrni azokat, milyen mértékben jellemző rájuk a depresszió tünetegyüttese, a reménytelenség.

Vizsgálati alanyaink a Hátrányos Helyzetű Tanulók Országos Tehetség gondozó Programjába bekapcsolódott középiskolák tanáraiból kerültek ki; 45 férfi és 86 nő segítette munkánkat a különböző vizsgálati eszközök kitöltésével. Összesen 8 eszközt használtunk fel, melyek a következő területek vizsgálatára voltak alkalmasak:

- stresszhelyzetek kezelése: megküzdési (coping) mechanizmusok
- reménytelenség
- szorongás

- depresszió
- kiégés
- egyéni és kollektív hatékonyság érzése

Jelen munkánkban csupán a stresszhelyzetek kezeléséhez kapcsolódó eredményeink ismertetésére térünk ki. Feltételeztük azt, hogy az iskolai élet stresszforrásai közül több lesz olyan, amely a nőkre nagyobb pszichés megterhelést ró, mint a férfiakra. Úgy véltük, hogy a nemek tekintetében jól érzékelhető különbség lesz majd abban a tekintetben, hogy mely stresszorokat tartják a leginkább negatív hatást kiváltónak.

Vizsgálati adatainkat az Éles-féle Stresszor Leltár kitöltése révén nyertük. Első lépésben tekintsük át, hogy miként is épül fel a vizsgálóeszköz, hogyan történt a kifejlesztése, milyen tapasztalatokkal jártak az első alkalmazások.

A vizsgálóeszköz a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetében készült többlépcsős folyamat eredményeként (Éles 2006). A vizsgálati eszköz bemutatása Éles gondolatmenete alapján történik. Első lépésben a szerző interjúkat készített két különböző iskolatípus pedagógusaival, amelynek eredményeként egy kiinduló anyagot kapott a leltár készítéséhez. Ezek után tantestületi értekezleten a vizsgálatban érintett pedagógusok (28 fő szakiskolában, 28 fő gimnáziumban tanított) segítségével tovább bővítette a stresszorok listáját. Arra kérte a pedagógusokat, hogy írjanak fel legalább 15 olyan tényezőt, ami megterhelő, és stressz okoz számukra a mindennapi munkájuk során. Az egyéni listák összesítéséből állította elő a szerző a 72 itemes stresszorlistát. Ezt követte a lista elemeinek pszichológushallgatókból álló szakértői kiscsoportos megvitatása és további szelekciója, valamint az itemek 6 nagyobb tartalmi kategóriába való besorolása.

Ez a hat kategória a következő:

1. Diákokkal kapcsolatos itemek ($n = 12$). Elsődlegesen azok a tényezők, amelyek a diákok viselkedéséből, teljesítményéből, hozzáállásából adódó stresszhatások.
2. Tantestülettel kapcsolatos itemek ($n = 7$): a kollégák közötti együttműködés zavaraiából adódó feszültségek, konfliktusok, személyes ellentétek.
3. Vezetőséggel kapcsolatos itemek ($n = 10$): olyan stresszhatások, amelyek a vezetőség kommunikációjával, döntéseivel, vezetési stílusával vannak szoros kapcsolatban.
4. Tanári munkával kapcsolatos itemek ($n = 31$). Azok a tényezők, amelyek nem sorolhatók szorosan a fenti kategóriákba. Inkább általános jellegzetességei a tanári munkának, de járhatnak stresszel.
Idetartozó tételek sorszáma a kérdőívben:

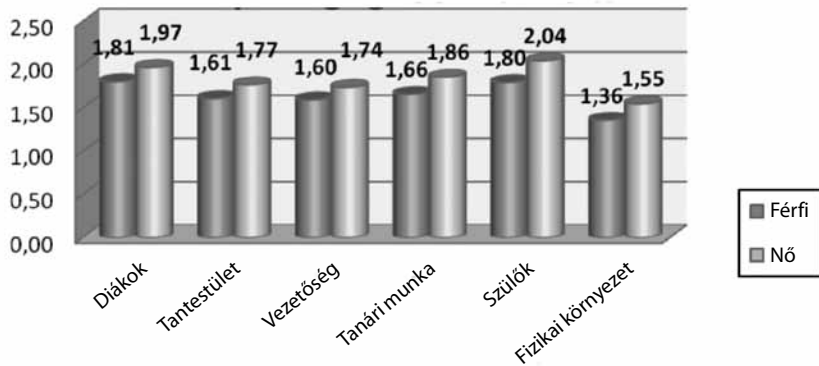
5. Szülőkkal kapcsolatos itemek ($n = 5$). Olyan tényezők, amelyek a szülőkkel való közvetlen vagy közvetett interakció és együttműködés kapcsán okozhatnak feszültséget.
6. Fizikai környezettel kapcsolatos itemek ($n = 7$): olyan stresszhatások, amelyekért a munkakörülményeket meghatározó fizikai tényezők (általában rossz minősége vagy hiánya) tehetők „felelőssé”.

A vizsgálóeszköz reliabilitási mutatói igen jónak nevezhetők. A hat dimenzió Cronbach's Alfa értékei ,690 (tantestület) és ,879 között helyezkednek el (diákok).

A két iskolatípusban tanító pedagógusok közt lényeges eltérés mutatkozott a diákokkal és a fizikai környezettel kapcsolatos stresszorok dimenzióiban. A szignifikáns eredmények szerint a szakiskolában nehezebb feladat a hátrányos, alulszocializált, gyengébb képességű, vagy magatartási problémákkal küzdő tanulókkal foglalkozni. A vizsgált elit gimnáziumban alapvetően nincsenek ilyen jellegű problémák a diákokkal. Ezen tanulók számára a legfajsúlyosabb szorongást kiváltó okot a magas követelményeknek való megfelelés kényszere okozza (sikeres érettségi, országos versenyeken való eredményes részvétel, sikeres továbbtanulás stb.). A szakiskolában azonban csak elvétve fordul elő vagy egyáltalán nincs is jeles rendű bizonyítvány, nincs továbbtanulás, nincsenek országos versenyeredmények. Tehát nincs mérhető, „látványos” eredmény, így gyakorlatilag alig van pozitív visszajelzés a pedagógus irányába. Sorozatos problémákkal, kudarcokkal találkozik a pedagógus, és örül, ha megment egy fiataalt az elkallódástól (Éles 2006). A nemek összehasonlításában az adatok és a kapott szignifikáns különbségek alapján kijelenthető, hogy a nők számára megterhelőbb szakiskolában dolgozni. Többet bosszankodnak a diákok, a vezetőség és a tanári munkával kapcsolatos „általános” stresszorok miatt.

A folytatásban most már térjünk rá saját vizsgálati eredményeink bemutatására és értelmezésére! (1. ábra)

A kapott eredmények alapján kijelenthető, hogy hipotézisünk igazolást nyert. A vizsgálati eredményekből egyértelműen kitűnik, hogy valamennyi elkülönített stresszorcsoportban (diákokkal, tantestülettel, vezetőséggel, tanulmányi munkával, szülőkkal, fizikai környezettel kapcsolatos itemek) és összesítésben is erősen szignifikáns különbséget kaptunk a nemek között. A szignifikanciaértékek $p = ,002$ és $p = ,049$ közt helyezkednek el – zömmel az előbbi értékhez közelítve. Valamennyi stresszorcsoport összesített értékében a nők átlaga lett a magasabb.



1. ábra. Az Éles-féle Stresszor Leltár kategóriái pedagógusoknál nemenként

Állításunkat alátámasztandó szemléltetjük azon itemek listáját, amelyben jelentős eltérés mutatkozott a nemek között.

| Itemek, amelyekben a nők átlaga szignifikánsan magasabb ($p \geq 0,05$) | Itemek, amelyekben a férfiak átlaga szignifikánsan magasabb ($p \geq 0,05$) |
|---|---|
| Magas osztálylétszám. | Megjegyzés: Nem volt egyetlen ilyen item sem. |
| A tanulók közömbössége, motiválatlansága. | |
| A vezető óralátogatása. | |
| Kolléga óralátogatása. | |
| Bemutatóóra tartása. | |
| Megszervezni az osztálykirándulást. | |
| Megszervezni egy iskolai rendezvényt, ünnepséget. | |
| A szülők közömbössége. | |
| A szülők elégedetlensége az iskolával. | |
| A szülői elvárásoknak való megfelelés. | |
| Időhiány egyéni beszélgetésre. | |
| Helyhiány egyéni beszélgetésre. | |
| Év végi jegyről való döntés. | |
| A kollégák panasza az osztályra. | |
| Magas óraszám. | |

| Itemek, amelyekben a nők átlaga szignifikánsan magasabb ($p \geq 0,05$) | Itemek, amelyekben a férfiak átlaga szignifikánsan magasabb ($p \geq 0,05$) |
|---|---|
| Időhiány a szakirodalom olvasására. | |
| A tanulók házi feladatának ellenőrzése. | |
| Konfliktus egy kollégával. | |
| Konfliktus egy diákkal. | |
| Konfliktus egy szülővel. | |
| Az iskola kiszolgálóhelyiségeinek piszkossága. | |
| Jutalomosztás. | |
| A tanulók viselkedési problémái. | |
| A tanulók tanórai fegyelmezése. | |
| Magas elvárás a vezetőségtől. | |
| Túlterheltség. | |
| Kevés hely, zsúfoltság a tanárban. | |

A bemutatott adatokból az következik, hogy mintánkban a női pedagógusok számára az iskolai élet gyakorlatilag minden területe pszichésen megterhelőbb, jelentékenyebb mértékben stresszforrás. A felsorolt itemek az elkülönített stresszorcsoportok mindegyikét felölelik, valamennyi kategória képviselteti magát. Különösen fontos lehet az a megállapítás, hogy a pedagógus munkaköréhez kapcsolódó valamennyi személyes interakció (diákok, szülők, kollégák, az iskola vezetése) jobban igénybe veszi/veheti mintánkban a női pedagógusok pszichés ellenálló képességét. Nagyobb megterhelést ró rájuk a kötelező jellegű szervezési feladatok ellátása: osztálykirándulás, iskolai rendezvények megszervezése. Hangsúlyozottnak tűnik igényük a személyes beszélgetésekre diákokkal, kollégákkal. Fontosnak tartják, hogy az ilyen típusú beszélgetésekhez megfelelő hely, tér álljon rendelkezésre az intézményben.

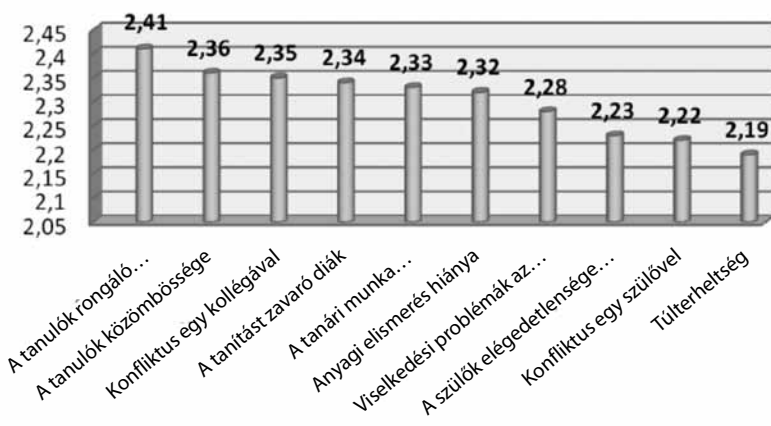
A számos iskolában tett rendszeres látogatásaink tapasztalatai sajnos megerősítik a vizsgálatunkban kapott eredményt. Alig-alig akad olyan hely az iskolákban, ahová elvonulva kényelmes és diszkrét feltételek mellett lehetne átbeszélni egy-egy problémás szituációt, konfliktusos helyzetet akár diákról, akár kollégáról, akár szülőről legyen szó. Az óráközi szünetekben, akár egy-egy lyukas óra alkalmával a tanárban rendre az 50–60 fős tantestületek jelentős hányada csoportosul. Sokszor egyszerűen nincs mód az intimitásra, a helyzetek diszkrét kezelésére. Egy-egy tanár „élettere” arra a másfél-két négyzetméterre korlátozódik, amit a nagy tanári asztal kicsiny parcellája jelent.

Számos állatvizsgálatból is tudhatjuk, és a térközszabályzás témakörében fogant (elsősorban talán szociálpszichológiai aspektusú) kutatásokból triviálisnak számít a tény, hogy a zsúfoltság, a személyes tér minimális volta már önmagában is mennyire zavaró tényező, milyen komoly stresszor.

Az is elgondolkodtató eredménynek számít a leltárhoz kapcsolódóan, hogy mennyivel jobban megviseli a női pedagógusokat a mások igényeinek (szülők, iskolavezetés) való megfelelési vágy. Ezen stresszorok közé tartozik a vezető és a kollégák óralátogatása, a bemutatóóra tartása.

Az egész pedagógusmintára nézve a 2. ábra mutatja a 10 legjelentősebb stresszort a hozzájuk tartozó értékekkel. Egyértelmű, hogy a leginkább zavaróan azok a stresszorok hatnak, amelyek a tanulókhöz köthetők (az első 5 „helyezett-ből” 4 ide sorolható).

Ezek közé mintegy beékelődik a „konfliktus egy kollégával” stresszora. Szintén igen fajsúlyosnak tűnik az, hogy a 72 itemből az 5. és a 6. helyet foglalják el pedagógusszakma társadalmi elismeréséhez, anyagi megbecsültségéhez tartozó állítások.



2. ábra. A 10 legjelentősebb stresszor a pedagógusoknál

Az egyes értékekhez tartozó stresszorok elnevezései

| | |
|-------------------------------|------|
| A tanulók rongáló magatartása | 2,41 |
| A tanulók közömbössége | 2,36 |
| Konfliktus egy kollégával | 2,35 |
| A tanítást zavaró diák | 2,34 |

| | |
|---|------|
| A tanári munka presztízsének csökkenése | 2,33 |
| Anyagi elismerés hiánya | 2,32 |
| Viselkedési problémák az osztályban | 2,28 |
| A szülők elégedetlensége az iskolával | 2,23 |
| Konfliktus egy szülővel | 2,22 |
| Túlterheltség | 2,19 |

Összegezve azt mondhatjuk el, hogy ebben a vizsgálóeszközben volt megfigyelhető a legélesebb különbség a nemek között. Úgy tűnik, hogy a férfiak sokkal kevésbé érzékenyek az iskolai élethez köthető stresszorokra. Ebben a tényben alapvető lelki, alkatbeli eltérések húzódnak meg a háttérben magyarázó okként: a nők érzékenyebbek, érzelemorientáltabbak, empatikusabbak az emberi kapcsolatokban. Talán nem túlzás azt állítanunk, hogy jobban figyelnek személyes és fizikai környezetükre.

Az adatok felvétele mindkét csoport esetében 2009 májusának végén–júniusának elején történt. A vizsgálni kívánt problémakör természetéből fakadóan szándékosan választottuk ezt az időpontot. Ebben az időszakban a pedagógusok számára köztudomásúan az érettségik, az évvárás fokozott szellemi–idegi–fizikai megterhelése, a diákok esetében pedig a szorgalmi időszak vége–vizsgaidőszak eleje jelent az évközi feladatokhoz, kötelezettségekhez képest is fokozott igénybevételt. Úgy véltük, hogy ilyen módon ez az az időszak, amikor is a legtöbb nehézséggel, szorongató helyzettel (stresszorral) kell megküzdeni vizsgálati alanyainknak. A vizsgált minta nagy átlagát tekintve (természetesen lényeges egyéni különbségek lehetnek az életutak, megterhelő szituációk egyéni mintázatában!) ekkor a legszükségesebb tehát megítélésünk szerint egész pszichés védekező rendszerünk „csatasorba állítása”. Ez olyan időszak, amikor rendszerint szükséges valamennyi erő tartalék mozgósítása a problémák megoldásához, a nehézségek leküzdéséhez.

A pedagógusoknál és a diákoknál bizonyos értelemben hasonló módon egyfajta „bizonyítvány” kiállítás történik. A pedagógusok munkájának megítélését jelentős mértékben az általuk az érettségire felkészített osztályok teljesítménye határozza meg. Hatalmas méretű adminisztrációs kötelezettségek is terhelik őket ebben az időszakban, amelynek java részét az egész napos vizsgáztatás, illetve tanítás után kell magas szinten és igen precízen elvégezniük. Más kollégák osztálykirándulásra viszik tanítványaikat, amely esemény szintén igen megterhelő sokrétű szervezőmunkát, figyelmet, állandó készenlétet és felelősséget igénylő volta miatt.

2.3. A kiégés (burnout) jelenségvilága

2.3.1. A kiégés fogalma – főbb megközelítések, fogalmi meghatározások

1974-ben Freudenberger használta először a kiégés szakkifejezést a pszichiátriai dolgozók körében megfigyelt érzelmi kimerülésre. Elképzelése szerint a jelenség a hosszabb ideje fennálló érzelmi megterhelés vagy megoldatlan stressz hatására kialakuló fizikai és emocionális válasz (Freudenberger 1974).

A *burnout* (kiégés) fogalma ezt követően kitüntetett figyelmet kapott a szakma és a média részéről egyaránt. A nyolcvanas években mintegy 1500 publikáció jelent meg kiégés témakörben. Kiterjedt szakirodalma főleg szociálpszichológiai nézőpontból értelmezi az eredményeket (Maslach–Schaufeli 1993). A kimagasló figyelem egyik valószínűsíthető oka a hosszú távú betegszabadságok számának rohamos növekedése. A két jelenség összefüggéséről számos tanulmány jelent meg (pl.: Weber–Jaekel–Reinhard 2000; Peterson és mtsai 2008).

A kiégés fogalmának története és definíciós nehézségei

A burnout szakirodalmában máig nincsen egységes definíció, hisz a fogalom határai is meglehetősen bizonytalanok: összemosódnak a *munkahelyi stressz* (Pines–Keinan 2005), a *munkával való elégedettség* és a *munkamotiváció* már régebben leírt és a munkapszichológia által tanulmányozott fogalmaival. A tünetek differenciálása is problémát okoz, hiszen a kiégés jelei megegyeznek a depresszióéval (Leiter–Durup 1994; Ahola és mtsai 2005) és a szorongásával (Bargellini és mtsai 2000) is.

Amennyiben megvizsgáljuk a fogalom alakulásának történetét, azzal kell szembesülnünk, hogy a kiégés fogalmának fejlődése nem tudományos konstruktumként indult. A kiégés kezdeti koncepciója inkább a szociális problematika keretében csiszolódott, és egy klinikai leírásra törekedett. Az első tanulmányok, melyek a témában megjelentek (Freudenberger 1974, 1975; Maslach 1976) tartalmazták a jelenség leírását, nevet adtak neki, és megállapították, hogy a jelenség nem patológiás, vagy deviancia következtében jön létre, hanem annál sokkal gyakoribb, általánosabb jelenségként fogható fel.

Egyik összefoglalás szerint (Maslach–Schaufeli 1993) ennek a kezdeti korszaknak három markáns jellemzője volt, amelyek befolyásolták a későbbi burnout fogalom alakulását. Egyrészt a burnout fogalmának változatos értelmezése azt eredményezte, hogy a különböző cikkek keretében a szerzők eltérő jelenségekről értekeztek. A második, ezzel szorosan összefüggő jellegzetessége a kezdeti korszaknak, a fogalom túlságosan tág értelmezése volt (Maslach–Jackson 1984). Végül a korai korszak harmadik jellegzetessége, hogy a fogalom nem illeszkedett empirikus keretbe. A megállapítások, melyek a későbbi koncepciót is

csiszolták, nem lettek alátámasztva objektív kutatási eredményekkel. A korai burnout fogalom ezen jellegzetességei nagyban megnehezítik a fogalom operacionális elhatárolását, egészes és objektív megragadását, ami a mai napig tükröződik a szakirodalomban.

A nyolcvanas évek során a kutatók megkísérelték a burnout fogalmának empirikus konceptualizálását. Rengeteg kutatás, tanulmány és könyv született a témakörben. Sok modell és intervenció terv született ekkor, valamint vizsgálták a burnout eredetét és az együtt járó tényezőket is. Standardizált eszközök is születtek (kérdőívek, interjúk), melyek elősegítették a definíció tökéletesítését, a vizsgálatok egységesítését és objektivitását.

Üttörő lépést jelentett az MBI (Maslach Burnout Inventory) kifejlesztése (Maslach–Jackson 1981). Az eleinte csak Amerikában, illetve angol nyelvterületen vizsgált jelenség világszerte elkezdte foglalkoztatni a kutatókat. Mivel a többi országba (többek közt: Franciaország, Spanyolország, Olaszország, Lengyelország stb.) már egy valamennyire konceptualizált fogalom jutott el egy lefordított kérdőív formájában, ez megkönnyítette a nemzetközi összehasonlíthatóságot is.

Későbbiekben születtek longitudinális vizsgálatok is, melyekből szintén sok hasznos következtetést lehetett levonni (pl.: Firth–Britton 1989). Egyrészt kiderítették, hogy hosszabb perióduson keresztül vizsgálva a burnout relatíve állandó marad. Tehát inkább krónikus, mint akut jellegű. Továbbá megállapították, hogy tünetei lehetnek fiziológiai szintűek, és magukban foglalhatják a hosszabb betegségabsztrakciókat, illetve a munkahely elhagyását.

Az első vizsgálatok emberközpontú, segítő foglalkozások terén készültek, ugyanakkor nem feltétlenül csak erre a területre koncentráló jelenségről van szó. Vizsgálták, és számos tünetét megtalálták a gazdaság és menedzsment (pl.: Ginsberg 1974) világában, valamint a sport területén is edzők körében (Capel 1987). A burnout elképzelése továbbá kiterjeszhetőnek tűnt az egyéb, nem hivatalos munkahelyen foglalkoztatottakra is. Az elképzelést vizsgálták olyan önkéntesek munkakörében is, mint a politikai aktivisták, továbbá alkalmazhatónak tűnik a családi szférára is. Egyes szerzők beszélnek szülői vagy házassági burnoutról (Pines–Aronson 1988) is. Egyes kritikák szerint ugyanakkor nem alkalmazható a fogalom minden területre, hiszen egy olyan munka, amely nem tartalmaz kliensekkel történő interakciót, nem eredményezhet elszemélytelenedést, kiégést.

A kiégés vagy burnout akkor következik be, ha hosszú időn keresztül nagyobb terhelésnek vagyunk kitéve, mint amennyivel meg tudunk birkózni. A kiégési tünetcsoport (burnout) valójában hosszabb ideje fennálló érzelmi megterhelések és megoldatlan stresszek hatására kialakuló pszichofizikai válasz. Először emberekkel hivatásosan foglalkozó szakembereknél, laikus segítőknel,

krónikus betegségben szenvedőknél és családtagjaiknál mutatták ki ezt a jelenséget.

Azok a leginkább veszélyeztetettek, akiknek a munkája erős stresszel jár, így elsősorban a vezető beosztásúak, illetve akiknek folyamatosan nyomás alatt kell kiemelkedő teljesítményt nyújtaniuk. A folyamatos stressz és frusztráció hatására egyre csökken a teljesítmény, és nő a különbség az elvárások és a felmutatott eredmények között (Riskó 1999).

A burnout fogalom határai még ma is meglehetősen bizonytalanok, összemossódnak a munkahelyi stressz, a munkával való elégedettség és a munkamotiváció már régebben leírt és a munkapszichológia által tanulmányozott fogalmival. A tünetek differenciálása is problémát okoz, hiszen a kiégés ugyanolyan szimptomákat eredményez, mint a depresszió vagy a szorongás.

A korai hetvenes években Herbert Freudenberger és munkatársai, akik akkoriban egy ingyenes ellátást nyújtó klinikán dolgoztak New York Cityben, először használták a burnout (kiégés) kifejezést a szakmai viselkedés leírására (1975). Azóta a kifejezés bekerült a köztudatba, használják a szakirodalomban és a médiában is. Sokféleképpen definiálták már, mint jelenséget, mint szindrómát.

„Burnout (kiégés) szindróma krónikus, emocionális megterhelések, stresszek nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülés állapota, amely a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok elvesztésével jár, és melyet a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek.”

H. J. Freudenberger, 1974

A Webster-féle „Third International Dictionary” az alábbiak szerint határozza meg a burnoutot: „sikertelenséget, fáradtságot vagy kimerültséget okoz, a túl nagy energia-, erő-, képesség-igénybevétel miatt... megszűnik az az állapot, amelyben a normális működés megvalósulhat a szokatlanul hosszú ideig tartó tűz vagy hőség hatására,... sikertelenség, fáradtság vagy kimerültség az energia, erő vagy az erőforrások túlzott mértékű igénybevétele következtében.”

„A kiégés tartós vagy ismételt emocionális terhelés eredménye más emberekért való hosszú távú, intenzív erőfeszítéssel összefüggésben.”

Kafry és mtsai 1981

2.3.2. A kiégés tünetei

A jelenség tudományos leírása a következő tünetcsoportokat különbözteti meg: pszichés, fiziológiai, magatartásbeli, szociális kapcsolatokban megnyilvánuló és problematikus viselkedésformák. A jellemzőket Hézszer Gábor (1996, id. Nagy Edit 2007) csoportosítása alapján mutatjuk be:

1. *Pszichés tünetek*

- emocionális (érzelmi) tünetek: reménytelenség és tehetetlenség érzése

2. *Fiziológiai tünetek*

- állandósuló testi feszültségérzés, fejfájás
- a testi ellenálló képesség (immunitás) csökken
- fiziológiai reakciók lépnek fel: például magas vérnyomás

3. *Magatartásbeli tünetek*

- gyakori kontrollálatlan agresszió, dühkitörés
- a teljesítőképesség, a szakmai érdeklődés csökken
- a kezdeményezőképeség aktivitása gyérül, igen gyakori a „felső utasításra” várás

4. *Szociális magatartás*

- visszahúzóds, a kollegiáris kapcsolatok csökkenése
- a baráti kör elhanyagolása
- a korábbi kedvtelések (sport, kirándulás) feladása

5. *Problematikus viselkedésformák*

- elhatalmasodó cinizmus, közömbösség, negatív beállítottság kliensekkel
- a korábbi elkötelezettség elvesztése, az ún. dehumanizáció jelensége

Fontos megjegyezni, hogy a felsorolt tünetek szinte kivétel nélkül azonosak, bármely foglalkozási területen dolgozzon is a lelkileg kiégett ember.

A kiégettség – épp jellegéből fakadóan – nem egy máról holnapra kialakuló jelenség, hanem rendszerint hosszabb folyamat eredményeként jön létre. A társadalmi elvárásoknak, normáknak való megfelelési kényszer, a túlerőltető célok kitűzése és azok realizálására törekvés idővel felőrli az egyén szomatikus és testi erejét, ellenálló képességét. Az érzelmi állapotot egyre inkább a stressz uralja, növekvő mértékben válik érzékelhetővé a személy viselkedésében a motiválat-

lanság, a céltalanság. Sokan számolnak be fáradtságról, kimerültségről, később állapotukat „sorsuk”, avagy végzetük szükségszerű velejárójának, illetve következményének tartják. Erős veszélyeztetettségről akkor beszélhetünk, ha ez az állapot a veszélyeztetettek számára természetessé, elfogadottá válik. Ehhez a mélylélektan felfogása szerint az elhárító mechanizmusok diszfunkciója, túlműködése vezet el (Hézszer 1996, id. Nagy 2007).

A problémakör leírása kapcsán lényeges, hogy a szorongásos–depresszív állapotoktól világosan elkülönítsük az ún. munkából eredő kimerülési szindrómát, mivel ezt a kettőt gyakran összekeverik (Faludi 1998, id. Petróczy 2002). A kiegészzindrómát megelőzően általában nem mutatható ki új stressz. Az egyén általános helyzetében változás nem történik, folytatja évek óta végzett munkáját. De az igényelt energia és erőfeszítés terhe alatt megtörik. Ellentétben a szorongásos–depresszív állapottal, a kiegész az egyén tevékenységének egy speciális szektorát érinti, nevezetesen a munka vagy a tanulás terén tanúsított helytállás képességét.

A kiegészzindróma viszonylag új keletű, elsősorban a fejlett ipari országokban előforduló jelenség. A kiegész és a szorongásos–depresszív szindróma látszólag nagyon hasonló állapotok. Mindkettő alkalmazkodási zavarnak fogható fel, és több hónapig, kivételes esetekben évekig is fennállhatnak. Tünetfejlődésük azonban eltérő: a szorongásos–depresszív szindróma stressz hatására meglehetősen heveny módon indul, a kiegész lappangva, fokozatosan fejlődik. Szinte minden embert fenyegethet a kiegész veszélye, ha a környezeti feltételek nem igazán szerencsés kombinációjával áll szemben. Feltehetően azok az emberek a leg hajlamosabbak a kiegészre, akik kezdetben a legnagyobb idealisták voltak. A túlzott kezdeti lelkesedés és lendület különbözteti meg a kiegészzt például a gyári munkásoknál megfigyelhető elidegenedéstől.

Az elidegenedés azokra az emberekre jellemző, akik soha nem is vártak többet a munkájuktól, mint ami az valójában. A kiegész viszont túlnyomóan azokat érinti, akik számára a fizetés volt a leglényegtelenebb tényező, ugyanakkor személyiségükkel túlzottan bevonódtak a munkába. Azok az emberek sorolhatók a kiegész jelensége által leginkább fenyegetett csoportba, akik viszonylag hosszú időn keresztül emberekre irányuló, állandó koncentrációt és érzelmi igénybevételt követelő munkát végeznek. Munkájuk során gyakorta hiányoznak a pozitív visszajelzések, a napi sikerélmények. Rendszerint nem számíthatnak gyors, látványos eredményekre.

A humán szférában dolgozóakra igen nagy nyomás nehezedik a tekintetben, hogy munkájukat hibátlanul, szinte tökéletesen végezzék. A diákokkal, szülőikkel, kliensekkel való foglalkozás emocionálisan igen erősen involválja a szakembert. A tartós vagy ismétlődő érzelmi megterhelés eredménye a kiegész, amely a más emberekkel való hosszan tartó és intenzív érintkezéssel van összefüggésben

(Petróczy 2002). Kiegészük alapja rendszerint az a fájdalmas felismerés, hogy már nem tudnak segíteni a rájuk bízott embereknek, gyermekeknek, hogy már nem tudnak semmit sem adni, és teljesen kimerültek. A kiegészést nem tekinthetjük valamiféle elszigetelt jelenségnek, ami az embereknek csupán meghatározott szűk körét érinti/érintheti. Nagyon sokfajta embertípusra lehet jellemző. A kiegésznek súlyos káros pszichikai hatásai lehetnek, és jelentős mértékben hozzájárulhat igen rossz lelkiállapot kialakulásához és állandósulásához.

Sajátos „kísérőjelenség”, hogy a burnoutban szenvedő egyénben igen negatív énkép alakul ki, és igen negatívan viszonyul addigi munkatevékenységéhez, életéhez. Drámai módon lecsökkenhet a kliensekkel, diákokkal szembeni empátia, a hozzájuk fűződő érzések eltompulnak. Adott esetben ezek az érzések egyre negatívabbá válhatnak – akár részvétlenségbe és ellenségességbe is átcsaphatnak. A kutatások szerint az egyén rossz közérzete mellett a munkavégzés minőségének csökkenése figyelhető meg, amit a munkával való elégedetlenség érzése követ.

Gyakori jelissé válik, hogy a személy egyre hosszabb szüneteket tart a munkája során, illetve jelentős mértékben megnő a munkahelyről való hiányzások száma is. Pedagógusok körében gyakorta megfigyelhető jelenség, hogy az egyre nehezebb érzelmi helyzetben lévő pedagógus nem megy be időben órára, igyekszik minél hosszabb ideig távol lenni tanítványaitól. A folyamat velejárója lehet egy idő után a krónikus kialvatlanság, álmatlanság. Tetőzheti a bajt a feszültségek csökkentése érdekében használt élvezeti szerek (alkohol, kábítószer) egyre fokozódó használata, ami azonban csak tovább súlyosbítja a problémát. A szakemberek szerint a kiegésznek három fő komponense különböztethető meg: a testi, az érzelmi és a szellemi kimerültség. A jellemzőket Petróczi (2002) alapján tekintjük át.

A testi kimerültség jellemzői közé tartozik az energiahány, krónikus fáradtság, gyengeség és unottság. A „kiégett” emberek gyakori balesetekről, betegségek iránti fokozott fogékonyságról, fejfájásról, émelygésről, torok- és vállizomzattúlfeszítésről, hátfájásról, étkezési szokások megváltozásáról, testsúlyváltozásról számolnak be. Számos esetben megfigyelhető a fáradtság és az álmatlanság paradox kombinációja is. Az ember egész nap fáradt, éjjel azonban nem tud aludni, mert mindig ugyanaz a gondolat kínozza, vagy esetleg rémálmok gyöttrik. Sokan próbálják meg az életuntagságot alkohol, cigaretta, nyugtatószerek, hallucinogének segítségével leküzdeni. Mások úgy reagálnak, hogy túl sokat esznek. A megkönnyebbülés azonban, melyet ezek a leküzdési kísérletek idéznek elő, nem tart sokáig, és az érintettek még lehangoltabbá és kétségbeesettebbé válnak.

Aki érzelmi kimerültségben szenved, az levertnek, tehetetlennek érzi magát, reménytelennek találja helyzetét. Nem lát és nem talál belőle kiutat. Szélsőséges

esetben ezek az érzések pszichikai betegségek kialakulásához vagy az önmegsemmisítés gondolatához vezetnek. A túlhajsztolt embereknek az az érzésük, hogy az összes megmaradt energiájukat az életük mindennapi elintéznivalóira fecsérlik. A kiégett ember érzelmileg kizsákmányoltnak érzi magát, ingerült és ideges. Sokszor sajnos már a család és a barátok sem jelentenek az egyén számára feltöltődési forrást, csak további „helyállási kötelezettségeket”, elvárásoknak való megfelelést. Egyre nő a kétségbeesés érzése, ám az elégedettség érzése a szakmai és egyéb területeken egyre csökken. A boldogság és a remény helyébe a magány, a csüggedtség és a pesszimizmus lép.

A szellemi kimerültség állapotára az jellemző, hogy az érintettek negatívan viszonyulnak magukhoz, a munkájukhoz és általában az élethez. Elvesztik önbecsülésüket, alacsonyabb rendűnek érzik magukat, és úgy érzik, hogy nem képesek feladataikat ellátni. Azoknál az embereknél, akiket a kiégés veszélye fenyeget, előfordul, hogy nem megfelelően bánnak a rájuk bízott emberekkel, gyermekekkel. A kiégésben szenvedő egyének nem fogják fel, hogy a klienseik is ugyanúgy éreznek, gondolataik vannak, mint nekik maguknak. Elvesztik azon képességüket, hogy embertársaik identitását tudomásul vegyék. Alig kommunikálnak velük, és egyáltalán úgy kezelik őket, mintha nem is volnának. A segítő szakmában dolgozó kiégett emberek gyakran már nem is úgy tekintenek a kliensre, mint egyénekre, hanem mint egy újabb problémára. A kiégés átélése nemcsak az egyén önmagához való viszonyát mételyezi meg, hanem jelentősen befolyásolhatja a családtagokkal, barátokkal való kontaktust is. Aki a munka terén nem tudja kielégíteni az igényeit, jellemző módon a házastárstól vagy a barátoktól vár el többet. Igen kevés az a kapcsolat, amely képes ellenállni e túlzott és alapvetően jogtalan követelmények miatt kialakuló állandó nyomásnak. Nem egy esetben a „kiégett” ember számára ellenszenvenné, elviselhetetlenné válnak a másik fél egykoron kedvelt, de legalábbis közömbösen szemlélt tulajdonságai, magatartásmódjai.

2.3.3. A kiégés mérése

A kiégés mérésében mérföldkő volt a Maslach–Jackson (1981) által kidolgozott Maslach Burnout Inventory (MBI) publikálása. A vizsgálóeszköz három összetevőt tesztl:

- az emocionális kimerültséget,
- a deperszonalizációt,
- a személyes hatékonyság csökkenését.

Több ezer amerikai és külföldi segítő foglalkozású személyre terjedt ki a kutatás. Elsősorban egészségügyben dolgozó ápolónőkkel és orvosokkal töltették ki a

kérdőívet. A különböző alskálákon magas pontszámot elért személyek idejük 28%-át töltötték betegekkel. A skálákon alacsonyabb értékeket kapott egyének ezzel szemben csak 17%-ot. A közvetlen betegápolás érzelmileg rendkívül megterhelő. Különösen igaz ez a halálos betegségekben szenvedő betegekkel való foglalkozásra.

Az intézményi feltételekre vonatkozóan a burnouttal kapcsolatban lényegesnek tartják:

- a személyzet–páciens arányt,
- a munkafeltételeket,
- a munkaórát,
- a szabadidő mennyiségét,
- a közvetlen klienskapcsolatban eltöltött idő tartamát.

Az egyes személyekre vonatkozóan pozitív korreláció mutatkozott a kiegészítés foka, az önkiteljesedés vágya, mint a foglalkozásválasztás motivációja, és az ezzel járó nagyfokú elvárások között. Összefüggést találtak a pályán eltöltött idő és a burnout közt is. A szerzők a burnout leküzdési technikáira is javaslatot tettek:

- egészséges távolságtartás – a problémák objektív látása,
- a stresszeli helyzetek intellektuális, racionális megközelítése,
- a túlzott bevonódás csökkentése a stresszeli interakciókban,
- a személyzetben belüli támogató, feszültségcsökkentő, felelősségmegosztásra lehetőséget adó kapcsolatok.

A három dimenzióhoz 22 állítást fogalmaztak meg a szerzők, amelyet egy ötfokozatú skála segítségével értékelhet a kérdőív kitöltője annak megfelelően, hogy az adott állítás mennyire jellemző rá. A kérdőív kialakítása során a kutatók alapvetően induktív eljárást alkalmaztak, vagyis tapasztalati úton szerzett információk felhasználásával jelölték ki az egyes dimenziókat, és rendezték össze az állításokat. Ez a technikai megoldás eltér némiképp a manapság inkább alkalmazott deduktív kutatási eljárásoktól, mely utóbbiakat pszichometriailag gazdagabb lehetőségeket magukban rejtőnek vélnek a kutatók. Felsorolni is reménytelen lenne azon kutatásokat, melyekben az MBI-t használták.

Összegzésképpen talán azt mondhatjuk el, hogy a vizsgálatok általában megbízható eredményeket mutattak a kérdőív használhatóságát illetően. Ugyanakkor számos szerző hívja fel arra a figyelmet, hogy a használat során kapott információkat körültekintéssel kell kezelni. Kifejezetten óvatosságra intenek maguk a szerzők is abban az esetben, ha a kutatók más szakterületeken dolgozók körében kívánják felhasználni az eszközt.

Jenkins (1986) onkológiai osztályon dolgozó nővérek körében vizsgálta a kiégés jelenségét. Foglalkozási stresszfaktorokkal dolgozott, amelyek a kiégés szindrómáját okozhatják (id. Maslach, 1997):

- a munkával való elégedettséggel,
- a munkával kapcsolatos pozitív és negatív érzésekkel,
- és szervezési problémákkal.

Boyle és munkatársai (1991) 103 nővér kiégettségét vizsgálták. Szempontjaik az alábbiak voltak:

- személyi nehézségek, az ezzel való megbirkózás,
- szociális segítség, támogatás és a kiégés viszonya.

Megállapításai szerint a munkából adódó, illetve munkán kívüli nehézségek esetén kapott szociális támogatás negatívan viszonyul a kiégéshez, viszont az emóciófókuszú coping pozitívan (tehát segíti a kiégést). A nehézség az emóciófókuszú védelemmel negatív viszonyban áll, viszont pozitívan függ össze mind a munkahelyi, mind a magánéleti támogató segítséggel (id. Maslach 1997).

Pines és Aronson (1988) a kiégés diagnosztizálására alkalmas kérdőívet állítottak össze. A kérdőív segítségével meg lehet állapítani, milyennek érzi munkáját és életét, hogy érzi magát általában. A válaszok alapján kiégettségi index számolható. A szerzők vizsgálataikban kimutatták, hogy minél több negatív élmény van az egyén életében, annál életuntabb. Véleményük szerint a nők és a férfiak eltérő módon reagálnak ugyanazokra a munkahelyi stressztényezőkre.

Szintén a kiégés diagnosztizálására fejlesztette ki Georg E. Becker és Gernot Gonschorek az ún. Heidelbergi Burnout-tesztet (BOT), amelynek célcsoportját kifejezetten a pedagógusok jelentik. A kérdőív részletesen feltérképezi a pedagógusok munkáját átszövő valamennyi helyzetet. Minden egyes szituáción belül 5 különböző változatot különböztet meg részletes leírással. A kapott eredmények alapján öt különböző fázis definiálható: az idealizmus, a realizmus, a stagnálás, a frusztráció, valamint a burnout/apátia fázisa.

A munkához kapcsolódó egyes helyzetek, állapotok könnyen összetéveszthetők a kiégésnek vélt jelenséggel. Például a „berozsdásodás” kifejezést olyan egyének esetében használják, akiknek az állásában nincs lehetőségük arra, hogy érvényesítsék a bennük rejlő képességeket. Ők olyan helyen dolgoznak, ahol nem használják ki kellőképpen iskolázottságuk és képzettségük szintjét, vagy munkájuk nem jelent elegendő kihívást számukra, nem gyakorol megfelelő nyomást rájuk. Készségeik sorvadnak, és a folyamat során a kiégéshez hasonló tünetek alakulnak ki.

Ugyanígy néhány szerző különbséget próbál tenni az életuntság és a kiégés között. Az előbbi kifejezés olyan állapotra utal, amely a mások ügyeibe való intenzív beavatkozással együtt járó állandó vagy ismétlődő érzelmi nyomás hatására lép fel, miközben az utóbbi terminus bármilyen hosszán tartó, krónikus nyomás hatására létrejöhet.

Néhányan stagnálásról beszélnek a kiégéssel kapcsolatban, de egészen más értenek a megnevezés alatt. A stagnálás azt jelenti, hogy az egyén a kezdeti kitörő lelkesedés után „leül”.

Végül a leragadás állapotát fontos illusztrálni. A leragadás egy bizonyos szint elérésére utal a szervezet ranglétráján, amelyen az egyén nem jut túl. A gondolat, hogy nincsen lehetőség a függőleges irányú mozgásra (sőt a vízszintesre sem), a kiégéshez hasonló szimptomákat okozhat (Edelwich és Brodsky 1997).

A túlzott pszichés igénybevétel mint pszichés állapot szintén említést érdemel a kiégés meghatározásakor. A jelenség hátterében a személyiség egyszeri végletes kimerülése állhat, illetve olyan tartós terhelés, amely hatására fokozatosan csökken, majd megszűnik az ember ellenálló képessége, valamint állhatatosága a cselekvésben.

A túlzott pszichés igénybevétel megelőzéséhez preventív és kompenzáló módszerek alkalmazására van szükség, melyek elsődleges célja a munkaerő tartós megőrzése. Ezek mellett további egészségpszichológiai módszerek használatára is szükség van. Ha ezek közül bármelyik elmarad, akkor nem sikerül az átmenet a regressziós fázisból a restitúciós fázisba. Ebben az esetben pedig fennáll a valós veszélye annak, hogy az érintett személy mély értékvesztésbe sülyedjen.

2.3.4. A kiégés mint szervezetpszichológiai jelenség

A kiégés az egyéni és szervezeti sajátosságok összjátékának az eredménye: az egyén és a szituáció kölcsönhatásában jön létre. Az egyén ég ki, de adott szervezeti körülmények hatására. Több hasonló pszichológiai jelenség is létezik a szervezetekben, amelyek, ha csak a tüneteket nézzük, nehezen különböztethetőek meg a kiégéstől. Ilyen például a munkamotiváció csökkenése, a munkahelyi stressz vagy a pszichoteror, amikor az egyén az ellene irányuló nyílt vagy rejtett, folyamatos támadásokra reagál tünetekkel. Minden esetben a teljesítmény romlása és a kiégéssel azonos szimptomák megjelenése figyelhető meg.

A kiégett személy munkahelyi viselkedése többnyire jellegzetes, jól megkülönböztethető. Aki kiégetten végzi a munkáját, az közömbös, elutasító, fölényes, hideg, rideg vagy szkeptikus, tehetetlen, szomorkás. Viselkedésének lényege a közöny, az érdektelenség. Az ügyfél problémájának megoldására minimális és többnyire csak formális erőfeszítéseket tesz.

A kiegészés bármely szakmában jelentkezhet, de a leggyakoribb ott, ahol a munkavégzés során segítő jellegű kapcsolatot kell kiépíteni. Megjelenhet az ügyfélfogadásban, a banki ügyintézőtől a munkaügyi kirendeltségig, a szociális munkásoknál, eladóknál, pedagógusoknál, az oktatásban, valamint egészségügyi dolgozóknál, pszichológusoknál vagy ügyvédekénél.

Az ügyfelek típusa és száma is érzékennyé teheti a dolgozót a kiegészésre. Megfigyelések szerint azok, akik nagyszámú pszichikailag súlyosan beteg vagy hátrányos helyzetű embert kezelnek, továbbá/vagy túl sok ügyfelük van, jobban ki vannak téve a kiegészés veszélyének (Váry 1999).

Azon szervezeti sajátosságok, amelyek a kiegészést elősegíthetik, általában a következők:

- túl hosszú munkaidő
- kicsi fizetés
- hálátlan ügyfelek
- a felettes nem értékeli a teljesítményt
- a dolgozónak nincs tekintélye

Mivel a kiegészést jelentős mértékben a szervezeti sajátosságok határozzák meg, ritkán jellemző a munkacsoport egyetlen tagjára. Ahol megjelenik, ott többnyire egész osztályokat, részlegeket érint. Ebben az esetben egyfajta „védekező ideológia” alakulhat ki, amely beépül a csoport kultúrájába. Ennek a szerepe abban áll, hogy elfogadható magyarázatot kínáljon az egyén kiegészett magatartására, többnyire úgy, hogy a klienseket és/vagy a szervezetet hibáztatja a csökkenő teljesítményért és saját tünete miatt (Váry 1999).

Edelwich és Brodsky (1997) szerint „ha a kiegészés csak az egyént érintené, kisebb lenne a jelentősége és a pusztító hatása. De a kiegészés olyan, mint egy fertőzés, átterjed az ügyfélről a személyzetre, a személyzet egyik tagjáról a másikra, és ami a legrosszabb, a személyzetről az ügyfélre is. Jól illene rá a személyzeti fertőzés elnevezés. Az új, még tapasztalatlan kollégáknak a régiek átadják azt az értékrendszert, amelynek alapján az intézmény informálisan működik. Azok a megjegyzések, hogy »Miért töröd magad«, »Nem te fogod megváltani a világot« arra jók, hogy az új tagot beállítsák a sorba és megőrizték a fennálló rendet.” (Id.: Váry 1999, 352. o.)

2.3.5. A kiegészés folyamatának, szakaszainak főbb megközelítései

A kiegészés nem statikus jelenség, hanem egy olyan folyamat, amely ciklikusan ismétlődik (Váry 1999).

Különböző modellek láttak napvilágot a kiegészés folyamatának bemutatására. Néhány kutató három vagy öt fázist különböztet meg, mások viszont tizenkettőt

is leírják. Maslach és Jackson (1981) kutatásai válaszvonalat jelentettek a kiégés kutatásában, mivel arra a felismerésre vezettek, hogy többdimenziós jelenségről van szó. Maslach modelljének középpontjában a kiégés következő megközelítése áll: a kiégés tünetegyüttese egy krónikus érzelmi és interperszonális stresszfolyamatokra adott válaszreakciónak tekinthető. Bár egyéni stresszérzékelésről van szó, az csak a munkahely szervezeti, a társas kapcsolatokat is magában foglaló kontextusában értelmezhető.

Az érzelmi kimerülés, az energiavesztés érzése mellett az új modell kiemelte az elszemélytelenedést, ami gyakran a kimerültség következtében, énvédő funkcióként lép fel. Az elszemélytelenedés együtt jár a munkába vetett hit megrendülésével, súlyosabb esetben pedig a cinizmus és elszemélytelenedés következik be. A személy és kompetencia érzésének csökkentése pedig a hatékonyság romlásába, sőt akár alacsony önértékelésbe és depresszióba torkollhat. Maslach és munkatársai a jelenség leírásán túl az okok feltárását is hangsúlyozták.

Maslach kiégésmo­dellje a személyes, szociális és kontextuális tényezők összefüggésére helyezi a hangsúlyt. Az amerikai kutatónő egy új megközelítésben vizsgálja a személyi és szervezeti hatásokat a kiégés alakulásában a munkahelyen. Véleménye szerint a kiégéssel kapcsolatban jó néhány elgondolás látott már napvilágot, azonban ennek ellenére csekély számú, valóban használható eredmény született. Szerinte ennek a legfőbb oka az, hogy az eddigi kutatások zöme az individuális aspektusok kutatására helyezte a hangsúlyt, és viszonylag későn (2001-ben) Maslach, Schaufeli és Leiter kutatásai által vált egyértelművé, hogy a kiégés megjelenésében a szituatív tényezők nagyobb szerepet játszanak, mint az individuálisak (Maslach–Schaufeli 1993; Maslach–Leiter 1997).

Maslach és munkatársai (2001) egy hat dimenzióból álló modellt ismertet. Ezen hat tényező befolyásolja az egyén–munka illeszkedést, és ezáltal a kiégés megjelenését a munkahelyen. Ebben az elméleti megközelítésben a perszonális és szituatív tényezők hatását egyaránt vizsgálták a szerzők. Kutatásaik középpontjában a következő hat dimenzió áll:

- munkahelyi terhelés
- vezetői kontroll
- elismerési, jutalmazási rendszer
- közösség
- tisztelet, korrektség, méltányosság
- értékek, normák, küldetés

Cherniss a segítő foglalkozások esetében beszél a kiégésről. Szerinte ez egy olyan folyamat, amelyben a stressz és a hajszolt munka hatására a hajdanában elkötelezett szakember eltávolodik a munkájától (id. Herr 1997).

Koncepciójában a kiégés három fázisból álló folyamat.

- Az első fázisban az egyén a stressz állapotába kerül az erőforrások és a követelmények kiegyensúlyozatlansága miatt.
- A második fázisban hajszoltságot él meg, mint közvetlen, rövid távú érzelmi reakciót az izgatottságra, feszültségre és fáradtságra.
- A harmadik fázisban az egyén védekezésként megváltoztatja a munkával szembeni hozzáállását és viselkedését. Ezt a harmadik fázist tekintik az „igazi” kiégésnek.

2.3.6. A kiégés fázisai

A már korábban is többször említett Freudenberger, valamint North – két vezető kiégéskutató – a következő fázisokkal írták le a kiégés 12 lépcsős folyamatát (1975). A stádiumok között nincs éles határ. A szakaszok élethelyzettől és személyiségtől függően különböző intenzitással jelentkezhetnek.

1. *A bizonyítani akarástól a bizonyítási kényszerig*

Arra való törekvés, hogy ideális legyen. Csapdaként jelenik meg azonban, hogy ezen ideálok követését a környezet szorgalmazza, elismeréssel honorálja, serkenti. *Mi segíthet?* Annak a felismerése, amikor a bizonyítási igényből kényszer lesz; természetes, saját munka- és életritmus kialakítása és a hozzá való alkalmazkodás.

2. *Fokozott erőfeszítés*

A bizonyításkényszer miatt a különböző feladatok egyre sürgetőbbé válnak. Megszűnik a feladatok delegálásának képessége, kialakul a kontrollvesztéstől való félelem. Kívülről a segítő/tanácsadó szorgalmasnak, célratörőnek látszik. A teljesítmény állandó növekedéséből adódóan fáradtság és az eredményesség csökkenése alakul ki. *Mi segíthet?* A feladatok egy részének delegálása. Így csökken a megterhelés, az eredményesség javul.

3. *A személyes igények elhanyagolása*

Az egyén elfelejti elintézni személyes dolgait, lassan eltűnik az életéből az érzelem, a szerelem, eltűnik a humor, a vidámság. Hazaviszi a munkát, a hivatalos elfoglaltság az egyetlen időtöltés. *Mi segíthet?* Első lépés a felismerés: mi vezetett régebben pihenéshez? Előre megtervezett napi- és hetirend segítheti a kiegyensúlyozott életet.

4. *A személyes igények és konfliktusok elfojtása*

Az egyén érzi, hogy jobban kellene vigyáznia egészségére, de mindent megtesz,

hogy környezete ne vegye észre, mennyire aggódik saját magáért. A testi kimerültség jeleire túteljesítéssel reagál: a hétvégét átalussza vagy végigsportolja, ezután még fáradtabb lesz. *Mi segíthet?* Az intések komolyan vétele, az ad hoc reakciók helyett az alvás és a mozgásigény rendszeres, napokra való beosztása.

5. Az értékrend megváltozása

Az eddigiek során az egyén megtanult lemondani igényeiről, melyek mindig háttérbe kerültek, így lassan felborul természetes értékrendje is. Az ítélő- és érzékelőképesség is deformálódik. Régi, szoros kapcsolatok feladása, baráti kör elvesztése, egyedüllét megjelenése. *Mi segíthet?* A saját értékrend őszinte áttekintése: mi a sorrend? Milyen lenne az a sorrend, amely kielégítene? Milyen lépéseket tehetek ezért?

6. A fellépő problémák tagadása

Minden megszűnik létezni, ami a teljesítménykényszeren kívül esik. Elvész a környező világgal való kapcsolat. A baráti látogatások, beszélgetések nyomozó teherré válnak. Nő az intolerancia. Beszűkül a gondolatvilág, megszűnik a politikai, társadalmi események iránti érdeklődés. *Mi segíthet?* A túlterhelés csökkentése. A változás az eltagadott valóság kimondásával kezdődik. Már az is segíthet, ha sikerül az állapotunkról beszélni.

7. Visszahúzódás

Nem hatnak az egyénre a környezeti befolyások, a másokkal való eszme- és érzelmcseré elmarad. Az állandó túlterhelés miatt a remény és a tájékozódási igény kimerül. Szélsőséges jelenség lehet a totális kiszállás vágya. A visszahúzódás az elmagányosodástól való félelemmel is jár. *Mi segíthet?* Annak a belátása, hogy mindenkinek szüksége van emberi kapcsolatokra.

8. Magatartás- és viselkedésváltozás

Elvész a külső vélemény meghallgatása, minden kritikaként hat. A kapott szerepre érzéketlenné válik az egyén. Szenvedélyek megjelenése vagy a velük való szakítás a meghatározó. A változások jellemzője a szélsőségesség. *Mi segíthet?* A változások felismerése és tudatosítása. A másoktól kapott gondoskodás és a kritika közötti differenciálóképesség visszaszerzése.

9. Deperszonalizáció

Az önérzékelő képesség elvesztése a jellemző, megszűnik a belső világgal való kapcsolat. *Mi segíthet?* Szakszerű orvosi segítség.

10. *Belső üresség*

Tartósan elviselhetetlen állapot, gyakran lelki betegségbe fordul át, félelem, pánik-rohamok, klausztofóbia stb. megjelenése jellemzi. *Mi segíthet?* Szakszerű kezelés.

11. *Depresszió*

Az élet értelmetlennek, reménytelennek, örömtelennek, tehernek tűnik. A fáradság és kétségbeesés érzése állandósul. *Mi segíthet?* Gyors szakorvosi és pszichoterápiás beavatkozás.

12. *Teljes kiégettség*

Testi, szellemi és érzelmi kimerültség, immunitás elvesztése a fertőzésekkel szemben. Szív-, vérkeringés-, gyomor- és bélműködési panaszok kerülnek előtérbe.

Legkésőbb a hetedik fázisban professzionális segítséget kell kérnünk. Ezen a ponton túl ugyanis már nagyon kicsi az esély arra, hogy önerőből legyünk képesek a folyamat visszafordítására és az egészséges állapot helyreállítására.

Az egyes szakaszok az élethelyzettől és személyiségtől függően különböző intenzitással jelentkeznek. Minél korábban ismeri fel valaki a veszélyt, annál hatékonyabb lehet a segítségnyújtás.

Edelwich és Brodsky (1997), valamint Becker és munkatársai (2006) a humán szolgáltatások különböző területein dolgozókkal interjúkat készítettek, és ezek alapján az úgynevezett „*tipikus csalódási folyamatot*” regisztrálták, amit öt fázisra osztottak (Brodsky patológiás fázisai közé Becker a realizmus egészséges fázisát illesztette be). Az általuk készített leírás máig klasszikusnak tekinthető a kiegészés megjelenésének és hullámozásának tipikus folyamatáról.

Az idealizmus szakasza: A nagy reményekkel, energiával és irreális várakozásokkal jellemzett kezdeti periódus, amikor az egyén még nem ismeri teljességében az adott munkát. Ennél a szakasznál az egyént a munkáján kívül semmi más nem érdekli az életben, mivel úgy képzei, hogy az mindent megad számára. A kiegészés ugyanis lángoló lelkesedéssel kezdődik. Ha nincs tűz, nincs kiegészés sem. A túlzott azonosulás az ügyfelekkel és a mértéket meghaladó energiabefektetés jelentik a fő kockázati tényezőket ennél a fázisnál. A segítség kudarcát a személyiség felelősségéként, saját kudarcaként élik meg. Irreális elvárások az ügyfél felé történő változni akarásában, azonnali eredmények szükségletében. A túlazonosulás miatt összekeverednek a tanácsadó saját szükségletei az ügyféllel, a határok feloldódnak az ügyfél és a tanácsadó élete, illetve a tanácsadó szakmai és privát élete között. Ebben a fázisban az egyén önként túlórázik, minden feladatot elvállal.

A realizmus fázisa: Szakmája iránt elkötelezett az egyén, kooperatív együttműködés a kollégákkal, érdeklődés az ügyfél fejlődése iránt ezek a szakasz legfőbb jellemzői. A dolgozó a távolságtartás és részvétel egyensúlyának megteremtésén fáradozik. Kreatív tervek, kezdeményezések iránti nyitottság jellemzik.

A stagnálás vagy a kiábrándulás fázisa: Ennél a szakasznál az egyén még mindig végzi a munkáját, de az már nem olyan izgalmas, hogy minden mást pótolhasson az életében. Már szembesült annyira a realitással, hogy némi szabadidőre és pénzre, barátokra, társra, családra és otthonra tartson igényt. A hangsúly a saját személyes igények kielégítésére esik, fontossá válik a pénz, a munkaidő és az előrejutás. Csökken a teljesítőképesség, érdeklődés, nyitottság. Az ügyféllel való kapcsolat a legszükségesebbekre korlátozódik. A kollégákkal való beszélgetések gyakran terhesek, vagy csupán a saját védekező viselkedés megerősítését szolgálják.

A frusztráció fázisa: Ebben a fázisban az egyén megkérdőjelezi saját hatékonyságát és munkája értékét. A korlátokat az egyén már nemcsak úgy látja, mint amelyek megfosztják őt a kielégüléstől és a státusztól, hanem amelyek veszélyeztethetik a tevékenység célját. Érzelmi, fizikai és viselkedésbeli problémák jelentkezhetnek ennél a fázisnál. Ilyenkor az emberek szakmájukban visszahúzódnak, az ügyfeleket becsmérlik, egyre több negatív változást észlelnek rajtuk. A kapcsolatban a megengedő és a tekintélyelvű stílus ingadozik. A szakmai, közéleti tevékenységből való visszavonulás jellemzi őket, annak értelmetlensége és üressége miatt. Kétségbe vonódik a saját tudás és a hivatás értelme és értéke. Emocionális zavarok, testi tünetek jelennek meg.

Az apátia fázisa: Ez a tipikus és természetes védekező mechanizmus a frusztrációval szemben. Akkor jelentkezik, amikor az egyén krónikusan frusztrált a munkájával kapcsolatban, de mégis szüksége van az állásra a túléléshez. A minimumra korlátozódik az ügyféllel való interakció. A szakmai munka sematikusan történik. Az ügyfél felé a hangulat ellenséges. A tanácsadó a kollégákat kerüli, a helyzet megváltoztatásának lehetőségét elveti. Itt az apátia kifejezést a szó hétköznapi értelmében használjuk, nem a klinikaiban. Apatikus az a hozzáállás, hogy a „munka csak munka”. Ilyenkor az egyén a minimálisan szükséges időt fekteti tevékenységébe (a kezdeti lelkesedéskor boldogan vállalt túlórázással szemben), kerüli a kihívásokat, és csak pozíciója megőrzését tartja fontosnak, amely valamelyest kompenzálja a munkában nyert kielégülés elvesztéséért. Ebben az utolsó fázisban, jó esetben egy *beavatkozás következik*, amely megtöri a ciklust.

A fent leírt ciklus tehát megtörhető. Két szinten lehet beavatkozni: a munkavégzés körülményeit módosíthatjuk, vagy az egyén megváltoztatásával próbálkozhatunk. Beavatkozás lehet a pálya elhagyása vagy más munkakörbe történő áthelyezés, állhat a munka átértelmezéséből vagy az ügyfelekkel, kollégákkal kialakított kapcsolat átalakításából. Jelentheti azonban azt is, hogy az érintett személy újra tanulni kezd, vagy megpróbálja tartalmasabbá tenni az életét, olyan tevékenységeket keres, amely kárpótolja őt a munkahelyi frusztrációkért. Viszont egy adott beavatkozás pozitív hatása után a jelenség újra felléphet, és ez adja a jellegzetes hullámmzást a lelkesedés és az apátia között.

Az előbbieken leírt tipikus *burnout folyamat* jól megkülönbözteti a kiégést a *pszichoterrortól* és a *motivációcsökkenéstől* is. Ez utóbbiakat ugyanis nem jellemzik a kezdeti túlzott lelkesedés és az irreális elvárások (Váry 1999).

2.3.7. A kiégés háttérében meghúzódó kiváltó okok

Maslach és munkatársai (2001) kutatásaik során górcső alá vették a munkahelyi az individuális, valamint azon perszonális tényezőket, melyek szerepet játszhatnak a kiégés kialakulásában.

Kutatásaik szerint ezek a következők:

Munkahelyi tényezők

Maslach, Schaufeli és Leiter (2001) öt különböző foglalkoztatásicsoport-kategóriát állapított meg. Amerikai, illetve holland kutatási eredményeik szerint a pedagógusok foglalják el a legelső helyet a veszélyeztetettség szempontjából. Véleményük szerint az alábbi munkahelyi tényezők járulnak hozzá a kiégés megjelenéséhez:

- túlterhelés
- idői nyomás
- szerepkonfliktusok
- szerep-kétértelműség
- szabadidőhiány
- információhiány
- túlzott kontroll
- túlzott autonómia

Forney, Wallace-Schutzmann és Wiggins (idézi Herr 1997) 24 pályatanácsadó szakemberrel készítettek felmérést, akik arról számoltak be, hogy a kiégés jelensége olyan környezeti feltételekkel hozható kapcsolatba, mint:

- állandóan ismétlődő munkafeladatok
- az előrelépési lehetőségek hiánya

- túlterhelés
- visszajelzéssel és ellenőrzéssel kapcsolatos kérdések
- szervezeti politika
- unalom
- a szoros határidők

Ha valaki úgy tekint a kiégésre és a stresszre, mint egymással kapcsolatban lévő jelenségekre (Maslach elképzelése szerint), akkor azt a következtetést fogja levonni, hogy a kiégést éppúgy kiválthatja a túlterhelés, mint a nagyon zavaró egyénnel folytatott munka. Sarason és Johnson a *munkával való elégedettség* mérésével vizsgálták a kiégést, és úgy találták, hogy az életbeli negatív változások és a munkával való megelégedés csökkenése párhuzamosan jelentek meg (Herr 1997).

Matthews 1990-ben a Maslach-féle Burnout Inventory, a Spielberger-szorongást mérő kérdőív és egy saját eszköz segítségével összehasonlította az egészségügyi területen, a bankszakmában, a szociális területen, az iparban, az oktatásban és a postai szolgáltatásban dolgozók kiégéssel, szorongással és érzelmi kimerüléssel kapcsolatos válaszait.

Általánosságban megállapítható, hogy a szociális területen dolgozók jeleztek a legmagasabb arányban kiégési tüneteket, szorongást és érzelmi kimerülést. Ez után az oktatás következett a sorban mindegyik paraméter szempontjából. A többi foglalkozáscsoport viszont eltéréseket mutatott e három dimenzió súlyosságában (pl.: a bankszakma mutatta a legalacsonyabb értéket a kiégés tekintetében, de nem így a szakmai feszültség és az érzelmi kimerültség szempontjából).

A *mobbing* szintén kiégést kiváltó okként jelenhet meg. Ezt a fogalmat a munkatársak vagy beosztottak célzott, tudatos aláásásaként, vagy ellehetetlenítéseként határozhatjuk meg. A munkahely megtartása iránti félelem egyre inkább nő, ezért folyton erősödő konkurenciaszellem alakul ki a kollégák között egymás kitérésére, a másik székének megszerzésére. A könyöklők eszköztára igen gazdag: kedvelt fegyverük a másik háta mögött beszélni, rosszsmájú pletykákat terjeszteni, vagy egyszerűen hidegen semmibe venni a kiszemelt áldozatot. Mobbing a leggyakrabban irodákban, az egészségügyben, ápolói munkakörökben és iskolákban fordul elő. A tettesek az esetek többségében férfiak, az áldozatok pedig nők.

Individuális tényezők

Maslach és munkatársai kutatásai szerint individuális tényezők szintén szerepet játszhatnak a kiégés kialakulásában, de korántsem olyan mértékben, mint a szituatív jellemzők (2001). Idesorolja a kutató az életkori, illetve a nemi különbségeket.

ségeket. Véleménye szerint az életkor és a kiegész fordított arányosságban állnak egymással. Tehát minél fiatalabb valaki, annál veszélyeztetettebb. Ennek az okát a megszerzett tapasztalatokban, illetve azok hiányában látja.

Egy merőben új, eddig nem ismert tendencia jelent meg a huszonéves pályakezdőknél. A fiatalok életük első munkahelyein nem tudnak mit kezdeni a megváltozott körülményekkel. Ez a jelenség, a *kapunyitási pánik*, a 25 év körüli korosztály válsága. A feltételezések szerint a mindenféle munkatapasztalatot nélkülöző, ráadásul kevésbé piacképes szakokat végzett hallgatók sokkal jobban tartanak a jövőtől, mint azok a bölcsészek, akik legalább egy tanári szakkal és némi szakmai tapasztalattal a hátuk mögött vágnak neki a munkakeresésnek.

Amerikában a 2000-es évek elejétől van terjedőben a fogalom a szakirodalomban, ám a szakértők úgy vélik, hogy a jelenség egyáltalán nem új keletű. A pszichológia nyugati szakirodalma a kapunyitási pánik fogalmát azokkal a többnyire huszonötödik életévüket betöltött, már legalább egy diplomával, és minimum kétéves munkatapasztalattal rendelkező fiatalokkal hozza összefüggésbe, akik hirtelen válságba kerülnek. Az érintettek többnyire ilyenkor (egy-két éves munkatapasztalat után) döbbennek rá, hogy a kiválasztott pálya, életstílus nem illik a személyiségükhöz. A fiatalok ilyenkor úgy érzik: perspektívtalanok, elvesztették céljaikat, kiürültek a pszichés erőtartalékaik. Az érintettek válaszút elé kerülnek: máshol, másként szeretnék folytatni az életpályájukat. Sokan stresszel, *kiegéses tünetekkel* reagálnak az új kihívásokra.

Fontos azonban különbséget tennünk a kiegész és a kapunyitási pánik között. A fiataloknál megjelenő kegyesztettség ugyanis nem tekinthető kiegésznek, csupán a burnoutra jellemző tünetek azonosak. A kapunyitási pánik esetében nem beszélhetünk szakaszokról, és nem különül el a kiegészre jellemző három dimenzió sem (kimerülés, deperszonalizáció, teljesítménycsökkenés). A hasonlóság abban rejlik, hogy a fiatal pályakezdők stresszes állapotba kerülve elbizonytalanodnak, hogy valóban jó helyen vannak-e, személyiségükhöz illő pályát választottak-e. Egyre nagyobb különbséget éreznek ugyanis a realitások, illetve az elvárások között, amely demotiváltságához vezet, és ez a későbbiekben kiváltó oka lehet a kiegész megjelenésének. A kutató szerint tehát, akik fiatalon átesnek a kapunyitási pánikon, hajlamosabbak lesznek a kiegészre.

Maslach és munkatársai (2001) kisebb eltérésekre hívják fel a figyelmet a nemek tekintetében is. Kutatásaik szerint a kiegész egyik megnyilvánulási formája a cinizmus, amely nagyobb mértékben jellemző a férfiakra, mint a nőkre.

Érdekes eredmény továbbá, hogy a házasságot, illetve a szingliséget szintén kapcsolatba hozza a kiegész megjelenésével, miszerint a szingliknél nagyobb a valószínűsége a kiegészre való hajlam kialakulásának.

Az iskolázottság szintén befolyásoló tényező lehet, mert minél magasabb végzettséggel rendelkezik valaki, annál könnyebben éghet ki, az amerikai kutató szerint.

Perszonális tényezők

Abban, hogy a kiégés jelensége fellép-e vagy sem, komoly szerepe van az illető személyiségének. Freudenberger három olyan sajátos személyiségkonstellációt nevezett meg, amely hajlamos a kiégésre:

- az áldozatkész és elkötelezett személyiségtípus
- a túlzottan elkötelezett személyiségtípus, akinek nincs kielégítő magánélete
- az autoriter és/vagy lekezelő személyiségtípus (Váry 1999).

Maslach és munkatársai (2001) a kiégési hajlamot az alábbi személyiségtényezők megjelenésével hozzák összefüggésbe:

- külső kontrollosság
- alacsony önértékelés
- neuroticizmus
- aggodalmaskodás
- rosszindulat
- depresszív hajlam
- passzív, védekező megküzdési stílus

A kimerülés, mint a kiégés egyik dimenziója, összekapcsolódik az „A” típusú viselkedéssel is (versengés, időkényszeres életmód, túlzott kontrollszükséglet). Ehhez kapcsolódik, hogy az úgynevezett „érző” típusú emberek hajlamosabbak a kiégésre, mint a „gondolkodó” típusú emberek a jungi analízis terminusait használva.

Hasonló eredményeket mutat a megküzdési stílus és a kiégés kapcsolata is. Az, aki kiégett, stresszes esetben a passzív megküzdést választja, illetve a defenzív megoldásokat. Ezzel szemben az aktív megküzdés, a problémákkal való szembenézés alacsonyabb fokú kiégéssel jár. Tehát a közvetlen megküzdés összekapcsolódik az énhatékonysággal (Maslach és mtsai 2001).

2.3.8. Hogyan kerülhetjük el a veszélyt? – Előzzük meg a kiégést!

Amennyiben a kiégést úgy tekintjük, mint a foglalkozás vagy a munkakörülmények és az egyén kölcsönhatásának következményét, akkor a megelőzéssel és kezeléssel két síkon lehet próbálkozni:

- módosítani lehet a munka körülményeit
- meg lehet próbálni az egyénen változtatni

Mivel a kiégés teljesítménycsökkenéssel jár, olyan területeken, amelynek fenntartása meglehetősen sokba kerül – egészségügy, szociális segítők –, a jelenség felismerése után szervezeti szinten próbálnak megoldást keresni a kiégés megelőzésére. Ezen próbálkozások a munkakörülmények módosítására vonatkoznak.

- Munkaszünetek beiktatása, hogy a dolgozók pszichológiailag rendbe jöhessenek és feltöltődhessenek.
- Szupervizorok felkészítése arra, hogy felismerjék és kezeljék azokat a helyzeteket, amelyek kiégést válthatnak ki, és magát a kiégést.
- Több lehetőséget adni az előrehaladásra a pályafejlődésben (pl.: belső képzés, konferenciák).
- A dolgozók bevonása a szervezeti politika kialakításába.
- Nagyobb autonómia biztosítása a dolgozóknak a döntéshozásban.
- A teljesítmény nyilvánvaló elismerése a szervezet szintjén.
- Rugalmas munkaidő, munkakörök közötti forgás, a munka gazdagabbá tételének és a munka megosztásának biztosítása.
- Átfogó orientációs program az alkalmazottak részére.
- Szervezeten belüli, változásmenedzsmenttel és támogató csoporttal kapcsolatos szemináriumok szponzorálása.
- Szervezeti célkitűzések és -politika tisztázása.
- Stressz és a frusztráció krónikus forrásainak tisztázása.
- Segítségnyújtás a pályatervezésben.
- A munka intenzitásának csökkentése.
- A szereppel kapcsolatos tisztázatlan kérdések és a szerepkonfliktus azonosítása és kezelése.
- Törekvés arra, hogy minél jobban kihasználják az alkalmazott képességeit és készségeit.
- A dolgozók ellátása a munkához szükséges megfelelő eszközökkel.
- A dolgozók elszigeteltségének csökkentése.
- Elegendő felkészülési idő biztosítása a munkára.
- Minél nagyobb biztonságot nyújtani az alkalmazottak számára (Herr 1997).

A próbálkozások másik síkját az egyén megváltoztatása jelenti, amikor így próbálják csökkenteni a kiégés hatásait. Ilyen esetekben többnyire az ismert pszichológiai eljárásokat alkalmazzák, mint például a relaxációt, az önismeret mélyítését stb.

A munkát megelőző preventív jellegű beavatkozások, illetve a már fennálló kiégés kezelését célzó megoldások közös sajátossága, hogy megvalósításukat a szervezet képzési programok keretében és általában csoportos formában biztosítja. E csoportfoglalkozások célja az, hogy a résztvevők felismerjék az adott munkahely stresszforrásait, és ismereteket szerezzenek a kiégés jelenségének természetéről.

Ezekben a próbálkozásokban az egyén és a szervezet ugyanolyan összefonódásban van jelen, mint ahogyan a kiégés megjelenése is e két fél összjátékának terméke. *Az egyént kívánják megváltoztatni, de a szervezet is erőfeszítéseket tesz ennek érdekében* (Váry 1999).

Ha kifejezetten a lehetséges stresszfaktorokra koncentrálunk, akkor a következő oki csoportok különíthetők el: adminisztrációs feladatok, támogatási rendszer, egészségügyi és higiéniai kérdések, a diákok viselkedése, a tanterem és a szülők jellemzői, professzionális képességek, személyiségjegyek. A stressz feloldása történhet az érzelmekre, illetve a probléma megoldására összpontosítva.

Pető Ildikó a következőképp összegzi az e tárgyban kapott főbb kutatási eredményeket (<http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-110615/peto-ildi-ko-inkluziv>):

„A különféle területeken és szférákban dolgozó sokféle szakember (segítő szakemberek, menedzserek stb.) kiégésének megelőzésére és kezelésére sokféle technikát dolgozott ki. Ezeket a megelőző és állapotjavító módszereket ismeri a pedagógiai szakirodalom is, úgymint (Loreman és mtsai 2007):

- humorérzék
- tervkészítés, tervszerűség
- megbeszélés szakemberrel
- a szakmával össze nem függő tevékenység keresése szabad időben
- megbeszélés kollégával
- korábbi tapasztalatokra támaszkodás
- a következő lépésre koncentráció (»step by step«)
- többféle megoldás keresése
- megpróbálni a dolgok jó oldalát nézni
- speciális segítség keresése a gyermek számára
- igénybe venni az osztálytársak segítségét

A humorérzék az az eszköz, amelyhez mindig folyamodhatunk, amelynek gyors hatása van, képes elvenni a problémahelyzetek élét, a nevetés kiváltotta jó érzés képessé tesz megnyugodni és gondolkodni. Adott pillanatban a humor segíthet abban, hogy megláthassuk a nehéz helyzet jó oldalát is. Több szervezést, időt és aktivitást igényel az egyéntől, hogy olyan, a munkájától karakteresen eltérő elfoglaltságot keressen és találjon a szabad idejére, amely teljesen kikapcsolja és

feltölti. Hasznos a problémaközpontú megoldáskeresés és az »akcióterv« készítése, azaz a célok, lépések, eszközök és módszerek megtervezése, a megoldási módok számbavétele, illetve ezeknek visszafogottabb változata, amikor csak a következő feladatra és lépésre összpontosítunk.

Korábbi tapasztalatokat csak az tud felhasználni, akinek szakmai múltjában előfordultak már hasonló problémahelyzetek. Korábbi tapasztalatot nemcsak teljes felelősségű pedagógusként, hanem pedagógushallgatóként vagy önkéntesként is szerezhethetünk. A problémahelyzetek megvitatásához szükséges, hogy biztonságban érezzük magunkat szakmai kapcsolatainkban, a tantestületben, a munkaközösségben, vagy éppen a speciális intézmények és szervezetek szakembereivel kapcsolatban. Ahhoz, hogy kérdezni vagy segítséget kérni merjünk, félre kell tennünk attól való félelmünket, hogy mások úgy gondolják: szakmailag felkészületlenek vagyunk. Méltatlanul kihasználatlan az a lehetőség, hogy bevonjuk az osztálytársakat, kortársakat vagy az idősebb iskolatársakat a problémahelyzetek megoldásába. Pedig ha végiggondoljuk a helyzetet, akkor világos, nemcsak az az előny és haszon, hogy akkor is kap segítséget, felügyeletet vagy éppen irányítást az SNI-tanuló, amikor a pedagógus nagyon elfoglalt, hanem az is, hogy a közös tevékenység közben kapcsolatok alakulnak, a nem fogyatékos gyerek szociális képességei fejlődnek. Vannak olyan stresszkezelő eljárások, amelyeket sem az elméleti szakemberek, sem a módszert alkalmazó pedagógusok nem tartanak igazán hatékonnak:

- az adott iskola vagy a pedagóguspálya elhagyása
- alkohol- vagy gyógyszerfogyasztás
- megpróbálni eltitkolni mások (a kollégák) elől a nehézségeket

Ha elfogadjuk azt a gondolatot, hogy a hagyományos osztályok tanáraiból nem csekély feszültséget vált ki, hogy a munkájukkal járó, sőt a munkájukat jelentő folyamatos kihívásoknak megfeleljenek, akkor azt kell feltételeznünk, hogy az inkluzív nevelésből fakadó többletfeladatok és új, ismeretlen, »be nem gyakorolt« helyzetek tovább fokozzák a stresszt. Kétségtelen, hogy az együttnevelés rohamos terjedése közben nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy az inkluzívan nevelő pedagógusokra nehezedő nyomás kezelését is folyamatosan szerveznünk kell. Enyhíti a feszültséget, ha az egyén érzi a segítő figyelmet az iskola egésze részéről, amin külön értendő maga a tantestület, a kollegialitás, a pedagógusok közötti jó kapcsolat, és a tanári szobában uralkodó, humorral teli légkör. Ez utóbbi »mintát és gyakorlási lehetőséget« adhat az egyénnek arra, hogy adott probléma- vagy konfliktushelyzetben a humorérzékük oldja a feszültséget.»

A lelki nehézségekkel való megküzdés pozitív módzatai a pedagóguspályán

A kiégés jelenségkörének további jellemzését és prevenciójának lehetőségeit Lubinszki Mária kiváló összegzése alapján fejtjük ki:

„A kiégésre az empátia, az azonosulás területén túlzottan igénybe vett foglalkozási szerepekben áll fenn a legnagyobb veszély, mint a pedagógusok, a tűzoltók, a rendőrök, a jogászok, a segítő foglalkozásúak (szociális munkások, tanácsadók, pszichológusok), valamint az egészségügyben dolgozók.

Az úgynevezett empátiás munkamódot igénylő szakmák egy idő után nagyon erős érzelmi megterhelést jelenthetnek, mert sok a frusztráció, a problémás fiatal, a teljesítmény mérésének bizonytalanok a kritériumai az egyes munkakörökben, a jövedelem alacsony, a társadalmi presztízs bizonytalan, a megbecsülés kérdéses, a karrier lehetősége korlátozott, nagy az időnyomás, folyamatos a szerepkonfliktus és a bizonytalanság, továbbá alacsony a tanárok érzelemszabályozási képessége és énhatékonyság-érzése.

A pedagógusszakma már a munkába állás legelején igényli az énhatárok szabályozásának érett, stabil alapszemélyiséget feltételező képességét: a prioritás és az értékek letisztulását, valamint a saját teherbíró képesség reális ismeretét. A munka és a magánélet közötti egyensúly megtalálása, a határok kijelölése, valamint a nemet mondás képessége a legfontosabb tényezők a testi-lelki egészség megőrzése érdekében. Az énhatárok az értékek, vágyak, motivációk, múltbeli traumák és jövőbeli célok kereszttüzében alakulnak, sokszor viharos folyamatokon keresztül. A tanárok között, mivel hivatásuk az egyik legstresszesebb foglalkozás, a hazai és külföldi vizsgálatok alapján magas a kiégettek száma. Az európai pedagógusok 60–70%-a szenved tartós stressztől, és 30%-a már kiégés-szindrómában szenved.

A tanári pálya igen megterhelő a sokrétű és szerteágazó feladatok miatt: tanítás, nevelés, értékelés, tanácsadás, segítségnyújtás, a saját pszichológiai immunrendszer fogalma, amelyen olyan, gondolkodással kapcsolatos személyiségtényezőket értünk, amelyek a megküzdés hatékonyságát befolyásolhatják. Ezek a dimenziók elővételezik a lehetséges reális pozitív következményeket, erősítik a viselkedés várható sikerességének előkészítését, hozzájárulnak a kedvező irányú változáshoz, biztosítják a helyzethez és a személy állapotához illő megküzdési stratégiákat, és mobilizálják a megküzdési forrásokat.

A pszichológiai immunrendszer dimenziói

- **Kontrollképesség:** kontrollképéségen nemcsak viselkedési kontrollt értünk, hanem gondolkodási és döntési kontrollt is. Ahhoz, hogy egy problémát ke-

zelhetőnek élünk meg, szükség van bizonyos fokú kontroll érzésére: mi vagyunk a felelősek a következményekért.

- **Tanult leleményesség:** olyan belső személyiségrepertoár, ami az aktuális események gördülékenységét, gyorsaságát garantálja. Elsősorban ez is a gondolkodási folyamatok függvénye, jellemzője a folyamatosság és a hatékonyság.
- **Lelki edzettség, keménység:** nem az érzékenység hiányát értjük alatta, hanem a lelkiileg edzett, küzdőképes személyiséget. Elkötelezettség és kitartás jellemzi: teljes odaadással és rendszerességgel végzi feladatait, a felmerülő nehézségek ellenére is.
- **Optimizmus:** a tervezett cselekedetek várható következményeire vonatkozó pozitív elvárásokat jelenti. Bármennyire is furcsa, de a kora gyermekkori szeretetkapcsolatok minősége és megbízhatósága döntően befolyásolja a személyiségben rejlő optimizmust.
- **Koherenciaérzék:** az összefüggések megértésének, megérzésének képessége.
- **Éntudatosság:** tisztában vagyunk saját magunk erős és gyenge pontjaival, ismerjük tűrőképességünk határait, és ennek fényében tudatosan szervezzük döntéseinket.

Prevenációs lehetőségek

Vajon mi a titka annak, hogy pedagógusként az élet belső egyensúlyát, harmóniáját, egészséges teljesítményhelyzeteit és sikereit megtalálhassuk és megélhessük? És mindezt meg tudjuk tanítani a diákjainkat? Talán ismerni kell az ellenpólust önmagunkban. A szorongást, veszteséget és fájdalmakat. A negatív életeseményekkel való megküzdésnek rengeteg pszichés hozadéka lehet, ha a nehézségeket kihívásként értelmezzük. A feladatok, elakadások és küzdelmek pszichodinamikailag ugyanarról szólnak az osztályteremben, mint az életben. Épp ezért a pedagógust holisztikusan, minden életterületét és életfeladatát átfogóan kell szemlélni és kezelni. Pszichodinamikát nem lehet megspórolni, nem lehet átugrani és meg nem harcolni egyes életfeladatokat. Érettség csak fejlődési folyamat által lehetséges, épp ezért a pedagógusszakmában keletkezett problémákkal való megküzdés egyfajta kulcskompetencia a mai világban.

Prevenációs lehetőségek intézményes szinten

Az elsődleges prevenáció lehetőségeit intézményes és személyes szinten egyaránt rendszeresen ki kell használni. A tanári karban az alábbi prevenációs lehetőségek merülnek fel:

- képzés, továbbképzés, szakvizsga
- munkahelyi háló, team kialakítása
- rendszeres szupervízió biztosítása iskolapszichológus által
- motivációk és attitűdök tisztázása és tudatosítása

- a szükséges és irreális terhek szétválasztása
- tehermentesítés (szabadságok, kiemelés a munkából, váltás kezdeményezése)

Az ember önmagával történő szembenézése megfelelő kérdések feltevésével kezdődhet. Az őszinte válaszok megtalálása sokszor az elhárítások akadályába ütközik. Az alábbi kérdéscsoport segítheti a pedagógusok önismereti és stresszkezelési folyamatát:

- Boldog vagyok?
- Egészséges vagyok?
- Jól érzem magam a bőrömben?
- Mire törekszem?
- Mi áll az első helyen?
- Mi az, ami igazán fontos az életemben?
- Hogy definiálom az elégedettséget?
- Mit és milyen szinten kell megvalósítanom ahhoz, hogy elégedett legyek?
- Melyek az erősségeim?
- Mi az, amihez igazán értek?
- Miért tudom magam megdicsérni?
- Barátságos vagyok vagy barátságtalan? Hogyan látnak mások?
- Milyen személyes tulajdonságaim gátolnak, amelyeken változtatni szeretnék?
- Milyen belső szükségleteket és célokat hanyagolok el?
- Milyen képességeimet nem bontakoztattam még ki?
- Melyek a nem reális elképzeléseim?

Lássuk több szerző tapasztalatát összefoglalva a stressz kezelésének konkrét lépéseiről!

- Önmagunkra figyelmesnek lenni. Vannak jelei egy kezdődő kiégésfolyamatnak: ha már kora reggel magas a vérnyomásunk, ha egy nehéz napot nem sikerül megvalósítani, ha apróságok is megemelik a pulzusunkat, ha nincs időnk a mosdóba kimenni. Figyelmesnek kell lenni a belső, testi jelzésekre és a valódi, belső szükségletekkel.
- Jól szervezett munka, önmenedzselés. A feladatokat prioritásba kell rendezni és a legnehezebbel kezdeni. A feladatoknak összhangban kell lenni a személyes teljesítőképességgel: ha fitteek vagyunk, a legnehezebbel kezdjük, fáradtan a rutinfeladatokat végezzük.
- Rövid, közép- és hosszú távú célok megfogalmazása szakmailag és a magánélet terén egyaránt.

- Felismerni a saját stressztípust, és kidolgozni a saját megküzdési stratégiáinkat.
- Megtartani a kontrollt. A kiégés-spirál a kontrollvesztéssel kezdődik.
- Ismerni a saját határainkat, a munka és magánélet egyensúlyának megteremtése.
- Egészséges életvezetés, elegendő mennyiségű alvás, testi aktivitás, egészséges táplálkozás.
- Megtalálni a belső erőforrásainkat.
- Fókuszáljunk a pozitív dolgokra. Rögtön blokkolni kell a negatív gondolatokat, áthelyezni a figyelem fókuszát.
- Pihenés és szabadidő – Kairosz: a pillanat, a spontaneitás, a megtervezetlen idő, a semmittevés istene.
- Kerülni a túlságos elköteleződést. Tudatosítani, mi terhel meg leginkább.
- Megtanulni megengedni, hogy mások is gondoskodjanak rólunk.
- Bátorság NEM-et mondani.
- Megtalálni a rituálék és pozitív szokások erejét.
- Az életet egyszerűsíteni kell. Váljunk meg attól, ami nem szükségszerű, hogy több idő maradjon az igazán lényeges dolgokra.
- Dobjunk ki a felesleges, haszontalan dolgokat. Csináljunk rendet. A boldogság, a teljesség és a nyugalom belülről jön.
- Engedélyezzünk magunknak nyugalmat és ellazulást.
- Kapcsoljuk ki néha a TV-t és a számítógépet,
- Kérjünk segítséget, ha szükségünk van rá.
(http://bolcsesz.uni-miskolc.hu/dok/jubileumikotet/25_lubinszki.pdf)

2.4. Tréningmódszer a stressz, a konfliktusok kezelésére

Végezetül szeretnénk bemutatni néhány olyan pszichológiai technikát, melyek sajátos csoportos közegben segíthetik hozzá az egyént (akár a pedagógust) ahhoz, hogy megtanulja kezelni a konfliktushelyzeteket és egyéb stresszforrásokat. Ezeket a fejlesztő hatású együttléteket gyűjtőnéven tréningeknek nevezzük.

„A tréningmozgalom kialakulása Kurt Lewin munkásságához fűződik. A T-csoport (tréningcsoport) születésének első fontos állomása a Lewin által kialakított Csoportdinamikai Kutatóközpont létrehozása 1944-ban a Massachusetts Institute of Technology-n. Másik fontos esemény a tréningcsoportok születésében az 1946-ban a Connecticut államban megrendezett konferencia Lewin vezetésével. Ennek célja az volt, hogy felkészítse a vezetőket a faji és vallási előítéletek elleni küzdelem hatékony módszereire. A konferencián elsősorban pedagógusok, szociális munkások, valamint üzletemberek és vezető beosztásúak képviseltették magukat. A résztvevők csoportokban dolgoztak, a munka csoport-

tos vitákból és szerepjátékokból állt. Ettől az eseménytől kezdve számítjuk a különféle önismereti és személyiségfejlesztő csoportok keletkezését. A konferencia hatására a Main állambeli Bethelben létrehozták az Országos Tréninglaboratóriumot, amely a T-csoport módszer kutatásának központjává vált Lewin halála után. Lewin mellett kevés olyan kiemelkedő személyiséget találunk, akinek kutatásai, elméletei és egész életműve ilyen nagy hatással lett volna a modern társadalomtudományok fejlődésére. Munkássága alapozta meg a mai humán erőforrás-fejlesztő tréningeket, vezetőképző és szervezetejlesztő T-csoportokat.

Összefoglalva elmondható, hogy Lewin volt az a személy, aki a csoportdinamikai folyamatokat az egyéni és társas készségek fejlesztésének szolgálatába állította. Kísérletei során feltárta, hogy az emberi kapcsolatok fejlesztésében elengedhetetlen szerepe van a visszajelzésnek (feedback). A hatvanas években induló törekvések a személyes erőforrások feltárásának és az általános személyiségfejlődésnek, valamint az emberi potenciál megnövekedésének irányába hatottak. A csoportok elsősorban azért szerveződtek, hogy módot adjanak a közösségi együttlétre és a találkozásra. E találkozások iránti igény hozta létre az ún. encounter-csoportokat, amelyek megjelenése Carl Rogers és Maslow nevéhez fűződik. Az encounter-csoportok lényege az, hogy meghatározott tematika nélkül a csoporttagok érzéseire és interakcióira építve önmaguk feltárását segítsék elő. Gyors ütemben terjedtek ezek a csoportok, amelyekben a becslések szerint Amerikában a hatvanas évek eleje és a hetvenes évek vége között körülbelül tízmillió ember vett részt.

Eközben a hagyományos pszichoterápiai történések is ugyanebbe az irányba hatottak. A terapeuták csoportokba szervezték a segítségre szoruló pácienseket és fejlesztették, elsajátították az újszerű csoportmódszereket. Ezzel egy időben jelentek meg országszerte és rohamosan terjedtek az alternatív módszerek, mint a Synanon-csoportok, a Gestalt-terápia és a maratoni csoportok.

Hazánkban a 80-as években állami vezetőképző működött, de megjelentek a külföldi szakértők, a tanácsadó és szervezetejlesztő cégek is. A nyolcvanas években megjelenő kedvelt tréningformák voltak a Gordon-féle hatékonyságfejlesztési tréningek, Berne nagy hatású személyiségelmélete, a tranzakcióanalízis és az NLP (Neuro-lingvisztikus programozás), amely tapasztalatokra épülő konkrét pszichológiai, pszichoterápiás és kommunikációs technikák rendszerét jelenti. A kezdeti tréningek elsődleges célcsoportjai az üzletkötők és ügyfélszolgálati munkatársak voltak. Ennek oka egyrészt az volt, hogy a piacon működő konkurens cégek, vállalatok frontemberei középpontba kerültek, és komoly szerepet játszottak a vállalat gazdasági sikereinek megvalósításában. A szervezetek felismerték, hogy erőforrásaikat akkor tudják legoptimálisabban kihasználni, ha megfelelő képzéssel próbálják meg kihozni munkavállalóikból a legjobbat.

Ma a hazai tréningpiac pontos áttekintése nagy, és szinte lehetetlen vállalkozás lenne, hiszen tréningeket tartanak ma tanácsadó és szervezetfejlesztő cégek, egyetemi oktatók, pedagógusok és még fejedelmek is. Azonban a tréningpiac fejlődési tendenciájában a mennyiségi jellemzőket felváltották a minőségi jellemzők: megrendelő részről megjelentek a kifinomult célok, szakmailag megalapozott tréningprogramok igénye, professzionális, jól felkészült tréningekkel.” [Pete Nikoletta: A tréningezés története és sajátosságai. In Juhász Erika (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Debreceni Egyetem CHERD, 2010. 369–373. [phttp://www.kulturasz.hu/letoltes/A_treningezes_tortenete_es_sajatossagai_TERD_kotet.pdf](http://www.kulturasz.hu/letoltes/A_treningezes_tortenete_es_sajatossagai_TERD_kotet.pdf)]

Elmondható tehát, hogy napjainkra Magyarországon is teljességgel meghonosodott és igen elterjedté vált a különféle tematikájú tréningek szervezése a gazdálkodó szervezetek, a közsféra és a nonprofit szektor világában egyaránt. A továbbiakban néhány olyan jellegzetesnek mondható irányultságú és tematikájú tréninget szeretnénk bemutatni, melyek pszichológiai „támadáspontjukat” tekintve a leghatékonyabban szolgálhatják a pedagógus lelki egyensúlyának megőrzését, adott esetben a helyreállítását.

KONFLIKTUSKEZELÉSI TRÉNINGEK

A képzések általános céljai

- A saját konfliktuskezelési stílus felismerése, illetve más hatékony konfliktuskezelési stratégiák megismerése.
- A konfliktusok sikeres megoldásához, illetve a különböző személyiségtípusok kezeléséhez szükséges kommunikációs készségek megismerése, elsajátítása és gyakorlása.
- A lehetséges konfliktuskiváltó okokat azonosítani, és speciális megoldási stratégiákat illeszteni hozzá.
- Hatékony konfliktusmegoldási technikák alkalmazásával a konfliktushelyzeteket problémamegoldó folyamatokká alakítani.

Főbb témák:

- **A konfliktus és a konfliktuskezelés fogalma**
 - A konfliktus definíciója
 - A konfliktus ereje – azaz miért, illetve mire jó nekünk a konfliktus?
 - Speciális konfliktustípusok és konfliktuskezelési tendenciák a résztvevői körnél
- **Konfliktuskezelési tükör**
 - A személyiségtípusok szerepe a konfliktusok kialakulásában és kezelésében

- Az önbizalom és a személyes értéktudat szerepe a sikeres konfliktusmegoldásban
- Saját konfliktuskezelési stílusunk azonosítása: a Thomas–Killmann-féle konfliktuskezelési teszt és értékelése
- **A konfliktusok kialakulásának okai és kezelési stratégiák**
 - A konfliktus megelőzés módszerei
 - A különböző személyiség típusokkal kialakuló konfliktusok okai
 - Hatékony konfliktuskezelési stratégiák a különböző személyiség típusok vonatkozásában
 - Az asszertivitás jellemzőinek és megvalósításának áttekintése és gyakorlása a „nyerő-nyerő” konfliktusmegoldás érdekében
 - A konfliktuskezelés lépéssora
- **A sikeres konfliktuskezeléshez szükséges kommunikációs alapkészségek megismerése és fejlesztése**
 - Aktív figyelem
 - A megértés visszajelzése
 - Kérdéstechnika
 - A konfliktusok racionális és emocionális kezelése
 - Az átkeretezés gyakorlása: a közös nézőpont megtalálása
 - A nyertes-nyertes zárás kialakítása, a jövőbeli pozitív kapcsolat fenntartása
 - Az egyes készségek gyakorlása saját konfliktusok kezelésében
- **Érzelmi intelligencia szerepe a konfliktuskezelésben**
 - Mit kezdünk saját érzelmeinkkel?
 - Nem kívánt érzelmek kezelése
 - Ki a problémagazda?

STRESSZKEZELÉSI TRÉNINGEK

A képzések általános céljai

- A résztvevők legyenek képesek megérteni a stressz eredetét és pszichológiáját, felismerni a stressz gyakori okait mind a munkahelyen, mind a magánéletben. Tudjanak alkalmazni többféle lehetséges stresszoldó technikát, s mindezt hosszú távon alkalmazni az egyéni hatékonyság növelésének és a kiégés elkerülése érdekében.

Főbb témák:

- **A stressz fogalma, működési mechanizmusa**
A stresszel való eredményes megküzdés érdekében először is érdemes tisztáznunk a stressz fogalmát, illetve azt, hogy milyen hatással (pozitív és negatív egyaránt) bír a teljesítményünkre, hiszen eredményességünk és sikerességünk mérésének a teljesítmény az egyik alapja.
- **Személyes érzékenység és egyéni stressz-szint**
Az elméletből a gyakorlatban önreflexión keresztül. Hogyan vagyok én a stresszel? Mekkora nyomás nehezedik rám?
- **Stresszkeltő tényezők**
A stressz tipikus kiváltó okainak feltérképezése mind a munkában, mind pedig a privát szférában – hiszen küzdeni csak az ellen tudunk, aminek a kiváltó okát megtaláltuk.
- **Stressztünetek**
Vajon mit tesz velünk a stressz? Arra már rátekintettünk, hogy a teljesítményünkre milyen hatással van, de vajon tudatában vagyunk-e annak, hogy a hosszan tartó negatív stresszterhelés mit tesz velünk fizikai és pszichés vonatkozásban? A kiégésszindróma és annak tünetei.
A pozitív és a negatív stressz.
Az ösztönző, pozitív stressz jellegzetességei.
- **Stresszhelyzetekkel való együttélés, vagyis a stresszkezelés három szintje:**
 - A burnout vagy kiégés fázisai és szindrómái.
Mit tehetünk a kiégés elkerülése érdekében, vagyis hogyan tudjuk kezelni a hosszú távú negatív terhelődést?
 - *Egyéni és társas coping* (megküzdési technikák)
A hirtelen fellépő stresszfeszültség levezetésének technikái.
 - *Preventív stresszkezelés* az asszertív kommunikációs technikák segítségével.
Kommunikációs technikák nehéz helyzetekben, amelyek abban segítenek, hogy a negatív stresszel való terhelődést megelőzzék.

ÉRZELMI INTELLIGENCIA (EQ) FEJLESZTŐ TRÉNINGEK

Az érzelmi intelligencia olyan képességek, készségek összefoglaló megnevezése, mint az önmagunk ösztönzése, a csalódásokkal dacoló, rendíthetetlen kitartás, az indulatok lefékezése, hangulatváltozásaink kiegyensúlyozása, és az empátia. Ahhoz, hogy jól tudjunk bánni a környezetünkkel, fontos, hogy nemcsak saját,

hanem mások lelkiállapotában is eligazodjunk, leolvassuk róluk az érzelmeiket, megtaláljuk velük a közös hangnemet a kívánt teljesítmény elérése érdekében.

A képzések általános céljai

- A résztvevők megismerjék az EQ modell kompetencia-rendszerét,
- gyakorolják az EQ egyéni és szociális kompetenciakörének ideális viselkedésmódjait,
- összekapcsolják az EQ modellt, illetve a döntéshozatali mechanizmust.

Főbb témák:

- Az érzelmi intelligencia elmélete és vezetői kompetenciái
 - Éntudatosság, érzelmi önismeret
 - Önszabályozás, érzelmi önkontroll
 - Társas készség: mások érzelmeinek felismerése és megértése
 - Kapcsolatirányító készségek, szociális készségek
 - Döntéshozatal, azaz a cselekvés irányának megválasztása
 - Döntési típusok és következményei
 - Racionális és érzelmi döntéseink tárháza
 - A döntéshozatal folyamata: célok és tervek meghatározása, alternatívák keresése, a lehetséges döntések tesztelése
 - Az érzelmek hatása és kezelése nehéz döntési helyzetekben

A bemutatott jellegzetes tréningfajták mellett természetesen számos pszichológiai orientáltságú tréning létezik (pl. pszichodráma), melyek mind-mind alkalmasak lehetnek az igen komplex megközelítésre és fejlesztésre.

IRODALOM

- Ahola, K.–Honkonen, T.–Isometsä, E.–Kalimo, R.–Nykyri, E.–Aromaa, A.–Lönnqvist, J. (2005): The relationship between job-related burnout and depressive disorders – results from the Finnish Health 2000 Study. *Journal of Affective Disorders*, 88 (1), 55–62.
- Aneshensel, C. S.–Pearlin, L. I. (1987): Structural Contexts of Sex Differences in Stress. In Barnett, R. C.–Biener, L.–Baruch, G. K. (Ed.): *Gender & Stress*. The Free Press, New York, 75–95.
- Antonovsky, A. (1987): *Unraveling the Mystery of Health. How People manage Stress and Stay Well*. Jossey-Bass, London.
- Atkinson, R. L.–Atkinson, R. C.–Smith, E. E.–Bem, D. J.–Nolen-Hoeksama, S. (1999): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Aveline, O. M. (1995): Doing your job well: Occupational Stress and Performance in Mental Health Workers. *Current Opinion Psych*, 8 (2), 73–75.
- Balogh L. (2004): *Iskolai tehetség gondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh L.–Bóta M.–Dávid I. (2000): Tehetséges tanulók – pedagógusok – iskolai fejlesztés. In Balogh L. (szerk.): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh L.–Koncz I. (2001): *A pedagógusok kiválasztása, felkészítése és személyiségük fejlesztése*. Berzsenyi Dániel Főiskola, Szombathely.
- Bagdy E.–Telkes J. (1990): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bagdy E. (1991): A hivatásra nevelés. *Iskolakultúra*, I., 7–8, 93–97.
- Bagdy E. (szerk.) (1999): *Mentálhigiéné. Elmélet, gyakorlat, képzés, kutatás*. Anima Kiadó, Budapest.
- Barefoot J. C. és mtsai (1989): The Cook-Medley Hostility Scale: Item Content and Ability to Predict Survival. *Psychosomatic Medicine*, 51, 46–57.
- Bargellini, A.–Barbieri, A.–Rovesti, S.–Vivoli, R.–Roncaglia, R.–Borella, P. (2000): Relation between immune variables and burnout in a sample of physicians. *Occupational Environment Medicine*, 27, 453–457.
- Baruch, G. K.–Biener, L.–Barnett, L. C. (1987): Women and gender in research on work and family stress. *American Psychologist*, 42 (2), 130–136.
- Becker, J. L.–Milad, M. P.–Klock, S. C. (2006): Burnout, depression, and career satisfaction: cross-sectional study of obstetrics and gynecology residents. *Am. J. Obstet Gyn.*, 195(5), 1444–1449.
- Booth-Kewley, S.–Vickers, R. R. (1994): Associations between major domains of personality and health behavior. *Journal of Personality*, 62, 281–298.
- Boyle, A.–Grap, M. J.–Younger, J.–Thornby, D. (1991): Personality hardiness, ways of coping, social support and burnout in critical care nurses. *Journal of Adv. Nurs.*, July 16(7): 850–857.
- Buda A. (2005): A tanárok életvilága. In Szabó L. T. (szerk.): *Légkör, közérzet, tanulás*. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék 139–158.
- Buda B. (2004): Kommunikáció az osztályban. In Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 17–27.
- Bugán A. (1999): Mentálhigiénéis lehetőségek és módszerek a felsőoktatásban. In Bagdy E. (szerk.): *Mentálhigiéné. Elmélet, gyakorlat, képzés, kutatás*. Anima Kiadó, Budapest, 135–140.
- Capel, S. A. (1987): The relationship of role conflict and role ambiguity to burnout in high school basketball coaches. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 9 (2).
- Cohen S.–Wills, T. A. (1985): Interpersonal Support Evaluation List (ISEL). In Cohen, S.–Wills, T. A.: *Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis*.

- Psychological Bulletin*, 98, 310–57. (Ford.: Kulcsár Zs.–Reinhardt M.– Rózsa S. 2005)
- Cooper, C. L. (1986): Job Distress: recent research and the emerging role of the clinical occupational psychologist. *Bull Br. Psychol. Soc.*, 39, 325–331.
- Cooper, C. L.–Cartwright, S. (1996): *Mental Health and Stress in the Workplace: A Guide for Employers*. HMSO, London.
- Cox, T. (1993): Stress Research and Stress Management: Putting Theory to Work. *HSE Contract Research Report*, 61, HMSO, London.
- Csikszentmihályi M. (2001): *Flow – Az áramlat, a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Densten, I. L. (1998): Re-thinking burn-out. *Journal of Organizational Behavior*, 22 (8), 833–847.
- Duldt, B. W. (1981): Anger: An alienating communication hazard for nurses. *Nursing Outlook*, 640–664.
- EASHW (European Agency for Safety and Health at Work) (2000): *Research on Work-related Stress*. EASHW, Bilbao.
- Edelwich, J.–Brodsky, A. (1997): A kiegész fogalma. In Szilágyi, K.–Váry, A. (szerk.): *A munkaközvetítés és a pszichés terhelés*. Agrártudományi Egyetem Gazdasági-Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet Gödöllő, 9–25.
- Edelwich, J.–Brodsky, A. (1997): A kiegész fogalma. In Szilágyi K.–Váry A. (szerk.): *A munkaközvetítés és a pszichés terhelés*. Agrártudományi Egyetem Gazdasági Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet, Gödöllő, 9–25.
- Éles T. (2006.): *Stresszes iskola – Stresszes tanár*. (Összehasonlító vizsgálat az iskolaszpecifikus stresszorok tettenérésére, a kiegész és a pszichés védekezés tükrében). Szakdolgozat, Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet.
- Farrington, A. (1997): Strategies for reducing stress and burnout in nursing. *Br. J. Nursing*, 6 (1), 44–50.
- Firth, H.–Britton, P. (1989): Burnout, absence and turnover amongst British nursing staff. *J. Occup. Psychol.*, 62, 55–59.
- Folkman, S.–Lazarus, R. S. (1984): Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 466–475.
- Freudenberger, H. J. (1974): Staff Burn-out. *Journal of Social Issue*, 30, 159–175.
- Freudenberger, H. J. (1975): The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12(1).
- Friedman, M.–Rosenman, R. (1974): *Type A Behavior*. Knopf, New York.
- Friedman, H. S.–Tucker, J. S.–Tomlinson-Keasey, C.–Schwartz, J. E.–Wingard, D.–Criqui, M. H. (1993): Does childhood personality predict longevity? *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 65, 176–185.
- Ginsberg, S. G. (1974): The problem of the burned out executive. *Personal Journal*, August, 598–600.

- Goldman, L. (1994): Stress and the law. *Occ. Health*, 44 (3), 86–87.
- Hankiss E. (2001): A tanári pálya foglalkozási ártalmairól. In Papp J. (szerk.): *A tanári pálya*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 249–257.
- Hárdi I. (1992): *A lélek egészségvédelme*. Springer Hungarica Kiadó, Budapest.
- Herr, E. L. (1997): Kiegészés. In Szilágyi K.–Váry A. (szerk.): *A munkaközvetítés és a pszichés terhelés*. Agrártudományi Egyetem Gazdasági–Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet, Gödöllő, 27–40.
- Holahan, C. K.–Holahan, C. J.–Belk, S. S. (1984): Adjustment in aging: The roles of life stress, hassles, and self-efficacy. *Health Psychology*, 3, 315–328.
- Holmes, S. (2001): Work-related stress: a brief review. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 121 (4), 230–235.
- Ingersoll, G. L.–Cook, J. A.–Fogel, S.–Applegate, M.–Frank, B. (1999): The effect of patient-focused redesign on midlevel nurse managers' role responsibilities and work environment. *J. Nurs. Admin*, 29 (5), 21–27.
- Kafry, D.–Pines, A. M.–Aronson, E. (1981): *Burnout: From Tedium to Personal Growth*. Free Press.
- Király Z. (2005): A mentális egészség egyik meghatározó faktorának, a szorongásnak a mérése. In Münnich Á. (szerk.): *A mentális egészséget és egészségmagatartást befolyásoló tényezők*. Didakt Kiadó, 267–294.
- Klitzman, S.–House, J. S.–Israel, B. A.–Mero, R. P. (1990): Work stress, nonwork stress and health. *Journal of Behavioral Medicine*, Vol. 13 (3), 221–243.
- Kopp M.–Skrabski Á.–Szedmák, S. (1995): Socioeconomic factors, severity of depressive symptomatology, and sickness absence rate in the Hungarian population. *Journal of Psychosomatic Research*, 39 (8), 1019–1029.
- Kuczi T. (2001): A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. In Papp J. (szerk.): *A tanári pálya*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 213–228.
- Kulcsár Zs. (1998): Egészség és személyiség. Oktatási segédanyag. ELTE, BTK, Pszichológia szak.
- Kulcsár Zs. (2002): *Egészségpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kulcsár Zs. (2005): A társas interakciók pszichológiai hatásai és agyi mechanizmusai. Egy hipotézis körvonalai. Társas támogatás. In Kulcsár Zs. (szerk.): *Teher alatt... Pozitív traumafeldolgozás és poszttraumás személyiségfejlődés. Szöveggyűjtemény*. Trefort Kiadó, Budapest, 315–396.
- Kulcsár Zs.–Holics A.–Kököneyi Gy.–Rózsa S. (2001): *Az egészségi állapot rövid- és hosszú távú, külső és belső meghatározó tényezői*. A 2001/2002-es tanév Egészségpszichológia tantárgyának tematikája. Kézirat.
- Lazarus, R. S. (1993): From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1–21.
- Lázár I. (2001): Szociálpszichoimmunológia. In *Magatartástudományok* (szerk.: Buda Béla–Kopp Mária). Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 227–265.

- Leiter, M. P.–Durup, J. (1994): The discriminant validity of burnout and depression: A confirmatory factor analytic study. *Anxiety, Stress and Coping*, 7 (4), 357–373.
- Loreman, T.–Forlin, C.–Sharma, U. (2007): An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4).
- Lubinszki Mária: http://bolcsesz.uni-miskolc.hu/dok/jubileumikotet/25_lubinszki.pdf
- Maslach, C. (1976): Burned-out. *Human Behavior*, 9 (5), 16–22.
- Maslach, C. (1982): *Burnout: The Cost of Caring*. Prentice Hall Press, New York.
- Maslach, C.–Jackson, S. E. (1981): Measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113.
- Maslach, C.–Jackson, S. E. (1984). Patterns of burnout among a national sample of public contact workers. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7, 189–212.
- Maslach, C.–Leiter, M. P. (1997): *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do About it*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Maslach, C.–Schaufeli, W. B.–Leiter, M. P. (2001): Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Maslach, C.–Schaufeli, W. B. (1993): Historical and conceptual development of burnout. In Schaufeli, W. B.–Maslach, C.–Marek, T. (eds): *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Taylor & Francis, New York, 1–16.
- Matrunola, P. (1996): Is there a relationship between job satisfaction and absenteeism? *Adv. Nursing*, 23 (4), 827–834.
- Matthews, D. B. (1990): A Comparison of Burnout in selected occupational fields. *The Career Development Quarterly*, 38, I, 3, 230–239.
- Matud, M. P. (2004): Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37, 1401–1415.
- McDonough, P.–Walters, W. (2001): Gender and health: reassessing patterns and explanations. *Social Science & Medicine*, 52, 547–559.
- Miller, S. M.–Kirsch, N. (1987): Sex Differences in Cognitive Coping with Stress. In Barnett, L. C.–Biener, L.–Baruch, G. K. (eds): *Gender & Stress*. The Free Press, New York, 278–307.
- Nagy E. (2007): *Egy segítő foglalkozásának pályaképe a kiégettség szempontjából*. Doktori értekezés, Debreceni Egyetem.
- Oláh A. (1992): *Szorongás, megküzdés és a megküzdési potenciál*. Kandidátusi értekezés, KLTE.

- Oláh A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Oman, R. F.–King, A. C. (2000): The effect of life events and exercise program format on the adoption and maintenance of exercise behavior. *Health Psychology*, 605–612.
- Paksi B.–Schmidt A. (2006): Pedagógusok mentálhigiénés állapota. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-06-oy-Tobbek-Fedagogusok>
- Pearlin, L. I.–Menaghan, E. G.–Lieberman, M. A.–Mullan, J. T. (1981): The stress process. *Journal of Health and Social Behavior*, 22, 337–356.
- Perczel–Kiss–Ajtay (2005): *Kérdőívek, becslőkálák a klinikai pszichológiában*. Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet, Budapest.
- Peterson U.–Demerouti E.–Bergstrom G.–Samuelsson M.–Bergstorm G. (2008): Burnout and physical and mental health among Swedish healthcare workers. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 84–95.
- Petróczy E. (2002): *A humán szférában előforduló stresszor tényezők és a munkahelyi kiegészés*. PhD-értekezés, Debrecen.
- Pines, A.–Aronson, E. (1988): *Career Burnout: Cause and Care*. Free Press, New York.
- Pines, A. M.–Keinan, G. (2005): Stress and Burn-out: the significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39 (3), 625–635.
- Porges, S. W. (1995): Cardiac vagal tone: A physiological index of stress. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 19, 225–233.
- Riskó Á. (1999): *A test, a lélek és a daganat. Bevezetés az onko-pszichológiába*. Animula Kiadó, Budapest.
- Roskies, E. (1993): Individual differences in the stress process. In Cooper, C. L.–Payne, R. (eds): *Personality and Stress: Individual Differences in the Stress Process*. John Wiley and Sons.
- Rowlison, R. T.–Felner, R. D. (1988): Major life events, hassles, and adaptation in adolescence: Confounding in the conceptualization and measurement of life stress and adjustment revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 432–444.
- Segal, S. P.–VanderVoort, D. J. (1993): Daily Hassles of Persons With Severe Mental Illness. *Hospital and Community Psychiatry*, 44, 276–278.
- Selye, J. (1976): *Stressz distressz nélkül*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Shekele, P. et al. (1983): *Type A Behavior Pattern in MRFIT*. A Paper presented to the American Heart Association Council on Epidemiology meetings, San Diego.
- Smith, E. R.–Mackie, D. M. (2001): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Sören Kierkegaard írásaiból. Gondolat Kiadó, Budapest, 1982. Suki Béla: Bevezetés 5–74.
- Taylor, S. E.–Seeman, T. E. (1999): Psychosocial resources and the SES-health relationship. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 896, 210–250.
- Tóth M. D. (2009): *Tényleg sírva vigad a magyar? Optimizmus, pesszimizmus és szubjektív jóllét vizsgálata magyar és külföldi diákok egy-egy csoportján.* OTDK-dolgozat, Debreceni Egyetem.
- Túri Zoltán (1996): A pályaszocializáció helye a tanárképzésben. In Bagdy E. (szerk.): *A pedagógus hivatásmélysége.* KLTE Pszichológiai Intézet, 175–193.
- Tyler, P. A.–Cushway, D. (1995): Stress in nurses: The effects of social support, coping and job satisfaction. *Stress Medicine*, 11, 243–251.
- Varga Mikósné (2001): A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban. In Papp J. (szerk.): *A tanári pálya.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 204–213.
- Váry, A. (1999): Fellobbanni és kiégni? In Járó K.: *Játszmák nélkül – Tranzakcióanalízis a gyakorlatban.* Helikon Kiadó, Budapest.
- Warr, P. B. (1992): Job Features and Excessive Stress. In Jenkins, R.–Coney, N. (eds): *Prevention of Mental Ill Health at Work.* HMSO, London.
- Weber, A.–Jaekel-Reinhard, A. (2000): Burnout syndrome: A disease of modern societies. *Occupational Medicine*, 50, 512–517.
- Wheaton, B. (1996): The domains and boundaries of stress concepts. In Kaplan, H. B. (ed.): *Psychosocial stress: Perspectives on Structure, Theory, Life-course and Methods.* Academic Press, San Diego, CA.
- www.piacesprofit.hu 2006.január

3. A PEDAGÓGUS ÉS A SZÜLŐ EGYÜTTMŰKÖDÉSÉNEK GYAKORLATI ASPEKTUSAI

A család és az iskola kapcsolatát úgy kell tekintenünk, mint az elsődleges és másodlagos szocializációs hatások összehangolását, illetve annak szükségességét. Ennek az együttműködésnek a gyermek, fiatal fejlődésében a szakemberek óriási szerepet tulajdonítanak, jogosan, hiszen az iskolában hatékonyan oktatni és nevelni csak a családdal együttműködve lehet, és ez a tehetséges gyermekek vonatkozásában is így van. A gyakorlati tapasztalatokból is egyértelműen következik, hogy mint sok más feladatot, a tehetséggondozást sem tudja az iskola a család hatékony közreműködése nélkül sikeresen megoldani. Erre utal a korábban már bemutatott, világszerte elfogadott Mönks–Renzulli-modell (Mönks–Knoppers 1997) és az itthon leginkább ismert Czeizel-modell (1997) is, amelyek szerint a környezeti tényezők (iskola, kortársak, társadalom, család) közül meghatározó szerepet játszik a gyermek tehetségének kibontakozásában a család is. Ebből egyértelműen következik, hogy a tehetséggondozó programokban egyfelől a családok szemléletmódját, nevelési kultúráját is fejleszteni kell, másfelől ezen programoknak – lelki és anyagi – kompenzációs szerepet is vállalniuk kell a családi hátrányok kiegyenlítésére (vö.: Bagdy 1986; Buda, 1998; Mönks–Ypenburg, 2012; Pulay 2011; Sinkó 2008; Teleki 2007).

3.1. A család alapvető funkciói a tehetséggondozásban

A család, a nevelési intézmények és a társadalom többszörös támogatása nélkül minden gyermek akadályoztatva van fejlődésében. A jól működő család felerősíti a tágabb környezet pozitív, fejlesztő tendenciáit, és csökkenti vagy kiszűri a károsítókat. A diszfunkcionáló család viszont éppen ellenkezőleg hat: a negatív hatásokat erősíti fel, gyengíti a kedvezőek hatékonyságát. A kutatások szerint a családok kiemelten a következő területeken befolyásolják a gyermekek fejlődését (Balogh 2012).

- **Anyanyelv és gondolkodás (szellemi fejlesztés)**

Az anyanyelv színvonala döntően befolyásolja az intellektuális–kognitív fejlődést. Az anyanyelv ahhoz a társasághoz igazítja a gondolkodási sajátosságait,

akikkel együtt vannak. Lehet például, hogy egy gyermek önállóbban gondolkodik otthon, és konformistább az iskolában, vagy kudarcot vallhat a tanár által kiadott feladatokban anyanyelvi fejletlensége miatt, de az utcai banda követelményei tekintetében kiemelkedően sikeres lehet.

- **Érzelmi alapok megteremtése, motiváció kialakítása**

A gyermek érzelemlágának kialakításában döntő szerepe van a családnak, az érzelmi fejlődés alapjai itt rakódnak le. Ez hatásal van az iskolai munkájukra is: a gyermekek érzései azzal kapcsolatban, hogy mit képesek elérni, nagyon korán kialakulnak. Azzal, hogy a kompetencia érzésével és egy elérendő céllal ruházzuk fel őket, általában növeljük a tanulás iránti motivációjukat és az ezzel járó teljesítményszintet is.

- **Szociális viselkedés és kogníció**

A szociális viselkedés fejlesztésének alapvető részei az empátia, a kölcsönösség, a viszonzás, a normák, a jogok, a kötelességek megtanítása, ebben is meghatározó szerepe van a családnak. A szociális kogníció az a mód, ahogyan az egyén észleli a többi embert, és megérti azok gondolatait, érzéseit, szándékait és nézőpontjait. A gyermekek élményei a családon belül felhalmozódnak, melynek eredményeként véleményt formálnak másokról és saját maguk viszonylatában arról, hogyan gondolkodnak és viselkednek. A család mint interakciós tér a szociális viszonyulás és identitás alapja.

A családnak mint primer szocializációs színtérnek a fontosságát a társadalomtudósok és pszichológusok régóta hangoztatják (Bagdy 1986; Ariés 1987; Neményi 1988; Satir 1994). Ahogy már említettük, a szülői háznak, a családi nevelésnek meghatározó szerepe van a tehetséges gyermekek fejlődésében is (Albert, 1983; Czeizel 1997; Davis–Rimm 1985; Harmatiné 2011, Harsányi 1994 stb.). Arról viszont már sokkal kevesebbet tudunk, hogy a családi hatások milyen mechanizmussal, milyen utakon fejtik ki hatásukat; erre vonatkozóan kevés hazai kutatási eredmény látott napvilágot. Egy korábban végzett kutatásunk (Balogh–Bóta–Dávid 2000) alapján készített tanulmányban az alábbi összegzését adtuk annak, hogy a családnak milyen konkrét feladatai vannak a tehetségfejlesztésben, és a pedagógusok véleményét kérve arról, milyen eszközökkel tudja leginkább elősegíteni a család a tehetség kibontakozását. Az itt kapott eredményeink kiindulási pontjai lehetnek a pedagógusok és a szülők együttműködésének továbbfejlesztéséhez.

Kutatásunkból kiderült (*1. táblázat*), hogy a szakirodalmi adatokkal egyezően a pedagógusok is a család harmóniáját, érzelmi közvetítő szerepét, a biztatást, az odafigyelést, a gyermek munkája iránti érdeklődést, a közös élményeket tekintik a leg-

fontosabbnak, pontosabban e kategóriák valamelyikét (lásd I.: 1., 2., 3. kategória) a tanárok 99,98%-a fontosnak tartotta. Az általuk adott 336 válaszból 122 válasz esik e nagy kategória valamelyikére, ami annyit jelent, hogy válaszaiknak több mint egyharmada kerül ebbe a nagy kategóriaosztályba. Ezen belül is a kiegyensúlyozott, jó családi légkör ugrik ki 54%-kal, vagyis a tanároknak több mint fele ezt a tényezőt tartja elengedhetetlennek a gyermekek képességeinek kifejlődésében. Ez az egy alkategória (I. 1.) egyébként közel egyötödét (19,64%-át) lefedi a válaszokból összeállított összkategóriának, a három alkategória együttvéve pedig 36,31%-ot (lásd a táblázatot, illetve a kategóriák %-os megoszlásának diagramját).

A következő nagy kategória (II.: 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8.) a szellemi fejlődés biztosítása, aminek 8 alkategóriája van, és ami az összválasztásnak a másik, közel egyharmadát jelenti, tehát az általuk adott 336 válaszból 112 esik e kategóriaosztály valamelyikébe. A kategóriákra kivetített %-os megoszlása 33,31% (lásd a kategóriák %-os megoszlásának diagramját), ami azt is jelenti, hogy a tanárok közül szinte valamennyien fontosnak tartották valamelyik alkategóriát, vagyis a tehetség kibontakozásához és fejlesztéséhez anyagi támogatásra, eszközökre (számítógép, hangszer), könyvekre, különórákra, kulturális lehetőségekre (mozi, színház, hangverseny, kiállítás, utazás) is szükség van.

A III. kategória a család közvetítő szerepe, amely 14,58%-os súllyal szerepel a lehetséges kategóriákon belül. Fontos tehát az értékek közvetítése (ezen belül is a tudásnak mint értéknek a közvetítése, a példaadás, a szülői modell, illetve a tehetségnek mint másságnak az elfogadása, tolerálása. Mindezeket 49 ízben tartották lényegesnek (a lehetséges 336 választásból).

A IV. kategória a másodlagos szocializációs színtérnek a megválasztása 8,65%-kal, vagyis a szülőnek tehetséges gyermeke érdekében jól meg kell néznie, hogy milyen iskolát és milyen pedagógust választ, ezen túlmenően pedig törekednie kell jó kapcsolat kialakítására a pedagógussal.

Az V. és egyben utolsó kategória a tehetségek gondozásával kapcsolatos közvetlen tennivalókat foglalja magában, azaz a szülőnek fel is kell ismernie, sőt fejlesztenie kell gyermeke tehetségét, szükség esetén pedig szakember segítségét is igénybe kell vennie. Mindezeket a pedagógusok 24 alkalommal nevezték meg, ami a kategóriák eloszlásában már csak 7,15%-ot jelent, de nagyon fontos, hogy külön hangsúlyt kapott.

1. táblázat. A pedagógusok véleménye a család szerepéről a tehetséggondozásban

| KATEGÓRIÁK | Válaszgyakoriság | %-os megoszlás a tanárookra nézve | %-os megoszlás a kategóriákra nézve |
|--|------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| I. ÉRZELMI FEJLŐDÉS | 122 | | 36,31 |
| 1. Harmonikus család (érzelmi háttér, biztonságérzet, nyugodt légkör, jó kapcsolat) | 66 | 54,09 | 19,64 |
| 2. Érzelmi támogatás (biztatás, támogatás, segítség, elismerés, odafigyelés, érdeklődés a gyermek munkája iránt) | 43 | 35,24 | 12,80 |
| 3. Közös élmények (közös programok, együtt játszás) | 13 | 10,65 | 3,87 |
| II. SZELLEMI FEJLŐDÉS | 112 | | 33,31 |
| 1. Tanulási feltételek biztosítása, érdeklődés kielégítése, széles körű tevékenység biztosítása | 26 | 21,31 | 7,73 |
| 2. Anyagi támogatás | 25 | 20,49 | 7,44 |
| 3. Könyvek, folyóiratok, szakirod. | 13 | 10,65 | 3,86 |
| 4. Különórák, szakkörök, tanfoly. | 12 | 9,83 | 3,57 |
| 5. Eszközök, tárgyak (pl. számítógép, hangszer) | 8 | 6,55 | 2,38 |
| 6. Kulturális ellátottság (színház, hangverseny stb.) | 12 | 9,83 | 3,57 |
| 7. Szülők iskolázottsága | 7 | 5,73 | 2,09 |
| 8. Ingergazdagság | 9 | 7,37 | 2,67 |
| III. KÖZVETÍTŐ SZEREP | 49 | | 14,58 |
| 1. Másság elfogadása (tolerancia, hóbortok) | 20 | 16,39 | 5,96 |
| 2. Példaadás, modell (személyes példák, céltudatos életvitel) | 16 | 13,11 | 4,76 |
| 3. Értékek átadása (a tudás mint érték, helyes értékrend kialakítása) | 9 | 7,37 | 2,67 |
| 4. Önállóság | 4 | 3,27 | 1,19 |

| KATEGÓRIÁK | Válaszgyakoriság | %-os megoszlás a tanárookra nézve | %-os megoszlás a kategóriákra nézve |
|--|------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| IV. SZOCIALIZÁCIÓS SZÍNTÉR | 29 | | 8,65 |
| 1. Jó kapcsolat a pedagógussal | 23 | 18,85 | 6,84 |
| 2. Iskola, pedagógus tudatos megválasztása | 6 | 4,91 | 1,79 |
| V. TEHETSÉGGONDOZÁS | 24 | | 7,15 |
| 1. Tehetség, képesség fejlesztése | 13 | 10,65 | 3,87 |
| 2. Tehetség felismerése | 7 | 5,73 | 2,09 |
| 3. Szakember segítsége | 4 | 3,27 | 1,19 |

3.2. A pedagógus és a szülő együttműködésének tartalmi elemei a tehetséggondozásban

Amint azt már korábban megfogalmaztuk, a család és az iskola kapcsolatát úgy is felfoghatjuk, mint az elsődleges és másodlagos szocializációs hatások összehangolását, illetve annak szükségességét. Vegyük szemügyre, mit jelent ez tartalmi szempontból! A 2. táblázat foglalja össze fentebb említett kutatásunk erre vonatkozó eredményeit.

2. táblázat. A pedagógusok és a szülők együttműködésének tartalmi elemei a tehetséggondozásban

| KATEGÓRIÁK | Válaszgyakoriság | %-os megoszlás a tanárookra nézve | %-os megoszlás a kategóriákra nézve |
|---|------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Állandó, folyamatos, jó kapcsolat, információcsere, együttműködés | 56 | 45,90 | 30,61 |
| 2. Célok tisztázása, egyeztetése, közös álláspont, azonos követelményrendszer | 27 | 22,13 | 14,75 |
| 3. Munkamegosztás, közös teherviselés, a fejlődés közös értékelése | 27 | 22,13 | 14,75 |
| 4. Pedagógus tanácsa, szakmai, módszertani segítség nyújtása | 18 | 14,75 | 9,85 |

| KATEGÓRIÁK | Válaszgyakoriság | %-os megoszlás a tanárookra nézve | %-os megoszlás a kategóriákra nézve |
|--------------------------------------|------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| 5. Tehetség, képesség fejlesztése | 17 | 13,93 | 9,30 |
| 6. Tehetség, képesség felismerése | 15 | 12,29 | 8,20 |
| 7. Szülők anyagi támogatása | 5 | 4,09 | 2,74 |
| 8. Támogatás, odafigyelés, elfogadás | 5 | 4,09 | 2,74 |
| 9. A tanuló megismerése | 4 | 3,27 | 2,20 |
| 10. Közös programok | 4 | 3,27 | 2,20 |
| 11. Pályaválasztás | 3 | 2,45 | 1,64 |
| 12. Gyermekszeretet | 2 | 1,63 | 1,11 |

Az eredmények értelmezése: A táblázat adataiból láthatjuk, hogy a pedagógusok a folyamatos kapcsolattartást, információcserét, együttműködést, a dolgok közös megbeszélését, egymás tájékoztatását, a közös beszélgetéseket, a jó kapcsolatot jelölik meg leggyakrabban. Az általuk adott 183 válaszból 56 válasz jut erre a kategóriára, ami azt jelenti, hogy a tanárok közel fele (45,90%-a) jelöli meg ezt fontos elemként. A lehetséges 12 kategóriából ez a kategória 30,61%-os súllyal szerepel, tehát igen hangsúlyos.

Válaszgyakoriság alapján a következő kategóriát (2.) a célok tisztázása, egyeztetése, az azonos követelményrendszer, közös álláspont kialakítása képezi 27 szavattal, vagyis a tanároknak több mint egyötöde (22,13%-a) adta ezt a választ.

Szintén 27-es gyakorisággal következik a 3. kategória, amely a munka megosztását, a közös teherviselést, a problémák közös megoldását, a fejlődés közös értékelését foglalja magában, ezt a nevelők szintén 22,13%-a tartja fontosnak.

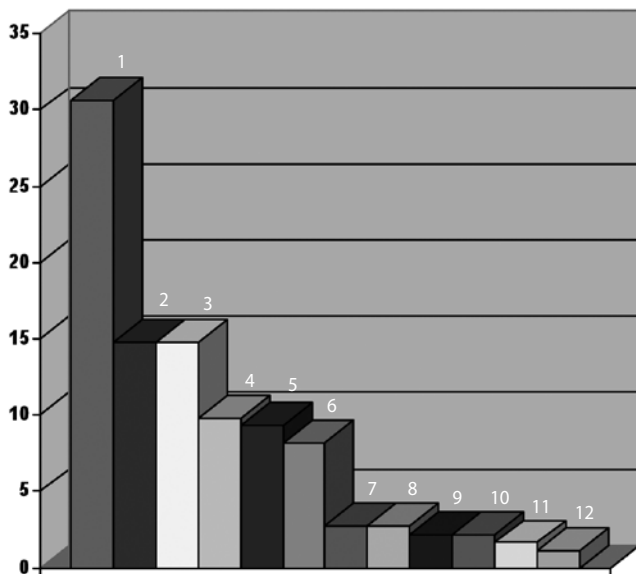
Viszonylag magas számban (18-an) jelölték be a 4. kategóriát, vagyis azt, hogy a szülő fogadja el a pedagógus tanácsait, szakmai, módszertani segítségnyújtását a tehetséges gyermekekre vonatkozóan, ami természetesen nem meglepő, hiszen gyakorló pedagógusokról van szó, akik nyilvánvalóan ezt az együttműködést a saját oldalukról nézik. Érdekes lenne ugyanezt megnézni a szülők szemszögéből is, erre a későbbiekben kínálunk kérdőívet a pedagógusok által a szülők körében végezhető méréshez.

Az 5. és 6. kategóriával már az előző kérdéshez kapcsolódóan is találkoztunk, vagyis a tehetséget és képességeket fel kell ismerni, és fejleszteni; ezek összesen 32-szer jelennek meg a 183 válaszhoz viszonyítva.

A szülők anyagi támogatása, a támogató, odafigyelő, elfogadó magatartás, a tanulók személyiségének megismerése, közös programokon való részvétel, a pá-

lyaválasztás elősegítése, a gyermekek szeretete együttvéve 23 választ eredményezett.

Mindezen kategóriák egymáshoz viszonyított súlyát az 1. ábrán figyelhetjük meg:



- | | |
|---|---|
| ■ | 1. Állandó, folyamatos, jó kapcsolat, információcsere, együttműködés |
| ■ | 2. Célok tisztázása, egyeztetése, közös álláspont, azonos követelményrendszer |
| □ | 3. Munkamegosztás, közös teherviselés, a fejlődés közös értékelése |
| □ | 4. Pedagógus tanácsa, szakmai, módszertani segítség nyújtása |
| ■ | 5. Tehetség, képesség fejlesztése |
| ■ | 6. Tehetség, képesség felismerése |
| ■ | 7. Szülők anyagi támogatása |
| ■ | 8. Támogatás, odafigyelés, elfogadás |
| ■ | 9. A tanuló megismerése |
| ■ | 10. Közös programok |
| □ | 11. Pályaválasztás |
| ■ | 12. Gyermekszeretet |

1. ábra. A kategóriák %-os megoszlása

A következőkben vegyük szemügyre, hogy a fenti kutatás eredményeiből, illetve a hétköznapi tapasztalatokból levonva, melyek az együttműködés tartalmi aspektusának kiemelkedő elemei:

- a tanuló megismerése, tehetségének felismerése,
- célok tisztázása, egyeztetése, azonos követelményrendszer kialakítása,
- a fejlődés közös értékelése,
- a pedagógus, pszichológus tanácsa, módszertani segítségnyújtása.

Amint az előbbieken láttuk, vizsgálatunkban ennél több elem jelent meg. Itt most terjedelmi korlátok miatt csak a legfontosabbakat vesszük nagyító alá, abban a reményben, hogy segítséget nyújtunk mind a pedagógusoknak, mind a szülőknek ezen tennivalók megvalósításában a jelenleginél hatékonyabb szinten. A fejezet végén található felhasznált szakirodalom itt is lehetőséget nyújt további kiegészítő információk elérésére.

3.2.1. A tehetség felismerése, azonosítása

Sokan tartják ezt a területet az iskolai tehetséggondozó munka legkritikusabb pontjának. Nem véletlenül, hiszen ha nem találjuk meg az igazi tehetségigéreteket, nem lehet hatékony a leggondosabban összeállított program sem. Másrészt azért is kritikus elem ez, mert nagyon nehéz korrekt módon azonosítani a tehetséget. Ennek a feladatnak a megoldása körültekintő munkát kíván a pedagógusoktól, fejlesztő szakemberektől. Hol van a helye ebben a folyamatban a szülőknek? Tekintsük át röviden, hogy az eddigi kutatások milyen kapaszkodókat nyújtanak a pedagógusok és a szülők részére.

A) A tehetség jellemzői

Sok kutató készített listát arról, hogy *mi jellemzi a tehetséges gyermekeket*, ezek közül a gyakorlatban jól hasznosítható szempontokat fogalmazzuk meg Van Tassel-Baska és munkatársai (1989). Két csoportra osztják a jellemzőket, egyfelől a tehetség kognitív, másfelől affektív jellemzőit ajánlják a felismeréshez. A tapasztalat szerint a tehetséges gyermekek gyakran már a fejlődés korai szakaszában eltérő viselkedést mutatnak, mint kevésbé tehetséges társaik.

A kognitív jellemzők közül a következőket emeli ki a szerző:

- Szimbólumok és szimbólumrendszerek használata: a tehetséges gyermekek bizonyos rendszereket (pl. matematikai) hamarabb el tudnak sajátítani, kiválóan bánnak a számokkal és a betűkkel, gyakran tesznek a matematikai problémák kapcsán bonyolultabb analitikus és összegző megjegyzéseket.

- Koncentrációs kapacitás: a tehetséges gyermekek jó koncentrációs képességekkel rendelkeznek, sokáig tudnak egy bizonyos problémával foglalkozni, és általában jól tudnak egyszerre több dologgal foglalkozni.
- Szokatlanul jó memória: a tehetséges gyermekeknek nagy kapacitású és jól felépített memóriájuk van, a tényeket és eseményeket részletesen megjegyzik, és sokáig tudják tárolni is.
- Fejlődési előnyök: a tehetséges gyermekek pszichológiai szempontból fejlődési előnyökkel bírnak, általában biológiai korukat megelőzik a lelki fejlődés egyes területein.
- Korai érdeklődés a beszéd iránt, korai nyelvfejlődés: általában a tehetséges gyermekeknek társaiknál nagyobb a szókincse, több bonyolult szót ismernek, ezeket fel is használják beszédükben, és gyakran használnak korukat meghaladó nyelvi formulákat.
- Kíváncsiság, tudásvágy: a tehetséges gyermekek feltűnően vágynak arra, hogy megismerjék, megértsék a világot.
- Önálló tanulásra való hajlam: a tehetséges gyermekek jobban szeretnek egyedül dolgozni; ennek oka döntően nem az antiszocialitás, hanem a problémában való elmélyülés.
- Sokrétű érdeklődés: ez szorosan kapcsolódik a kíváncsisághoz, a tudásvágyhoz.
- Kreativitás: a tehetséges gyermekek gyakran állnak elő egyéni ötlettel, gondolattal, fogalommal, termékkel.

A tehetségesek *affektív jellemzői* Van Tassel-Baska és munkatársai szerint:

- Fejlett igazságérzet: a tehetségesek igazságérzete korán megmutatkozik, problémák forrásává válhat, például ha a tanár nem tudja felállítani és megvédeni az iskolai és osztálybeli rendszabályokat.
- Humorérzék: a tehetséges tanuló jobban tudatában van a mindennapok abszurditásának, többnyire képes ezt könnyűszerrel venni, és ez egyúttal pozitív énképhez is vezethet.
- Érzelmi intenzitás: a tehetséges emberek gyakran élnek át intenzív érzelmi élményeket, emiatt nemegyszer túlérzékennyé is válnak.
- Maximalizmus: általában sok energiát fektetnek be tevékenységükbe, hogy mindent tökéletesen végezzenek, és megzavarodhatnak, ha ők vagy környezetük hibázik.
- Sok energia: a tehetséges gyermekeknek sok az energiájuk, ez sokszínű tevékenységükben is megnyilvánul; ugyanakkor több feladatot is tudnak megoldani kevesebb idő alatt.

- **Kötődés:** a tehetségesek nemcsak az emberekhez, de szakmai tevékenységükhöz is erősen kötődnek, ennek eredményeként feladataikat nagy elmélyüléssel oldják meg.

B) A tehetségkeresés, azonosítás eszközrendszere

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

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

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

A harmadik fázis: *tesztek segítségével végzett azonosítás.* Ez a fázis néha a második fázisból származó frusztráció felgyülemelésének („Valaki mondja már meg, mit csináljunk!”) az eredménye. Egy jól megtervezett azonosítási programban a tesztek a tanár gyermekekre vonatkozó információinak a kiegészítésére szolgálnak, illetve azokat pontosíthatják. Itt azonban a pedagógusok átesnek a ló túlsó oldalára, és keresve az ideális mérési eszközöket, mindenfélével próbálkoznak. A tesztek egyedüli eszközként való alkalmazása azzal is jár, hogy a tanár válláról lekerül a felelősség a döntés meghozatalánál: ha a gyermek jól teljesít a tesztben, bekerül a programba, ha nem, akkor kimarad. Ez így nagyon mechanikus dön-

tési szituáció, hiszen gyakran előfordulhat, hogy adott alkalommal gyengén teljesít a tanuló a tesztben, holott ez éppen csak aktuálisan történt így: ezért is mondják azt, hogy „egy mérés nem mérés”. Mindezen túl még a tesztek megválasztása is komoly problémákat vethet fel az azonosítási folyamatban. Tehát a tesztekre kizárólagosan nem lehet építeni az azonosítást, ezeket csakis korlátaik teljes ismeretében és a tanár egyéb információival együtt lehet alkalmazni.

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

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

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

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

Már az eddigiek is ékesen bizonyítják, hogy hallatlanul összetett és felelősségteljes feladat a tehetséges tanulók keresése, azonosítása, beválogatása a fejlesztőprogramokba. Sorsok dőlhetnek el, hogy felismerjük-e a tanulók tehetségét, vagy az szunnyadva marad.

Összegzésként megfogalmazzuk *a legfőbb alapelveket az iskolai tehetségazonosításhoz*, további segítségül szolgálhatnak a gyakorlati munkához (Balogh 2012).

- Az azonosításhoz a korábban bemutatott Czeizel-féle modell ad kapaszkodókat, mind a négy összetevőre figyelniük kell.
- A tehetségígéret, a ki nem bontakozott, szunnyadó tehetség gyakran rejtkezik, ezért is nehéz felismerni: óvatossá kell lenniük tehát a „nem tehetséges gyermek” titulussal, lehetőleg ezt ne is használjuk.
- A képesség és a teljesítmény két különböző dolog: gyakori az aluteljesítő tehetséges tanuló, ugyanakkor a jó tanulmányi eredmény nem mindig rejt tehetséget.
- A pszichológiai vizsgálati módszerek (tesztek) segítséget nyújthatnak az azonosításhoz, de önmagukban nem tévedhetetlenek, így nem jelenthetnek egyedüli megoldást.
- A pedagógus és a gyermek folyamatos együttes tevékenysége ad legtöbb kapaszkodót a tehetség felismeréséhez.
- Minél több forrásból szerzünk a tanulóra vonatkozó információkat teljesítményéről, képességeiről, annál megbízhatóbb az azonosítás.

Természetesen itt a tehetség felismerésének, azonosításának csak az alapproblémáit érintettük, ennél jóval gazdagabb ez a problémakör. További információk szerezhetők e munkához hazai könyvekből (vö.: Dávid I. 2002, 2004, 2008; Dávid I.–Herskovits 2011/a, 2011/b; Dávid M.–Révész 2013/a; Ferku–Mező 2003; Tóth 2003).

C) A szülők szerepe, lehetősége az azonosításban

A MATEHETSZ–TNS Hoffmann (2013) felmérés szerint a megkérdezett nagyszámú szülő 46%-a fogalmazta meg, hogy a szülőknek jelentős szerepük van a tehetségek felismerésében. Ehhez képest a tanár, óvónő csak 32%-ban szerepel a válaszok között, a pszichológus pedig mindössze 2%-kal. Ez meggyőző adat arra vonatkozóan, hogy a tehetségazonosításban számíthatunk a szülők érdemi közreműködésére. Tekintsük át vázlatosan, milyen úton lehetséges ezt megvalósítani.

Láttuk az előzőekben, hogy a rendszerszerű azonosításból nem hiányozhatnak a szülők gyermekeikre vonatkozó jellemzései. Nem könnyű azonban korrekt információkat kapni a tehetségígéreték szüleitől, hiszen ezek jelentősen függenek a tehetségtémakörben való jártasságuktól, illetve hétköznapi tapasztalataiktól – ezekben pedig nagy különbségek vannak. Célszerű tehát valamely eszközt biztosítani, amely megkönnyíti a szülők jellemzésének elkészítését. Már a fentebb bemutatott Van Tassel-Baska által megfogalmazott jellemzők is segítséggel szolgálhatnak a szülőknek a tehetség bizonyos jellemzőinek felismeréséhez gyermekeikben, azonban még szélesebb körű szempontsort kínál – akár a

tehetségigéretetek korai felismeréséhez is – Eyre (1997) „Nebraskai Csillagos Éjszaka” néven. Ezt a listát átadhatjuk a szülőknek, s megkérhetjük őket, hogy jelöljék meg azokat a tulajdonságukat, amelyek véleményük szerint jellemzik a gyermeküket. A szempontsor a következő:

- **TEVÉKENYSÉGÉHSÉG:** expresszív, szerepjáték, show, spontaneitás, vezet, kihirdet, lelkes.
- **KÍVÁNCISISÁG – ÉRDEKLŐDŐ:** megjegyez, vizsgál, megfigyel, keres (kérdez, megkér, átlát), összefüggéseket meglát.
- **RÉSZT VESZ:** kezdeményez, vezet, bevon, bátorít, bemutatja, hogy kell csinálni, instrukciót ajánl vagy kiegészít, segít.
- **FELFEDEZŐ:** kísérletezik, mímel, épít, tervez, összerak, rendez, kiválaszt, megold, játszik.
- **FANTÁZIA:** kitalál, imitál, elképzeli, mímel, eredeti konstrukció, új design.
- **FÓKUSZ:** összeszedett, szorgalmas, koncentrálni, rendez, kiválaszt, részletet kiegészít.
- **HUMOR:** viccek, okos, eredeti, spontán, megjegyzi, megfogalmaz, reagál, válaszol.
- **KÉPSZERŰ:** metaforák használata, nyomoz, szimbólumok, illusztrál, művészi, eszes, újszerű, eredeti, expresszív.
- **ÖNÁLLÓ:** egyedül dolgozik, önmagára figyel, kezdeményez, elmélyült, szorgalmas, koncentrálni, tervez (folytat), megold.
- **GONDOLKODÓ:** megért (érvel, összekapcsol), asszociál, megtalál (alkalmaz) felhasznál, válaszol (bejelent, megmagyaráz, kiszámol), megold.
- **MOZOGVA CSINÁL:** demonstrál, összerak, figyel, reagál, bemutatja, hogyan vagy mit, kiállít, nonverbálisan expresszív.
- **FIGYELMES:** észrevesz, meglátja az összefüggést, kapcsolatba hoz (asszociál), megjósol, vizsgál, megkülönböztet, meghatároz (meglát) különbségeket (változást).
- **(MÁSOK ÁLTAL) ELISMERT:** kiválasztott, forrásként tekintenek rá, segít, magához vonz másokat, készséges, mások nagyra becsülik.
- **ÖSSZEÁLL A KÉP:** mintát, szabályszerűséget észrevesz, felfog, asszociál, metaforát talál, megjósol, elemez, elméletet gyárt.
- **ÉRZÉKENY:** expresszív, könnyen elsírja magát, beelát, megfontolt, segítőkész, együtt érző/empatikus, aggódó, tudatos, gondos.
- **MEGOSZT – ÖNKÉNT JELENTKEZIK:** kiterjeszt (másokra), illusztrál, összeköt (leír, megmagyaráz), elmagyaráz, segít, bemutat, tanácsot ad, bátorít.
- **SZÓKINC:** folyékony, megért, kifejez (kifejező, újító, asszociál), összefüggésbe hoz, bonyolult szintaxis, „felnőtt” szavakat használ.
- **ÜSTÖKÖS:** bármilyen viselkedés, ami eltérő vagy látványos.

Ezek a viselkedésminták a gyermekek tevékenysége során jól megfigyelhetők, és minél több jelenik meg belőlük egy gyermeknél, annál nagyobb az esély, hogy valóban tehetséges gyermekkel kerültünk kapcsolatba. Előnye a szempontsornak, hogy már óvodáskortól használható a tehetségigéretnek korai felismeréséhez, és az iskolai években folyamatosan hozhat új információkat a tehetséges diákról. A kérdőív kitöltetése a szülőkkel ugyanazon gyermekekre, fiatalra vonatkozóan hosszabb időszak (1-2 év) elteltével megismételhető.

Természetesen más irányú, a tehetségfejlesztés háttértényezőinek feltárását célzó tájékozódást is végezhetünk a szülők körében. A hétköznapi tehetségkereső munkában könnyen használható szempontsort állított össze Balogh László (2011) gyakorló pedagógusok számára iskoláskorú gyermekek jellemzéséhez. A gyakorlatban ez jól bevált, sok intézményben alkalmazzák az országban, egyebek között Debrecen Város Komplex Tehetséggondozó Programjában a tehetségazonosítás egyik fő elemeként (vö.: Pappné–Pakurárné 2011). Ezek a szempontok alkalmasak arra is, hogy a szülőkkel folytatott személyes beszélgetéshez is vezérfonalul szolgáljanak a tehetségigéret megismeréséhez. Természetesen az interjú közben célszerű megbeszélni a szempontok tartalmát a szülőkkel, amelynek során pontosítjuk, részletezzük az itt található fogalmakat, s ezzel egyben ismeretterjesztést is végzünk a tehetséggondozásról.

A szempontok a pedagógus és a szülő közötti beszélgetés lebonyolításához az alábbiak:

- Tanulási szokások (az otthoni tanulás feltételei; a szervezethez mértéke az otthoni tanulásban, eredményes tantárgyak – nehéz tantárgyak a tanuló számára; szorongás, félelem feleléskor; fáradási jellemzők).
- Az egyéni tanulási módszerek jellemzői (mechanikus tanulás, részletekre koncentráció, megértésre törekvés, összefüggésekre épülő tanulás).
- A tanulási motiváció sajátosságai (a motiváltság erőssége; mely motívumok dominánsak a tanulónál: érzelmi, lelkiismereti, érdeklődő stb.).
- Az énkép, önértékelés jellemzői (pozitív – negatív; alulértékelés – túlértékelés – reális önértékelés; önbizalom).
- Van-e olyan speciális képességterület (intellektuális, művészeti, sport stb.), amelyben tehetségigéretnek látszik a tanuló?
- Tapasztalható-e alulteljesítés a tanulónál, azaz összhangban vannak-e tantárgyi teljesítményei értelmi képességeivel?

A szülői jellemzés említése alkalmanként szkepticussá teszi a tanárokat. Valóban, gyakran találkozunk olyan szülővel, akinek teljesen irreális elképzelései vannak gyermeke képességeiről, vagy olyan elvárásokat támaszt gyermeke elé, amikkel mind őt, mind az iskolát frusztrálta. A valóságban az ilyen esetek nem túl gyakoriak, a szülők közül sokan reálisan látják gyermekeik értékeit, és az álta-

luk adott információk bővíthetik a pedagógusok és más fejlesztő szakemberek információbázisát a tehetségigéreték felkutatásához és a fejlesztőmunkához. Új aspektusokat villanthatnak fel ezek a jellemzések, hiszen más körülmények között van alkalma a szülőnek megfigyelni gyermekét. Ugyanakkor bevonva a szülőket az azonosítás folyamatába, kézzelfogható szempontokat adva ehhez, reálissá tehetjük értékelésüket saját gyermekük tehetségéről. Természetesen nemcsak a tehetségkeresés, -azonosítás folyamatában kell építeni a szülők közreműködésére, a fejlesztési folyamatban is érdemi partnerként kell kezelnünk őket. Ennek lehetőségeit a következő fejezetekben mutatjuk be.

3.2.2. Célok tisztázása, egyeztetése, azonos követelményrendszer kialakítása

Hallatlanul fontos a gyermekek tehetségének hatékony kibontakoztatásához a célok közös – pedagógus, szülő, gyermek – megfogalmazása, valamint az ezekhez kapcsolódó követelményrendszer kialakítása, folyamatos aktualizálása. Gyakran jelent problémát, hogy a család másfajta célokat tűz ki, mint aminek elérésén az iskola fáradozik, így aztán meglehetősen nehéz bármelyik oldalon is sikereket elérni (vö.: Páskuné 2000). Fontos persze, hogy a közösen megfogalmazott célok adekvátak legyenek a tehességondozás alapcélkitűzéseivel, csakis rendszerszemlélettel tudunk eredményt elérni. Ehhez kapaszkodókat nyújtanak az első fejezetben már röviden bemutatott szempontok. Idézzük fel most ezeket kiindulási pontként. Mindenekelőtt ismételten hangsúlyozandó, hogy a programok készítése során a korábban felsorolt négy tehetség-összetevőre (általános intellektuális képesség, speciális képesség, kreativitás, motiváció) egyaránt kell figyelniük – az első fejezetben ezeket részletesebben kifejtettük. Mint azt korábban hangsúlyoztuk, a képességek mellett a személyiségtényezők formálásának is nagyon fontos szerepet kell kapnia a fejlesztőmunkában. E két fejlesztési főirányon belül további négy általánosan elfogadott alapelv fogalmazható meg a célkitűzésekre vonatkozóan, amelyek átfogó komplexitást eredményeznek a fejlesztésben (Feger 1997). Ezek a következők:

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

Még mielőtt a közös fejlesztőtevékenység részleteibe betekintünk, ajánlunk egy kérdőívet, amelyet a gyermek szülei által történő kitöltésével és annak feldolgozásával tájékozódhatnak a pedagógusok arról, hogyan is vélekednek ezek a szülők az iskolai fejlesztési célokról általában. Az így kapott eredmények kiindulási pontjai lehetnek a tehetségfejlesztéshez kapcsolódó célok szülők általi megismeréséhez, elfogadásához, ezek közös megvalósításához. *Melléklet, 1. „ISKOLAI CÉLOK” kérdőív* (Kósáné Ormai Vera 1998, 69–70. o.).

A) A komplex programokkal kapcsolatos közös tennivalók, illetve ezekhez kapcsolódó problémák

A MATEHETSZ–TNS Hoffmann (2013) felmérés szerint a szülők célt fogalmaznak meg a maguk számára a tehetségfejlesztésben. Fontosnak tartják, hogy a kötelező iskolai foglalkozások mellett valamilyen hobbit, szabadidős tevékenységet szervezzenek a gyermekek számára. Azt is lényegesnek tekintik, hogy a gyermek az aktuális érdeklődésének megfelelően kipróbálhassa magát, megtalálhassa azt, ami neki igazán tetszik. Fontosnak tekintik azt is a szülők, hogy lehetőséget teremtsenek gyermekük tehetségének felismerésére. Ugyanakkor határozott segítséget várnak ebben a folyamatban a külső szakértőktől. Ez megint csak kiváló kiindulási alap a pedagógusok, más tehetségfejlesztő szakemberek és a szülők együttműködésének fejlesztéséhez. A megkérdezettek jelentős része – 82% – úgy véli, hogy a tehetség nem tör utat magának, a tudatos fejlesztés elengedhetetlen!

A tehetségfejlesztés a hétköznapi szóhasználatban általában azt jelenti, hogy ha megtalálunk valamely gyermekben egy vagy több kiemelkedő adottságot, akkor azt követően annak a kibontakoztatására koncentrálnak tevékenykedtetésében. Ezt nevezzük a tehetséges gyermek erős oldalának. A fejlesztőmunka során azonban kiderült, hogy ezzel egyoldalúan fejlesztjük a tehetségigéreteket. További fontos szempontok is vannak a tehetséges gyermek tevékenységének szervezésében, ha hosszabb távon gondolkodunk. Ezeket most vegyük részletesen szemügyre, hogy lássuk mindegyik jelentőségét a tehetséges gyermek fejlesztési programjában, illetve azt is, hogy mit tehet a szülő ezek megvalósításában.

a) A tehetséges gyermek erős oldalának támogatása

E fejlesztési cél megvalósításának alapját az átlagot meghaladó, az egyénre jellemző „különleges” adottságok jelentik: például a gyors felfogóképesség, a jó emlékezőtehetség, a tanulás valamely területén az intenzív és gyors elmélyülés, illetve a művészetekben, sportban, kézügyességben stb. megnyilvánuló átlag feletti adottságok. A tehetséggondozásnak mind a szószólói, mind az ellenzői gyakran ezt a formát tekintik a *tehetséggondozás egyedüli* lehetőségének. Termé-

szetesen fontos megtalálni a tehetségigéreteket ehhez a fejlesztőmunkához. A tehetségkeresés, -azonosítás nehézségeiről, összetett voltáról, abban a szülő szerepéről az előző részben írtunk.

Az erős oldal fejlesztésének egyik kritikus pontja, hogy milyen életkorban kezdjük el a speciális tehetségfejlesztést (Balogh 2006). Az is gondot okozhat, ha túl korán kezdjük ezt a munkát, de az is, ha elszalasztjuk a szenzitív korszakot a speciális képességterületeken. Nehéz pontos választ adni a fenti kérdésre, hiszen függ ez magától a speciális képességtől, annak megjelenési idejétől is: például a zenei, matematikai, bizonyos mozgásbeli tehetség stb. már óvodáskorban megjelenhetnek. Ezek programszerű egyéni fejlesztése tehát már ekkor fontos, egészében véve azonban az óvodáskor „alapozó” korszaknak tekinthető bizonyos értelemben: elsősorban a megfelelő érzelmi fejlődést kell biztosítani a gyermekek számára azzal, hogy „törődünk” velük, s engedjük őket játszani. Ebben a korban még nem célszerű külön csoportba „elkülöníteni” az egyes speciális területeken tehetségesnek látszó gyermekeket, mert ebből sok szakmai probléma adódhat. Természetesen amennyiben valamelyik gyermeknél felbukkan a speciális tehetség (pl. zene, sport), akkor el kell kezdeni a hatékony egyéni fejlesztést (vö.: Orosz 2011). Keresőprogramokat műhelyfoglalkozások keretében természetesen már ekkor célszerű indítani különböző tehetségterületeken (vö.: Nagy Jenőné 2012).

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

A *felső tagozat* (illetve az ennek megfelelő gimnáziumi osztályok) már színtere lehet a hatékony speciális tehetségfejlesztésnek. Ez az a kor, amelyben a kutatások és tapasztalat szerint (12-13 éves kor körül) már többnyire megjelenik a speciális tehetség. Kettős itt az iskola funkciója: egyrészt a tehetséges gyermekek felderítéséhez kell folyamatosan működő, változatos – nem csak az intellektuális szférában! – keresőprogramokat biztosítani, másrészt – ha megtaláltuk a tehetséget – tanórán kívüli speciális szervezeti formákban is tovább kell azt fejleszteni, széles körű programkínálattal (Fodorné 2008; Fükőné 2008; K. Nagy-Tóth 2013; Nagy 1999; Pappné-Pakurárné 2011; Polonkai 2011).

A *középkor* ad igazán teret a hatékony speciális tehetségfejlesztéshez. Sokféle szervezeti forma alakult ki ehhez az iskolai gyakorlatban: fakultáció, ta-

gozatok, speciális osztályok, mentorprogram stb. Ezek mindegyike hatékonyan működhet. Fontos azonban, hogy a programok ne legyenek túlzóan speciálisak. Egyrészt a tehetség általános képességeihez tartozó elemek fejlesztéséről sem szabad ekkor megfeledkezni. Másrészt még ekkor is lehetőséget kell biztosítani a tanuló számára, hogy érdeklődésének változásával, új, magas szintű képességének megjelenésével összhangban tudjon változtatni képzési menetrendjén. Rugalmas, sokféle képességterületet átfogó programokra van tehát szükség, fontos azonban, hogy a középiskolás korszak végére találjuk meg a gyermek igazi értékeit, és készítsük elő a felsőoktatásban a számára legadekvátabb területen való sikeres tanulmányokra (vö.: Balogh 2012; Titkó 2008; Tóth T. 2008; Polonkai 2011).

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

A tehetséges gyermek erős oldalának fejlesztését célzó tevékenységekre a szülők szívesen viszik vagy küldik gyermekeiket, az átlagon felüli adottságot büszkén élik meg a családban. Probléma azért ezzel is van: gyakran a szülők a kelletténél több ilyen foglalkozásra – többnyire délutáni különórákra – hordják a gyermekeket, szinte versenyeznek egymással, bizonyítandó, hogy az ő gyermekük mennyi mindenben tehetséges. Gyakran éppen ezzel terhelik agyon a gyermekeket, s többnyire ki is derül egy idő múltán, hogy az sok hűhó volt semmiért. Ezért fontos lenne, hogy a gyermek erős oldalának megtalálásában és fejlesztésében intenzíven működjön együtt minden szülő a pedagógusokkal (és más fejlesztő szakemberekkel: művésztanár, edző, szakoktató stb.). Így valósítható meg, hogy rendszerszerű, korrekt szakmai alapokra épülő legyen a gyermekek tehetségének keresése és kibontakoztatása. Ebben természetesen a kezdeményező szerepet a tehetséggondozásban meghatározó intézményeknek és szervezeteknek (óvoda, iskola, tehetségpont, sportklub stb.) kell vállalniuk – a jelenleginél biztosabb szakmai (pszichológiai, pedagógiai, speciális szakterületi) alapokra építve. Ehhez megfelelő – a jelenleginél sokkal gazdagabb – szervezeti formák is szükségesek, ezek bemutatására a következő fejezetben térünk ki.

b) A tehetséges gyermek (tehetséggel összefüggő) gyenge oldalának fejlesztése

„Tehetséggel összefüggő gyenge oldalon „hiányosságokat” kell értenünk, amelyek a tehetség fejlődését megnehezítik, vagy éppenséggel megakadályozzák. A gyenge oldalak – általános intellektuális tehetség esetében – valamiféle kiegyensúlyozatlan tehetségprofilban nyilvánulnak meg; például egy intelligenciateszt csaknem minden résztesztjében kiemelkedő teljesítményt nyújt a tanuló, és az egész teszt gyenge eredménye egy részteszt következménye. Vagy az iskolában összességében kiemelkedő teljesítmény mellett egyetlen tantárgyban súlyos hiányok mutatkoznak. Problémák adódhatnak azonban a tanulási és a munkamódszerek vagy a motiváció területén is. A gyenge oldalak származhatnak továbbá a kedvetlen környezeti feltételekből. Különös figyelmet kívánnak a tehetséges „alulteljesítők”. Az „alulteljesítés” természetesen csupán egy szimptóma; meg kell állapítani, mely tényezők okozzák.

A tapasztalat azt mutatja, hogy ezen programok számára a résztvevőket felderíteni és megnyerni sokkal nehezebb munkát jelent, mint a tehetségesek erős oldalainak a fejlesztése. A szülők is nehezebben hangolódnak rá erre, hiszen úgy gondolják, hogy ezek a gyenge pontok szégyellnivalók, és ha kiderülnek, valamiféle negatív stigmatizálást jelentenek. Holott ezek természetes velejárói a tehetséges gyermekek jellemzőinek, szinte elképzelhetetlen, hogy teljesen tökéletes lenne egyetlen tehetségígéret is (vö.: Terrassier 2000). A gyenge oldalakat mielőbb fel kell ismerni, hogy korrekciójuk megvalósuljon, és ebben a folyamatban a szülők ugyancsak fontos szerepet játszhatnak. Ebben is együtt kell működnie a fejlesztő szakembernek és a szülőnek, hiszen a gyenge oldalaknak nagyon sok fajtája fordulhat elő, ezek mindegyike különböző bánásmódot igényel – gyakran a családot közvetlenül is bevonva ebbe a folyamatba.

Természetesen sok esetben a tehetségterület fejlesztő szakemberének kell a gyenge oldalt feltárni a tehetségígéret általános vagy speciális képességstruktúrájában, de erről is tájékoztatást kell adni a szülőknek. Más esetben a tehetséggel kapcsolatos gyenge oldalak a gyermek személyiségéhez, szociális kapcsolataihoz kötődnek, és ilyenkor a fejlesztésnek pszichológiai alapozottságúnak kell lennie, megfelelő szakemberek közreműködésével. Az iskolának – mint fontos másodlagos szocializációs színtérnek – a gyermek fejlesztésében betöltendő feladatköre az utóbbi években jelentős változáson ment át. Amíg évtizedeken át (sőt: évszázadokon át!) az ismeretátadói (képességfejlesztő) funkció állt a középpontban, addig újabban *a személyiségformálásban betöltendő fejlesztőfunkció* is egyre nagyobb részt „követel” magának az iskolában. Mindenekelőtt a családok életében bekövetkezett változások okozták ezt az új helyzetet: a szülők megváltozott életmódja, a mindkét szülőre ránehezedő keresőfoglalkozás kényszere, a családok

életében megnövekvő feszültségek több ponton is kérdésessé tették az elsődleges szocializációs színtér (a család) hatékony funkcionálását a gyermeki személyiség gyakorlati fejlesztésében. Pontosabban: gyakran e változások kedvezőtlen tendenciákat indítottak el a gyermekek személyiségének alakulásában. Az intézményen túli hatások is gyakran kedvezőtlenek a személyiségfejlődés szempontjából: a tárgyi, anyagi értékek preferálása a humanisztikus értékekkel szemben kedvezőtlen irányt adhatnak a gyermeki személyiség fejlődésének (vö.: Bagdy–Telkes 1988). Az iskolára egyre inkább ráhárult az is, hogy próbálja pótolni (prevencióval és korrekcióval) az így kialakult hiányokat, negatív jelenségeket. Ezekben az esetekben is elengedhetetlen azonban a fejlesztési folyamatban a családdal való hatékony együttműködés. Fontos szerepet játszik e problémák megoldásában a tehetségfejlesztés gyakorlati kérdéseivel foglalkozó tanácsadás a szülőknek. Ennek Magyarországon még nincs igazán elterjedt gyakorlata. Külföldön már virágzó rendszereket találunk e területen több országban is (vö.: Hoogeveen–Peters–Schrover 2012; Vialle 2012). Kedvező helyzet, hogy itthon is megindult egy tervezési folyamat e területen, az elképzeléseket a gyakorlatban is be kell építeni a tehetségfejlesztés folyamatába (vö.: Dávid I.–Herskovits 2011/b; Dávid M.–Révész 2013/b). A tanácsadás tennivalóiról egy későbbi fejezetben esik szó részletesen.

A tehetségígéret képességeinek gyenge oldalai többnyire kiderülnek az óvodai, iskolai fejlesztőmunka során, de a társas készségek gyenge pontjainak korrekt felderítésére viszonylag szűk a mozgástere a pedagógusnak: sok esetben hetente mindössze néhány órában találkozik a tantárgyi foglalkozásokon a gyermekkel, s ezek a foglalkozások többnyire zárt szervezeti keretben (tanóra) zajlanak, ahol kevésbé van lehetősége a gyermeknek megmutatnia magát a társas viselkedés világában. Ezért ajánljuk a pedagógusoknak a következő kérdőívet az ilyen típusú gyenge oldalak feltérképezéséhez: *Melléklet, 2. „TÁRSAS KÉSZSÉGEK”* kérdőív (Kósáné Ormai Vera 1998, 212–213. o.).

c) Megelőzés, légkörjavítás

Ahogy láttuk azt az előző részben, és ezt bizonyítják a gyakorlati tapasztalatok is, a tehetséges gyermek gyenge oldalai a megfelelő társas kapcsolatok kialakítását is gátolhatják, és ez negatív hatással lehet a tehetségígéret csoportban elfoglalt pozíciójára is. A „megelőzés” a tehetséges tanulóra irányul, és azt kell megakadályoznia, hogy a kedvét elveszítse a nem megfelelő társas légkörben, és hogy ennek következtében aszociális magatartásmód fejlődjön ki benne. A „légkörjavítás” összességében az osztályban uralkodó szituációra vonatkozik, és azt akarja elérni, hogy az átlagot meghaladó tanuló a maga gyors és többnyire helyes válaszaival nehogy elbátortalanítsa a többieket. Ugyanakkor fontos szempont az is, hogy a többi tanuló

ismerje el a tehetséges tanuló teljesítményét, ne taszítsa ki a csoport perifériájára magas szintű teljesítménye miatt.

Melyek azok az elemei az iskolai tevékenységnek, amelyek legdöntőbb szerepet játszanak a gyermekek iskolához fűződő kapcsolatának kialakulásában? A tanárok–diákok közötti kapcsolatnak jelentős szerepe van (vö.: Balogh–Koncz–Tóth 2002; Ungárné 1978; Veczko 1986), de a gyermeknek döntően nem csak a pedagógusokhoz fűződő viszonya meghatározó az iskolával való kapcsolatában. A sajátkorúak, osztálytársak és más diáktársak ugyancsak fontos szerepet töltenek be abban, ahogyan a gyermek megéli az iskolai légkört. Minél több pozitív kapcsolata van a tanulónak diáktársaival, annál jobban érzi magát az iskolai keretek között. Érdemes tehát szemügyre venni ezt a problémakört is, legalábbis néhány főbb összefüggésében.

A gyermek az iskolában úgy kerül kapcsolatba társaival, hogy ehhez a keretet a csoport (osztály) adja. Mindenekelőtt tehát ezt a szervezeti formát kell szemügyre vennünk. Az osztály működésének két szintjét különböztethetjük meg: a formális és informális szintet. A *formális szinten* kialakul a hivatalos vezetés és működés rendszere, abban a nagyobb egység (iskola) céljainak követése a domináns. Ezen a szinten a csoport állandó, és egyértelműen megfogalmazott működési elvek, szabályok léteznek. (Az más kérdés, persze, hogy ez utóbbiak mennyire valósulnak meg a társas érintkezés gyakorlatában...) Az *informális szinten* a személyes kapcsolódások eredményeként kialakul a szociometriai alakzat, amely különböző értékorientációk és kommunikációs stílusok bázisán jön létre. Ebben a kapcsolatrendszerben az egyéni szükségletek, vonzalmak a meghatározóak, a kapcsolatok spontán módon alakulnak. A két szint sok ponton találkozhat, ugyanakkor teljesen külön rendszerként is működhet (vö.: Harmatiné 2011; N. Kollár 2004; Serfőző–Somogyi 2004, Turmezeyné 2011). Most ennek a részleteit nem elemezzük, de egy lényeges tényezőt kiemelünk a kapcsolódási struktúrából, ez a *mikrocsoport (kis csoport)*.

A többnyire nagy létszámú osztály ugyanis akadályozza, hogy a tanuló minden osztálytársával egyformán intenzív, érzelmileg is mély, sokrétű kapcsolatba kerülhessen. A gyermek személyiségének fejlődésében az a sajátkorúakból álló kis csoport játszik kiemelt szerepet, amely élő interperszonális kapcsolatokra épül, ezek folyamatosan realizálódnak is a gyakorlatban. Így a kis csoport egésze hatással van a tagokra, a tagok tevékenysége, magatartása pedig visszahat a csoport egészére. Ezen csoportok legfontosabb mutatója a kohézió: az együttes tevékenységre irányuló szándék, szolidaritás, közösségi attitűd. Ennek erőssége befolyásolja azt is, hogy a csoporttag mennyire érzi magáénak ezt a szervezeti keretet.

Sokféle lehetőség „vár” tehát a gyermekekre az osztályban, iskolában a sajátko-
rúakkal való kapcsolatok szerveződésére, és hogy ezek közül melyik lesz az ő
„sorsa”, az nagymértékben múlik az ott működő tanárokon is, és különösen az
osztályfőnökön. Egy azonban biztos: nehezen képzelhető el jó kapcsolat iskola és
gyermek között, ha a közvetlen környezete (mikrocsoport és osztály) nem jelent
számára kötődéseket. Ez persze még nem minden, de fontos feltétel. Hallatlanul
összetett ez a kérdéskör, és különösen függ az osztályban uralkodó értékrendtől,
amely kialakulásában ma nagyon sok tényezőnek van szerepe, ezért nehéz is a
pedagógusnak direkt módon befolyásolnia. Természetesen függ minden gyer-
mek többiek általi elfogadottsága az egyéni képességeitől és szociális magatartási
formáitól. Ezek befolyásolják döntően a gyermek helyét az adott szociális közeg-
ben, és kiemelkedik közülük az együttműködésre való hajlam, a segítőkészség, a
kapcsolatteremtés képessége, az aktivitás szintje és a kezdeményezőképeség.
Ennek megfelelően a pedagógus fejlesztőmunkája kétirányú kell, hogy legyen:
egyrészt a csoport (osztály, differenciált fejlesztőcsoport, kis csoport) értékrend-
jének direkt fejlesztésén is kell fáradoznia a szakembernek, másrészt azonban az
érdemi fejlődés alapját csakis a csoporthoz tartozó gyermekek, fiatalok egyéni
fejlesztése jelentheti. Nehezen képzelhető el pozitív értékrend egy osztályban, ha
a tanulók egyenként negatív értékrendet képviselnek, és magatartásukban
nyoma sincs a közösségi attitűdnek.

Nincs könnyű helyzetben az iskola e tekintetben sem, hiszen az utóbbi
években a kiscsoportos, kortársi közösségek kohéziós erejének csökkenésével a
mintát adó háttértényezők is gyengültek, a gyermekek így még inkább magukra
maradtak (vö.: Balogh–Koncz 2008; Harmatiné 2011, Koncz 1999, 2005; Turme-
zeyné 2011). A tehetség kibontakozásához, a jó teljesítményhez, a személyiség si-
keres fejlődéséhez minden gyermeknek szüksége van arra, hogy érezze: tanárai
jóindulatúak, megértőek, együttérzőek, segítőkészek. *Ez csakis akkor érhető el, ha
az iskolai munka középpontjában a gyermek áll*, és minden, ami ott történik, az a
gyermekek személyiségének, képességeinek hatékony fejlesztését tartja legfőké-
pen szem előtt.

A fejlesztőmunkához célszerű kiindulási pontként felderíteni, hogyan élük
meg a gyermekek az iskola légkörét, milyen ott a közérzetük. Ehhez ajánljuk a
következő kérdőívet: *Melléklet, 3. „A GYERMEKEK KÖZÉRZETE”* kérdőív (Kó-
sáné Ormai Vera 1998, 124–126. o.).

d) Olyan területek támogatása, amelyek látszólag nem szolgálják közvetlenül a gyermek tehetségének fejlesztését

Mint azt az előző fejezetben leszögeztük, az ebbe a csoportba tartozó programok
közvetlenül nem fejlesztik a tehetség kibontakoztatását, de nagyon fontos kiegé-
szítő tényezőt jelentenek a komplex tehetséggondozó programokban: segítik a

tanulók feltöltődését, relaxációját, motivációjának erősödését. Ezek afféle kiegészítő tevékenységek, amelyeknek mindig szerepelniük kell az iskola, kollégium, tehetségpont stb. komplex tehetséggondozó programjában. Kellően hatékony meggyőző munkát is kell folytatnunk, hogy ezeken részt is vegyenek a tehetségígérettek, így lehet csak teljes a fejlesztőprogram! Ezekre a „szabadidős” foglalkozásokra már nem olyan könnyen viszik vagy engedik el a szülők gyermekeiket, üresjáratnak tartják ezt az időfelhasználást, s úgy értelmezik, hogy az erős oldal fejlesztésének rovására megy. Meg kell győzniük a pedagógusoknak a szülőket, hogy az így eltöltött idő hosszú távon megtérül, és elősegíti a tehetségígérettek harmonikus fejlődését.

B) Egyéni fejlesztési terv mint a tehetségígérettek kibontakoztatásának iránymutatója

Ahogy már korábban is említettük, keresőprogramokkal folyamatosan keresnünk kell tehát a tehetségígéretteket, s amikor megtaláltuk őket, akkor *egyénre szabott, komplex fejlesztőprogramot kell* kidolgozunk számukra – konkrét követelményeket megfogalmazva. Ez az egyéni fejlesztőprogram szintetizálja az előbb bemutatott főbb fejlesztési irányokat, eszközöket, módszereket – természetesen az egyén életkorától, fejlettségi szintjétől jelentősen függően. Az alábbiakban összefoglaljuk az egyéni fejlesztési terv kiindulási pontjait és megvalósításának legfontosabb szempontjait (Balogh 2012; M. Nádas 2011).

a) Az egyéni fejlesztési terv kiindulási pontjai – folyamatos és komplex információgyűjtés alapján:

- a tevékenységekben mutatott motiváltság és teljesítmény
- erős oldalak, gyenge pontok
- társas kapcsolatok
- képességvizsgálatok (általános és speciális)
- egyéb pszichológiai vizsgálatok
- a fiatalok önjellemzése, önértékelése
- társak értékelése egymásról
- szülők jellemzése a fiatalról

b) Az egyéni fejlesztési terv megvalósításának alapvető feltételei:

- a bekövetkezett változások (pozitív és negatív egyaránt!) rögzítése
- a bekövetkezett változások rendszeres és közös (fejlesztő szakemberek, szülők) értékelése

- a Betts-féle Autonóm Tanuló Modell szempontjai alapján a fiatalok bevonása az értékelés folyamatába (Balogh 2012)
- korrekciók elvégzése a fejlesztési tervben
- a fiatalok fejlesztésében közreműködő szakemberek folyamatos együttműködése.

Már ez a néhány fő szempont is mutatja, sokféle információra és sok személy együttműködésére van szükség ahhoz, hogy hatékony differenciált fejlesztőtevékenységet tudjunk végezni pedagógiai, kiemelten tehetségfejlesztő munkánk során. A gyerekekről szerzett információink adják az alapját az *egyéni fejlesztési terv*nek, amely nélkül nem lehet érdemi előrehaladás a fejlődésben. Ehhez a szakirodalomban sokféle további szempontsort találunk (vö.: Schmercz 2003; Tóth 2004). Természetesen a tehetségigéret speciális területétől, az életkortól, a fejlesztés célkitűzéseitől, az iskolai szubjektív és objektív feltételektől, a családi háttértől stb. függően más és más struktúrában kell elkészíteni a tehetségesnek látszó gyermek, fiatal egyéni fejlesztési tervét, és ennek megvalósulását folyamatosan ellenőrizni, illetve a változásoktól függően a célokat módosítani kell. Ennek főbb szempontjait minden tehetséggondozó műhelynek magának kell kialakítania. Nincs általános recept, természetesen a főbb irányokat a terv elkészítéséhez a fent említett művek megadják. Ma még kevés jó példa van erre a gyakorlatban, az Arany János Tehetséggondozó Program kiemelkedik e tekintetben, ezen iskolai és kollégiumi fejlesztőprogramoknak szerves része az egyéni fejlesztési terv is.

Az egyéni fejlesztési programok kidolgozásában és megvalósításában ismételtelen elengedhetetlen a szülőkkel való folyamatos együttműködés. Amint az a fentiekben megfogalmazódott, a tehetség kibontakoztatására vonatkozó célokat egyeztetni kell a szülőkkel és diákokkal, lehetőleg közösen kell azokat megfogalmazni, és kérni a család közreműködését a célok eléréséhez az adekvát területeken.

3.2.3. A tehetséges gyermek teljesítményének, fejlődésének közös értékelése

Az első fejezetben bemutatott modellekben a tehetség összetevői között kiemelt helyen szerepelt a motiváció (feladat iránti elkötelezettség), melynek hiányában nincs esély arra, hogy a gyermekkel született adottságok magas szintre fejlődjenek tevékenységében. *Motiváció* minden cselekvésre, viselkedésre készítő belső tényező. A motiváció erősségétől függően változik az élőlény aktivitása, mindenféle viselkedésének szervezethez és hatékonysága is (vö.: Tóth 2000).

A késztetések rendszerében megkülönböztetünk alapvető, elsődleges motívumokat, melyek mind az állati, mind az emberi viselkedést is jellemzik, és az életben maradáshoz szükségesek. Másrészt megkülönböztetünk magasabb rendű motívumokat, melyek elsősorban az emberre jellemzőek (részletesen: Balogh 2006).

Az elsődleges motívumok az alábbiak:

- szükségletek
- homeosztatikus késztetések
- drive
- érzelmek
- vágyak

A magasabb rendű motívumok a következők:

- szándék
- akarat
- kompetenciamotívum
- teljesítménykésztetés

Van tehát bőven forrás a tehetséges gyermekek pozitív motivációjához, ennek ellenére jó ideje megfogalmazódik már az az általános következtetés, hogy gyermekeink gyakran kényszeredetten járnak iskolába, és nemcsak a tapasztalat, de vizsgálatok is bizonyították, hogy sok magyar tanuló nem szívesen megy be az iskola kapuján. Mi lehet ennek az oka, hiszen ez nem természetes dolog, és van rá bizonyíték is, hogy más országokban a tanulók vidáman mennek be is az iskolába, és onnan hazafelé is úgy távoznak.

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

- *Tantervi követelmények, a tananyag túlméretezettsége.* Szinte nincs ma olyan iskolafokozat, ahol – a pedagógusok véleménye szerint is – ne lenne jellemző, hogy túl sokat igyekszünk markolni. Több mérés bizonyította már, hogy a tantervi követelmények gyakran teljesíthetetlenek. Ez mindekelőtt az elsajátítandó ismeretanyag nagy mennyiségéből fakad. Természetesen szerepet játszik ebben az is, hogy gyakran a gyermekek nem ismerik és nem is használják a gazdaságos tanulás módszereit. Ezekre persze megint csak az iskolának kellene megtanítania a gyermekeket, de arra már alig van idő.
- *Magas a tanórák száma.* A hajszolettség érzését az előzőn túl ez a tényező is döntősen befolyásolja: a gyermekeknek emiatt alig van lehetőségük más-

fajta tevékenység végzésére a tanuláson kívül. Nem csak az iskolában kell napi 6–9 órát tölteniük kötelező tanórán, ezt még gyakran megfelelik a pedagógusok nagy mennyiségű házi feladattal. Így aztán napi 10–12 óra tanulás mellett már alig jut idő egyéb tevékenységre. Nem véletlenül mondják gyakran szakemberek is, hogy a mai gyermeknek igazán nincs gyermekora. Egyoldalú intellektuális tevékenységgel terheljük őket, és nem adjuk meg a lehetőséget a regenerálódásra. Nem az a baj, hogy elfáradnak, hanem az, hogy nem tudják folyamatosan kipihenni magukat. Ennek következtében sokszor lép fel a patológiás fáradtság: ekkor a rendes pihenés után nincs regenerálódás, és ez az idegrendszer megbetegedéséhez is vezethet. A nevelési tanácsadók és ideggondozók statisztikai adatai sokszor jeleznek veszélyt.

- *Az alkalmazott nevelési eljárások inadekvát volta.* Gyakran tapasztalható, hogy a személyiségfejlesztés és képességfejlesztés során olyan eljárásokat alkalmazunk, amelyek riasztóak a gyermekek számára. Különösen a kialakuló konfliktusokat oldjuk meg sokszor inadekvát módon, illetve meg sem oldjuk azokat (vö.: Balogh–Koncz 2001; Gordon 2010; Györyné–Szatmáriné 1994; Szekszárdiné 1987).
- *A pedagógus személyiségének hiányosságai.* A pedagógus munkájának legfőbb eszköze a személyisége, és ha ezzel problémák vannak, nehezen tudja betölteni szerepét a gyermeki személyiség formálásában. Sajnos, a képzés során kevés kapaszkodót kapnak ehhez a tanárjelöltek, még ha újabban van is erre törekvés a programokban (vö.: Bagdy 1996; Bagdy–Telkes 1988; Balogh 2006; Balogh–Koncz 2001; Balogh–Koncz 2008; Balogh–Koncz–Tóth 2002; Balogh–Tóth 1997; Buda 1986; Balogh–Tóth 1997).

Lehetne még sorolni a kedvezőtlen helyzetet okozó tényezőket, de már ezek is jelzik, hogy valóban könnyen kialakulhat a tanulóban a kényszerézés az iskolai munkával kapcsolatban (vö.: Halász–Lannert, 2003). Márpedig az is világos, hogy ilyen érzések közepette nehezen tudnak jól teljesíteni, és a szorongás vagy ellenérezések rabságában egyre romlik teljesítményük, és ez ellene dolgozik a tehetség kibontakoztatásának. Nem szabad elfelednünk, a gyermeknek vétőjoga van a tanulással kapcsolatban, és gyakran él is azzal.

Amint fentebb láttuk, sokféle eszköz áll a pedagógus és a szülő rendelkezésére, hogy az előzőekkel ellentétesen, azaz pozitívan motiválja a gyermeket az iskolai munkára, amely nélkül a tehetség kibontakoztatása lehetetlen. A gyakorlatot megfigyelve azonban, sok hibás visszajelzés, értékelés jut el a gyermekekhez, és ennek következtében – a jó szándék ellenére – egyre kevésbé lesznek motiváltak a tehetség kibontakozásához szükséges tevékenység végzésére. Az ér-

tékelés kiemelt jelentőségű eszköz, amellyel a pedagógus és a szülő szárnyakat is adhat a tanulóknak, ugyanakkor a mélybe is taszíthatja. Nézzük meg, mire kellene jobban ügyelnünk, hogy a teljesítményértékelés a jelenleginél pozitívabb hatással legyen a gyermek, fiatal tanulási kedvére.

A) Hogyan okozhatunk sikert, illetve kudarcot a tehetségigéreteknek?

A gyermeknek az iskolához fűződő viszonyát nagymértékben befolyásolja, hogy milyen eredményt ér el a tanulásban. Sok buktatója van a sikernek, hiszen az iskolai teljesítményben több tényező fontos szerepet játszik, hogy csak a legjelentősebbeket említsük: intellektuális képességek, szocioemocionális összetevők. Az utóbbiaknak is széles a skálája: motiváltság, igény szint, önértékelés, önbizalom, önszabályozás, érzelmi stabilitás, terhelhetőség. A tapasztalat azt bizonyítja, hogy *a gyenge teljesítmény háttérben gyakran nem a képességek hiányosságai állnak, hanem a személyiség egyéb fent említett tényezőiben mutatkozó negatív tendenciák*. Ezen háttérelemek közül vegyünk szemügyre néhányat, amelyek formálása szorosan kapcsolódik a pedagógus értékelő tevékenységéhez.

A személyiség egyik leglényegesebb meghatározója *éntudata, önismerete, önmagáról alkotott képe* (vö.: Koncz 2005). A nevelésnek a felnőttiségre kell felkészítenie a gyermeket, és a harmonikus felnőttiségnek egyik lényeges jellemzője önmagunk vállalása, önmagunkkal való azonosulásunk, az énidentitás. Kialakul-e a tanulóknak a reális énkép, önmaguk elfogadása? Vizsgálatok sora bizonyította, hogy nem ez a jellemző, és a deviáns magatartásformák jelentős növekedése is mutatja ezt. Sok probléma fakad már gyermek- és ifjúkorban is az énfunkciók zavaraiából. Csökkenteni lehetne ezeket, ha a pedagógusok és a szülők nagyobb körültekintéssel végeznék a tanulók énképének formálását. Ehhez mindenképp arra lenne szükség, hogy *kiegyensúlyozottan jelezzük vissza a gyermekek számára értékeiket és hibáikat*. Ma általában az dominál, hogy a negatív elemeket emeljük ki mind a teljesítményben, mind a viselkedésben. Azt természetesnek vesszük, ha jól teljesít a gyermek, de mindjárt felemeljük szavunkat, ha valami gyengébben sikerül. Meg kell teremteni az egyensúlyt a negatív és pozitív visszajelzések között az utóbbi dominanciájával. Ha egy gyermeknek többnyire azt jelezzük vissza, hogy gyengén teljesít, nem lesz önbizalma, és fokozatosan romlik a teljesítménye.

A gyermek önképét, önértékelését nemcsak a külső elvárások, illetve teljesítményének ezekkel való szembesítése befolyásolja, hanem fontos szerepet játszik ezek alakulásában *az önmagával szemben támasztott elvárásrendszer, az igény szint*. Ördögi kör, hiszen az igény szint is a tevékenységben elért teljesítményszinttől függ alapvetően: siker után általában emelkedik, balsiker után csökken. Így egyszerűen megoldhatnánk ezt a tennivalót, hiszen csak olyan feladatot kel-

lene adni a tanulóknak, amellyel meg tudnak birkózni. Ez azonban nem ilyen automatikusan megy, a gyakorlati megvalósítást több dolog is bonyolítja. Az egyik ilyen, hogy hiába oldja meg a feladatot a tanuló; ha az túl könnyű, ha nem teszi próbára erőit, akkor nem eredményez igazi sikert. Egy másik probléma, hogy kudarcot sem csak az okozhat, ha valaki nem tudja jól megoldani a feladatot. Az is balsiker lehet, ha lemarad a társak között, ha a pedagógus által támasztott követelmény túl magas, ha folyamatosan többet várnak el tőle, mint aminek teljesítésére képes. Azok a feladatmegoldások hozhatnak eredményt az igény-szint növekedésében, amelyek teljes erőbevetést igényelnek – a pillanatnyi teljesítőképesség felső határa közelében.

A jobb képességű tanulók igényszintjének növelése viszonylag egyszerűbben megoldható, de sok gondot okoznak az alulteljesítő tehetséges tanulók. Ha az utóbbiak sorozatosan rossz osztályzatot kapnak, akkor igényszintjük csökken, ezzel együtt fokozatosan elvesztik *önbizalmukat is*, és ez gátolja a jó teljesítményt. Hogyan lehet e folyamatot megállítani, illetve megfordítani? Ennek két alapvető feltétele van. Egyrészt az egyéni képességekhez mért feladatokat kell adnunk, másrészt a feladatok megoldásainak értékelésekor ki kell emelni a sikeres mozzanatokat. Fontos ez, hiszen meg kell nyernünk a tanulókat a tanulásnak, és ehhez a sikereken keresztül vezet az út. Ha sorozatosan kudarc éri – erőfeszítései ellenére – a gyermeket, akkor eltávolodik a tanulástól és az iskolától is, a benne rejlő értékeket nem tudjuk kibontakoztatni. Ebből a szempontból különösen sok a hiba az iskolai és az otthoni pedagógiai gyakorlatban, és ezek a gyermek számára további sorsát illetően komoly következményekkel járhatnak.

Sok gyermek nem szeret iskolába járni. mert még ma is gyakran használják – pedagógusok és szülők egyaránt – az averzív (idegenkedést kiváltó) motívumokat a tanulásra való készítés eszköztárában. Alkalmassint ezekkel is rá lehet bírni a gyermeket a tanulásra, de ilyenkor főleg azért tanul, hogy elkerülje a nemtanulás következményeit. Ennek természetesen megvan a maga „ára”: a gyermekben az iskolától való menekülés és gyakran erős félelem, szorongás alakul ki. Ez pedig kimondottan káros mind a képességek, mind a személyiség fejlődésében (vö.: Bagdy 1996; Holt 1991; Kierkegaard 1993). A pozitív külső motiváció esetén (ilyenkor azonosul a motívummal a tanuló) általában kevesebb pszichés energiát felhasználva tudják elvégezni a cselekvést – többnyire magasabb teljesítményszinten. Ez elengedhetetlen a tehetségek kibontakozásához. A pozitív motivációs eszköztárnak egyik központi elemét jelentik a tanulói öntevékenységre épülő korszerű tanítási-tanulási módszerek, ezek nélkül nehezen teremthetők meg a tanuláshoz fűződő megfelelő viszony alapjai (vö.: Balogh 1987). Ugyancsak nehezen tudunk a fentiekben eredményt elérni, ha nem alakítjuk ki a gyermekekben a gazdaságos és hatékony tanulás egyéni módszereit

(vö.: Balogh 2004, 2012; Báthory 1992; Mező 2002; Oroszlány 1991, 2004). A kudarcok háttérében nagyon sokszor ez a tényező áll.

B) A hatékony teljesítményértékelés korszerű szemlélete és eszközszerze

Már az előzőekben is felvillant, hogy a tanulói siker- és kudarcézés nagymértékben függ a pedagógusok és a szülők értékelő tevékenységétől. Ugyanazt a teljesítményt kudarcként és sikerként is megélheti a gyermek – a pedagógus (és természetesen a szülő) értékelő módszereitől függően. A következőkben áttekintjük a legfontosabb szempontokat, amelyek megkerülhetetlenek a *sikeres értékelőmunkában*. Felsorolásszerű lesz ez, mintegy összefoglalva az eddig leírtakat (vö.: Balogh 2006).

- Az értékelés funkciói közül jobban kell érvényesíteni a fejlesztőfunkciót. Ennek a lényege, hogy az értékelés eszközeivel is próbáljuk közelebb hozni a tantárgyat, általában a tanulást a gyermekhez. Ma inkább az értékelés szelektáló funkciója kap nagyobb szerepet, ami nem szerencsés.
- A tanulói tevékenykedtetés során olyan légkört kell teremteni, amely a tanulói képességek maximális kibontakoztatását teszi lehetővé a feladathelyzetben. A felesleges izgalom rontja a teljesítményt.
- A képességek, a tudás mérése közben az egész embert figyeljük, az értékelés legyen humánus. Figyelembe kell vennünk ennek szellemében a gyermek tanulásban mutatott erőfeszítéseit, valamint azt is, hogy a teljesítményszint növekszik-e vagy csökken – a tanuló képességeit alapul véve. (Ez nem az osztályzatra vonatkozik elsősorban, hanem más értékelési eszközökre!)
- A tanulóknak érezniük kell, hogy munkájuk eredményes. Ez ad újabb erőt a feladatok megoldásához. Ha a gyermek azt érzi, hogy erőfeszítései nem hoznak gyümölcsöt, vétót emel a tanulás ellen, és akkor már nehéz megfordítani a folyamatot.
- A tanulóknak ismerniük kell az egyes érdemjegyekhez fűződő követelményeket. Ne legyen ebben titokzatosság, és fontos a következetesség is az értékelésben. Ehhez természetesen a pedagógusoknak is világos, jól felépíthető követelményrendszerrel kell kapniuk a tantervben, ami ma még alig jellemző.
- Az értékelés eszközszerében fontos elem az osztályozás, de ez csak az egyik eszköz. Annál jobban tudom megvalósítani a fejlesztő értékelést, minél gazdagabb az értékelési eszközszerem: sokkal többet kellene alkalmazni a verbális és nem verbális kommunikációs formákat. Ezek jóval hatékonyabbak lehetnek, mint az osztályzat, azonban ehhez is megfelelő kapcsolatra van szükség pedagógus és gyermek között.

- Az értékelés nemcsak azért fontos eszköz, mert ezzel a pedagógus buzdíthat, nevelhet, de le is sújthat, hanem azért is, mert az értékelés során kell eljuttatni a tanulót oda, hogy e funkció kívülről belülré helyeződjék át, és kialakuljon az értékelési képessége. Ehhez csakis a saját tevékenység, valamint a mások értékelésén keresztül vezet az út: tehát a tanulókat is be kell vonni a többoldalú teljesítményértékelésbe.

A fentiekben azokat a tényezőket vettük szemügyre, amelyek leginkább meghatározzák a gyermekek tanuláshoz fűződő viszonyát. Amint láttuk, nem lehet figyelmen kívül hagyni ebben sem a család és az iskola együttműködését (vö.: Balogh 2012). Bármennyire is törekszik az iskola a megfelelő motiváció kialakítására, ez egyedül nem megy. A szülők és pedagógusok folyamatos kapcsolata, a kölcsönös tájékoztatás, a teljesítményértékelés korszerű pszichológiai alapokra helyezése könnyítheti meg a tehetségigéretetek dolgát, és hozhat igazi eredményt. Ugyanakkor ezen a területen is fontos ismeretterjesztő funkciója van a nevelési intézménynek, tehetségpontnak stb. A család intim szférájában gyökerezik elsődlegesen a gyermek emocionális egyensúlya. Ebből nagyon sok pozitív motivációs elem fakadhat, amit az iskola nem tud pótolni, bármennyire is sikerül a gyermek gazdag motivációs rendszerét az utóbbi helyen kialakítani (vö.: Gordon 2010).

A szülők gyermekeikre vonatkozó teljesítményértékelési módszereit feltárhatjuk az alábbi kérdőívvel, amely sok hasznos információt hozhat ennek szükséges átalakításához, korrekciójához. Ahogy azt már korábban is hangsúlyoztuk, a pedagógusoknak ezt is fel kell vállalniuk tehetségfejlesztő munkájuk sikere érdekében [*Melléklet*, 4. „A SZÜLŐK ÉRTÉKELÉSE A GYERMEK TANULÁSÁRÓL” kérdőív (Kósáné Ormai Vera 1998, 162–165. o.)].

3.2.4. A pedagógus, pszichológus tanácsadása, módszertani segítségnyújtása a szülőknek a tehetségfejlesztő munkában

Régóta felismerték már a szakemberek a tanácsadás fontosságát a tehetséggondozásban. Alexander és Muia (1982) úgy írták le az iskolai tanácsadók speciális szerepét a tehetségfejlesztésben, hogy kijelentették: „A kivételesen eszes tanulóknak, akiket néha gyötörnek a tehetségükkel együtt járó problémák, szükségük van hozzáértő, törődő emberek melegségére, támogatására és megértésére – ez a munkaköri leírás az iskolai tanácsadók szerepéhez illik leginkább” (173. o.). A tanácsadók egyénre szabott ellátást nyújthatnak a tehetséges diákoknak az iskolai környezetben történő fejlődésük elősegítésében. A tanácsadók általában tisztában vannak azzal, hogy az iskola milyen programokkal és forrásokkal rendelkezik. Szorosan együtt tudnak működni más támogató személyekkel a

pszichológusnak a tehetséges gyermek iskolai és szociális életére vonatkozó ajánlásainak végrehajtásában. Ahhoz, hogy munkájuk hatékony legyen, a tanácsadóknak érzékenyeknek kell lenniük a tehetségesek egyedi szükségletei iránt. A megfelelő tantárgyak kiválasztása, a diák szükségleteinek és a tanári stílusnak az egyeztetése, valamint a szülőknek nyújtott tanácsadás csupán néhány azok közül a kulcsfontosságú szolgáltatások közül, amelyeket a tanácsadók végeznek egy fejlődést elősegítő környezet kialakítása érdekében.

E felvezető gondolat után hogyan lehet összegezni a tanácsadás lényegét? A tehetség-tanácsadás: „arra szolgál, hogy tisztázza a tehetséggel kapcsolatos problémákat és gondokat. A tehetséges személyek azonosításával, gondozásával és kutatásával kapcsolatban célokat tűzön ki, segítse a célokat megvalósítani, a tehetség-ügyet szolgáló döntéseket meghozni, és megfontolt, célirányos tevékenységet folytatni.” (Mező 2004, 10. o.)

A) A tehetségtanácsadás tartalma

A MATEHETSZ–TNS Hoffmann (2013) felmérés szerint sokan vélekednek úgy a szülők körében, hogy a tehetségfejlesztésben való hatékony szülői közreműködés céljából „A szülő a tehetség felfedezésétől kezdve állandó támogatást igényel, hogy szembenézzen és megbirkózzon a nehézségekkel a tehetség kibontakoztatása érdekében – valakitől mindenképp kell tanácsot kérni, másképp nem megy” (i. m. 7. o.). Ez ismételten azt jelzi, hogy a szülők nyitottak ezen a téren is az együttműködésre, természetesen erre „szocializálni” kell őket, és ebben az iskolának, a pedagógusnak kell vezető szerepet vállalnia.

Hallatlanul sokszínű az a munka, amit egy tehetségtanácsadó szakembernek végeznie kell. Ennek áttekintésére célszerű a gyakorlatból kiindulni. Milyen kérdésekkel, problémákkal szoktak fordulni a diákok, szülők, pedagógusok, iskola-vezetők a tehetségtanácsadóhoz? Herskovits Mária a Fővárosi Tehetséggondozó Központot bemutató cikkében összegzi azokat a tapasztalatokat, amelyeket a szülők körében szereztek a központ megkeresésekor (Herskovits 2002, 171–172. o.) (3. táblázat).

3. táblázat. Szülői kérdések, problémafelvetések a tehetségtanácsadóhoz (Herskovits 2002, 171–172. o. alapján)

| | |
|----------------------|--|
| Iskoláskor előtt | <p>Alaphelyzet: a szülőknek feltűnik, hogy a gyermek intellektuális fejlődése gyorsabb, intenzívebb a megszokottnál, esetleg idősebb gyermekük/gyermekük fejlődésénél. Ennek sokféle jele lehet: különösen jó emlékezet, feltűnő logika, ezres körben való számolás, szokatlan intenzitású kérdezősködés, korai spontán olvasás, speciális érdeklődés. Ezt a szülők nagy része ambivalensen – örömmel, de némi ijedséggel is – fogadja. Ehhez járul, hogy a gyermek viselkedése is sokszor „más”, és a szülő bizonytalan, hogyan kezelje ezt. A (Fővárosi Pedagógiai Intézet keretében létrejött) Tehetséggondozó Központban megforduló szülő igen nagy felelősséggel, néha erős szorongással, feladatának érzi, hogy gyermekének a legmegfelelőbb nevelést nyújtsa.</p> <p>A szülők fő kérdései: Valóban tehetséges-e a gyermek külső „objektív” szemmel nézve is? Mennyi az IQ-ja? Milyen területen tehetséges a gyermek? Kell-e már specializálni? Hogyan lehet fejleszteni, nem árt-e neki a fejlesztés? Megfelelő óvodát keres, vagy változtatni szeretne. A gyermek 5-6 éves korában érett-e már az iskolára? Mit tegyenek a nevelési problémák megoldására?</p> |
| A beiskolázás idején | <p>Alaphelyzet: Az összes probléma a megfelelő iskolaválasztás igen nehéz kérdése alá rendelődik. A szülők joggal érzik úgy, hogy igen nagy súlyú döntést kell hozniuk, ahol a rossz döntés nehezen korrigálható. A kérdést nehezíti, hogy nincs objektíve tökéletes megoldás, a család konkrét helyzetén (lakóhely, anyagiak, segítő családtagok) kívül a sokszor csak nehezen kibontható értékrend, elvárások, a gyermek egyedi tulajdonságai, és hogy a szülő ezeket milyen módon fogadja el, mind-mind szempont a döntés kialakításában.</p> <p>A szülők fő kérdései: A még nem, vagy éppen csak hatéves gyermek menjen-e már iskolába? Nincs-e valamilyen részterületen deficitje? Érzelmi, szociális érettsége megfelel-e az intellektuálisnak? Sokszor találkozunk azonban azzal, hogy a probléma a szülők részéről túldimenzionált, minden egyéb problémájukat ebbe a kérdésbe sűrítik.</p> |
| Iskoláskorban | <p>A szokásos „tehetséges-e, mennyire, miben” mellett a leggyakoribb felvetések:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a szülő elégedetlen az iskolával, úgy érzi, a tanítónő személye nem megfelelő, vagy az iskola nem értékeli megfelelően a gyermeket; • a szülő kevesli, amit az iskola ad, más iskolát vagy kiegészítő foglalkozást keres a gyermeknek, esetleg évfolyamot szeretne ugratni; • a szülő szerint a gyermek képességeinél gyengébben teljesít; • a gyermeknek az iskolában beilleszkedési, magatartási problémái vannak; • a gyermek külföldön járt iskolába, a beilleszkedés nehéz; • nyolc- vagy hatosztályos gimnáziumon gondolkodnak. |

Silverman (1993) a tanácsadás tartalmi elemeit és stratégiáit a tehetségesek szükségleteiből próbálta levezetni; tanulságos ennek az áttekintése. A szerző rámutatott, hogy „Az iskolai tanácsadó vagy a tehetséggondozási szakember preventív tanácsadási csoportokat állíthat fel ... A tanácsadásra úgy kell tekinteni, mint egy

pozitív támogatási rendszerre az egészséges önfejlődésért” (74. o.). A 4. táblázat összegzi az általa ajánlott főbb fejlesztési stratégiákat:

4. táblázat. A tehetségesek tanácsadási szükségleteinek kapcsolata az intervenciós stratégiákkal (Silverman 1993 alapján)

| A tehetségesek tanácsadási szükségleteinek kapcsolata a tanácsadó intervenciós stratégiáival | |
|---|--|
| A tehetségesek szociális–emocionális szükségletei | Stratégiák a szükségletek ellátására |
| Megérteni, hogy miben térnek el más gyerekektől, és miben hasonlítanak hozzájuk. | Alkalmazzon könyvterápiás technikákat. Alakítson ki csoportos beszélgetést tartalmazó szemináriumot. Tartson egyéni beszélgetéseket. |
| Saját egyéniségük, valamint mások egyéni eltéréseinek értékelése és becsben tartása. | Támogassa a biográfia tanulmányozását. Tisztelje az eltérő tehetségeket díjakkal, előadások létrehozásával, speciális szemináriumokkal és szimpóziumokkal. Bátorítsa a versenyekre jelentkezést. |
| A szociális készségek megértése és fejlesztése, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy megfelelően viselkedjenek társas kapcsolatokban. | Tanítsa a kreatív problémamegoldást párokban vagy kis csoportokban Alakítson ki szerepjáték-előadásokat. Találjon ki megfelelő szimulációs feladatokat. |
| Magas szintű érzékenységük értékelésének kifejlesztése, amely testet ölthet humor, művészi törekvések, valamint felerősödött érzelmi élmények formájában. | Bátorítsa az érzékenység pozitív és kifejező levezetéseit, mint például a magánoktatás, önkéntes munka, művészet, zene és dráma. Bátorítsa a naplóírást, amely a kulcsfontosságú élmények kapcsán felszínre kerülő érzelmeket rögzíti. |
| Képességük és tehetségük, valamint azok fejlesztési módjának reális felmérése. | Adjon alkalmat rendszeres tesztelésre és felmérési folyamatokra. Szolgáltasson csoportos munkalehetőségeket hasonló képességű és érdeklődésű tanulókkal. |
| Megérteni az eltérést a „kiválóságra törekvés” és a „maximalizmusra való törekvés” között. | Hozzon létre „biztonságos” környezetet a sikertelenséggel való kísérletezéshez. Segítse elő a kockázatvállaló magatartást. |
| Megtanulni a kompromisszum művészetét és tudományát. | Hozzon létre kooperációs helyzeteket. Fektessen hangsúlyt a célkitűzésre. |

Amint azt korábban jeleztük, a 4. táblázat is bizonyítja, hogy széles körű, az élethelyzetek által állandóan újat indukáló kérdések, problémák fogalmazódhatnak meg a szülők részéről, amelyek megoldásában a tanácsadó szerepet tölthet be. Az is világosan látható, hogy ezek egy részét a pedagógusok is képesek megoldani, más részét azonban csak pszichológusi felkészültséggel lehet felvállalni. Nem véletlen, hogy a tehetségtanácsadásban is kettéválnak a kompetenciák a pedagógiai és pszichológiai tanácsadásra. Dávid M. és Révész Gy. (2013/b) e kompetenciahatárokat a következőképpen fogalmazzák meg.

A *pedagógiai tanácsadás* úgy határozható meg, mint: „Célorientált problémamegoldó tevékenység, amelyben a pedagógusok személyközi kapcsolaton keresztül nyújtanak támogatást tanítványaik/neveltjeik vagy azok szülei, nevelői részére, a gyermekek mindennapi életében, az intézményes nevelés során az óvodai/iskolai pályafutásban előforduló élethelyzetek legoptimálisabb megoldása érdekében. Ebben az interakcióban az adott probléma megoldásához kapcsolódó információk feldolgozása történik meg a tanácsadó pedagógus segítségével.” „A *pszichológiai tanácsadás*: időigényesebb folyamat, a támogatás már elsősorban a személyiségre irányul, erőforrás átstrukturálás és összpontosítás történik” (i. m. 2. o.).

Lássunk néhány példát a pszichológusok szerepére a tehetségtanácsadásban. A pszichológusok kulcsfontosságú szerepet játszhatnak a tehetséges gyermekek azonosításában, valamint a számukra és szüleik számára nyújtott tanácsadásban. A pszichológusok általában jó felkészültséggel bírnak az intellektuális képességek vizsgálatához. Szaktudásuk ezen a területen fontos a tehetség azonosítása szempontjából. Az intellektuális vizsgálatnak, párosulva a háttértényezőkkel és egyéni hosszabb távú teljesítményfelméréssel, jól körvonalazható fejlesztési irányt kell eredményeznie a gyermek tehetségterületére vonatkozóan. Ez az irány általában egy sor, az azonosított erősségekre és szükségletekre alapuló ajánlást jelenthet.

A pszichológusok fontos szerephez juthatnak a tehetséges gyermekek fejlesztésének megvalósítására vonatkozó tanácsadásban is. A pszichológusok ismeretei a fejlődésről, a tanulásméletekről, valamint az egyének közötti dinamikáról segíthet a tehetséges gyermekek intellektuális és személyiségjellemzőinek jobb megértésében. A koraérett viselkedés az egyik oldalon, a normális fejlődési növekedés a másikon érzékeny egyensúlyt jelent. A pszichológusok feladata, hogy tájékoztassák a szülőket, tanárokat és gyermekeket arról, miként tudják ezt az egyensúlyt a lehető legproduktívabb módon kialakítani. Ahogy a kutatásokból és a tehetséges tanulókkal szerzett tapasztalatokból egyre többet tudunk, a pszichológusoknak nem csupán abban kell szerepet játszaniuk, hogy információt gyűjtenek ehhez az ismeretalaphoz, hanem abban is, hogy azt felhasználják a programkészítés érdekében.

Ma még Magyarországon a pszichológusok nagy része kevés képzésben részesül – ha egyáltalán részesül ilyenben – a tehetségesekre vonatkozóan. A pszichológusok általában ki vannak téve a tesztelés segítségével való hiányosságkezesés orvosi modelljének. Az egyre nagyobb számú, a tehetségesek számára indított iskolai program szükségessé teszi az új feladatokat és új megközelítéseket a pszichológusok számára. Ma már tapasztalható némi változás, a tapasztalatokat az eddigieknél mélyebben és szélesebb körűen be kell építeni a pszichológusok képzésébe és szakmai továbbképzésébe. Alapvető feltétele ezen a téren az előrelépésnek, hogy minden iskolában működjön (teljes állásban vagy részfoglalkozásban) iskolapszichológus, és folyamatos érdemi együttműködés alakuljon ki közte és a tehetséges gyermekek, valamint azok pedagógusai és szülei között. Amennyiben nincs iskolapszichológus az adott szervezeti egységben, akkor a most újjáalakuló szakszolgálatok munkájára kell építenünk a tehetségtanácsadásban (vö.: Dávid I.–Herskovits 2011/b).

B) A tehetségtanácsadás szervezeti keretei az iskolában

A tehetségtanácsadás továbbfejlesztéséhez a tartalmi szempontok mellett fontos a lehetséges szervezeti kereteket is áttekinteni. Többféle próbálkozás alakult ki és terjedt el itthon és külföldön, lássunk néhány példát ezekre. Seeley (1997) a következő lehetőségeket összegzi.

1. Egy tanár–tanácsadó program beindítása a tehetséges diákok számára, amelyben egy kulcsfontosságú szerepet játszó tanár tanácsadóként szolgál a kurzusok, tevékenységek, esetleg mentorálás megtervezésében.
2. Csoportok szervezése a tehetségesek számára, amelyen belül ezek a diákok időről időre találkoznak, hogy az iskola tanulmányi és szociális életének problémáit megvitassák és tapasztalatot cseréljenek.
3. Egy pályaválasztási tájékoztató központ létrehozása, hogy a tehetséges tanulók irányítása segítségével feltárhassák az egyes pályákat, és látogatósok céljára azonosítani tudjanak megfelelő közösségi mentorokat.
4. Egy speciális tájékoztató kiadása a tehetségeseknek, a tehetségeseknek meghirdetett programokról.
5. Tehetséges diákok bevonása egy „túlélőcsomag” létrehozásába az iskolába újként érkező tehetséges diákok számára, amely információt ad a laboratóriumokhoz és számítógépekhez való hozzáférésről, speciális klubokról és iskolán kívüli tevékenységekről, valamint tartalmazza más tehetséges diákok nevét és telefonszámát, akikhez mint személyes forrásokhoz fordulni lehet.

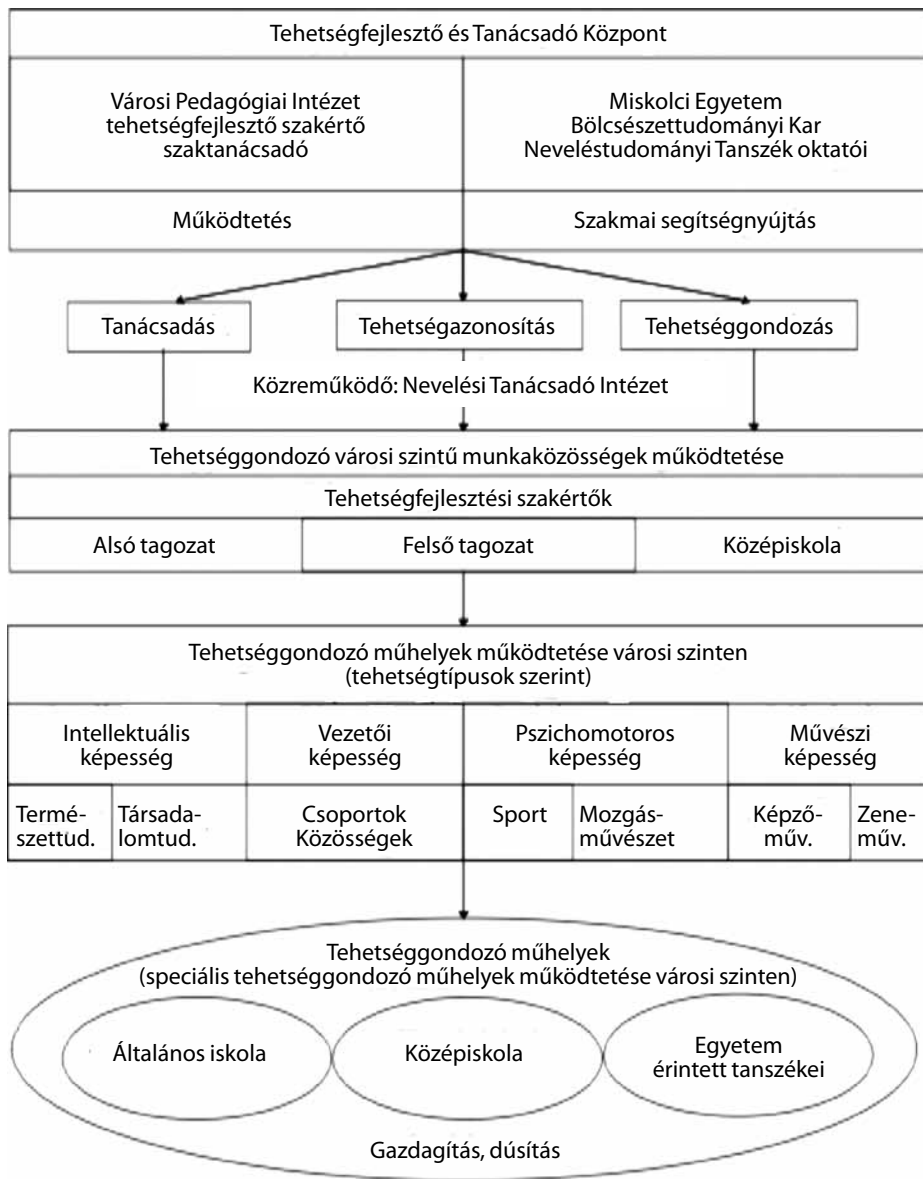
E stratégiák mindegyike segíthet a tanácsadóknak bővíteni szolgáltatásaikat saját irányítású, a társak vagy a tanár által szervezett tevékenységeken keresztül. A folyamatok megszervezése időt igényel, a befektetett energia azonban megtérül a fejlesztésben.

Mező Ferenc (2004) szerint az iskolai környezetben a tehetségtanácsadásra kínálkozó lehetőségek a következők (i. m. 17. o.):

- „pedagógusok esetében: munkaközösségi vagy tantestületi vagy nevelési értekezletek, tanórák közötti szünetek, lyukasórák, óralátogatások, informális összejövetelek.
- család esetében: szülői értekezletek, szülők akadémiaja, családlátogatás, amikor a szülő az iskolába hozza vagy az iskolából hazaviszi a gyermekét, informális összejövetelek.
- diák esetében: tanóra, tanórák közötti szünet, iskolába jövetel vagy hazamenetel, szakköri órák, kirándulás, családlátogatás, informális összejövetelek.
- mindenki számára: tanácsadói napok vagy fogadóórák, médiaszereplések (TV, rádió, sajtó), szak- és ismeretterjesztő cikkek, kiadványok.”

C) Tanácsadó központok lehetséges szerepe a tehetségtanácsadásban

A fejlődés eredményeként ma már itthon is elterjedőben vannak a korábban már említett, úttörő jelentőségű Fővárosi Tehetséggondozó Központ mintájára a tehetségtanácsadással is foglalkozó központok. Az egyik első ilyen volt, és ezen a területen a legátfogóbb programot megvalósító a miskolci Tehetségfejlesztő és Tanácsadó Központ, amelynek munkáját és szervezeti felépítését Maleczkyné Hallók Edit és Sarka Ferenc (2002) mutatja be (2. ábra).



2. ábra. A miskolci városi Tehetségfejlesztő és Tanácsadó Központ szervezeti felépítése (Maleczkyné–Sarka 2002, 196. o.)

E szervezet feladatai közt a tehetség-tanácsadásban a következőket találjuk (vö.: Mező 2004):

- a tehetséges diákok felismerésének segítése;
- tehetséggondozással foglalkozó városi szakmai munkaközösség működtetése;
- tehetségfejlesztő szaktanácsadó megbízása;
- a tehetség felismerése, azonosítása, diagnosztizálása;
- a tehetségesek képességeinek fejlesztése (tehetségfejlesztő programok segítségével);
- pedagógus-továbbképzések (a tehetség összetevőiről, fejlesztési módszereiről);
- városi szintű tehetséggondozó műhelyek szervezése;
- versenynaptár és kiadvány szerkesztése és kiadása.

A tehetségtanácsadói szerep mellett, illetve azon belül a Tanácsadó Központ tevékenységei:

- a) szervezeti szolgáltatás felajánlása munkahelyi interakción keresztül,
- b) szakmai kérdésekkel kapcsolatos konzultációk szervezése,
- c) segítségnyújtás speciális tananyag összeállításában.

A sokrétű feladatcsokorban megjelenő rendszerszemlélet ékesen bizonyítja, hogy hallatlanul gazdag tevékenységkör kínálkozik a tanácsadók számára a tehetségígéreték kibontakoztatásában. Nélkülük elképzelhetetlen hatékony tehetségfejlesztés!

Összegzés: A szülők felkészítése a tehetségtanácsadásra

Ahogy azt láttuk, Magyarországon is vannak már jelei mind az iskolákban, mind a városi, regionális tehetségtanácsadó központokban, hogy érdemi együttműködés alakul ki egyfelől a pedagógusok és a tanácsadó szakemberek között, másfelől a tanácsadóknak szülőkkel és gyermekeikkel kialakított kapcsolata is fellelhető bizonyos hazai programokban. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy ezen a területen még gyerekcipőben jár a hazai tehetséggondozás. Ezért is fontos, hogy minél előbb teremtsük meg a feltételeit a tehetséggondozó programokhoz kapcsolódó tanácsadás kialakításának. Ehhez a legbiztosabb alapot a harmonikusan működő pedagógus–szülő kapcsolat jelentheti. Ahol tehát már kialakult a tehetséggondozó programokba bevont gyermekek szüleivel a folyamatos kapcsolat a tehetségkereső és -fejlesztő munkában, ott nem nehéz ezt a fontos tartalmi elemet beépíteni a közös munkába, illetve továbbfejleszteni azt. Természetesen, a vezető, kezdeményező szerepet a pedagógusoknak kell vállalniuk: információkat kell adni a tehetségtanácsadás jelentőségéről, tartalmi ösz-

szetevőiről, lehetőségeiről, és ezek közül a gyakorlatban is fel kell kínálni néhányat. A szülők többnyire azzal sincsenek tisztában, hogy milyen lehetőségek kínálóznak ebben az együttműködésben, ezért fontos a hírverés, hogy mit is kaphatnak a tehetségigéretes és a szülők ezen a területen. Alkalmassá erre például kiosztani a szülőknek a korábban bemutatott Herskovits-féle összegzést a szülők kérdéseiről, problémafelvetéseiről. Ez támpontul szolgálhat a szülőknek tehetséges gyermekükkel kapcsolatos problémáik átgondolásához, és kiindulópontokat nyújthatunk ahhoz, hogy milyen esetekben fordulhatnak a tanácsadó szakemberekhez. Fontos természetesen ezekről a lehetőségekről általánosságokban is beszélgetni a tehetséges gyermekek szüleivel, akár egy részükre szervezett szülői értekezlet vagy klubfoglalkozás keretében is. Ez bátoríthatja őket egyéni felvetéseik későbbi megfogalmazásában.

3.3. Az együttműködés főbb szervezeti keretei

Hagyományosan a pedagógusok és a szülők közötti kapcsolatok szervezeti kereteit a szülői értekezletek és fogadóórák jelentették. A tehetséggondozás kereteiben azonban egyre több új forma van kialakulóban (vö.: Tehetseghidak Program pályázati felhívásai, 2. alprojekt: www.tehetseghidak.hu). A következőkben áttekintjük, hogy a hagyományos kapcsolatteremtési formák, illetve az újabb szervezeti keretek milyen értékeket jelenthetnek az iskola és a család együttműködésének fejlesztésében.

3.3.1. Szülői értekezletek, fogadóórák tartása a tehetségprogramban részt vevő gyermekek, diákok szüleinek

A legnagyobb hagyománya ezeknek a szervezeti formáknak van a pedagógusok és a szülők közötti kapcsolatrendszerben. Minden intézményben kialakult annak a rendszere, hogy milyen tartalmi kérdések kerülnek ezeken a fórumokon terítékre. Az előző fejezetben a tehetséges diákok szüleivel való kapcsolattartás főbb tartalmi kérdésköreit áttekintettük, ezek közül bármelyik rész kérdés lehet témája a szülői értekezleteknek és fogadóóráknak, ezért most a tartalmi kérdésekre nem térünk ki újólag. Fontos viszont ezek újszerű formai megoldásaival foglalkozni, ezek jelentősen befolyásolják, hogy megjelennek-e a szülők ezeken a fórumokon, mennyire hatékonyan, jó hangulatban töltik ott az időt, és feltöltődve távoznak-e (vö.: Sebő 2012).

A szülői értekezletek többnyire az osztálytermekben szerveződnek, ez teljesen természetes dolog. Nem mindegy viszont, hogy a pedagógus már az elhelyezkedésével partnernek tekinti-e a szülőket, vagy pedig „hatalmi” pozícióját hangsúlyozza ezzel. Az utóbbi történik akkor, amikor a katedrára feláll az osz-

tályfőnök, a szülők pedig beülnek a gyermekeik padjaiba. Ez nem szerencsés, hiszen eleve egy alá-, fölérendeltségi viszonyt fejez ki ez az elhelyezkedés, amely akadályozója lehet az őszinte gondolatcserének. Kedvezőbb az egyenrangú partneri viszony kialakítása céljából úgy előkészíteni a termet, hogy körben ülhesse- nek a résztvevők – az osztályfőnök és a szülők egyaránt. A körben ülés nyitot- tabbá, gazdagabbá, így hatékonyabbá is teszi a kommunikációt. Ma már többnyire mozgatható padok és székek vannak a tantermekben, de ha nem így lenne, akkor olyan helyen kell megrendezni a szülői értekezletet – például könyvtár, klubszoba –, ahol ezek a feltételek rendelkezésre állnak. Kisebb annak a vesztesége, hogy nem az osztály saját termében rendezzük meg az összejeve- telt, mintha az egyenrangú partneri kapcsolat megteremtésének formai keretei elmaradnak. Kezünkre játszik, hogy gyakran a tehetséges gyermekek differen- ciált fejlesztőcsoportjai egy évfolyamon többnyire nem egy osztályból tevődnek össze. Célszerű teával, üdítővel, pogácsával, kávéval is oldani a szülői értekezlet kezdetén meglévő feszültebb hangulatot. Az így befektetett anyagiak többszörö- sen megtérülnek az együttműködés hatékonyságában.

Természetesen nemcsak a korszerű elrendezés jelenti a siker kulcsát, hanem az is, hogy milyen stílusban kommunikál az osztályfőnök a szülőkkel. Fontos, hogy ebben az egyenrangúság attitűdjei domináljanak a pedagógus részéről. Ekkor van esély arra, hogy a szülők őszintén megnyílnak az értekezleten, és ha- tékonyan tudják tölteni az időt, bármilyen kérdéskör is kerül terítékre. Ennek hiányában igazán nincs is sok értelme ezen értekezletek megrendezésének. Érezniük kell a szülőknek, hogy a pedagógus a gyermekek fejlődési érdekeinek maximális figyelembevételével közelít bármilyen felvetődő kérdéskörhöz, és egész magatartásából sugárik a jó értelemben vett „pedagógiai alázat” a gyer- mek és a család iránt. Ez indukálhat hasonló magatartási formát a jelen levő szü- lőkben.

A fogadóórák másfajta találkozási lehetőséget biztosítanak a pedagógusok és a szülők részére. Míg a szülői értekezleteken többnyire az osztály egészét vagy nagyobb csoportját érintő kérdéskörök kerülnek terítékre, addig a fogadóórá- kon a gyermek egyéni fejlődési jellemzői, ennek esetleges problémái, a megoldás módjai kerülnek a középpontba. Gyakran jelent problémát, hogy előzetesen nem szervezzük meg a szülők idői beosztását a fogadóórákra, és ebből fakadóan hosszú várakozás a szülők osztályrésze. Gyakran előfordul, hogy türelmüket is vesztik a szülők, és a család körüli fontos teendők miatt dolguk végezetlenül tá- voznak. Ezért célszerű előzetesen feltérképezni, hogy milyen intervallumban tud érkezni a szülő, és visszajelezni egy körülbelüli időpontot, amikor őt a peda- gógus fogadni tudja – hosszabb várakozás nélkül. Mindez körütekintő szerve- zőmunkával jól előkészíthető, és vonzóbbá teszi ezeket az alkalmakat a szerve- zettség. Amennyiben előzetesen kiderül, hogy nagy az érdeklődés valamely

fogadóóra iránt, akkor inkább újabb alkalmat kell megadni a szülők egy részének, mintsem éjszakába nyúlóan várakoztatni az érdeklődő szülőket. Fontos persze az is, hogy a fogadóórákon érdemi információt adjunk a tehetségesnek látszó gyermekekről a szülőknek, ne nagyoljuk el feladatunkat azzal a közléssel, hogy „a gyermekkel nincs semmi probléma, minden a rendes kerékvágásban halad, jó jegyei vannak, minden rendben van”. Ilyen rövid, semmitmondó információért legközelebb nem fog eljönni a szülő a következő fogadóórára. Látnia kell a szülőnek, hogy a pedagógus jól ismeri gyermekét, odafigyel fejlődési jellemzőire, és ezeket érdemben megosztja a család tagjaival is. Ennek fontosságát a tehetségígéretnek kibontakoztatásában az előzőekben már többször kifejtettük. Ezek a találkozások jó lehetőségek arra, hogy érdemi információcserével pedagógus és szülő közösen elemezze a tehetséggondozással kapcsolatos, a fejezet elején bemutatott főbb célok megvalósulásának helyzetét, az esetleges problémákat, a megoldás módjait, az ebben való együttműködés lehetőségeit.

Természetesen a fentiekén túl más iránymutató szempontjai is vannak a szülői értekezletek és fogadóórák hatékony megrendezésének. Támponthozhat ezekhez az a kérdőív, amelyet a tehetségprogramban levő gyermekek szüleinek körében célszerű kitöltetni. Ez alapján érdemi információkat kaphatunk, hogy milyen tartalmi és formai szempontok alapján kell fejlesztenünk ezen tevékenységünket az adott intézményben [Melléklet, 5. „SZÜLŐI ÉRTEKEZLET, FOGADÓÓRA” kérdőív (Kósáné Ormai Vera 1998, 51–53. o.)].

3.3.2. Szülői klubok

Az előbb elemzett szülői értekezletek és fogadóórák tematikájukat tekintve hagyományos rendszerben működnek, ezeken többnyire a pedagógiai folyamatokhoz közvetlenül kapcsolódó, elsősorban az osztályba járó gyermekek, valamint az osztály mint csoport vagy egyes alcsoportok fejlesztésének általános és aktuális problémái kerülnek terítékre. Ennél jóval szélesebb az a kérdéskör, amely érdekelheti a tehetséges gyermekek szüleit, és ezek megtárgyalására, illetve sok másfajta – ezekről lentebb olvashatunk – program lebonyolítására is alkalmas a szülői klub mint szervezeti forma. A szülői klubok céljai között fontosnak tartjuk, hogy építsenek ki érdemi kapcsolatokat mindenekelőtt az adott intézményben, tehetségpontban működő tehetségfejlesztő szakemberekkel. Nyilvánvalóan a területen működő tehetségsegítő tanácsok munkájába is bekapcsolódhatnak, vagy más szervezetekkel is kialakíthatnak kapcsolatokat. Ebben is fontos azonban, hogy ne „felülről” adjunk ehhez képleteket, hanem a természetes – a tehetségpontok szakemberei által segített – belső szerves fejlődésre építve adjunk időt ezen lehetőségek megtalálására, kibontakozására. A legfőbb célja ezen szervezeti formának is az, hogy segítse az egyes tehetséggondozó műhelyekben a tehetsé-

ges gyermekek felfedezését és hatékony fejlesztését. Ebben a szülők sokat tudnak segíteni a szakembereknek. Ehhez persze megfelelő munícióval is fel kell vértetni a szülőket, ami megkívánja a folyamatos szakmai konzultációt, műhelybeszélgetést, bizonyos kérdéskörök szisztematikus áttekintését. Ebből fakadóan a szülők számára a képzések is elengedhetetlenek, és erre is kiváló keretet jelenthet a klubfoglalkozás. Külső szakember által vezetett „gyakorlati foglalkozásokat” – pl. a tehetséges gyermekek tanulási stratégiáinak fejlesztése, önismeret-fejlesztés – is be lehet építeni a programba a tehetséggondozás fontos kérdésköreiből. Egész tehetségsegítő rendszerünknek jelenleg ez a leggyengébb láncszeme, nagy erővel kellene koncentrálni a szülők pedagógiai, pszichológiai felkészítésére. Nem célszerű központilag szabályozni, hogy milyen aktivitása legyen e kluboknak. Az aktivitás úgyis azon fog múlni, hogy mennyire tudunk vonzó, a szülők igényeire építő programokat szervezni, illetve mennyire érzi a szülő, hogy az ő csemetéje ezen programok által előbbre tud jutni tehetsége kibontakoztatásában.

3.3.3. Nyitott rendezvények a szülők számára

A szülők nemcsak indirekt úton, a fejlesztő szakemberektől hallanak szívesen információkat a gyermekük teljesítményéről, iskolai viselkedéséről. Örömmel vesznek részt azokon a foglalkozásokon is, amelyeken gyermekeik a főszereplők, ők maguk mutathatják meg értékeiket, magas szintű teljesítményüket. A tehetségfejlesztő komplex programok kiváló lehetőségeket biztosítanak erre, hiszen ahogyan korábban ezt vázoltuk az első fejezetben, a tanórán (kötelező foglalkozáson) kívül is sokféle szervezeti forma működik az óvodai, iskolai programokban. Ezeknek nagy jelentősége van a hatékony pedagógus–szülő–gyermek együttműködésben. A szülők közvetlen információszerzése gyermekük teljesítményéről, az ezeken a foglalkozásokon tapasztalható pedagógiai légkörről, teljesebbé és hitelesebbé teszi a gyermekről kialakult óvodai, iskolai képet. Mindez pedig jelentősen befolyásolja, hogy közel azonos pedagógiai szemlélettel közelítsenek a pedagógusok és a szülők a gyermek fejlődési jellemzőihez, az esetleg felvetődő problémákhoz, és közös megoldási módokat találjanak.

Milyen főbb foglalkozási típusok kínálnak itt lehetőséget az együttműködésre?

- „Nyitott” tehetségfejlesztő foglalkozások szervezése szülők, családtagok részére.
- Szülők bevonása a gazdagító programok vezetésébe (pl.: „Játéknap”).
- A tehetségprogramokban zajló, a gyermekek által teljesített projektek közös lezárása a szülők bevonásával.

- Hétvégi közös (pedagógus–szülő–gyermek) látogatások külső programokon (pl. színház, múzeum, kutatóintézet, történelmi városok megtekintése, saját településen barangolás stb.).
- Nyári tehetséggondozó táborok szervezése, amelyeken a szülők is részt vehetnek és aktívan közreműködhetnek.
- Sikeres szülői életpályákat bemutató foglalkozások szervezése diákoknak.
- Iskolai „Tehetségújság” közös szerkesztése hozzáértő szülők közreműködésével.

Gazdag tehát a tárháza ezen új szervezeti kereteknek, s a foglalkozások nemcsak a szülők számára hoznak új és hiteles információkat gyermekeikről, de a közös tevékenység pozitív élménye, öröme a tehetséges diákok fejlődésében is jelentős szerepet játszhatnak. Minél több ilyen nyitott programot célszerű szervezni az iskola, óvoda együttműködésének bővítése érdekében, a tapasztalat szerint a szülők szívesen részt vesznek ezeken.

MELLÉKLET

„A pedagógus és a szülő együttműködésének gyakorlati aspektusai” című fejezethez

1. „ISKOLAI CÉLOK” kérdőív (Kósáné Ormai Vera 1998, 69–70. o.)

- Résztevők: szülők
- Adatok: szülő neve – gyermek neve, osztálya
- INSTRUKCIÓ: KÉRJÜK, JELÖLJE MEG, MENNYIRE TARTJA FONTOSNAK AZ ISKOLA MUNKA-JÁBAN GYERMEKE FEJLESZTÉSÉBEN A KÖVETKEZŐ CÉLOKAT! AZ EGYES CÉLOK MELLÉ ÍRJA ODA A VÉLEMÉNYÉNEK MEGFELELŐ SZÁMOT.
 - Nagyon fontos: 1
 - Fontos: 2
 - Kevésbé fontos: 3
 - Nem fontos: 4

- | | |
|--------------------------------------|-------|
| 1. Azonosulás | ..... |
| 2. Demokratizmus | ..... |
| 3. Együttézés | ..... |
| 4. Előítélet-mentesség | ..... |
| 5. Empátia | ..... |
| 6. Eredményes tanulás | ..... |
| 7. Erkölcsi bátorság | ..... |
| 8. Életmód, egészség | ..... |
| 9. Érzelmi kapcsolat | ..... |
| 10. Felelősség | ..... |
| 11. Gazdasági érzékenység | ..... |
| 12. Kommunikációs készség | ..... |
| 13. Közösségi kapcsolat | ..... |
| 14. Megbízhatóság | ..... |
| 15. Munkára nevelés | ..... |
| 16. Műszaki műveltség | ..... |
| 17. Szabadidő-eltöltés, önfelnevelés | ..... |
| 18. Széles körű érdeklődés | ..... |
| 19. Szorgalom, kitartás | ..... |
| 20. Vállalkozó szellem | ..... |

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

2. „TÁRSAS KÉSZSÉGEK” kérdőív (Kósáné Ormai Vera 1998, 212–213. o.)

- Kérdés: Hogyan vélekednek a gyermekek saját társas képességeikről?
- Résztvevők: 5–8. osztályos általános iskolások, 1–4. osztályos középiskolások
- ADATOK: név, osztály, időpont
- INSTRUKCIÓ: Milyen osztályzatot adnál magadnak a következő jellemzőkre? Írd a vonalra 1–5-ig az osztályzatot aszerint, hogy mennyire jól tudod azt a dolgot csinálni! A leggyengébb az 1-es, a legjobb az 5-ös osztályzat.
 1. Az osztály előtt beszélni
 2. Röviden elmondani, amit gondolk
 3. Úgy beszélni, hogy mások odafigyeljenek rám
 4. Másokat arra biztatni, hogy bátran mondják el, amit gondolnak
 5. Másokra figyelni
 6. Előbb gondolkodni, mielőtt beszélek
 7. Megjegyzéseimmel a kérdésnél maradni
 8. Az érzéseimről beszélni
 9. Nyíltan „nem”-et mondani
 10. Baráti érzést, szeretetet kifejezni
 11. Hálát kifejezni
 12. Humorosnak lenni
 13. Ha valakivel összeütközésbe kerülök, azt megoldani
 14. Elfogadni, ha valaki szeretettel fordul felém
 15. Elviselni a csendet
 16. Elviselni a feszültséget.
 17. Megbízni másokban
 18. Segíteni másoknak
 19. Felhívni magamra mások figyelmét
 20. Türelmesnek lenni

(Forrás: Rudas 1990, 269–272. o.)

– SZEMPONTOK AZ ÉRTÉKELÉSHEZ

1. Összesítsük gyermekekenként az állításokat tartalmi csoportok szerint:
 - a) kommunikációs készségek: 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7.
 - b) érzelmi kifejezőkészségek: 8., 9., 10., 11., 12.
 - c) az érzelmi helyzetek vállalása: 13., 14., 15., 16.
 - d) társas viszonyok: 17., 18., 19., 20.
2. Elemezzük egy-egy gyermekről eddig kialakult ismereteink, tapasztalataink alapján, mi lehet az értékek magyarázata – különösen figyelve az alacsony, illetve magas értékekre!
3. Érdeemes beszélgetni osztályszinten is – csak az általános tendenciák megfogalmazásával! – az összesített eredményekről, az osztály összképéről.

4. Célszerű egyénileg is beszélgetni egy-egy gyermekkel az eredményeiről, megbeszélve, hogy mi lehet a válaszok hátterében.
 5. Érdemes beszélgetni a gyermekeket tanító kollégákkal a tapasztalatokról.
- KIEGÉSZÍTÉS: A mi szempontunkat figyelembe véve célszerű a szülőkkel egyenként megbeszélni a gyermekek jellemzőit, keresve a közös tennivalókat a fejlesztésben.

3. „A GYERMEKEK KÖZÉRZETE” kérdőív

(Kósáné Ormai Vera 1998, 124–126. o.)

- Résztevők: 3–8. osztályos gyermekek
 - Módszer: attitűdskála
 - Név, osztály, időpont:
(Lehet név nélkül is felvenni a kérdőívet, amennyiben csak az osztályban uralkodó általános tendenciákra vagyunk kíváncsiak, de így nem kapunk az egyes tanulók fejlesztésében felhasználható információkat.)
 - ÚTMUTATÓ: OLVASD EL FIGYELMESEN A KÖVETKEZŐ MONDATOKAT! HA IGAZNAK TARTOD A MONDATOT, KARIKÁZD BE AZ „I” BETŪT, HA NEM TARTOD IGAZNAK, KARIKÁZD BE AZ „N” BETŪT!
- | | | |
|--|---|---|
| 1. A tanárok kedvesek velem | I | N |
| 2. Mindig megcsinálom a házi feladatot | I | N |
| 3. A gyerekek gyakran csúfolják, ugratják egymást az osztályban | | N |
| 4. A tanárokat érdekli, mi a véleményem | I | N |
| 5. Félek a feleléstől | I | N |
| 6. Örülök, hogy ebbe az iskolába járhatok | I | N |
| 7. Van olyan tanárom, akivel órán kívül is szoktam beszélgetni | I | N |
| 8. Az osztálytársaim becsülnek engem, hallgatnak rám | I | N |
| 9. Gyakran dicsérnek a tanárok | I | N |
| 10. Nagyon érdekel, amit az iskolában tanulok | I | N |
| 11. Számíthatok az osztálytársaimra, ha szükségem volna rá | I | N |
| 12. Vannak tanárok, akik nem magyarázzák el, mit is kell csinálnom | I | N |
| 13. Osztálytársaim előtt bármiről nyugodtan beszélhetek | I | N |
| 14. Gyakran unatkozom az órán | I | N |
| 15. A tanárok igyekeznek jó tulajdonságaimat megismerni | I | N |
| 16. Sok veszekedés van az osztályban | I | N |
| 17. Néhány tanárt kedvelek | I | N |
| 18. Az osztályban sok barátom van | I | N |
| 19. Gondoltam már arra, hogy elmegyek egy másik iskolába | I | N |
| 20. Ha nem értek meg valamit, megkérdem a tanártól | I | N |
| 21. Rosszul érzem magam ebben az osztályban | I | N |
| 22. Ha nem tudok valamit megcsinálni, a tanárok segítenek | I | N |
| 23. Az osztályunk összetart | I | N |
| 24. A tanároknak fontos, hogy jó tanulmányi eredményt érjek el | I | N |
| 25. Nem nagyon szeretek tanulni | I | N |
| 26. Nekem nem fontos, hogy jó osztályzatot kapjak | I | N |

– SZEMPONTOK AZ ÉRTÉKELÉSHEZ:

1. Számoljuk össze előbb egyenként, majd osztályszinten összesítve is a gyermekek „igen” és „nem” válaszait az állítások tartalmi csoportjaiban! A tartalmi csoportok a következők:
 - a) a tanárokkal kapcsolatos állítások: 1., 4., 7., 12., 15., 17., 22., 24.
 - b) a tanulási motivációt mutató állítások: 2., 5., 9., 10., 14., 20., 25., 26.
 - c) a társakhoz fűződő kapcsolatról szóló állítások: 3., 8., 11., 13., 16., 18., 21., 23.
 - d) az iskolához való viszonyra utaló állítások: 6., 19.
2. Válasszuk külön egy-egy csoporton belül a pozitív és negatív tartalmú állításokat, és értékeljük a gyermekek válaszait ennek megfelelően!
3. Elemezzük a rossz közérzetről beszámoló osztályt! Kísérreljük meg felderíteni, mi állhat a negatív vélemények hátterében, mi játszhat közre a gyermekek vélekedésében!

KIEGÉSZÍTÉS: A mi szempontunkat figyelembe véve, fontos ezeket a b), c), d) tartalmi elemhez kapcsolódó információkat megbeszélni a gyermek szüleivel, és elemezni, hogy mit lehet tenni a családnak a helyzet megváltoztatásában – amennyiben erre szükség van.

4. „A SZÜLŐK ÉRTÉKELÉSE A GYERMEK TANULÁSÁRÓL” kérdőív

(Kósáné Ormai Vera 1998, 162–165. o.)

- Résztevők: szülők
- Adatok: szülő neve – gyermek neve, osztálya
- INSTRUKCIÓ:
KEDVES SZÜLŐ!
SZERETNÉNK MEGISMERNI GYERMEKE TANULÁSÁVAL KAPCSOLATOS TAPASZTALATAIT, VÉLEMÉNYÉT. KÉRJÜK, VÁLASZOLJON ŐSZINTÉN A KÖVETKEZŐ KÉRDÉSEKRE! A VÁLASZOKAT AZ ÖSSZESÍTÉS UTÁN A GYERMEKEK ISKOLAI TANULMÁNYI MUNKÁJÁNAK EREDMÉNYESEBBÉ TÉTELÉBEN SZERETNÉNK HASZNOSÍTANI.

1. Mennyire elégedett gyermeke tanulmányi eredményével?

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

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

.....
.....

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

.....
.....

4. Mit gondol, mi lehet a problémák oka?

.....
.....

5. Jutalmazza-e gyermekét a jó osztályzatért?

- a) igen
- b) nem

6. Ha igen, mivel jutalmazza?

.....
.....

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

.....
.....

8. Ha igen, mivel bünteti?

.....
.....

9. Véleménye szerint gyermeke képes-e tudását az iskolában megmutatni?

- a) igen
- b) nem

10. Ha nem, mi lehet ennek az oka?

.....
.....

11. Jár-e gyermeke napközibe, tanulószobára?

- a) igen
- b) nem

12. Ha jár, elégedett-e ön a napköziben folyó felkészüléssel, tanulással?

- a) igen
- b) nem

13. Ha nem, miben szeretne változtatni?

.....
.....

14. Milyennek tartja gyermeke önértékelését?

- a) Magas az önértékelése, van önbizalma.
- b) Reális az önértékelése, megfelel az önbizalma képességeinek.
- c) Alacsony az önértékelése, gyenge az önbizalma.

15. Mit gondol, miből eredhet a gyermekére jellemző önbizalom, illetve annak a hiánya?

.....
.....

16. Mivel segíti gyermeke felkészítését az órákra?

.....
.....

17. Szokott-e gyermeke izgulni a dolgozatírás vagy várható felelés előtt?

- igen, nagyon
- igen, egy kicsit
- nem

18. Tapasztalta-e az izgalom testi tüneteit? (Pl. hányás, hasmenés, fejfájás, izzadás, remegés vagy más jelenség, anélkül hogy beteg volna?)

- a) igen
- b) nem

19. Ha tapasztalta, melyek voltak a jelzések?

.....
.....

20. Milyen kérései, javaslati vannak? Miben kér segítséget az iskolától gyermeke eredményesebb tanulása érdekében?

.....
.....

– SZEMPONTOK AZ ÉRTÉKELÉSHEZ

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

KIEGÉSZÍTÉS: Az így kapott, elemzett információkat minden tehetségprogramban részt vevő gyermek szüleinek személyesen meg kell beszélnie a pedagógusnak, terjesztve a korszerű pszichológiai, pedagógiai szemléletre épülő teljesítményértékelés szemléletmódját, gyakorlati eszközrendszerét.

5. „SZÜLŐI ÉRTEKEZLET, FOGADÓÓRA” kérdőív (Kósáné Ormai Vera, 1998, 51–53. o.)

- Résztevők: szülők
- Adatok: szülő neve – gyermek neve, osztálya
(Lehet a vizsgálatot névtelenül is elvégezni.)
- INSTRUKCIÓ: KÉRJÜK, VÁLASZOLJON ŐSZINTÉN A KÖVETKEZŐ KÉRDÉSEKRE! A FELMÉRÉS CÉLJA: JAVÍTANI A SZÜLŐI ÉRTEKEZLETEK ÉS FOGADÓÓRÁK HATÉKONYSÁGÁN.

1. Milyen érzésekkel megy a fogadóórára?

.....

2. Milyen érzésekkel megy gyermeke szülői értekezletére?

.....

3. Milyen gyakran jár fogadóórára? (Húzza alá!)

- a) Szinte valamennyire elmegyek.
- b) Néha megyek el.
- c) Ha valami gond van, akkor elmegyek.
- d) Többnyire nem megyek el.

4. Milyen gyakran megy el szülői értekezletre? (Húzza alá!)

- a) Szinte valamennyire elmegyek.
- b) Néha megyek el.
- c) Ha valami gond van, akkor elmegyek.
- d) Többnyire nem megyek el.

5. Milyennek tartja a szülői értekezletek színvonalát?

.....

6. Az utolsó szülői értekezleten milyen információkat kapott gyermekéről és az osztály életéről?

.....

7. Milyen volt a hangulat a szülői értekezleten? (Többet is megjelölhet!)

- a) kellemes b) feszült c) vidám d) közvetlen
- e) haragos f) nyugodt g) változó h) bensőséges

8. Milyen információkat kapott gyermekéről az utolsó fogadóórán a pedagógusoktól?

.....
.....

9. Többnyire pozitív vagy többnyire negatív véleményt hall gyermekéről az iskolában?

.....
.....

10. Szeretne-e gyermeke iskolai életéről többet tudni annál, mint amennyit a szülői értekezleten vagy fogadóórán megtudhat? Ha igen, mire lenne még kíváncsi?

.....
.....

11. Mit szólna ahhoz, hogy a gyermekek is ott lehetnének bizonyos szülői értekezleteken? Milyen témakörűek lehetnének ezek?

.....
.....

12. Milyen ötletei, javaslatai vannak, hogyan lehetne a fogadóórát, szülői értekezletet a szülők számára még kellemesebbé tenni?

.....
.....

13. Mit gondol arról, hogyan lehetne elérni, hogy még több szülő jöjjön el a szülői értekezletekre, fogadóórákra?

.....
.....

– SZEMPONTOK AZ ÉRTÉKELÉSHEZ

(Az alábbi pontokhoz a szülők válaszaiból szűrhetjük ki az adekvát információkat.)

1. A szülői értekezletek légköre a szülők szerint.
2. A szülői értekezletek témái.
3. A szülői értekezletek látogatottságának jellemzői.
4. A fogadóórák látogatottsága.
5. A szülők elégedettsége a szülői értekezletek színvonalával.
6. A szülők elégedettsége a gyermekről kapott információkkal.
7. A szülők által felvetett problémák.
8. A szülők javaslatai a szülői értekezletek és fogadóórák kellemesebbé és eredményesebbé tételére.

IRODALOM

- Albert, R. S. (1983): *Genius and Eminence*. Pergamon Press, Oxford.
- Alexander, P.–Muia, J. (1982): *Gifted Education*. Rockville, MD, Aspen Systems.
- Ariés, Philippe (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Budapest.
- Bagdy E. (1986): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bagdy E. (1996): *A pedagógus hivatásszemélyisége*. KLTE, Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- Bagdy E.–Telkes József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balogh L. (1987): *Feladatrendszerek és gondolkodásfejlesztés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balogh L. (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh L. (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Kiadó, Budapest.
- Balogh L. (2011): A beválogatási és pszichológiai hatásvizsgálati program elvi alapjai és struktúrája Debrecen Megyei Jogú Város Tehetséggondozó Programjának első két évében. In Pappné Gyulai K.–Pakurár Miklósné (szerk.): *A debreceni példa*. Géniuszt Könyvek 23, Budapest.
- Balogh L. (2012): *Komplex tehetséggfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Balogh L.–Bóta M.–Dávid I. (2000): Tehetséges tanulók – pedagógusok – iskolai fejlesztés. In Balogh L. (szerk.): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 9–51.
- Balogh L.–Koncz I. (2001): *A pedagógusok kiválasztása, felkészítése és személyiségük fejlesztése*. Berzsényi Dániel Főiskola, Szombathely, 95. o.
- Balogh L.–Koncz I. (szerk.) (2008): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest.
- Balogh L.–Münnich Á. (2012): A Debreceni Egyetem tehetséggondozó programja 2001-től napjainkig. In Balogh L.: *Komplex tehetséggfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen, 609–626.
- Balogh L.–Tóth L. (1997): *Pszichológia a tanárképzésben*. KLTE, Debrecen.
- Balogh L.–Koncz I.–Tóth L. (szerk.) (2002): *Pedagógiai pszichológia a tanárképzésben*. FITT IMAGE, Debreceni Egyetem, Budapest.
- Báthory Z. (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buda B. (1986): *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buda B. (1998): *Elmélet és alkalmazás a mentálhigiéniában*. TÁMASZ, Budapest.
- Czeizel E. (1997): *Sors és tehetség*. Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest.

- Dávid I. (2002): A tehetségazonosítás eszközeinek összehasonlító vizsgálata az intellektuális szférában. In Dávid I.–Bóta M.–Páskuné Kiss J.: *Tehetségkutatás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 7–108.
- Dávid I. (2004): A kognitív képességek vizsgálatának eszközei és felhasználásuk tapasztalatai. In Balogh L.–Bóta M.–Dávid I.–Páskuné Kiss J.: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest, 39–76.
- Dávid I. (2008): A tehetség azonosításának elméleti háttere és gyakorlati nehézségei a hazai gyakorlat tükrében. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 23–36.
- Dávid I.–Herskovits M. (2011/a): *A pszichológiai szűrés és mérés általános elvei és gyakorlata*. In Dávid I.–Herskovits M. (szerk.): *A Nevelési Tanácsadók Országos Egyesülete és a MATEHETSZ együttműködésében létrejött szakmai bizottság jelentése és ajánlásai a nevelési tanácsadóknál folyó tehetséggondozó munka szakmai protokolljára*. MATEHETSZ, Budapest, 13–23. (Kézirat)
- Dávid I.–Herskovits M. (szerk.) (2011/b): *A Nevelési Tanácsadók Országos Egyesülete és a MATEHETSZ együttműködésében létrejött szakmai bizottság jelentése és ajánlásai a nevelési tanácsadóknál folyó tehetséggondozó munka szakmai protokolljára*. MATEHETSZ, Budapest. (Kézirat)
- Dávid M.–Révész Gy. (2013/a): *Az intellektuális tehetség keresésének eszközrendszere, mérhetősége a kortól függően*. MATEHETSZ: Talentum Program Tervezete. (Kézirat)
- Dávid M.–Révész Gy. (2013/b): *Tehetség-tanácsadás*. MATEHETSZ, Talentum Program Tervezete. (Kézirat)
- Davis, A.–Rimm, B. S. (1985): *Education of the Gifted and Talented Children*. Hall, Inc., New Jersey, USA.
- Eyre, D. (1997): *Gifted Children in Schools*. David Fulton Publishers, London.
- Feger, B. (1997): Tehetséggondozó programok. In Balogh L.–Polonkai M.–Tóth L. (szerk.): *Tehetség és fejlesztő programok*. MTT és KLTE Ped.–Pszich. Tanácsk közös kiadványa, Debrecen, 47–57.
- Ferku I.–Mező F. (2003): *Tanárok a tehetségről*. Megyei Pedagógiai Közművelődési Intézet és Továbbképző Központ, Nyíregyháza.
- Fodor Istvánné (2008): Valóságterkép az iskolai tehetséggondozásról. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 243–252.

- Fűkóné Szatmári M. (2008): Tehetséggondozás a taktaharkányi Apáczai Csere János Általános Iskolában. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 235–242.
- Gordon, Th. (2010): *A gyereknevelés aranykönyve*. Gordon Kiadó, Budapest.
- Györyné–Szatmáriné (szerk.) (1994): *Feszültségek és konfliktusok az iskolában*. KLTE, Debrecen.
- Halász G.–Lannert J. (szerk.) (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról – 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Harmatiné Olajos T. (2011): *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Harsányi I. (1994): *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest.
- Herskovits M. (2002): A Fővárosi Tehetséggondozó Központ munkája. In Czeizel E.–Gáborjáni P.–Gyarmathy É.–Palotás J.–Szozdi A. (szerk.): *Magyar Tehetséggondozó Társaság – Almanach*. MTT, Budapest, 167–176.
- Holt, J. (1991): *Iskolai kudarcok*. Gondolat, Budapest.
- Hoogeveen, L.–Peters, W.–Schrover, E. (2012): Gifted Children in the Netherlands. In Ziegler–Fischer–Stoeger–Reutlinger (eds): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin–Zürich–Münster, 280–301.
- Kierkegaard, S. (1993): *A szorongás fogalma*. Göncöl Kiadó, Budapest.
- K. Nagy E.–Tóth T. (2013): *Kereső és fejlesztő programok hátrányos helyzetű és az Arany János Tehetséggondozó Programban résztvevő tehetségeknél*. *Talentum Program tervezete 2014–20*. (Kézirat)
- Koncz I. (1999): *A pedagógus szerepe a tehetségfejlesztésben*. Debreceni Egyetem.
- Koncz I. (2005): *Kamaszkapaszkodó*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Kósáné Ormai V. (1998): *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. OKI Program- és Tantervfejlesztési Központ.
- Maleczkyné Hallók E.–Sarka F. (2002): Tehetséggondozás Miskolcon. In Czeizel E.–Gáborjáni P.–Gyarmathy É.–Palotás J.–Szozdi A. (szerk.): *Magyar Tehetséggondozó Társaság – Almanach*. MTT, Budapest, 189–199.
- MATEHETSZ–TNS Hoffmann (2013): *Közvéleménykutatás a MATEHETSZ számára*. (Kézirat)
- Mező F. (2002): *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Kft., Debrecen.
- Mező F. (2004): *A tehetség tanácsadás kézikönyve*. Tehetségvadász Stúdió, Debrecen.
- M. Nádasi M. (2011): *Adaptív nevelés és oktatás*. Géniusz Könyvek 1, MATEHETSZ, Budapest.
- Mönks, F. J.–Knoers, A. M. P. (1997): *Ontwikkelingspsychologie*. (7th ed.) Van Gorcum, Assen.

- Mönks, F. J.–Ypenburg, I. H. (2012): *Ha tehetséges a gyermek...* Géniusz Könyvek 22, MATEHETSZ, Budapest.
- Nagy Jenőné (2012): *Tehetségígéretek gondozásának elmélete és gyakorlata.* ONME Egyesület, Szolnok.
- Nagy K. (1999): Tehetségfejlesztő program a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református, Tagozatos Általános és Szakiskola, Kollégiumban. In Balogh L. (szerk.): *Tehetség és iskola.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 215–219.
- Neményi M. (szerk.) (1988): *A család.* Gondolat, Budapest.
- N. Kollár K. (2004): A társas kapcsolatok, személyközi vonzalom és a csoportfolyamatok. In N. Kollár K.–Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak.* OSIRIS Kiadó, Budapest, 279–309.
- Oroszlány P. (szerk.) (1991): *Tanulásmódszertan.* Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Budapest.
- Oroszlány P. (2004): *Könyv a tanulásról.* Független Pedagógiai Intézet Tankönyvcentrum, Budapest.
- Orosz R. (2011): *A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének pszichológiai alapjai.* Géniusz Könyvek 8, MATEHETSZ, Budapest.
- Pappné Gyulai K.–Pakurár Miklósné (szerk.) (2011): *A debreceni példa.* Géniusz Könyvek 23, MATEHETSZ, Budapest.
- Páskuné Kiss J. (2000): *A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra.* PhD-értekezés, Debreceni Egyetem Pedagógiai–Pszichológiai Tanszéke, Debrecen.
- Polonkai M. (szerk.) (2011): *Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban,* Géniusz Könyvek 21, MATEHETSZ, Budapest.
- Pulai Gy. (2011): *Tekintély és szabadság.* HARMAT–KEVE, Budapest.
- Rudas J. (1990): *Delfi örökösei.* Gondolat, Budapest.
- Satir, V. (1994): *A család együttélésének művészete.* Budapest.
- Schmercz I. (szerk.) (2003): *A tanulói személyiség megismerése.* Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza.
- Sebő J. (2012): *A katedra túloldalán.* Új Ember Kiadó, Budapest.
- Seeley, K. R. (1979). Competencies for Teachers of Gifted and Talented Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 3, 7–13.
- Serfőző M.–Somogyi M. (2004): Az iskola mint szervezet. In N. Kollár K.–Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak.* OSIRIS Kiadó, Budapest, 451–471.
- Sinkó D. (2008): *Család és gyermek, saxum – pszichodiák.* Budapest.
- Silverman, L. (1993): *Counseling the Gifted and Talented.* Love, Denver.
- Szekszárdi Ferencné (1987): *Konfliktusok az osztályban.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Teleki B. (2007): *Családpedagógia.* Korda Kiadó, Kecskemét.

- Terrassier, J. (2000): Diszszinkrónia – egyenlőtlen fejlődés. In Balogh L.–Herskovits M.–Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 93–103., 100–121.
- Titkó I. (2008): Tehetséggondozás a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziumában. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 265–276.
- Tóth L. (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth L. (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth L. (2004): *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth T. (2008): Tehetséggondozás az Árpád Vezér Gimnázium és Kollégiumban. In Balogh L.–Koncz I. (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért, Budapest, 253–264.
- Turmezeyné Heller E. (2011): *A tehetségfejlesztés lehetőségei a kooperatív tanulásban*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Ungárné Komoly J. (1978): *A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Veczkó J. (1986): *Gyerekek, tanárok, iskolák*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Van Tassel-Baska, J.–Olszewsky-Kubilius, P. (eds) (1989): *Patterns of Influence on Gifted Learners*. Teachers College Press, New York.
- Vialle, W. (2012): The Role of School Counsellors in Fostering Giftedness: The Australian Experience. In Ziegler–Fischer–Stoeger–Reutlinger (eds): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin–Zürich–Münster, 265–278.
- www.tehetszeghidak.hu

4. A KOLLÉGIUM LEHETŐSÉGEI ÉS ESZKÖZRENDSZERE A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

4.1. A magyar kollégiumi tehetséggondozás története (Tóth Tamás)

A kollégiumok, a tanulók lakhatási és tanulási feltételeinek megteremtésén, a biztonság és érzelmi védettség nyújtásán, valamint a társadalmi szerepek megtanításán túl, mint a teljes személyiség gondozásának, nevelésének fontos színterei, kiváló lehetőséget biztosíthatnak a tehetségfejlesztő munka megvalósítására. Oldott légkörük, rugalmas és gazdag eszközrendszerük lehetővé teszi a tehetséges diák érdeklődési körének megismerését, kiszélesítését, valamint motiváltságának a teljesítmény kényszere nélküli fokozását. Egy ingergazdag kollégiumi környezetben fejleszthető a tehetséges diák erős oldala (*gazdagító programok, projektek*), és csökkenthető az esetleges gyenge oldalaiból származó hátránya (*tanulásmódszertan, felzárkóztatás, egyéni törődés*). Önismereti, személyiségfejlesztő és szocializációs foglalkozások megszervezése révén segítheti a tehetség körül kialakuló légkör javítását, valamint a helyi adottságok, hagyományok és a tanulói igények figyelembevételével megvalósított sokszínű szabadidős program által biztosíthatja feltöltődését is. A szülőkkel kiépített szoros kapcsolat és tanácsadás rendszere, a család és kollégium összehangolt tevékenységét, az egyéni problémák megoldásának, a helyes pályaválasztásnak elősegítését, a tehetséges tanuló folyamatos nyomon követését segítheti elő.

A kollégiumi tehetségfejlesztő munka napjainkban alkalmazott, széles eszköztárának kialakulása azonban, a magyar tehetséggondozás történetéhez hasonlóan, több évszázados múltra tekint vissza. Igaz ugyan, hogy ennek a folyamatnak a kiteljesedése a 20. században vette kezdetét, de egy rövid történelmi áttekintés keretében fontos megemlítenünk az előzményeket, a korábbi évszázadok kollégiumi tehetséggondozásának főbb állomásait is.

4.1.1. A magyarországi kollégiumok tehetséggondozó szerepének bemutatása az államalapítástól a kommunista hatalomátvételig

A magyar bentlakásos intézmények története, nevezzük bár őket kollégiumoknak, internátusoknak, konviktusoknak vagy diákotthonoknak, egybeesik a ma-

gyar oktatási intézmények történetével, hiszen már az első, egyházi kézben lévő kolostori vagy káptalani iskolákban is a diákok nagy része az intézmény épületében lakott. Ez a helyzet, a kor egyházi műveltségének átadásán túl, lehetőséget biztosított a diákok együttes személyiségformálására, a tehetségesebb tanulók átlagon felüli képességeinek, szorgalmának felismerésére, adottságaik kibontakoztatására. Ezekben az intézményekben nagy előszeretettel karolták fel a szegény sorsú, ma úgy mondanánk, hogy hátrányos helyzetű tehetséges diákokat is, akik a velük foglalkozó tanáraiknak köszönhetően, egyházi vagy világi pályára lépve járták be társadalmi felemelkedésük egyetlen lehetséges útját.

Ez jellemezte az első magyar iskolát, a 996-ban alapított pannonhalmi bencés apátság kolostorát, majd a 14. századra az egész országot behálózó kolostori és káptalani iskolák többségét is. Az utóbbiak közül emelkedett ki az esztergomi káptalani iskola 1390-es években alapított intézménye, hivatalos nevén „*a tanulni kívánó szegény iskolások Krisztus-kollégiuma*” (Collegium Christi pauperum scholarium studere volentium). Ebben az 1543-ig fennálló kollégiumban már megfigyelhető a kor színvonalának megfelelő, tudatos tehetségkereső és felkaroló munka, hiszen tagjai „azok a szegény, ugyanakkor tehetséges fiatalok lehetnek, akik a káptalani iskolában kiemelkedő tanulmányi eredményt felmutató diákok voltak. A prezidens közülük választotta ki a legkiválóbbakat, hogy a hazai kollégiumi képzés után a kollégium költségén külföldi tanulmányokat végezzenek, majd hazajöve fontos értelmiségi posztokat töltsenek be” (Mészáros 2009, 5. o.)^{*}.

Ennek a középkori évszázadok során általánosan elterjedt, tehetségsegítő gyakorlatnak köszönhetjük történelmünk és művelődésünk számos kiemelkedő alakját, akik közül sokan karrierjük csúcán maguk is iskolaalapítónak, vagy a magyar oktatásügy kiemelkedő patrónusává váltak (Vitéz János, Bakócz Tamás, Szalkai László, Oláh Miklós).

A középkor végén, az újkor hajnalán, a reformáció elindulásával a magyar oktatásügy és a kollégiumi tehetséggondozás is új lendületet kapott. Ekkor jöttek létre azok a protestáns kollégium típusú iskolák (Debrecen, Pápa, Sárospatak, Kolozsvár, Várad, Gyulafehérvár, Nagyenyed), amelyek kiemelkedő szerepüket betöltve, szélesebb néprétegekre támaszkodva törekedtek egy új, művelt vezető réteg kialakítására. Ezen települések bentlakásos intézményeket működtető iskolacentrummá válásában nagy szerepet játszott a 16–17. századi Magyarországra jellemző aprófalvas településszerkezet, a rossz közlekedési viszonyok és az ország három részre szakadásából fakadó állandó háborús veszélyeztetettség

^{*} Mészáros I. (2009): Káptalani iskolák a 12–14. században. *Őrszavak*. Magyarsági ismereti tanításmódszertani online folyóirat szórványban élőknek (www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/Mesza_rossUjJav.pdf).

is. Az ilyen körülmények között kialakuló kollégiumok azonban nem a mai értelemben vett diákotthonok voltak, hanem egy olyan közös intézményben működő, egymásra épülő, háromszintes képzést nyújtó intézetek (elemi, közép- és felsőbb iskola), ahol a diákok meghatározó többsége, az iskolák diákotthonaiban, internátusaiban teljes ellátás és nevelői felügyelet mellett mélyíthette el ismereteit. A klasszikus és humanisztikus műveltség átadásán túl, ez a közeg lehetőséget biztosított az akkor modernnek számító oktatási módszerek bevezetésére, a tehetséges diákok képzésének új alapokon történő megszervezésére. Az intézményeket pártfogó főúri családok, erdélyi fejedelmek támogatásának köszönhetően azonban nemcsak a tehetősebb családok gyermekei részesülhettek a kollégiumok nyújtotta lehetőségekből, hanem a szegény, de talentumos diákok számára is biztosították az ingyenes tanulást. Tehetségpártoló tevékenységüknek köszönhető az is, hogy a legkiválóbb növendékek külföldön, elsősorban német vagy németalföldi egyetemeken folytathatták tanulmányaikat, hogy aztán hazatérve ők maguk váljanak a magyar oktatás megreformálóivá (Apáczai Csere János, Tolnai Dali János, Pápai Páriz Ferenc).

A kollégiumok zárt világa, patriarchális jellegű diáktársadalma és önkormányzatisága, a megszerzett ismereteken túl, egyfelől felkészítette diákjait a felnőttélet várható feszültségeikkel teli ellentmondásaira, másfelől viszont partikuláris iskolai segítségével egész országrészek szellemiségét formálta, míg a külföldön tanuló, legtehetségesebb diákjai révén ablakot nyitott a nyugat-európai szellemiség modern irányzatainak hazai megjelenésére. A bentlakásos életforma erősítette az intézmények szellemi műhely jellegét, a tehetséges diákok önművelését (nyilvános viták, könyvtárak könyvállományának olvasása), önképző társulatok, majd a 18–19. században önképzőkörök kialakítását (Maróthi György debreceni iskolakórusa, Kövy Sándor sárospataki Páncél vármegyéje, Péczely József debreceni irodalmi köre) (Győri 1988). Az intézmények nyitottsága tette lehetővé, a felvilágosodás szellemének köszönhetően, a magyar nyelv iskolai oktatásának meghonosítását (Barczafalvi Szabó Dávid), valamint a természettudományos és matematikai gondolkodás térhódítását (Simándi István, Hatvani István, Maróthi György) is. A protestáns kollégiumok tehetségszolgáltató munkájának sikerét mi sem bizonyítja jobban, mint a falaik közül kikerülő kiemelkedő képességű művészek, tudósok és politikusok hosszú sora: Arany János, Bessenyei György, Berzsenyi Dániel, Bethlen Miklós, Csokonai Vitéz Mihály, Fazekas Mihály, Jókai Mór, Károli Gáspár, Kazinczy Ferenc, Kölcsey Ferenc, Komáromi Csipkés György, Kossuth Lajos, Misztótfalusi Kis Miklós, Rákóczi György, Rákóczi Zsigmond, Szemere Bertalan, Szenczi Molnár Albert, Tompa Mihály.

A reformáció gyors térhódítása és a protestáns iskolák színvonalas fejlődése a katolikus egyház oktatáspolitikájának megreformálását, megújulását is elősegítette.

tette. Ennek a folyamatnak az elindítója az a Pázmány Péter volt, aki az ellenreformáció egyik fontos, erőszakmentes eszközének tekintette a köznevelést, ahogy ezt II. Ferdinánd magyar királyhoz, 1625-ben írt levelében megfogalmazta: *„Éjjel-nappal azon gondolkodom, hogyan lehetne előbbre vinni a katolikus vallást, de nem látok alkalmasabb és hatékonyabb módot, mint hogy neveljük az ifjúságot”*. Az ő támogatásának köszönhetően alakultak át országszerte a káptalani iskolák a jezsuiták által irányított gimnáziumokká (Nagyszombat, Ungvár, Győr, Sopron, Szatmár, Gyöngyös). Ekkor már a jezsuiták szóhasználatában is alkalmazott az oktatási intézmények egészét jelölő kollégium kifejezés, amelyen belül a diákok bentlakásos otthonait konviktusoknak nevezték.

A protestáns iskolákhoz hasonlóan ezekben az intézményekben is törekedtek a szegényebb sorsú tehetséges diákok felkarolására, amihez jelentősen hozzájárult a tanulók tandíjmentességének bevezetése. A konviktusokban a kellő pihenőidő megtartása mellett szigorú napi és heti rendet határoztak meg. Az erőteljes tanári, felügyelői vezetés mellett figyeltek arra is, hogy a diákok aktívan alakíthassák saját művelődésük folyamatát, önálló szónoki vagy írói teljesítményre serkentő „akadémiák”, önképzőkörök, drámaelőadások és rendszeres versengések segítségével (Pálvölgyi 2005).

A jezsuitákhoz hasonló szervezeti keretek között működtették gimnáziumaikat, kollégiumaikat (Podolin, Nyitra, Veszprém, Vác, Szeged) a 17. században megjelenő piaristák is. Szerepük a jezsuita rend 1773-as magyarországi feloszlása után jelentősen megnőtt. Középfokú intézményeikben nagy hangsúlyt fektettek az aritmetika, a földrajz, a matematika, a newtoni fizika és a történelem oktatására. A művészeti nevelés mellett törekedtek a nemzeti öntudat érzésének erősítésére, a magyar nyelv oktatására. A különböző szerzetesrendek (jeszuiták, piaristák, bencések, premonstreiek, ferencesek) fennhatósága alatt álló bentlakásos oktatási intézményekben olyan kiváló emberek nevelkedtek, mint Batsányi János, Csányi László, Deák Ferenc, Jedlik Ányos, Katona József, Mikes Kelemen, Révai Miklós, Toldy Ferenc, Török Ignác, Vasvári Pál, Versey Ferenc, Vörösmarty Mihály.

A dualizmus és a két világháború közötti időben sok egyházi középiskola mellett szerveztek diákotthont fiúknak és lányoknak egyaránt, sőt olyan bentlakásos intézményeket is alapítottak, amelyek növendékei különféle iskolákba jártak. Ezekben jelentős figyelemmel voltak az alacsonyabb társadalmi rétegekből jövő fiatalokra. Érdeklükben többek között megszervezték a nagy befogadóképességű Szent Imre Kollégiumok hálózatát Budán, Pesten, Szegeden és Sopronban. A kollégium mint szerveződés az egyházi iskolákon túl az állami iskolák életében is szerephez jutott, ami a választott iskola és a lakóhely közötti távolság csillapítása mellett komoly szemléletformáló és műveltség-tartalmakkal bírt. Az állami oktatáspolitikának a szélesebb társadalmi rétegekre támaszkodni kívánó

célkitűzése megfigyelhető a felsőoktatásban is. Témánk szempontjából különösen érdekes az Eötvös Loránd által 1895-ben alapított francia szellemiségű főiskolai rangú tanárképző kollégium, amely kitűnő tanulóknak, elsősorban vidéki szegényebb rétegekből vagy középosztályból származó tehetséges fiataloknak az otthona volt. Az „Eötvös kollégiumi modell” már fennállásának első tizenöt évében 135 vidéki középiskolának adott kitűnően képzett tanárokat. Sikerének alapját a szakvezető tanárok által irányított tanulmányi munka, a nap minden órájában szabadon kutatható, gondosan válogatott és fejlesztett óriási könyvtár, valamint a kollégisták erős önkormányzattal szervezett demokratikus közösségi élete adta.

Szintén ezekre az évtizedekre esik a Harsányi István által a magyar tehetségvédelmi mozgalom első (1900–1931) és második (1935–1948) korszakának időszaka. Ez utóbbi a Sárospataki Református Kollégiumban kezdődik el, a „manzárszoba és Rácz-ház” néven illetett népi tehetséggondozó nevelési kísérlettel. Ennek lényege az volt, hogy a kiváló képességű szegény sorsú gyermekekből álló homogén csoport tud-e együtt élni és hatékonyan működni az angol, „elitinternátusra” jellemző viszonyok között. A kísérlet azt az eredményt hozta, hogy a tehetségekből kiválogatott homogén csoport nem hordoz önmagában törvényszerűen negatív elemeket, a csoportműködés a megvalósítástól, a szervezés minőségétől függ (Martinkó 2006). A kiválasztott tehetségek ugyanis természetesen tartották a velük szemben támasztott magasabb követelményeket, azoknak igyekeztek megfelelni. Eredményes munkájukban az internátusi életrendből fakadó egymás nevelésének, formálásának lehetősége és az általuk kialakított nagyobb szabadságot biztosító önkormányzatiságnak is meghatározó jelentősége volt. A kísérlet sikerében fontos szerepet játszott, hogy a református kollégiumok évszázados hagyományait felelevenítve, a manzárdisták, a tanári és internátusi nevelői kar legközvetlenebb segítő munkatársaiként, az angol internátusi hivatalos korrepetitoraivá, tanulmányi ellenőrzőivé váltak, miközben a heterogén összetételű gimnáziumi osztályközösségeikben is sikeresen beilleszkedtek, gyakran vezető szerepet szerezve maguknak. Az 1946-ig működő programból indulók szinte valamennyien a szellemi és a politikai elit tagjai lettek vagy Magyarországon, vagy külföldön.

A pataki modell sikere, jóval túlhaladva a várt eredményeket, áterjed több egyházi iskolára is. Ennek hatására 1941-ben a kormány támogatásával létrejött az az Állami Tehetségvédelmi Alap, amely célul tűzte ki, hogy a falvak és a tanya világ 11–12 éves gyermekei közül képességmegállapító versenyvizsgákon válogassák ki azokat a kiváló tehetségű tanulókat, akik ingyenes oktatás keretén belül folytathatták középiskolai tanulmányaikat. Az állami Horthy Miklós Ösztöndíjalap volt a fedezet a kiválasztott gyermekek taníttatására. Ez a pénzalap részben a nyilvános és a magántanulók tandíjának egy részéből, másrészt állami

pénzekből keletkezett. A felmért és kiválogatott gyermekek száma a korosztály fél ezrelékét tette ki, ez mintegy ezer tanulót jelentett évfolyamonként. A kormány példáját az egyházak is követték, például a református egyház évente mintegy 600 tehetséges parasztgyermek taníttatását vállalta, de ettől nem sokkal maradt el a katolikus és az evangélikus egyház sem. A háború és a nyomában keletkező szűkösség sem csökkentette számottevően a tehetségmozgalom kiteljesedését, így 1946-ra már ezernél több versenyvizsgán kiválogatott szegény sorsú tanuló folytathatta tanulmányait. A versenyvizsgák és a tehetségkiválasztás egészen 1948-ig folytatódott, amikor bevezették a 8 osztályos általános iskolát és a 16 évig tartó tankötelezettséget. Ezzel a hatalomra kerülő kommunista diktatúra úgy gondolta, hogy a tehetségvédelem minden kérdését sikerült eredményesen és országosan megoldani.

Ugyanebben az időben, 1949-ben jutott hasonló sorsra a Népi Kollégiumok Országos Szövetségének (NÉKOSZ) mozgalma is, annak ellenére, hogy 1946-os megalapításakor éppen a Magyar Kommunista Párt és a Nemzeti Parasztpárt vezető ideológusai alkották meg azokat az egységes nevelési elveket, amelyeket a hamarosan országos méretűvé terebélyesedett mozgalomban meg akartak valósítani. A népi kollégiumok eszméje azonban már az 1930-as években megszületett, a falukutató, népi írók (Illyés Gyula, Móricz Zsigmond, Németh László, Ilyés Gyula, Veres Péter) azon elképzelése alapján, hogy szükség van a középosztály és az értelmiség népi gyökerű megújítására. Így bentlakásos internátusok létesítésével akarták megteremteni a tanulást, az értelmiségivé válás esélyét a szegény sorsú, többnyire paraszti származású gyermekeknek.

A nagyra törő elképzelések első megnyilvánulására (Bolyai/Györfly Kollégium alapítása – 1939) ugyan még a háború alatt sor került, de a későbbi kibontakozásában a jó szándék ellenére (Mérei Ferenc és Hegedűs Géza módszertani irányítása) a kommunista ideológia akarata érvényesült, amely a felépítendő, új szocialista társadalom elkötelezett értelmiségének kialakítását tekintette fő céljának. A jelentős anyagi és politikai támogatás hatására a népi kollégiumok rohamosan behálózták az egész országot, amely rendszerében általános, közép- és főiskolás, valamint szakkollégiumok is működtek. A kollégiumok nagy része nem annyira a szakmai képzést, mint inkább a közösségi életet helyezte előtérbe, erőteljes baloldali közösségi, társadalmi szerepvállalással (nagygyűlések, felvonulások, agitálás). „De voltak olyan kollégiumok is, ahol mai szóval élve a tehetséggondozást helyezték előtérbe, és számos híresség került ki a falaik közül. Erre a legjobb példát a Horváth Árpád Népi Kollégium jelentette, ahol színészek és rendezők tanultak. ... Többek között Bacsó Péter, Jancsó Miklós és Kovács András filmrendező, illetve Berek Kati, Horváth Teri, Soós Imre, Szirtes Ádám és Váradi Hédi... A József Attila Kollégium pedig két kiváló költőt – Juhász Ferenc, Nagy László – adott a magyar irodalomnak.” (Papp 2001, 57. o.) Azonban a

gyors sikerek ellenére, a több-kevesebb autonómiával rendelkező, sok tekintetben nemzeti kötődésű kollégiumi mozgalom léte nem fért bele a sztálinista modellt követő pártvezetés elképzeléseibe, ezért buknia kellett.

4.1.2. A kollégiumi tehetséggondozás sorsa 1948-tól a rendszerváltásig

Az 1940-es évek végére hatalomra kerülő kommunista párt és ideológiai vezetése olyan társadalom építését ígérte, amely valóra váltja mindazokat az álmokat, amit a társadalom megújítói még a II. világháború előtt reméltek. Ezért feleslegesnek ítélték a tehetséggondozás minden korábbi formáit, „búvópataksorsba” kényszerítve azt. A bentlakásos intézmények esetében még a kollégiumi elnevezést is el akarták törölni, általánossá téve a diákotthoni megjelölést. Ezekben az intézményekben a lakhatási és tanulási feltételek megteremtésével elsősorban a zömében munkás-paraszt származású fiataloknak biztosították a továbbtanulás lehetőségét. A szocialista középiskolai kollégiumi rendszer 1957-től alakult ki, bizonyos mértékig felhasználva a NÉKOSZ tapasztalatait is. A kollégiumok feladatává tették, hogy tagjaikat közösséggé szervezzék, és megadjanak minden lehetőséget a tanulónak ahhoz, hogy tanulmányi idejük alatt alaposan felkészülhessenek feladataikra. A tanulás és a közösségi nevelés sajátos lehetőségeivel igyekeztek elősegíteni, hogy az akkor hivatalos világnézet és erkölcs alapjaival rendelkező fiatalok kerüljenek a termelőmunkába és a felsőfokú intézményekbe. A gyakorlat a kollégiumi nevelőmunka következő területeit, feladatait alakította ki: világnézeti, politikai, erkölcsi nevelés, tanulmányi munka, fizikai munkára nevelés, kulturális tevékenység, testi nevelés, sport, játék (Kapor 2001).

A 60-as évek közepétől a kollégium elnevezés is kezdett ismét elfogadottá válni, sőt használata egyfajta rangot is jelentett. A diákotthonból kollégiummá válás feltétele ugyanis az intézmény jobban szervezett közösségi életétől, és a bentlakó diákok 4,00 körüli tanulmányi átlagától függött. Ám az ideológiai elképzelések ellenére, mint ahogy egyes iskolákban, a kollégiumok körében is voltak olyan intézmények, amelyek hivatalosan vagy a hatóság hallgatólagos engedélyével tudatosan végeztek tehetséggondozást. Ilyen volt például az 1958-tól újból a régi nevén működő Eötvös Kollégium, vagy az Apáczai Csere János Gyakorlógimnázium 1970-ben létrehozott kollégiuma. Ez utóbbit az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Művelődésügyi Minisztérium és a Pénzügyminisztérium közösen hozta létre. Alapító okmánya kimondta, hogy diákotthonra kell kialakítani 100 férőhellyel, 50 lány és 50 fiú tanuló részére. A diákotthonba csak vidékről lehet felvenni tehetséges tanulókat, éspedig kizárólag fizikai dolgozók hátrányos helyzetű gyermekeit. A cél az volt, hogy az ide felvett tanulók a bentlakás négy éve alatt úgy tanuljanak, hogy az érettségi után versenyképessé váljanak a

felvételi vizsgán, esélyegyenlőséget teremtve a továbbtanulás szempontjából, az értelmiségi szülők gyermekeivel.

A kollégium rendkívül szigorú rendje és a gimnázium magas szintű követelményrendszere meghozta eredményét, igaz, „sok esetben háttérbe szorítva a középiskolás korosztály természetes igényeit, a fiatalság szórakozásra vágyását, a szabadidős tevékenységek megszervezését, sőt az egészséges életmód követelményeit is (kevés alvás, idegi megterhelés, tanulmányi túlterhelés, mozgáshiány stb.)” (*A kollégium története*) Ezek a kivételek azonban csak erősítették a szabályt, egészen a tehetségvédelem 1979-től újjáéledő korszakáig, amely a 80-as években a kollégiumokat is elérte. Az 1984-ben megszületett *Javaslattevő az iskolai tehetséggondozás megvalósítására* címet viselő dokumentum hatására az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény – emelve a kollégium szerepét, rangját – előírta, hogy a diákjainak otthont adó intézmények lehetőséget biztosítsanak tanulóik önképzésére, tehetségük kibontakoztatására, művelődésük, testedzésük és a szabadidő tartalmas eltöltésére.

4.1.3. A kollégium szerepének átalakulása napjainkban

A rendszerváltást követő években vette kezdetét a magyar tehetséggondozás újabb fellendülésének napjainkig tartó időszaka. Elindításában meghatározó szerepet játszott az 1989-ben megalakult Magyar Tehetséggondozó Társaság, amelynek tagjai az 1980-as években elkezdett kutatások folytatásával és az Európai Tehetség Tanács (ECHA) szakmai támogatása révén motorjává váltak a tehetségfejlesztő munka szükségességének hangsúlyozásában és annak modern alapokra történő helyezésében. A tehetségsegítés fontosságának felismerése számos újszerű kezdeményezést indított el helyi (Törökszentmiklós, Mátészalka, Budapest, Szerencs, Sárospatak), regionális (BAZ Megyei Komplex Tehetséggondozó Hálózati Program), vagy országos (Kutató Diákok Országos Szövetsége, Arany János Tehetséggondozó Program) szinten.

A kollégiumok helyzete azonban korántsem volt annyira biztató. „A kollégiumi nevelői munka a rendszerváltás előtt, és az azt követő néhány évben lebecsült, sőt szinte nem létező szakma volt” (Tóth 2001, 205. o.). „Az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény előkészítése és társadalmi–szakmai vitája során pedig a törvényelőkészítők körében felmerült annak a lehetősége, hogy a kollégiumot nem is kell szerepeltetni a közoktatási intézményrendszer részeként, inkább a népjóléti tárca felügyelete alá kell helyezni, mint szociális ellátórendszert” (Benedek 2003, 54. o.). Végül ezeket a veszélyhelyzeteket sikerült elhárítani, majd 2001-ben elkészült az Oktatási Minisztérium rendelete, a kollégiumi nevelés országos alapprogramja. Ebben, valamint 2009-es módosításában kiemelt tevékenységként jelent meg a tehetségek kiválasztásának és gondozásának feladata. A rende-

letben foglalt előírások megteremtették a komplex tehetségfejlesztő munka szinte minden elemének (differenciált képességfejlesztő, tehetséggondozó foglalkozás, énkép, önismeret, szociális képesség, tanulási és gondolkodási kultúra fejlesztése, sokszínű szabadidős tevékenységi rendszer) alkalmazási kötelezettségét, a kollégiumok pedagógiai programjába történő beépítését.

A kollégiumi tehetséggondozás jelentőségének elismertetésében a törvényi szabályozások mellett mérföldkőnek számított az Arany János Tehetséggondozó Program létrejötte. A 2000-ben útjára induló programban ugyanis, a hátrányos helyzetű tanulók tehetségének kibontakoztatása és hátrányuk kompenzálása érdekében első perctől kezdve hangsúlyos elem a középfokú iskolák (gimnáziumok, szakközépiskolák) és kollégiumok szoros együttműködésének megteremtése. A programba felvett diákok kötelező kollégiumi tagsága lehetővé teszi a megfogalmazott célok eléréséhez szükséges intenzív, egész napos tevékenységi rendszer alkalmazását. Így a programban meghatározott feladatok végrehajtásában, speciális munkatervük alapján, nagy felelősség hárul a kollégiumokra, serkentően hatva korábbi jó gyakorlataik felfrissítésére, szakmai, módszertani eszköztáruk megújulására. A program bő egy évtizedes múltja bebizonyította a kollégiumok szerepének fontosságát, a tanulók képességeinek kibontakoztatása, személyiségük fejlesztése, egészséges életmódjuk, kulturált értékrendjük és társadalmi jártasságuk kialakítása terén. A programban meghatározott kollégiumi tevékenységi formákat (pl.: önismereti, tanulásmódszertani, szocializációs foglalkozások, pályaorientációs tevékenységek, pszichológiai és pedagógiai mérések, fejlesztési tervek, bennmaradós hétvégék, nyári és téli táborozások, tanácsadás, szociális támogatás) részletesen kötetünk későbbi fejezetében mutatjuk be.

Napjainkban a Nemzeti Tehetségprogram, a Nemzeti Tehetség Tanács és a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének létrejöttével a magyar tehetségfejlesztés egyre tervszerűbb és szervezettebb keretek között működik. A Magyar Géniuszt Integrált Tehetségsegítő Program révén olyan országos tehetségsegítő hálózat kialakulása valósult meg, amelyben tehetségpontként egyre több önálló vagy oktatási intézménnyel összevont kollégium vállal meghatározó szerepet. A legkiválóbbak jó gyakorlatok formájában adják tovább módszereiket, megfelelő alapot biztosítva a 2013-ban elinduló Tehetséghid Program célkitűzéseinek kollégiumokat érintő megvalósulásához.

4.2. A kollégiumi tehetséggondozás napjaink gyakorlatában (Bolló Csaba)

A kollégium egy különös hely. Azt szokták-szoktuk mondani, ami egy kollégiumban nem történik meg, az a világon sincs. És valóban, a kollégium a nevelés egy olyan egyedi színtere, ami mással nem pótolható.

Az a kérdés, hogy szükség van-e kollégiumokra a magyarországi oktatási rendszerben, talán már elavult. Természetesen mindenkinek az a kicsit utópikus helyzet lenne a megfelelő, hogy a gyermekek a családban, a szülők hathatós segítségével és támogatásával kezdhessék és fejzthessék be alap-, közép-, illetve felsőfokú tanulmányaikat. De mivel minden településen nem működik, működhet minden fokon oktatási intézmény, a családoknak a bejárás és a kollégium lehetősége között kell választani. Mindig dilemma, hogyan fogja a gyermek „megszokni” a kollégiumot, hogyan fogja kezelni a családból való korai kiszakadás nehéz problémáját. Természetesen ez a kérdés idealizált. Feltételezi azt, hogy a mai Magyarországon egész családban, mindkét szülő aktív részvételével folyik a gyermek nevelése, segítése. Ami ugye tudjuk, tapasztaljuk nem teljesen igaz. A kollégiumokra ebben a tekintetben is még nehezebb feladat vár.

Van ugyanis egy család pótló szerep, ahol elsősorban a kollégiumi nevelőtanárnak, az éjszakai ügyeletesnek, de a portás néninek és a takarító néninek is pótolnia kell bizonyos helyzetekben a szülőt, a szülői megértést, támogatást, gondoskodást. Azt, hogy ennek a szerepnek mindenki adott mértékben megfeleljen, sok információ kell a gyerekekről, tudni kell a családi háttéréről, esetleges gondjairól, hiányairól. Alkalmasnak kell lenni ezen problémák kezelésére, megoldására. Az adott problémáról az érintettek mindegyikének tudnia kell, az információ nem veszhet el. Mivel a kollégium részben helyettesíti a családot, a gyermek az ott dolgozó felnőtteknek megnyílik, kialakul egy bizalmi kapcsolat, egy személyes szál, ami a nevelés menete során hatalmas érték. Közvetlenebb a kapcsolat, melynek során a gyermek tulajdonságainak, személyiségi vonásainak, képességeinek jobb megismerésére van lehetőség.

A kollégium egy interakciós kapcsolati halmaz, ahol a bekerülő diák rengeteg más mintával találkozik, kerül kapcsolatba, amelyek elfogadásával vagy elutasításával formálódik jelleme, személyisége. Hat és hatnak rá. Ebben az interakciós kapcsolati halmazban sokat tanul, mintákat másol, jókat és rosszakat egyaránt – amik remélhetően hasznára válnak. Önismerete, önbizalma jelentős fejlődésen megy keresztül. A társak, a közösség segítik érzelmi–értelmi fejlődését. A napi munka tapasztalatai alapján nyugodtan állítható, személyiségének formálásában nagyon erősen hat a közösség, az azonos korosztály elvárásai, nyomása, a közös lét élménye, a közösséghez tartozás kohéziós ereje.

A kollégium a bekerülő gyermek szocializációjának színtere. Van, aki itt tanul meg késsel-villával enni, itt sajátítja el az alapvető higiéniai szabályokat. Itt ismeri meg a mindenkire vonatkozó közös szabályokat, itt kell alkalmazkodnia, idomulnia az elvárásokhoz. Itt tanul meg együtt élni másokkal, elfogadni másokat. Minden gyermek eltérő szociális háttérrel, neveltségi szinttel, szülői elvárással érkezik egy közösségbe. Hogy a pozitív minták megerősítést kapjanak, a negatívumokat pedig gyengíteni, megszüntetni lehessen, a közösségi hatást lehet, tudjuk felhasználni.

Fontos feladata a kollégiumoknak a valamilyen tehetségjeggyel bíró gyermekek felismerése, gondozása, a bennük rejlő tehetség kibontakoztatása. Minden gyermek valamiben tehetséges, valamiben átlagon felüli készséggel, képességgel rendelkezik. Feladat tehát ezek felismerése, azonosítása, kiválasztása. Nem feltétlenül jelenti ez az iskolai tantárgyi tudást – ami fontos –, hanem a valamilyen területen meglévő motiváltságot, érdeklődést. Van, aki nagyon jó vezetői adottságokkal rendelkezik, valaki a szervezőmunkában teljesít jól, van, aki jól énekel, táncol, a kollégiumi rendezvények üde színfoltja, és van, aki a különböző sport-, egészségügyi, műveltségi vetélkedők, önképzőkörök, szakkörök aktív résztvevője. Azt keressük a kollégiumba történő bekerülésüktől, hogy mit tudnak, miben jók, miben mutatnak átlagon felüli motiváltságot, érdeklődést.

A kollégiumnak – szerencsés esetben – gazdag az eszközrendszere. A diákoknak lehetőségük nyílik az esti időszakban, a szervezett bennmaradós hétvégéken a város, az iskola, a kollégium által biztosított kulturális-, szabadidős-, sportprogramokon való részvételre, a könyvtár igénybevételére, a számítástechnikai tantermek, a sportcélú létesítmények használatára.

Fontos elem még egy kollégium munkájában mindezek mellett, hogy a tanulás szervezett, ellenőrzött és értékelt keretek között zajlik. Szabadszilenciumokon, tanuló páronként, többlettanulási lehetőség biztosításával, szaktantárgyi segítségnyújtással, korrepetálási lehetőségek biztosításával segítjük felzárkóztatásukat, fejlődésüket.

4.2.1. Törvényi szabályozás

A kollégiumok szakmai működését, mindennapi munkájának rendjét törvények szabályozzák. Ezek közül a számunkra – szubjektíven – legfontosabb és legfrissebb az 59/2013. (VIII. 9.) EMMI rendelet a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kiadásáról. (A továbbiakban: KNOAP.) Ezen dokumentumban (1. melléklet) a magyarországi kollégiumok számára a következőképpen határozták meg az ott folyó munka, a nevelés célját és alapelveit:

A) A kollégiumi nevelés célja

„A tanulók szocializációjának, kiegyensúlyozott és egészséges fejlődésének, tanulásának, a sikeres életpályára való felkészítésének segítése, személyiségének fejlesztése, kibontakoztatása.

A kollégium – céljai elérése érdekében – diákközpontú, az egyén és közösség harmóniáján alapuló környezetet alakít ki, tanulóközpontú tevékenységrendszert működtet, mindezt teszi úgy, hogy érvényesülhessenek a kollégiumi nevelés alapelvei.”

B) A kollégiumi nevelés alapelvei

- „az alapvető állampolgári és szabadságjogok, gyermekjogok érvényesítése
- a demokráciára, humanizmusra, nemzeti és európai önazonosságra nevelés elveinek alkalmazása
- a tanulók és a közösség iránti felelősség, a bizalom, a szeretet, a segítőkészség
- szakmai és intellektuális igényesség, kulturált stílus a pedagógus tevékenységében
- alapvető erkölcsi normák érvényesítése
- az egyéni és életkori sajátosságok, a sajátos nevelési igényű tanulók szükségleteinek figyelembevétele
- építkezés a tanulók aktivitására, öntevékenységre, önszerveződő képességére
- integrált nevelés megvalósítása, integrációt elősegítő pedagógiai módszerek alkalmazása
- konstruktív együttműködés a szülőkkel, a kapcsolódó iskolákkal, a társadalmi környezettel
- a nemzeti hagyományok megőrzése, a nemzeti azonosságtudat fejlesztése
- a nemzetiségi azonosságtudat ápolása, tiszteletben tartása.”

Ugyanebben a rendeletben kerültek meghatározásra a kollégiumi nevelés feladatai is.

C) A kollégiumi nevelés feladatai

„A kollégium biztosítja diákjai számára azok iskolai tanulmányainak folytatásához szükséges kollégiumi feltételeket.

1. A kollégiumi nevelés feladata különösen (az alábbi területek fejlesztése):
2. A tanulás tanítása
3. Az erkölcsi nevelés
4. Nemzeti öntudat, hazafias nevelés
5. Állampolgárságra, demokráciára nevelés

6. Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése
7. A családi életre nevelés
8. A testi és lelki egészségre nevelés
9. Felelősségvállalás másokért, önkéntesség
10. Fenntarthatóság, környezettudatosság
11. Pályaorientáció
12. Gazdasági és pénzügyi nevelés
13. Médiatudatosságra nevelés”

A KNOAP 2. számú melléklete határozza meg a kollégiumi csoportfoglalkozások kerettervét és éves óraszámait. (Konkrétabban fogalmazva: Milyen témakörökben? – Hány órában tartunk foglalkozást egy évben?)

D) Témakörök

- „1. A tanulás tanítása
2. Az erkölcsi nevelés
3. Nemzeti öntudat, hazafias nevelés
4. Állampolgárságra, demokráciára nevelés
5. Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése
6. A családi életre nevelés
7. Testi és lelki egészségre nevelés
8. Felelősségvállalás másokért, önkéntesség
9. Fenntarthatóság, környezettudatosság
10. Pályaorientáció
11. Gazdasági és pénzügyi nevelés
12. Médiatudatosságra nevelés”

E) A kollégiumi csoportfoglalkozások éves óraszámja

| Témakör | 1–8. évf. | 9. évf. | 10. évf. | 11. évf. | 12. évf. | 13–14. évf. |
|---|-----------|---------|----------|----------|----------|-------------|
| A tanulás tanítása. | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Az erkölcsi nevelés. | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Nemzeti öntudat, hazafias nevelés. | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Állampolgárságra, demokráciára nevelés. | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| Az önismeret és társas kultúra fejlesztése. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

| Témakör | 1–8. évf. | 9. évf. | 10. évf. | 11. évf. | 12. évf. | 13–14. évf. |
|---|-----------|---------|----------|----------|----------|-------------|
| A családi életre nevelés. | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Testi és lelki egészségre nevelés. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Felelősségvállalás másokért, önkéntesség. | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Fenntarthatóság, környezet-tudatosság. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Pályaorientáció. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Gazdasági és pénzügyi nevelés. | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Médiatudatosságra nevelés. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Összesen: | 22 óra | 22 óra | 22 óra | 22 óra | 20 óra | 20 óra |

„A kollégiumokban évi 37 nevelési héttel (a 12–13–14. évfolyamon 33 nevelési héttel), ezen belül minden héten egy kötelező csoportvezetői foglalkozással kell számolni. Az óraszámok minden évfolyamon lehetővé teszik, hogy a kollégiumok a tematikus csoportfoglalkozásokat – részben vagy egészben – a csoportvezetői foglalkozások keretében, vagy a felkészítő foglalkozások terhére szervezzék meg.

A 13–14. évfolyamra vonatkozó óraszámok és követelmények a szakképzésben résztvevő pedagógiai foglalkozások alapját jelentik, amelyek ezekben a feladatokban résztvevő és nem tanköteles tanulók számára kollégiumi ellátást biztosító kollégiumok számára csak szakmai ajánlást jelentenek.”

F) Keretprogramtervek

A kerettervben meghatározott témakörök és témák éves óraszámok tartalmát – tartalmi elemeit – az 59/2013. (VIII. 9.) EMMI rendelet 3. mellékletében található keretprogramterv szabályozza.

„A kollégiumi nevelésben a foglalkozások célja a kollégisták személyiségének, erkölcsi, esztétikai ismereteinek, jellemének, önismeretének, önbizalmának, felelősségvállalásának, közösségi szellemének megalapozása, fejlesztése. A foglalkozások közösségi kapcsolatok kialakítására, szociális képességek fejlesztésére, egyéni tanulási módszerek elsajátítására, a helyes életviteli szokások kialakítására, a tágabb természeti környezetért érzett felelősségre nevelnek.

A kollégiumi együttélés során, a foglalkozásokon és tevékenységben megtapasztalhatják a másik ember elfogadásának, segítségének, megbecsülésének fontosságát.

A foglalkozások kompetenciákat fejlesztenek, a tanulóknak kialakul az alkalmazkodóképesség, a tolerancia, a konfliktuskezelő képesség. Nyitottabbá, elfogadóbbá válnak, felkészülnek a közéleti szereplésre, egyéni és közösségi érdekeik és értékrendjük képviselőire.”

| Témakör, témák | 1–8. évf. | 9. évf. | 10. évf. | 11. évf. | 12. évf. | 13–14. évf. |
|--|--------------|------------|-------------|-------------|-------------|----------------|
| A tanulás tanítása. Tanulási technikák és módszerek. A megszerzett ismeretek értelmezése, rendezése. A könyvtárhasználat rendje és módszerei. | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Az erkölcsi nevelés. Erkölcsi érték kifejlődése és szerepe. Felelősség- és kötelességtudat. A munka becsülete. Mértéktartás, együttérzés, segítőkészség. | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Nemzeti öntudat, hazafias nevelés. Közösséghez tartozás, hazaszeretet. Nemzeti, népi kultúránk értékei, hagyományai. A hazánkban élő nemzetiségek kulturális szokásai, emlékei, jelene. Nemzetünk kapcsolódása Európához. | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Állampolgárságra, demokráciára nevelés. A demokratikus jogállam felépítése. Felelős állampolgári magatartás jelentősége. A demokrácia elvei, gyakorlati megvalósulása. Cselekvő állampolgári magatartás és törvénytisztelet. | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |

| Témakör, témák | 1–8. évf. | 9. évf. | 10. évf. | 11. évf. | 12. évf. | 13–14. évf. |
|--|--------------|------------|-------------|-------------|-------------|----------------|
| Az önismeret és társas kultúra fejlesztése. Az önismeret és társas kapcsolati kultúra. Empátia, mások elfogadása. A tudás és tapasztalat jelentősége. Társas kommunikáció. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| A családi életre nevelés. A család szerepe, jelentősége az ember életében. Együttműködés és felelősségvállalás a családban. Szexuális kultúra. Családtervezés. Konfliktusok a családban. | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Testi és lelki egészségre nevelés. Egészséges életmód és életvitel. A sport hatása a lelki egyensúly megteremtésében, megőrzésében. Prevenció, életvezetés, egészségfejlesztés. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Felelősségvállalás másokért, önkéntesség. Társadalmi felelősségvállalás és szolidaritás. Önkéntes feladatvállalás másokért. Összetartás és együttérzés. | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Fenntarthatóság, környezettudatosság. A természet és az emberi környezet egymásra hatása. Természeti erőforrásaink védelme. Ipari termelés és a környezet védelme. „Gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan”. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

| Témakör, témák | 1–8. évf. | 9. évf. | 10. évf. | 11. évf. | 12. évf. | 13–14. évf. |
|--|--------------|------------|-------------|-------------|-------------|----------------|
| Pályaorientáció. Tevékenységek és szakmák jellemzői. Életpályák bemutatása. A munka világa és jellemzői. Továbbtanulási lehetőségek. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Gazdasági és pénzügyi nevelés. A gazdaság működésének alapjai. A családi gazdálkodás. Munka, fogyasztás és gazdálkodás. Pénzkezelési technikák. Vállalkozás és kockázat. | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Médiatudatosságra nevelés. A média társadalmi szerepe. A reklám és a fogyasztás összefüggése. A médiatartalmak és a valóság összefüggése. Az internet használatának szabályai, a helyes etikai magatartás és felelősség. A számítógép, az internetfüggőség veszélyei. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Összesen: | 22 óra | 22 óra | 22 óra | 22 óra | 20 óra | 20 óra |

Az 1. melléklet tartalmazza a fejlesztési követelményeket az 1–8. évfolyamon csakúgy, mint a 9–14. évfolyam elvárásait. Az adott témakörök témáit kibontva készítik el a kollégiumi nevelőtanárok, a kollégiumvezető a foglalkozási terveket. Munkájukat megkönnyíti, hogy a törvény tartalmazza a témák mellett az elvárásokat is a tartalmak, tevékenységek vonatkozásában. A feladat, hogy az óraszámok ismeretében egy négy évre szóló, átgondolt, egymásra épülő foglalkozási terv készüljön.

4.3. A kollégiumi tevékenység szerkezete

A kollégium – igazodva az Nkt. 28. §-ának rendelkezéseihez – a nevelési folyamat során a tanulói tevékenységeket – annak céljától, jellegétől függően – kollégiumi programok, csoportos és egyéni foglalkozások keretében szervezi, az intézményi szervezet működéséhez pedagógiai irányítást, illetve támogatást biztosít.

4.3.1. A kollégium által kötelezően biztosítandó foglalkozások

„A kollégium a foglalkozások tervezése, szervezése során kiemelten ügyel a pozitív tanulási attitűd kialakítására és megerősítésére, a kreativitás fejlesztésére, az egész életen át tartó ismeretbővítés fontosságára, gondoskodik a tanulókkal való személyes törődés tapintatos formáinak kialakításáról. Külön figyelmet fordít a nemzetiségi sajátosságokra és a sajátos nevelési igényű tanulók egyéni szükségleteire. A kollégium a foglalkozások formáját és tartalmát úgy határozza meg, hogy azok hozzájáruljanak a tanulók erkölcsi gyarapodásához, személyiségének gazdagodásához, kompetenciáik fejlesztéséhez, a közösség fejlődéséhez.”

Mivel az általános iskolában végző diákok középiskolai tanulmányaikat kívánják folytatni, ezért hagyják el az otthonukat, jelentkeznek kollégiumba, továbbtanulási szándékuk tanulási igényt, motivációt feltételez. A kollégiumban mindezt – a fent többször idézett rendelet alapján – a következő foglalkoztatási formákban tehetik meg.

A) Felkészítő foglalkozások a kollégiumban

- „Tanulást segítő foglalkozások:
 - a) rendszeres iskolai felkészülést biztosító egyéni és csoportos foglalkozás,
 - b) differenciált képességfejlesztő, tehetségkibontakoztató foglalkozás,
 - c) a bármely okból lemaradó tanulók felzárkóztatása, hátránykompenzáció,
 - d) a tantárgyi ismeretek bővítése és a pályaválasztás segítése érdekében szervezett szakkörök, diákkörök,
 - e) tematikus csoportfoglalkozás.

B) Egyéni és közösségi fejlesztést megvalósító foglalkozások:

- Csoportvezetői foglalkozások:
 - a) közösségi foglalkozás a kollégiumi csoportok számára:
 - a csoport életével kapcsolatos feladatok, tevékenységek, események, problémák megbeszélése, értékelése,

- b) tematikus csoportfoglalkozások:
az e rendeletben előírt témakörök, időkeretek között szervezhető foglalkozások.
- A kollégiumi közösségek szervezésével összefüggő foglalkozások:
 - a) a kollégiumi diákönkormányzatok működésének támogatása,
 - b) kollégiumi diákfórumok (kollégiumi gyűlés, kisebb közösségek szerinti megbeszélések).
- A tanulókkal való egyéni törődést biztosító foglalkozások:
 - a) a foglalkozásokon (tanulói vagy pedagógusi kezdeményezésre) a diákok feltárhatják egyéni problémáikat,
 - b) ezek megoldásában számíthatnak a pedagógus tanácsaira, segítségére.

C) Szabadidő eltöltését szolgáló foglalkozások

Állandó vagy adott eseményre szerveződő kollégiumi diákcsoportok számára szervezett

- irodalmi, képzőművészeti, zenei, tánc, vizuális képességeket fejlesztő művészeti,
- természettudományos, műszaki, vállalkozói, gazdasági ismereteket bővítő szakmai,
- egészséges életmódra nevelést, a rendszeres testedzést szolgáló sportcélú,
- a hasznos gyakorlati ismeretek megszerzését, az önellátás képességének fejlesztését célzó,
- a pályaaorientáció szempontjából is fontos tartalmakat hordozó, szakkörök, szakmai, művészeti foglalkozások, kollégiumi sportkörök, rendezvények, versenyek, vetélkedők.”

Ma átlagosan egy kollégista diák a kollégiumban – a délelőtti iskolai tanórai foglalkozásokon kívül – heti 15 órát tölt el foglalkozásokon kötelező jelleggel. (Ez természetesen a különböző adható felmentési lehetőségekkel nem mindenki-re teljesen igaz.)

Ezen idő nagy részét – heti 13 órát – a rendelet 3. § (2)a pontjában található felzárkóztató, tehetségkibontakoztató, speciális ismereteket adó, felkészítő foglalkozás adja. A KNOAP által meghatározott (2. melléklet) kötelező foglalkozások – a közösségi fejlesztést megvalósító csoportfoglalkozásokkal kiegészülve – heti 1 órát, a kollégium egyéb szabadidős programkínálatából kötelezően választható foglalkozás további heti 1 órát jelent. Mindezen foglalkozások mellett természetesen még jelentős idő kell, hogy jusson a diákok egyéni ügyeinek, problémáinak kezelésére is.

4.4. Azonosítás, pszichológiai és pedagógiai mérések

4.4.1. Azonosítás

A kollégiumban a kollégiumi nevelőtanár – a kollégiumi nevelésben részt vevők – és a gyermek kapcsolata, közös tevékenysége adja a tehetség felismerésének, azonosításának az alapját.

A bekerülő diákok a beköltözéskor ismeretlenek a számunkra. Természetesen valamennyi információval rendelkezünk a jelentkezéskor megadott adatokból, a családi háttér, az általános iskolai tanulmányi átlag, a szociális körülmények, igazolások valamennyi információt tartalmaznak. Ezért a kezdeti időszakban a lehető legtöbb információ megszerzése, a személyes beszélgetések, ismerkedés a feladatunk. Fontos, hogy ez ne csak a gyermekkel, hanem a szülővel is megtörténjen.

A jó kapcsolat kialakítását feltételezve a kezdeti időszakban általános tehetségazonosítást végzünk. Az első időszakban, amikor az új közösségbe került gyermek napjait az új körülmények adta szorongás jellemzi, ennek feloldása a legfontosabb feladatunk. A beszélgetés során viszont már lehetőségünk van arra, hogy a kommunikációjából, érdeklődési köréből, problémahelyzetekben való viselkedéséből, érzelmi stabilitásából leszűrjük az alapinformációkat.

A kezdeti pár hét után, az iskolai szaktárgyi teljesítményéből és a kollégiumi foglalkozásokon, a szabadidejében végzett tevékenységéből már konkrétabb információkkal rendelkezünk. Keressük az átlag feletti általános képességeket, a kreativitást, figyeljük a feladat iránt való elkötelezettséget, és a valamiben való átlagot meghaladó képességet. Ezt szolgálja a kollégiumokban „divatos” avató műsor, ahol a bekerülő újjak játékos feladatok – kreativitásukat, anyanyelvi, művészetekben való jártasságukat bizonyító – megoldásával mutatkoznak be a nagyobb közösségnek. Fontos, hogy a megnyilvánulásukkor az önkéntesség érvényesüljön.

A kollégium délutáni kötelező és szabadon választott foglalkozásain, a szabadidő hasznos eltöltésére szervezett elfoglaltságok, rendezvények esetén pedig részben megmutatkozik a kollégista gyermek:

- magas szintű elvont gondolkodási képessége
- fejlett anyanyelvi képessége
- jó–rossz memóriája
- gyors–lassú tanulási képessége
- a nyelvi
- zenei
- matematikai–logikai

- vizuális-téri
- testi mozgásos
- szociális-interperszonális képessége,
- kreativitása
- érdeklődése
- versenyszelleme

Ez megfelel a ma általánosan elfogadott Renzulli-féle tehetségteóriának, amely a tehetség négy összetevőjének az átlag feletti általános képességeket, az átlagot meghaladó speciális képességeket, a kreativitást és a feladat iránti elkötelezettséget jelöli meg (Balogh László: *Új irányok az iskolai tehetséggondozásban*).

Fontos figyelembe vennünk,

- hogy a szunnyadó, ki nem bontakozott tehetség rejtekezik, nehéz felismerni,
- a jó tanulmányi munka nem mindig rejt tehetséget,
- gyakori az alulteljesítő, de tehetséges tanuló,
- a pszichológiai tesztek, felmérések segítenek, de önmagukban nem jelenthetnek kizárólagos megoldást.

Annál megbízhatóbb az azonosítás, minél több körből származó információ (szülői, tanári, tanulói, általános tantárgyak szerinti, mérésekkel szerzett) és a pedagógus és a gyermek közös munkája, tevékenysége áll mögötte.

A megfigyeléssel és tapasztalati úton – közös munkán alapuló – szerzett azonosításon túl – a kollégium az Arany János Tehetséggondozó Program egyik alapító intézményeként, a programba bekerült diákok esetében – pedagógiai-pszichológiai mérésekkel is történik a tehetség azonosítása.

4.4.2. Pszichológiai mérések, értékelések

Az Arany János Tehetséggondozó Programon belül a pszichológiai méréseket, a hatásvizsgálatot a Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszéke végzi. E vizsgálatokhoz készítették el a hazai viszonyokra adaptált vizsgálati módszereket és az eredmények feldolgozásához szükséges metodológiai és technikai apparátust. A pszichológiai mérések eredményeit és az egyéni jellemzéseket a fejlesztési programok tervezésénél a programfelelősök és a programgazdák használják.

A hatásvizsgálat javasolt struktúráját, a mérési időpontokat, szempontokat az *1. melléklet* tartalmazza.

4.4.3. Pedagógiai mérések

Az Arany János Tehetséggondozó Programon belül a pedagógiai méréseket a felvételit megelőző válogatás során, illetve az egyéni fejlesztést, az individuális profil készítését megelőzően az Arany János Programiroda által felkért szakértők végzik.

A pedagógiai mérések idejét, formáit, tartalmát az *1. melléklet* tartalmazza.

4.5. Tehetségfejlesztő tevékenységek a kollégiumban

4.5.1. A tehetséggondozás formái, lehetőségei a kollégiumban

A kollégiumban a tehetséggondozás a kötelező tanulmányi foglalkozásokon, a választandó és választható foglalkozásokon, illetve a kiegészítő tevékenységek, a szabadidős tevékenységi körök széles kínálatán alapul.

A kollégiumi tehetséggondozás formái lehetnek:

A) A kollégium erőforrásait felhasználó, kollégiumon belüli tehetséggondozás

A kollégiumi belső tehetséggondozás esetében célszerű olyan tevékenységrendszert működtetni, ami a keretprogramtervben megjelölt témakörök, az abból kibontott témák továbbvitelét lehetővé teszi. Mivel a gyermekek napi leterheltsége jelentős, a kollégiumi óraszám pedig korlátozott, célszerű tömbösítve – esetleg a kötelező órát kiegészítve – megszervezni ezen pluszfoglalkozásokat. Például:

A tanulás tanítása

- szaktárgyi vetélkedők, felkészítők
- korrepetálások
- kollégiumi műveltségi versenyek

Az erkölcsi nevelés

- drámapedagógiai foglalkozások
- szerepgyakorlatok

Nemzeti öntudat, hazafias nevelés

- kollégiumi ünnepek szervezése
- megemlékezések, kiállítások szervezése, tablók készítése
- diákpályamunkák

Állampolgárságra, demokráciára nevelés

- diák-önkormányzati szerepvállalás, diák-önkormányzati munka
- érdekérvényesítési technikák gyakorlása
- szerepjátékok

Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése

- szerepjátékok
- önismereti tréningek
- drámapedagógiai foglalkozások

A családi életre nevelés

- szerepjátékok

Testi és lelki egészségre nevelés

- kondicionáló klub
- úszásoktatás
- csapatjátékok (szakkörökben)
- házi bajnokságok
- biológiai, mentális stúdiumok, előadások, vetélkedők

Felelősségvállalás másokért, önkéntesség

- segítő munka idős emberekért
- karácsonyi műsor az idősek otthonában
- önkéntes munka

Fenntarthatóság, környezettudatosság

- külső és belső környezet rendbetétele
- szelektív hulladékgyűjtés
- vízminőségi vizsgálatok

Pályaorientáció

- pályaorientációs vizsgálatok, tesztek kitöltése
- pályaválasztási tanácsadó
- Educatio kiállítás látogatása Budapesten
- felsőoktatási intézmények nyílt napjainak látogatása

Gazdasági és pénzügyi nevelés

- vállalkozói alapismeretek
- vetélkedők
- banki, postai műveletek, tranzakciók gyakoroltatása

Médiatudatosságra nevelés

- látogatás helyi, regionális vagy országos televízióhoz
- médiaszakkör
- diákújságírás, lapszerkesztés

B) Az iskola és a kollégium közös erőforrásait felhasználó, intézményi közösen végzett tehetséggondozás

Az iskola és a kollégium közös erőforrásait felhasználó intézményi tehetséggondozás jó példája az intézményünkben működő Arany János Tehetséggondozó Program, ami közös célokon, feladatmegosztáson alapuló program, amely későbbi fejezetben kerül ismertetésre.

C) Külső szakemberek, pedagógusok, pszichológusok, művészeti iskolák erőforrásait felhasználó, kollégiumon kívüli, külsős tehetséggondozás

A kollégium és az iskola erőforrásai bizonyos területeken végesek. Ilyen esetekben – például zeneiskolai képzés–nagybőgő tanzsok – a tehetséggondozást külsős szakemberek végzik. A gyermek továbbra is kollégistaként él, gyakorol a kollégiumban, de fejlődéséhez az intézményi kereteken belül már nem tudunk hozzátenni. Viszont nyomon követjük napi munkáját, fejlődését, lehetőséget biztosítunk rendezvényeinken való fellépésére, szereplésére.

4.5.2. A komplex tehetséggondozás – A tehetséges tanulók erős oldalainak fejlesztése, gyenge oldalainak kiegyenlítése, a megfelelő légkör és kiegészítő programok biztosítása a kollégiumban

A) A tanulók erős oldalának fejlesztése

A kollégiumba bekerülő diákokról rövid idő alatt kiderül, milyen adottságokkal, készségekkel, milyen tehetségterületen rendelkeznek átlagon felüli képességekkel. Ezek aztán a szervezett iskolai, kollégiumi keretek között kiaknázásra kerülnek, megindul a különleges adottságok fejlesztése, az intézmények biztosítják a gyors elmélyülést és előrehaladást. Sokszor a tehetséggondozás egyedüli lehetőségének tekintik ezt a formát. Az alkalmazott eljárások ilyen esetekben döntően oktatási jellegűek. Minél több ismeretet, minél gyorsabban haladva sajátítson el.

B) A tanulók gyenge oldalának kiegyenlítése

A tehetséggondozás sokáig a képességek minél magasabb szintre emelésére koncentrált, figyelmen kívül hagyva a mindenkinél meglévő gyenge oldal kiegyenlítését. Minden tehetséges tanulónál lehet olyan gyenge oldal – tanulási motivációja, valamilyen rész képességének színvonala, egy-két tantárgyban sú-

lyos hiányosságai –, ami akadályozza, akadályozhatja az erős oldal kibontakozását. A gyenge oldalakat szakembereknek – iskolapszichológusoknak – kell szakszerűen diagnosztizálni, ebben az esetben egyedi segítségnyújtásra van szükség, mert a pedagógusok önmagukban ezt a feladatot nem tudják megoldani.

„A tehetséggondozás komplex modelljei (Mönks–Renzulli-féle, illetve Czeizel-modell) irányították rá a figyelmet arra, hogy hatékony képességfejlesztés sem lehetséges sokirányú személyiségfejlesztés és megfelelő szociális kapcsolatrendszer nélkül” (Balogh L.: *Új irányok az iskolai tehetséggondozásban*. Mindennapi pszichológia).

C) Megfelelő légkör biztosítása

Nem lehet eredményes a tehetséggondozás akkor, ha nincs megfelelő légkör. Szükség van egy kiegyensúlyozott, jó kapcsolatra a diáktársakkal, tanárokkal, ami a szakirodalomban „megelőzés”, légkörjavítás néven ismert. A megelőzés a tehetséges tanulóra irányul, azt kell megakadályoznia, hogy a kedvét elveszítse, és aszociális magatartásmód fejlődjön ki benne.

D) Kiegészítő programok

A komplex tehetséggondozó programban gondoskodni kell még olyan lazító–kiegészítő programokról, amelyek ugyan a gyermek tehetségfejlesztésével kapcsolatban semmit nem nyújtanak, de feladatuk a feltöltődés biztosítása, és lehetőséget adnak a regenerálódásra. A kollégium szerepe az utolsó két komponens esetében hangsúlyos, ezt szolgálja a kollégium kiegészítő és szabadidős foglalkozásainak rendszere.

4.5.3. A kollégium kiegészítő és szabadidős tevékenységeinek rendszere

A kollégium az adott évre – a tanulói érdeklődés megléte mellett – hirdeti meg a kiegészítő és szabadidős tevékenységeinek kínálatát. A kínálat szűkítése és bővítése a diák-képviselői szervvel és a pedagógusokkal egyeztetésre kell hogy kerüljön. A felsorolás nem tartalmazza mindazon pluszlehetőségeket, amelyek a kollégiumon kívül kerülnek szervezésre (iskolai, városi szabadidős programok).

- stúdió
- diákszínjátás
- filmklub
- vers- és prózamondás
- diákújságírás, lapszerkesztés, lapkiadás
- számítógépes szakkör
- videokör

- kondicionáló klub
- labdajátékok
- asztalitenisz
- sakk
- szabadidősport
- úszás
- kerékpározás
- kenuzás

- kézműves szakkör
- batikolás
- sminktanfolyam
- tánc- és illemtanszakkör

- könyvtár
- színházlátogatás
- mozilátogatás
- tárlat-, kiállításlátogatás

- kollégiumi diákrendezvények
- Móric(z)ka – avató
- őszi bál
- tavaszi parti

4.5.4. Alulteljesítő tehetségek felkutatása, fejlesztése

Az alulteljesítő tehetségek nagy része szociokulturálisan hátrányos helyzetű, vagy tanulási zavarokkal küzdő, vagy egyes személyiségtényezőkben mutatnak alacsony szintet. Az ezzel a témával foglalkozó kutatási eredmények azt mutatják, hogy az alulteljesítő tehetségek képességeinek teljesítményben történő realizálódásában a családnak meghatározó szerepe van. Emiatt a hátrányos helyzetű alulteljesítők helyzete tűnik a legkilátástalanabbnak, hiszen közülük nagyon kevesen tudnak képességeiknek jobban megfelelő, magasabb szintű teljesítmények elérésére lehetőséget biztosító képzéshez eljutni. Többek között e problémák csökkentésének céljából indította útjára az Oktatási Minisztérium a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programját.

Ennek a programnak a részeseként az iskolában, a kollégiumban kiemelt szerepet szánunk az alulteljesítő tehetségek gondozására, hátrányuk kompenzációjára, személyiségük és képességük fejlesztésére. Ezen komplex fejlesztés tudományos megalapozottsággal (Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetének

segítségével), részint tanórai, részint tanórán kívüli gazdagító program mentén történik a gimnázium és a kollégium szoros együttműködésében. A program legfontosabb pedagógiai feladatai:

- a diákok alapos megismerése
- a tehetséggondozáshoz szükséges légkör, értékrend-beállítódás megteremtése
- ismeretszerzési technikák kialakítása, megszilárdítása
- a hozott tanulmányi, műveltségi és szokásrendi hátrányok csökkentése, megszüntetése
- a tanulók személyiségének, szociális képességeinek fejlesztése
- egyéni fejlesztésük differenciált segítése
- tehetségük gondozása
- szakmai jövőképük kialakítása
- a tanulást, művelődést, beilleszkedést nehezítő tényezők ellensúlyozása
- személyre szabott pedagógiai és szociális segítségnyújtás

Tanulmányi célunk az, hogy a program végén a szociokulturálisan hátrányos helyzetből érkező diákok közül minél többen rendelkezzenek államilag elismert – legalább középfokú – nyelvvizsgával, ECDL számítógép-kezelői bizonyítvánnyal és gépjármű-vezetői engedéllyel. Tehetségük kibontakozása érdekében arra törekszünk, hogy az érettségi követelmények sikeres teljesítése után tanulmányaikat érdeklődési körüknek megfelelően főiskolákon vagy egyetemeken folytathassák.

E cél elérése érdekében a (későbbiekben bemutatott) beválogatást követően, az előkészítő évfolyamon, a tanulók számára alapozó ismereteket nyújtunk matematikából, anyanyelvből, természet- és humánismeretekből. Ebben a képzésben az alapkészségek fejlesztése az átlagosnál magasabb szintű, és a gimnáziumi tanulmányaikat megalapozó jellegű (pl. anyanyelvi oktatásunk során nyelvtani ismereteik fejlesztésén túl kommunikációs és írásbeli kifejezőkészségüket is magasabb szintre hozzuk). Az informatika és az idegen nyelv terén azonban már az előkészítő évben intenzív fejlesztésbe kezdünk.

A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók számára jelentős étkezési, tankönyvvásárlási, utazási és egyéb juttatásokat (nyelvvizsgadíj, ECDL-vizsgadíj-támogatás) biztosítunk.

4.5.5. Szervezeti formák, munkaformák

Az intézmények a szervezeti és munkaformákat a program célkitűzéseivel, a feladatokkal, a tanulók általános jellemzőivel, a személyi és tárgyi feltételek meglétével összhangban választják ki.

Leggyakrabban használt szervezeti formák a kollégiumban:

- osztály
- csoport
- diákkör
- önképzőkör
- egyén

Leggyakrabban alkalmazott munkaformák:

- tanóra, tanórai differenciálás különféle formái (kis csoport, nívócsoport, egyénre szabott munka)
- csoportfoglalkozás
- délutáni–esti foglalkozások (szakkörök, blokk, önképzőkör stb.)
- szabadidő hasznos eltöltését biztosító foglalkozások (érdeklődési kör, önképzőkör)
- egyéni foglalkozás
- közösségépítő rendezvények
- verseny
- tréning, ECDL-vizsgára való felkészítés, gyakorlás
- tanulmányi, szakmai, kulturális versenyek
- szabadidős foglalkozás
- tábor, szaktábor, kirándulás
- nyári táborok
- mentorprogram (Útravaló)

A fenti szervezeti formákat, munkaformákat a tehetségfejlesztés és a hatékony nevelési-oktatási célok megvalósítása érdekében az iskolának és a kollégiumnak össze kell hangolni. A feladatok végrehajtását az iskola és a kollégium közötti optimális munkamegosztással kell biztosítani.

4.6. Az Arany János Tehetséggondozó Program megvalósulása a sárospataki Árpád Vezér Gimnázium és Kollégiumban

4.6.1. Intézményi nevelési programunk és a tehetséggondozás kapcsolata

A sárospataki Árpád Vezér Gimnázium és a Móricz Zsigmond Kollégium fenntartói összevonásával egy új intézmény jött létre 2000-ben, a sárospataki Árpád Vezér Gimnázium és Kollégium. Az új szervezet az összevonás évében egy pályázat keretében került be az Arany János Tehetséggondozó Program alapító 19 intézménye közé.

Pedagógiai programunk megvalósításának alapelve, hogy tanulóinkat – az általános emberi értékek figyelembevételével – felkészítsük az új évezred modern, értelmiségi létére. Folyamatosan törekszünk olyan iskola kiépítésére, amely a 21. század kihívásainak megfelelni tudó, magyar hazáját szerető, széles látókörű fiatalokat bocsát ki falai közül.

Ezen törekvés elérése érdekében az intézményünkben folyó oktató-, nevelőtevékenység legfontosabb célkitűzése, a diákok korszerű általános műveltségének megalapozása, modern ismeretszerzési készségük kialakítása, és a felsőfokú oktatási intézményekben történő bejutáshoz szükséges ismeretek átadása. A folyamatos önképzés igényének kialakítása mellett feladatunknak tartjuk megtanítani diákjainkat az önálló gondolkodásra, a helyes és választékos beszédre. Fontosnak tartjuk olyan értékrend átadását is, amelyben központi szerepet kap mások gondolkodásmódjának, világnézetének tisztelete, a tudás és a kreativitás becsülete, a nemzeti, kulturális hagyományaink ápolása.

Jó hangulatú, pezsgő életű kollégiumot kívánunk működtetni, melyben a lányok és a fiúk ápolják anyanyelvüket, szeretik és értik nemzeti irodalmunkat. Őrzik és továbbviszik városunk hagyományait; ismerik Sárospatak múltját, hazánk életében, történelmében betöltött szerepét, kulturális értékeit.

Ezen alapelvek és célkitűzések megvalósítása érdekében nevelési programunkban nagy hangsúlyt fektetünk a tanulók személyiségének fejlesztésére, tehetséges gyermekeink adottságainak, képességeinek kibontakoztatására.

Tehetséggondozó munkánkban abból az alapelvből indulunk ki, hogy minden diák tehetséges valamiben, valamilyen mértékben. Pedagógiai tevékenységünk célja, hogy felfedezzük tanulóinkban azokat az adottságokat, melyeket fejlesztve tehetségük kibontakoztatható. Oktató-nevelő munkánkkal törekszünk elősegíteni diákjaink minél magasabb szintre jutását, támogatni tehetségüknek eredményekben való realizálódását.

4.6.2. Tehetségprogramunk célkitűzései

Kollégiumunk pedagógiai programjában kezdettől fogva kiemelt tevékenységi körként foglalmaztuk meg a tehetséggondozást. E tevékenységi kör eredményes működése megkívánta egy komplex tehetségfejlesztő program kialakítását. Ez a program a kollégium lehetőségeinek változásával folyamatosan átalakul, bővül, fejlődik. Jelenlegi állapotában a következő célkitűzések határozzák meg működését:

- Tehetséges diákok felfedezése, és fejlesztése a Renzulli-modell alapján.
- A differenciált oktatás módszereinek alkalmazása.
- Tanórán kívüli, speciális foglalkozások tartása.
- Projekt módszer alkalmazása (kollégiumi rendezvényeink megszervezésére, lebonyolítására).
- Pedagógiai, pszichológiai mérések eredményeinek felhasználása (Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja – AJTP).
- Hatékony tanulási módszerek elsajátításának biztosítása.
- Önismereti foglalkozások segítségével tehetséges tanulóink személyiségének fejlesztése.
- Hátránykompenzáció és tehetséggondozás összekapcsolása a hátrányos helyzetű alulteljesítő tehetségek esetében (AJTP).
- Tanulmányi és sportversenyek szervezése.
- Tehetséges tanulóink munkáiból kiállítások rendezése, kiadványok készítése.
- Előadások, kulturális műsorok keretében bemutatkozási lehetőségek biztosítása.
- Pályázati lehetőségek kihasználásával komplex tehetséggondozó táborok szervezése, lebonyolítása.
- Szoros szakmai kapcsolatok kiépítése a tehetséggondozás területén élenjáró intézményekkel, szervezetekkel.
- Bekapcsolódás térségi, regionális és országos szintű tehetséggondozó programokba.
- Pedagógusaink felkészítése a tehetséggondozáshoz szükséges ismeretek elsajátításával.

4.6.3. Eredményeink

A tehetséggondozás terén elért eredményeinknek köszönhetően 2000 augusztusában, 19 nagy hírű gimnázium társaságában elindíthattuk az Oktatási Minisztérium által támogatott Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programját.

2003–2008 között az Árpád Vezér Gimnázium és Kollégiumnak sikerült bekapcsolódni a BAZ Megyei Közoktatásért Közalapítvány Tehetségfejlesztő Hálózati Programjába, kezdetben a sárospataki tehetségfejlesztő decentrum központjaként, majd tehetséggondozó bázisintézményeként. A decentrum keretében koordináltuk a térségünkben élő tehetséges diákok kiválasztását és a fejlesztésükre létrejövő tehetséggondozó műhelyek munkáját. Bázisintézményként pedig neves, pedagógiai gyakorlattal rendelkező előadók és az általános iskolák pedagógusainak bevonásával törekedtünk olyan, a kölcsönös tapasztalatszerésen alapuló szakmai napokat szervezni, amelyek a természettudományos oktatás területén segíthették a tehetséggondozó tevékenység hatékonyságának javulását.

Intézményünk 2009 januárjában a Sárospataki Többcélú Kistérségi Társulás, a Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar és a sárospataki Családsegítő és Pedagógiai Szakszolgálat támogatásával helyi tehetségpontként regisztráltatta magát az Országos Tehetségpont Hálózatba. Feladatunkként a térség tehetséges diákjainak azonosításán túl, komplex tehetségfejlesztő programok beindítását, szakmai, módszertani továbbképzések megszervezését, helyi tehetséggondozó hálózat kiépítését és a Sárospatakon folyó tehetségfejlesztő programok országos szintű képviselőjét választottuk.

A regisztráció óta eltelt időszakban, a megfogalmazott céloknak megfelelően, az iskola számos továbbképzést, bemutatót szervezett a térség pedagógusainak a tehetségtanácsadás, az alulteljesítő tehetségek és a komplex tehetségfejlesztő programok témájában, valamint rendszeresen tartott tájékoztatót a tehetséggondozás lehetőségeiről napjainkban.

Az országos tehetségfejlesztő hálózatba történő bekapcsolódás céljából együttműködési megállapodást kötöttünk a Debreceni és Miskolci Egyetemen működő regionális és az Informatika–Számítástechnika Tanárok Egyesülete Országos Tehetségponttal. Aktívan részt veszünk a Magyar Tehetséggondozó Társaság és az Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete, valamint a Magyar Géniuszt Integrált Tehetségsegítő Program munkájában.

4.6.4. A tehetséges tanulók beválogatásának szempontjai

Az Arany János Tehetséggondozó Program keretén belül a speciális felvételi eljárás során vizsgáljuk a tanulók kognitív képességét (szövegértés, számanalógia és számsorok), figyelmét, verbális emlékezetét, gondolkodását, majd az előkészítő év során (a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetének munkatársai segítségével) általános intellektuális képességét, tanulási stratégiáját, motivációját, énképét és szorongását. Mérlegeljük a tanulók korábbi iskoláiból küldött jellemzéseket is.

4.6.5. A tanórai fejlesztés lehetőségei

A) *Emelt szintű képzés*

Intézményünk pedagógiai munkájában kezdettől fogva kiemelt szerepet szántunk az emelt szintű képzési formáknak. Úgy gondoljuk, hogy a Nemzeti alaptantervben meghatározott időkeretek túllépésével lehetőség nyílik diákjaink ismereteinek elmélyítésére. Diákjaink szociokulturális helyzetének és a szülők által megfogalmazott igények figyelembevételével a modern ismeretszerzési készség elsajátításához elengedhetetlenül fontos idegen nyelvi és informatikai képzés minden osztálytípusunkban emelt szinten történik. Az idegen nyelvi és informatikai készségek fejlesztése azonban a tehetség gondozás eszköztárát is bővíti. Segítségünkkel lehetőségünk nyílik a tanulók életkorának figyelembevételével kreativitásuk, motivációjuk, problémamegoldó gondolkodásuk, ismeretátadó készségük fejlesztésére.

B) *Egyéni és csoportos differenciálás*

Az iskolában a kedvező felvételi lehetősége ellenére is nagy létszámú (32–35 fő) és általában heterogén összetételű osztályokban folyik az oktató-nevelő munka. A tömegoktatás ilyen jellege nehezíti a tehetség gondozás szempontjából fontos, személyre szabott, individuális fejlesztési követelményeknek megfelelő feltételek megteremtését. Nehezíti ezt az a tény is, hogy az érettségi követelmények és a kerettantervi tartalmi előírások gyakran nincsenek összhangban (főleg a kevés óraszámú tanított tantárgyak esetében) a rendelkezésre álló időkerettel. Ezért a tanórai keretek között a tantervi követelmények minél magasabb szintű elsajátítása mellett elengedhetetlen a tanulók egyéni differenciálása. A tehetséges tanulók számára készített feladatlapok összeállításával, és pluszmunkák kiadásával gazdagíthatjuk ismereteiket, javíthatjuk önálló ismeretszerzési készségeiket, önértékelésüket.

Az egyéni differenciálás nagyobb felkészülést, átgondoltabb munkát igényel a pedagógusoktól is, de a korszerű oktatástechnikai eszközök (számítógép, projektor, interaktív tábla) alkalmazásának elterjedésével folyamatosan javulnak lehetőségei.

Intézményünkben a tanórai differenciálásnak másik eszköze a csoportbontás. Ezzel a lehetőséggel az alacsonyabb évfolyamokon az idegen nyelvi, informatikai, valamint néhány programunkban (AJTP, hat évfolyamos komplex tehetségfejlesztés) a matematikai és anyanyelvi oktatás terén, az utolsó két évfolyamon pedig a valamennyi tantárgy esetében is igyekszünk élni. Az emelt és normál, illetve a gyorsabban és lassabban haladó csoportokra osztás a tantervek

eltérő dúsítását teszi lehetővé. Természetesen az egyes csoportok között indokolt esetben biztosítjuk az átjárást.

C) Személyiségfejlesztés, önismeret, tanulásmódszertan

Intézményünkben az Arany János Tehetséggondozó Program elindulásával, az Arany János-i blokk bevezetésével órai keretekben valósul meg a személyiségfejlesztés és a tanulás tanítása.

A tehetséges diákok képességeinek kibontakozása szempontjából meghatározó szerepet játszanak azok a személyiségtényezők (érdeklődés, érzelmi stabilitás, kitartás, versenyszellem stb.), amelyek megfelelő energiát biztosítanak a magasabb szintű teljesítményekhez. Ezen tényezők kialakulását hátráltathatják a tanuló önértékelési problémái, magas szorongási értékei, kommunikációs zavarai. Személyiségfejlesztő és tanulás-módszertani foglalkozásainkon e problémák csökkentésére, illetve kialakulásuk megakadályozására törekszünk.

Személyiségfejlesztő foglalkozásainkon pedagógusaink külső pszichológiai mérések (Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet) eredményeinek beépítésével, pszichológusokkal együtt törekednek tanulóinkban a reális önértékelést, az önmenedzselési, és önérvényesítési, valamint a kudarctűrő képességet fejleszteni. Törekednek érzelmi intelligenciájuk, szociális kompetenciájuk, konfliktuskezelési készségük fejlesztésére, kooperativitásuk javítására.

A tanulás-módszertani foglalkozások keretén belül a tanulási szokások-, módszerek, eljárások, technikák (pl.: szövegfeldolgozási módszerek) és a tanulási részképességek fejlesztésén (pl.: beszéd, beszédtechnika, olvasás), valamint az egyes tantárgyak tanulási sajátosságainak megismertetésén túl, alkalom nyílik a vitázás mint komplex képességfejlesztő tevékenység gyakorlására, és az intelligens tanulás (problématudat, kérdezéstechnikák, a gondolkodás tanulása) módszerének elsajátítására. A tanulási folyamatba beépített önismereti tényezők felismerésével a tanuló, személyközi és csoportközi kommunikációs zavarainak leküzdéséhez is kaphat segítséget.

Az Arany János-i blokkban rejlő lehetőségek felismerésével mára valamennyi képzési formánk első évében időkeretet biztosítunk a személyiségfejlesztésre és a tanulás tanítására.

4.6.6. Tanórán kívüli fejlesztési lehetőségek

A) Szakkörök, verseny-előkészítők

A tanórán kívüli foglalkozások közül a szakkörök és a verseny-előkészítő foglalkozások a tehetséggondozás legszervezettebb területei. Ezen szervezeti keretek biztosítják a tehetséges tanulók egyéni érdeklődési körének megfelelő, ambíció-

ját kielégítő képzések megszervezését. Lehetőség nyílik a műveletekre és ismeretekre épülő képességek tananyagot meghaladó fejlesztésére (gazdagítás).

Az iskolában a tanulmányi versenyekre jelentkező diákok számára évről évre megszervezzük a verseny-előkészítő foglalkozásokat. Különösen jelentős az ilyen jellegű tehetséggondozó tevékenységünk az informatika, a matematika és a természettudományok területén. Az informatika legmodernebb irányzatai iránt érdeklődő diákok számára robotika, az elektronikus média rejtelmait megismerni akarók részére kamerahasználati, operatóri ismereteket átadó szakköröket szervezünk. A művészetek iránt érdeklődő tanulóink rajzsakkörön, énekkari foglalkozásokon, társastánctanfolyamokon csiszolhatják tudásukat. A város művészeti iskoláival együttműködve segítjük tehetséges tanulóink, magánénekesi, hangszeres, néptáncos, keramikus képességeinek fejlesztését. A sport iránt érdeklődők kézilabda-, kosárlabda-, labdarúgó- és aerobikedzésekre járhatnak.

A délutáni tehetséggondozás szinte kimeríthetetlen színtere a kollégium. A tehetséges diákok számára itt szervezett foglalkozások szintén a gazdagítás lehetőségét szélesítik.

B) Projektfoglalkozások

Hat évfolyamos komplex tehetségfejlesztő munkánk részeként 2008 őszétől alkalmazzuk iskolánkban a tehetséggondozó projekt módszert. A foglalkozásokat hathetes ciklusokban, heti egy alkalommal, kétórás időkeretben szervezzük meg komplex természettudományos, humán és idegen nyelvi témakörökben. A programban részt vevő diákok ezen foglalkozásokon, két éven keresztül, 10–12 fős csoportokat alkotva, felváltva vesznek részt, majd a 9. évfolyamon érdeklődési körüknek megfelelően választhatnak közülük. Egy-egy projekt végén, a foglalkozás során született produktumokat (pl.: helytörténeti társasjáték, Mátyás korabeli újság, prezentációk a madarak életéről, a Bodrog vízminőségének állapotáról, az általuk végzett kísérletekről, más kultúrák étkezési szokásairól...) bemutathatják szüleiknek, testvéreiknek.

Ezen tevékenységünk hatékonyan biztosítja diákjaink jobb megismerését, tehetségük sokféleségének megjelenését, az iskolai képességekben kevésbé kiemelkedő speciális készségek (téri-vizuális, műszaki, társas-vezető, szervező) megmutatkozását. Alkalmos a kreatív-produktív tehetség azonosítására, fejlesztésére, magasabb szintű ismeretekre, készségekre, gondolkodásra épít.

A projekt során megfogalmazott feladatok olyan elemeket tartalmaznak, amelyek meghaladják az átlagos tanulók képességét, a tehetséges diákok számára viszont kihívást jelentenek, megoldásukhoz kreativitásra, önállóságra van szükség. Több személy együttműködésére építve, fejleszti tehetséges diákjaink társas készségeit.

C) *Nemzetközi programok, kirándulások, „bennmaradós hétvégék”,
nyári táborok*

Tehetséges diákjaink problémamegoldó, kritikai és a jövőbeni lehetőségeken való gondolkodási képességének fejlesztésére kiváló alkalmat nyújtottak, nyújtanak azok a nemzetközi projektek, amelyek a jelen problémaiból kiindulva a jövő számára keresték, keresik a lehetséges megoldás alternatíváit.

Így foglalkoztak több éven keresztül svéd, holland, lengyel és német társaikkal együtt a környezetvédelem és vízgazdálkodás kérdésével. Az „Európai fórum. Fiatalok napjainkban” című projekt keretén belül viszont a felnövekvő nemzedékek felelősségvállalásának, jövőbeni feladatainak témáját járták körül, megosztva elképzeléseiket német kortársaikkal. Jelenleg az európai parlamentáris demokrácia és kultúra fejlődésének múltját, jelenét és feltételezhető változását vizsgálják Nagy-Britannia, Csehország, Lengyelország és Törökország hasonló korú diákjaival egyetemben.

Fontosnak tartjuk azonban az egyetemes kérdésekkel való foglalkozások mellett nemzeti tudatunk erősítését, ezért szoros kapcsolatot építettünk ki számos határon túli (Kassa, Királyhelmec, Munkács, Nagykapos, Székelykeresztúr, Temesvár, Zenta) magyar középiskolával. Ezek a kötetlékek, a helyi kulturális, természeti és történelmi adottságok megismerésén túl lehetőséget biztosítanak diákjaink megmérettetésére is, a képzőművészet, a népdaléneklés, a szavalás és a fizikai ismeretek terén egyaránt.

Az AJTP keretén belül, a „bennmaradós hétvégék” megszervezésével lehetőségünk van gazdagító tevékenységünk szélesítésére. Ezeken a hétvégéken megszervezett gyakorlati foglalkozások és kirándulások segítségével törekszünk a tanórákon megszerzett ismeretek empirikus úton történő, differenciált megerősítésére. Ilyenkor lehetőség nyílik egyéni és csoportos foglalkozások szervezésére is, valamint arra, hogy diákjaink bemutathassák szülőfalujuk értékeit (Honnan jöttem? program).

Az intenzív nyelvtanulás érdekében minden nyáron szervezünk bentlakásos idegen nyelvi táborokat, illetve 10 napos angliai utazást, ahol diákjaink a dél-élelőtti órákon anyanyelvi környezetben mélyíthetik el tudásukat.

A téli sí-, a nyári kerékpár- és vízitáborok, valamint a gyalogtúrák az egészséges életmódra nevelésen és a jó közösségi szellem kialakításán túl lehetőséget biztosítanak diákjaink számára szűkebb és tágabb környezetük értékeinek megismerésére.

A legkiemelkedőbb teljesítményt nyújtó tanulóink, jutalomként, kirándulásokon vehetnek részt Európa különböző országaiban, ahol a pihenés mellett bepillantást nyerhetnek az adott terület földrajzi, történelmi, kulturális értékeibe, néprajzi hagyományaiba.

D) Versenyek

Tehetséggondozó programunkban nagy hangsúlyt fektetünk diákjaink versenyztetésére is, amely kiváló eszköze speciális képességeik azonosításának, motiválásuknak, fejlesztőmunkánk pillanatnyi eredményének lemérésére. Ezen megfontolásokból kiindulva az országos, regionális, megyei és térségi versenyeken való szereplésen túl mi magunk is törekszünk ezen versenyek lebonyolításában részt venni, sőt saját versenyeket szervezni.

Így a Honismereti Szövetség megkeresésére helyet adhattunk a Rákóczi-szabadságharc kitörésének 300. évfordulójára kiírt országos verseny döntőjének.

Számítástechnikai oktatásunk színvonalának elismeréseként 2005-ben megszervezhettük a 12. Közép-európai Számítástechnikai Diákolimpiát (CEOI), amikor a verseny idejére iskolánk és Sárospatak az informatikai világ fővárosa lett, hiszen a helyszínen részt vevő 12 ország csapatai mellett több mint 70 ország versenyzője küzdött meg az interneten közzétett feladatokkal.

Iskolánk névadója, Árpád vezér halálára emlékezve 2007-ben országos vetélkedőt hirdettünk „Magyarnak lenni: büszke gyönyörűség!” címmel, amelyre legszebb reményeinket is túlszárnyalva 176 magyarországi és határon túli csapat jelentkezett.

Különösen büszkék vagyunk az iskolánk tanárai által 1995-ben életre keltett „Fizikai becslési” versenyre, amely – korát megelőzve – a diákok kreativitását, problémamegoldó képességét és fizikai ismereteik gyakorlatban történő hasznosításának készségét méri. A vetélkedő 2001 óta, az AJTP-ben részt vevő iskolák közreműködésének köszönhetően, országos szintű megmérettetéséé nőtte ki magát.

Rendszeresen szervezzük az Országos LOGO Számítástechnikai Tanulmányi Verseny megyei fordulóját, a térségi idegen nyelvi (angol, német) versenyeket, valamint a körzeti és megyei diákolimpia (kosárlabda, kézilabda) fordulóit. Iskolai szinten feladatmegoldó (matematika, informatika, kémia, fizika), prezentációs (történelem, társadalomismeret, idegen nyelvi), népdaléneklési, szavaló-, rajz- és sport- (labdarúgás, röplabda, asztalitenisz) versenyeket hirdetünk.

E) Kiállítások, előadások, kulturális rendezvények

Tehetséges diákjaink számára bemutatkozási lehetőségeket teremtünk kiállítások, előadások, kulturális műsorok szervezésével.

A gimnázium épületének adottságait kihasználva Iskolagalériát működtetünk, amelynek keretén belül évről évre megrendezzük legtehetségesebb tanítványaink képzőművészeti alkotásainak kiállítását.

Munkaközösségeink szakmai estéket tartanak, ahol diákjaink előadások keretében mutathatják be kutatómunkájuk eredményeit, történelmi, természettu-

dományi, idegen nyelvi, országismereti, filozófiai, társadalomismereti területeken.

Énekarunk sikeres szereplője iskolánk, városunk, térségünk rendezvényeinek, és már megcsillanhatta erényeit olaszországi, angliai és franciaországi fesztiválokon is.

F) Konferenciák

Tehetségfejlesztő programunk részeként törekszünk olyan rendezvények, konferenciák megszervezésére is, ahol pedagógusainknak, diákjainknak lehetőségük nyílik tapasztalataikat, tudásukat megosztani az ország különböző területeiről érkező vendégekkel, szakemberekkel.

G) A kollégium tehetséggondozó szerepe az intézményi tehetséggondozásban

(a) A program megismertetése, kapcsolat a gyermekekkel, szülőkkel.

Hamar fel kellett ismernünk azt a tényt, hogy az AJTP központi pályázati kiírásával nem mindenki találkozik, és tapasztaltuk, hogy sokan nem tudnak a pályázat adta lehetőségről. A kezdeti idők kiemelt feladata – de azóta is munkánk egyik alapja –, hogy a program közismert legyen, tudjanak róla a gyermekek, szülők, iskolák, pedagógusok. Ezért rengeteg iskolai látogatást szerveztünk, megkerestük az igazgatókat, osztályfőnököket, pedagóguskollégákat, szülőket. Az intézmény külön AJTP-s nyílt napot tart, melyen az érdeklődők megismerkedhetnek a programba kerülés feltételeivel, a program biztosította lehetőségekkel, az elvárásokkal, az iskola és a kollégium épületeivel. Órákat látogathatnak, megnézhetik a leendő kollégiumi szobákat, az intézmény lehetőségeit. Természetesen megjelenünk a helyi és regionális médiában, hirdetünk a kistélepülésekre is eljutó szórólapokon. Mivel a program idén a 13. évét zárta, felhasználjuk a „suttogó propagandát” is, és kérjük a nálunk végzett diákok segítségét is.

A központi felvételi időpontjában, még az eredmények ismerete nélkül, az adott két napban lévő lehetőségekkel élünk. Megindul egy „előkiválasztási” folyamat. A szabad esti időpontra olyan játékos vetélkedőt szervezünk a felsőbb éves AJTP-s diákok aktív segítségével, amelyben már valamilyen szinten felderítjük, azonosítjuk a jelentkezők tehetségígéretét. A rögtönzési képesség, a jó kommunikáció, az ének- és táncudás, a vezetői képességek, az önbizalom megléte vagy hiánya, a logikus gondolkodás felismerésére szervezett játékok egy előképet adnak már a jelentkezőkről. További megismerésüket segítik a játékokkal párhuzamosan zajló többcsoportos egyéni beszélgetések, melyeken a gyermekekkel a programban dolgozó pedagógusok beszélgetnek otthoni körülményeikről, motivációjukról, vágyaikról, kedvenc elfoglaltsá-

gukról. Ezek hasznos információk, miként az anyuka nélküli ágyazás tudománya és egy éjszaka eltöltése az otthontól távol, új ismerősök társaságában.

A felvételt nyert diákok a központilag Zánkán szervezett AJTP-s táborban, illetve az azt megelőző estén találkoznak ismét. A kollégiumban már leendő osztályfőnökük és kollégiumi csoportvezetőjük várja őket. Fontos találkozás ez a szülőkkel, a bekerült gyermekekkel. A szülőkkel való első találkozás fontos, a jó kapcsolat kialakításának első lehetősége. Rengeteg új információval találkozik ekkor mindkét oldal. A kollégiumi élethez szükséges eszközök, a beköltözéssel kapcsolatos tudnivalók, az ismeretlen dolgoktól való félelmek feloldása, ismeretek nyújtása ekkor a fő pedagógusi feladat. A táborban már kialakulnak a kisebb közösségek, ismeretségek, barátságok szövődnek, és a tanév eleji beköltözéskor már könnyű dolguk van a pedagógusoknak a szobákba osztással; már a zánkai táborban maguk kérik a diákok, hogy kivel szeretnének egy szobába kerülni.

Egy kollégium életében kiemelt feladat a beköltözés zavartalan lebonyolítása. Az új kollégisták ekkor találkoznak felsőbb éves társaikkal, itt ismerik meg a kollégiumi nevelőket, a kollégium többi dolgozóját. Mivel számukra minden új, ismeretlen, ezért hasznos egy kollégiumi szülői értekezleten ismertetni a kollégium diákok és szülők felé támasztott követelményeit. A napirend, házirend ismertetése, a helyiségek, dolgozók bemutatása megkönnyíti az első nehéz, szülő nélküli napok feldolgozását. Mindez nehéz ez a szülőnek is, ami a folyamatos érdeklődésben, a személyes látogatások gyakoriságában nyilvánul meg. A legfontosabb dolgunk ilyenkor a folyamatos odafigyelés, az újak mindenben való segítése. Ebben elengedhetetlen szerepet játszik a „régii” kollégisták hozzáállása, a diákönkormányzat szervezett segítése. Minden évben egy játékos vetélkedővel és eskütétellel záródó „avatóval” fogadja sorai közé a kialakult nagyobb közösség az újakat. Minden dolgozó legfontosabb feladatai közé tartozik az első pár hétben, hogy az újakat senki irányából ne érje atrocitás, bántás, esetleg kirekesztés.

A programba való bekerülés során a szülők és a gyermekek vállalták, hogy a tanév során havonta egy alkalommal egy hétvégén a kollégiumban kötelező jelleggel benn maradnak. Ez egy hatalmas lehetőség, amire építünk.

(b) A kollégiumi tehetséggondozó program tartalma

Az Arany János Tehetséggondozó Program a Renzulli-féle tehetségmodelltekinteti alapjának.

A modell elemei:

- az első típusú gazdagítás,
- a csoportos fejlesztőprogramok, tréningek, illetve

- a harmadik elemet és szintet képviselő gazdagítás azoknak a tanulóknak, akik valamilyen szinten elköteleződtek valamilyen önállóan választott terület mellett.

Az első típusú gazdagítás célja, hogy a diákokat minél több olyan hellyel, eseménnyel, személyekkel, témákkal ismertesse meg, melyet a szokásos tanterv nem tartalmaz.

A második elem a fejlesztőprogramokat, tréningeket, tanulásmódszertani, önismereti foglalkozásokat tartalmazza, melyek kiscsoportos foglalkozások keretében valósulnak, valósulhatnak meg.

A harmadik elemet és szintet képviselő gazdagításnál egyéni, illetve kiscsoportos formában, valamilyen produktummal záródó foglalkozásokról, tehetséggondozásról beszélünk.

Speciális elemei a programnak, hogy az oktató-nevelő munka a kollégium és az iskola közös munkáján alapul, kölcsönös együttműködést feltételez és kíván meg, és minden Arany János tehetséggondozó programos diák kötelező jelleggel kollégista. Egy iskolai osztály egy kollégiumi csoportot jelent.

Az előkészítő év során a különböző településekről érkező, eltérő tudásbeli különbséggel rendelkező diákoknak módjuk van arra, hogy hiányosságaikat pótolják. Az előkészítő év során olyan új „tantárgyakkal” ismerkedhetnek meg, mint a tanulásmódszertan, illetve az önismeret, vagy a komplex tantárgyi programok. Felmérésre kerül tanulási stílusuk, megismerkednek a számukra megfelelő tanulás módszertanával, fejlesztésre kerül retorikai, gondolkodási képességük. Az önismereti foglalkozások keretein belül a teljes személyiség fejlesztését célozzuk meg.

Az előkészítő év során van idő és lehetőség arra, hogy a program egyik kimeneti elvárását, az ECDL számítógép-kezelői vizsga minimum 5, maximum mind a 7 modulját megszerezzék. Ez minimális idő ráfordítással és gyakorlással reális elvárás. A kollégiumi foglalkozások órakeretében az erre fordítható idő biztosított.

Ezen az évfolyamon kiemelt szerepet kap az idegen nyelvi képzés. A program indulásától kezdve az angol nyelv tanítását-tanulását határozta meg kötelező nyelvként. Nyelvi szintfelmérő tesztek utáni kiscsoportos foglalkozásokkal, nagy óraszámban tanulva jelentős előrehaladás tapasztalható. Az előkészítő évet követő évfolyamokon is folytatódik a hátránykompenzáció és a képességfejlesztés, de azt kell tapasztalnunk, hogy a jó képességű diákok esetében is erejükből az érettségi-felvételi vizsgák sikeres teljesítésén és a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzésén túl, egyéb kiemelkedő teljesítményre (pl.: tanulmányi versenyek) kevésbé telik.

Speciális eleme az előkészítő évnél a kollégium által szervezett, mindenki számára kötelező jellegű, heti egy órában megvalósított úszásoktatás. A diákok kötelező jelleggel heti egy órában tanulnak úszni, és lehetőségük van heti egy órában – nem kötelező jelleggel – választható foglalkozások keretein belül élni e lehetőséggel.

(c) Az osztályfőnök, a kollégiumi csoportvezető szerepe a bennmaradós hétvégek szervezésekor

A kollégiumban az AJTP-s diákok az öt év során havi egy alkalommal kötelező bennmaradós hétvégén vesznek részt. Ezeknek a hétvégéknek a programja előre megtervezett, igazodik az öt év alatt tanult tantárgyak tananyagához, tanmenetéhez. Az adott év megtervezését, a havi bennmaradós hétvége lebonyolítását az osztályfőnök és a csoportvezető közösen végzi. Megszervezik a hétvégi program sikeres lebonyolításának elemeit, a szállásfoglalástól kezdve az étkezésig, a belépőjegyek beszerzését, a hétvége időbeosztását. Pénzügyi tervet készítenek a várható költségekről, melyet a programfelelős és a kollégiumi programgazda hagy jóvá a költségvetésben biztosított forrásoknak megfelelően. Az utazásokban a kollégiumi csoportvezető és az osztályfőnök vesz részt (utazik) elsősorban. A program lebonyolításában kiemelkedő szerepet játszanak, és jelentős szerepük van a programok megvalósulásának sikerességében is.

Legfontosabb feladataik:

Osztályfőnök:

- kapcsolattartás a tanulók családjával,
- a tanulók problémáinak figyelemmel kísérése, a tanulók oktatásának, nevelésének koordinálása,
- a tanórán kívüli foglalkozások szervezése, koordinálása, lebonyolítása,
- részvétel a rendszeres intézményi mérésekben,
- a mérések tapasztalatainak beépítése az oktatási, nevelési folyamatokba, egyéni fejlesztési tervek készítése,
- folyamatos konzultáció az osztályban tanító pedagógusokkal,
- az iskola és a kollégium felé az információáramlás biztosítása, folyamatos munkakapcsolat az iskola tanáraival, a kollégiumi csoportvezetőkkel.

Kollégiumi csoportvezető:

- kapcsolattartás a tanulók családjával,
- a tanulók problémáinak figyelemmel kísérése, a tanulók kollégiumi nevelésének, oktatásának koordinálása,
- a kollégiumi foglalkozások szervezése, koordinálása,

- részvétel a rendszeres intézményi mérésekben,
- a mérések tapasztalatainak beépítése az oktatási, nevelési folyamatokba,
- folyamatos konzultáció a csoport tagjait tanító pedagógusokkal,
- a középiskola felé az információáramlás biztosítása, folyamatos munkakapcsolat az osztályfőnökökkel.

4.7. Az AJTP intézményi tevékenységrendszere, a kollégium foglalkozásai, kollégiumi programjai, bennmaradós hétvégék programtervei (évfolyamonkénti és szervezeti bontásban) (59/2013. EMMI rendelet, 4. mellékletnek megfelelően)

4.7.1. 9. előkészítő évfolyam

AJTP-s keretek között tartott foglalkozási egység

| Tevékenység, foglalkozás tárgya | Kötelező időtartama, formája | Célja, tartalma | Fejlesztési, nevelési feladatok |
|----------------------------------|--|--|--|
| Önismeret, személyiségfejlesztés | 74 óra csoportos foglalkozás | Cél: önmaguk jobb megismerése, a személyiség fejlesztése, megfelelő kompetenciák fejlesztése. | Reális énkép kialakításának támogatása, személyiségjellemzők, személyiség típusok megismerése, személyiségfejlesztés. |
| Tanulásmódszertan | 37 óra csoportos foglalkozás | A tanulási folyamat megismerése, egyes elemeinek és az egyéni tanulási jellemzők tudatosítása. | Figyelem-összpontosítás fejlesztése, memóriafejlesztés. Az egyéni, a páros és a csoportos tanulás megszervezése. Gyakorlás. Elméleti és írásbeli feladatok összehangolása. |
| Életmód-életvitel | 37 óra csoportos foglalkozás, egyéni foglalkozás | A kollégiumi beilleszkedés, kapcsolatteremtés, kommunikáció segítése. Felkészít a különböző élethelyzetek megoldására, pályaválasztásra. | A diákok segítése a különböző élethelyzetek megoldásában, kapcsolatteremtésben és a közösségi életbe való beilleszkedésben. |

| Tevékenység, foglalkozás tárgya | Kötelező időtartama, formája | Célja, tartalma | Fejlesztési, nevelési feladatok |
|---|--|---|--|
| Felkészítő foglalkozás (tehetséggon- dozó, felzárkóztató foglalkozások, idegen nyelvi felk- szítés) | 296 óra csoportos foglal- kozás, egyéni foglalkozás egyéni/csoportos | Felkészülés iskolai tanórákra, felzárkóz- tatás, tanári irányít- ás és segítségnyúj- tás mellett. Ismeretátadás, műveltség és intel- ligenciagazdagítás, illetve felzárkózta- tás, korrepetálás. | A tanulók motiválása a foglalkozásokon való aktív részvételre kompetenciaalapú, korszerű tanulá- s-szervezési eljárások alkalmazásával. A tanulók motiválása a foglalkozásokon való aktív részvételre kompetenciaalapú, korszerű tanulá- s-szervezési eljárások alkalmazásával, az egyéni igényeknek megfelelő, diffe- renciált képesség- fejlesztés, idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése. |

A kollégiumi alaprogram szerinti foglalkozások

| Tevékenység, foglalkozás tárgya | Kötelező időtartama, formája | Célja, tartalma | Fejlesztési, nevelési feladatok |
|---|---|--|--|
| ECDL-vizsgára való felkészítés | 37 óra csoportos foglal- kozás, egyéni foglalkozás | Vizsgára készülés. | Informatikai kompe- tenciák fejlesztése. |
| A 3. melléklet megfelelő témáinak feldolgozása | 22 óra csoportvezetői foglalkozás | Az alaprogram (kötelező) témáinak feldolgozása. | Differenciált ké- pességfejlesztés, ismeretek bővíté- se, pályaválasztás elősegítése, egyéni szükségleteknek megfelelő foglalkozá- sok biztosítása. |
| Csoport- és kollé- giumélet és szerve- zési problémái | 15 óra csoportos foglal- kozás | Közösségi és csoportügyek, aktuális informá- ciók. Kollégiumi és egyéni problémák. Információk, szerve- zések. | Közösségfejlesztés, problémamegoldást és konfliktuskezelést szolgáló foglalkozá- sok szervezése. |

| Tevékenység, foglalkozás tárgya | Kötelező időtartama, formája | Célja, tartalma | Fejlesztési, nevelési feladatok |
|-----------------------------------|--|---|--|
| Választott szabadidős foglalkozás | 37 óra diákköri foglalkozás csoportos és egyéni foglalkozás | Kikapcsolódás, szabadidő-eltöltés (sport, kultúra, szervezett szórakozás). | A szabadidő hasznos eltöltésének elősegítése, általános műveltséget, sport- és mozgáskultúra fejlesztését, kikapcsolódást szolgáló programok szervezése. |
| Társastánc/néptánc/úszás | 37 óra csoportos foglalkozás | Tánc- és illemtani ismeretek Kulturált szabadidő-eltöltés. Hagyományismeret felelevenítése. Úszásoktatás, vízbiztonság kialakítása. | Koordinációs készségek javítása, kommunikációs készségek javítása, hagyományörző ismeretek bővítése. Egészségfejlesztés. |

Kollégiumi programhétvégék, AJTP-s vállalt többletfeladat

Kollégiumi bennmaradós hétvégék (programhétvégék), az Arany János Tehetségondozó Programban vállalt többletfeladat terve

Szeptember: Sárospatak és nevezetességei, természetismereti blokk

Péntek: Tanulósobai felkészítő foglalkozás, Filmvetítés, szabad program

Szombat: Sárospatak nevezetességei – A sárospataki Rákóczi-vár, Tizsán-
innen Református Kollégium Nagykönyvtára, Iskolamúzeum,
Szent Erzsébet-ház, Sárospataki Képtár, Múzsák temploma, Új-
bátya rendezvénycentrum, Iskolakert, Vízi kapu

Vasárnap: Gyalogtúra a Botkőre és a Tengerszemre (természetismereti blokk – vízminőségi vizsgálatok

Október: Honnan jöttem? – bodrogi program

Péntek: Tanulósobai felkészítő foglalkozás, ECDL-vizsgákra való felkészítés-gyakorlás

Szombat: Honnan jöttem? Bodrogköz: Karos, Karcsa, Pácín, Berzsényfalu,
Cigánd

Vasárnap: sárospataki Berek, vízminőség-vizsgálat, lovasiskola, íjászat

November: Sárospatak – Miskolc – Hercegkút

Péntek: Tanulósobai felkészítő foglalkozás, filmvetítés humán foglalkozás keretében

Szombat: Miskolc nevezetességei, diósgyőri vár, Herman Ottó Múzeum,
Lillafüred, Ómassa, Szent István-barlang, színházi előadás megtekintése

- Vasárnap: Gyalogtúra Hercegekútra (Falumúzeum Kálvária, pincesor), sportfoglalkozás
- December:* Sárospatak
- Péntek: Tanulósobai felkészítő foglalkozás, filmvetítés humán foglalkozás keretében
- Szombat: Magyar kultúra napi szereplésre való felkészülés, kreatív kézműves foglalkozások délutánja a karácsony szellemében
- Vasárnap: Természetismeret – ECDL vizsgákra való felkészítés, foglalkozások felváltva, kis csoportokban, sportfoglalkozás (úszás)
- Január:* Kokava Línia
Egyhetes sítábor síoktatással a szlovákiai Kokava Línián
- Február:* Sárospatak – Budapest
- Péntek: Tanulósobai felkészítő program, esti foglalkozás
- Szombat–
vasárnap: Budapest nevezetességei (Csodák Palotája, Jövő Háza, Tropicarium, színházlátogatás)
- Március:* Honnan jöttem? Abaúj-Zemplén program
- Péntek: Tanulósobai felkészítő program, esti foglalkozás
- Szombat: Mesterségek napja (pék, fazekas, mézeskalácsos, autószerelő)
- Vasárnap: Honnan jöttem? Abaúj-Zemplén program
(szerencsi vár, Monok, Kossuth-ház, Tállya, illetve a programba gyermekeket delegáló környékbeli települések meglátogatása)
- Április:* Honnan jöttem? Hegyközi – Abaúj-Zemplén program 2
- Péntek: Tanulósobai felkészítő program, esti foglalkozások
- Szombat: Honnan jöttem? Hegyközi program
(Széphalom – Kazinczy Mauzóleum, A Magyar Nyelv Háza, Mikóháza, Füzérradvány – Károlyi-kastély, Hollóháza – Porcelángyár, Telkibánya – aranybánya, Helytörténeti Gyűjtemény, Fűzér – vár, Kőkapu – vadászcastély, kisvasút, illetve a programba gyermekeket delegáló környékbeli települések meglátogatása)
- Vasárnap: Honnan jöttem? Abaúj-Zemplén program 2
(Mád – zsinagóga, Abaújszántó, Boldogkőváralja – vár, Vizsoly – templom, Károlyi-biblia, Gönc nevezetességei, illetve a programba gyermekeket delegáló környékbeli települések meglátogatása)
- Május:* Sárospatak
- Péntek: Tanulósobai felkészítő program, esti foglalkozások
- Szombat: Sárospatak – készülés a pécsi fesztiválra, délutáni sportfoglalkozások (uszoda, labdajátékok)
- Vasárnap: készülés a pécsi fesztiválra, délutáni sportfoglalkozások

Június: Pécs
Részvétel az Arany János Tehetséggondozó Program előkészítő
évfolyamos osztályainak szervezett pécsi kulturális fesztiválján

Találkozók, versenyek, táborozási lehetőségek:

Gólyatábor – Zánka

AJTP előkészítő évfolyamának bemutatkozó estje – Sárospatak

AJTP fizikai becslési verseny – Sárospatak

Sportverseny – Bonyhád

Művészeti fesztivál – Pécs

Angol nyelvi tábor – Sárospatak

Vízitúra a Felső-Tiszán – Szabolcs-Szatmár-Bereg

Kerékpártúra a Balatonnál – Balaton, északi vagy déli part, illetve változó
helyszíneken

Jutalomút a kiemelkedően teljesítők számára – változó helyszíneken, külföl-
dön

(Közös cél[ok]: tehetségkutatás – tehetséggondozás, hagyományok ápolása–
bővítése, kapcsolatok – kapcsolati tőke kialakítása, fejlesztése, közösségépí-
tés, helyi, regionális és országismeret bővítése, intenzív felkészítés és felké-
szülés)

4.7.2. 9. évfolyam

AJTP-s keretek között tartott foglalkozási egység

| Tevékenység, foglalkozás tárgya | Kötelező időtartama, formája | Célja, tartalma | Fejlesztési, nevelési feladatok |
|---------------------------------------|--------------------------------------|---|--|
| Önismeret, szemé- lyiségfejlesztés | 74 óra csoportos foglal- kozás | Énkép kialakítása, a személyiség fejlesztése, önmaguk jobb megismerése, az utóbbinak megfele- lő kompetenciák fejlesztése. | Akarati, érzelmi összetevők fejlesz- tése, az önismeret, társismeret, önbi- zalom, és a személyiség fejlesztésével össze- függő foglalkozások szervezése. |
| Tanulásmódszertan | 37 óra csoportos foglalkozás | A tanulási folya- mat megismerése, egyres elemeinek és az egyéni tanulási jellemzők tudato- sítása. | Memóriafejlesztés. Az egyéni, tudatos tanulás fejlesztése, gyakorlása. Elméleti és írásbeli feladatok összehangolása. |

| Tevékenység, foglalkozás tárgya | Kötelező időtartama, formája | Célja, tartalma | Fejlesztési, nevelési feladatok |
|---|---|--|--|
| Felkészítő foglalkozás (tehetségnevelő, felzárkóztató foglalkozások, idegen nyelvi felkészítés) | 370 óra csoportos foglalkozás, egyéni foglalkozás, egyéni/csoportos | Felkészülés az iskolai tanórákra, felzárkóztatás tanári irányítás és támogatás mellett, tanulószobai foglalkozások keretében. Korrepetálás, felzárkóztatás a szükséges tárgyakból. Tartalmi, műveltségi, módszertani gazdagítás. | A tanulók motivációjának fenntartása. Kikérdezés, ellenőrzés (szükség esetén). Ismeretbővítés, képességfejlesztés differenciált, egyéni igényekre és előrehaladásra reflektáló módszerekkel. Idegen nyelvi kompetenciák. |

A kollégiumi alapprogram szerinti foglalkozások

| Tevékenység, foglalkozás tárgya | Kötelező időtartama, formája | Célja, tartalma | Fejlesztési, nevelési feladatok |
|--|--|---|---|
| A 3. melléklet megfelelő témáinak feldolgozása | 22 óra csoportos foglalkozás | Az alapprogram (kötelező) témáinak feldolgozása, AJTP programelemek beépítésével. | A kollégiumi alapprogram kötelező témaköreinek feldolgozása. |
| Csoportélet, kollégiumi szervezések | 15 óra csoportos foglalkozás | Közösségi és csoportügyek. Szervezések, aktuális információk. | Intézményi információk megbeszélése, a diákok véleményének, javaslatainak teret adó fórumok szervezése. |
| Választott szabadidős foglalkozás (sokrétű, változatos, fiatalos szervezések, versenyfelkészítések, sport) | 37 óra csoportos foglalkozás, diákköri foglalkozás, egyéni foglalkozás | Kikapcsolódás, sport, szervezett szórakozás, a szabadidő hasznos eltöltése. Egészséges életmód. Kulturális rendezvények szervezése, esztétikai élmények szerzése. | Szabadidő kulturált, hasznos eltöltését, pihenést, rekreációt szolgáló foglalkozások szervezése. |

Kollégiumi bennmaradós hétvégék (programhétvégék), az Arany János Tehetségondozó Programban vállalt többletfeladat:

Szeptember: Honnan jöttem? Szatmár-Bereg program

Péntek: Tanulósobai felkészítő program, esti foglalkozások

Szombat: Szatmár-Bereg: Honnan jöttem? (Tiszacsécse – Móricz-ház, Túr-bukógát, Szatmárcseke – temető, Kölcsey-múzeum, Túristvándi – vízimalom, Nagyar – Petőfi-fa, Tákos, Csaroda nevezetességei, illetve a programba gyermekeket delegáló környékbeli települések meglátogatása)

Vasárnap: tokaji hajókirándulás, városnézés (Tokaj nevezetességei, Bormúzeum, Kilátó)

Október: Eger – Szilvásvárad program

Péntek: Tanulósobai felkészítő program, esti foglalkozások

Szombat: Eger – városnézés (egri vár, Panoptikum, Minaret, Szépasszonyvölgy)

Vasárnap: Szilvásvárad (Istállós-kő barlang, Fátyol-vízesés, pizstrángtényészet)

November: „Jó palócok” program (Balassagyarmat – Szécsény – Ipolytarnóc – Hollókő)

Péntek: Indulás autóbusszal Balassagyarmatra, esti séta

Szombat: Balassagyarmat nevezetességeinek megtekintése (Palócmúzeum. Szécsény – ferences kolostor, Forgács-kastély. Ipolytarnóc tanösvény)

Vasárnap: Hollókői vár, rendhagyó történelemóra, Ófalu bejárása

December: Budapest

Péntek: szilencium, foglalkozások

Szombat: Budapest (Természettudományi Múzeum, Nemzeti Múzeum, esti színházlátogatás)

Vasárnap: Városliget, jégpálya (korcsolyázás)

Január: Kokava Línia

Síhétvége a szlovákiai Kokava Línián

Február: Sárospatak

Péntek: Tanulósobai felkészítő program, esti foglalkozások

Szombat: Tantárgyi gazdagítás, dúsítás természettudományos tárgyakból, délután színház- vagy mozilátogatás Miskolcon vagy Nyíregyházán

Vasárnap: Az ECDL-vizsgákra való felkészítés, sportfoglalkozás (uszoda)

Március: Budapest

Péntek: Tanulósobai felkészítő program, esti foglalkozások

- Szombat: Budapest (Parlament, Néprajzi Múzeum, Maffia Múzeum, esti színház- vagy mozilátogatás)
- Vasárnap: Andrásy út, Operaház, kis földalatti, időszaki kiállítások megtekintése
- Április:* Felvidék (Szlovákia): Kassa – Rozsnyó – Betlér
- Péntek: Tanulósobai felkészítő program, esti foglalkozások
- Szombat: Felvidék (krasznahorkai vár – a vár leégése miatt módosult, mauzóleum. Rozsnyó belvárosa, ebéd. Betlér kastélymúzeuma, Szádelői-völgy)
- Vasárnap: kassai városnézés (Rodostó-ház, Miklós-börtön, Dóm, Rákóczi-kripta, Máray-ház)
- Május:* Nyíregyháza – Debrecen – Hortobágy
- Péntek: Nyíregyházi Vadaspark megtekintése, majd továbbutazás Debrecenbe
- Szombat: Debrecen nevezetességei (Déry Múzeum, Nagytemplom, Református Kollégium egyházi kiállítása, Egyetem, Botanikus kert), Mediterrán fürdő
- Vasárnap: Hortobágy (Pásztormúzeum, kilenclyukú híd), kocsizás a hortobágyi pusztán

Találkozók, versenyek, táborozási lehetőségek:

AJTP intézmények által meghirdetett tanulmányi versenyek

AJTP fizikai becslési verseny – Sárospatak

Angol nyelvi tábor – Sárospatak

Vízitúra a Felső-Tiszán – Szabolcs-Szatmár-Bereg

Kerékpártúra a Tisza-tó körül, illetve változó helyszíneken

Jutalomút a kiemelkedően teljesítők számára – változó helyszíneken, külföldön
(Közös cél[ok]: tehetségkutatás – tehetséggondozás, hagyományok ápolása – bővítése, kapcsolatok – kapcsolati tőke kialakítása, fejlesztése, közösségépítés, helyi, regionális és országismeret bővítése, intenzív felkészítés és felkészülés)

4.7.3. 10. évfolyam

AJTP-s keretek között tartott foglalkozási egység

| Tevékenység, foglalkozás tárgya | Kötelező időtartama, formája | Célja, tartalma | Fejlesztési, nevelési feladatok |
|---|---------------------------------|--|--|
| Önismeret, társismeret, személyiségfejlesztés | 74 óra csoportos foglalkozás | Énideál, énkép kialakítása. Önbizalom, önbecsülés fejlesztése. Személyiségvonások megismerése. Problémamegoldás gyakorlása. Előítéletek megismerése, kezelése. | Személyiségfejlesztés, motiváltság erősítése, problémamegoldást, döntéshozatal gyakorlását és elsajátítását szolgáló foglalkozások szervezése. |
| Autóvezetői tanfolyam | Egyéni és csoportos foglalkozás | A gépkocsivezetés elméletének és gyakorlatának megismerése. | A gépkocsi-vezetői vizsga letételéhez szükséges ismeretek átadása. |

A kollégiumi alapprogram szerinti foglalkozások

| Tevékenység, foglalkozás tárgya | Kötelező időtartama, formája | Célja, tartalma | Fejlesztési, nevelési feladatok |
|--|--|---|---|
| Felkészítő foglalkozások. Felzárkóztató foglalkozások. Tehetséggondozó foglalkozások. Idegen nyelvi felkészítés | 370 óra egyéni, csoportos, diákkör jellegű foglalkozás | Felkészülés az iskolai tanórákra. Felzárkóztatás tanári irányítással. Tanulási segítség nyújtása. Korrepetálás, felzárkóztatás a szükséges tárgyakból. Tartalmi, módszertani, műveltségi gazdagítás. | Ismeretek bővítése, pályaorientációt, tanulási motivációt fenntartását szolgáló foglalkozások szervezése. Ismeretbővítés, képességfejlesztés differenciált, egyéni igényekre és előrehaladásra reflektáló módszerekkel. Idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése. |
| A 3. melléklet megfelelő témáinak feldolgozása | 22 óra csoportos foglalkozás | Az alapprogram (kötelező) témáinak feldolgozása egyéni munkával és tanári irányítással. | A kollégiumi alapprogram kötelező témaköreinek megbeszélése. |

| Tevékenység, foglalkozás tárgya | Kötelező időtartama, formája | Célja, tartalma | Fejlesztési, nevelési feladatok |
|---|--|--|--|
| Csoportélet, kollégiumi szervezések, problémák megbeszélése | 15 óra csoportvezetői foglalkozás | Egyéni, csoport-, illetve közösségi ügyek, szervezések, problémák megbeszélése. | Csoportközi kapcsolatok és közösségi kapcsolatok fejlesztése. |
| Választott szabadidős foglalkozás | 37 óra csoportos foglalkozás, egyéni foglalkozás | A szabadidős tevékenységek széles választéka a sport, a zene, a kulturális tevékenységek minden területén. | Pihenés. Szabadidő hasznos eltöltése, rekreáció. Nívós szórakozások. |

Kollégiumi bennmaradós hétvégék (programhétvégék), az Arany János Tehetséggondozó Programban vállalt többletfeladat:

Szeptember: Aggtelek – Rudabánya program, Tiszaújváros – Tiszalök program, Honnan jöttem? program még le nem bonyolított elemei

Péntek: Tanulósobai felkészítő foglalkozás, esti foglalkozások

Szombat: Aggtelek (barlanglátogatás), Rudabánya (bányamúzeum), Tapolca (Barlangfürdő)

Vasárnap: Tiszaújváros (gyárlátogatás), Tiszalöki vízlépcső, Honnan jöttem? program

Október: Jászberény – Szolnok – Kecskemét – Cegléd

Péntek: Tanulósobai felkészítő foglalkozás, esti foglalkozások

Szombat: Jászberény (Jász Múzeum), Szolnok (Repülőmúzeum, belváros), Kecskemét

Vasárnap: Kecskemét nevezetességei (városnézés, hangszermúzeum, Cifrapalota), Cegléd (Kossuth-ház, belvárosi sétá)

November: Budapest

Péntek: Tanulósobai felkészítő foglalkozás, esti foglalkozások

Szombat: Budapest (Szépművészeti Múzeum, Szent István-bazilika, színházlátogatás)

Vasárnap: Közlekedési Múzeum, Mezőgazdasági Múzeum, Vajdahunyadvára

December: Sárospatak

Péntek: Tanulósobai felkészítő foglalkozás, esti foglalkozások

Szombat: Nyelvvizsga-előkészítő foglalkozások, sportfoglalkozás, színházi előadás vagy hangverseny Miskolcon vagy Nyíregyházán

Vasárnap: tantárgyi gazdagítás és dúsitás, sportfoglalkozás

- Január:* Kokava Línia
Síhétvége a szlovákiai Kokava Línián
- Február:* Sárospatak
Péntek: Tanulósobai felkészítő foglalkozás, esti foglalkozások
Szombat: Nyelvvizsga-előkészítő foglalkozások, sportfoglalkozás, színházlátogatás vagy hangverseny Miskolcon vagy Nyíregyházán
Vasárnap: Tantárgyi gazdagítás és dúsítás, sportfoglalkozás
- Március:* Budapest
Péntek: Tanulósobai felkészítő foglalkozások, esti foglalkozások
Szombat: Budapest (Túra a Pál-völgyi–Mátyás-hegyi barlangrendszerben, Fővárosi Nagycirkusz, Gellérthegy, Citadella)
Vasárnap: Budapest (Margit-sziget, Állatkert)
- Április:* Székesfehérvár – Zirc – Herend – Pannonhalma
Péntek: indulás autóbusszal Székesfehérvárra, esti séta
Szombat: Veszprém nevezetességei, séta, Zirc (ciszterci apátság, műemlék könyvtár, Arborétum), Herend: gyárlátogatás a Porcelán Manufaktúrában
Vasárnap: Székesfehérvár, városnézés, pannonhalmi apátság
- Május:* Szarvas – Szeged – Ópusztaszer – Gyula
Péntek: Indulás Szarvasra: Arborétum. Szeged, szállás
Szombat: de. Ópusztaszer, du. szegedi városnézés
Vasárnap: Gyula – vár, városnézés, gyógyfürdő

Találkozók, versenyek, táborozási lehetőségek:

AJTP intézmények által meghirdetett tanulmányi versenyek

AJTP fizikai becslési verseny – Sárospatak

Angol nyelvi tábor – Sárospatak

Vízitúra a Felső-Tiszán – Szabolcs-Szatmár-Bereg

Kerékpártúra Szatmár-Beregben, illetve változó helyszíneken

Jutalomút a kiemelkedően teljesítők számára – változó helyszíneken, külföldön

4.7.4. 11. évfolyam

AJTP-s keretek között tartott foglalkozási egység

| Tevékenység, foglalkozás tárgya | Kötelező időtartama, formája | Célja, tartalma | Fejlesztési, nevelési feladatok |
|---|--|--|--|
| Önismeret, drámapedagógia, pályaválasztás, kommunikáció | 66 óra csoportos foglalkozás, egyéni foglalkozás | A személyiség aktuális állapotának megismerése, fejlesztése. Önértékelés, alkalmazkodás, konfliktusmegoldás, pályaválasztás, pályakép kialakítása. | Szabálytudat kialakítása. Kommunikációs készségek fejlesztése. Pályaorientációt segítő foglalkozások szervezése. Praktikus ismeretek átadása: önéletrajz, viselkedéskultúra. Önképzés. |

A kollégiumi alapprogram szerinti foglalkozások

| Tevékenység, foglalkozás tárgya | Kötelező időtartama, formája | Célja, tartalma | Fejlesztési, nevelési feladatok |
|---|---|---|--|
| Felkészítő foglalkozás. Érettségire előkészítő foglalkozások tehetséggondozó foglalkozások. Idegen nyelvi felkészítés | 330 óra csoportos és egyéni foglalkozás | Felkészülés az iskolai tanórákra. Felzárkóztatás tanári irányítással. Tanulási segítségnyújtás. Tanulási idő szervezése. Felzárkóztatás a szükséges tárgyakból. Tartalmi, módszertani, műveltségi gazdagítás az érettségi, felvételi érdekében. | A motiváció erősítése és fenntartása a közelgő érettségire és felvételire, a célirányos felkészülés fokozása. A nem érettségi tárgyak gyakorlása. Pályaválasztást segítő foglalkozások. A kollégisták irányultságuknak megfelelő foglalkozást választhatnak, a tanulmányi eredmény és az érettségi-felvételi tárgyak függvényében. Idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése. |

| Tevékenység, foglalkozás tárgya | Kötelező időtartama, formája | Célja, tartalma | Fejlesztési, nevelési feladatok |
|--|---|--|--|
| A 3. melléklet megfelelő témáinak feldolgozása | 22 óra csoportos foglalkozás | Tematikus foglalkozások száma a kollégiumi nevelés országos alapprogramja alapján AJTP programelemek beépítésével. | Az érdeklődés fenntartása a témakörök iránt. A kirándulások, országjárások tapasztalatainak felhasználása. |
| Csoportélet, kollégiumi szervezések | 15 óra csoportos foglalkozás | Aktuális információk (pl. továbbtanulás). Kollégiumi szervezések. | Pályaorientáció támogatása, felkészítés az érettségire, továbbtanulásra, karriertervek feldolgozása, önmenedzselés támogatása. |
| Választott szabadidős foglalkozás | 33 óra csoportos foglalkozás, diákköri foglalkozás, egyéni foglalkozás. | Kikapcsolódás, sport, szervezett szórakozás, a szabadidő hasznos eltöltése. | Csoport- és kollégiumi összejövetelek, versenyek, szórakozási lehetőségek szervezése. |

Kollégiumi bennmaradós hétvégék (programhétvégék), az Arany János Tehetséggondozó Programban vállalt többletfeladat:

Szeptember: Kárpátalja

Péntek: Beregszász

Szombat: Munkács (a munkácsi Rákóczi-vár megtekintése, belváros, Magyar Főiskola), koszorúzás a Vereckei-hágónál

Vasárnap: Ungvár, Huszt, Szolyva

Október: Mátrafüred – Gyöngyös – Galyatető – Parádsasvár – Parád – Recsk

Péntek: indulás Mátrafüredre, esti séta

Szombat: Gyöngyös nevezetességei (Mátra Múzeum, Egyházi Kincstár), Galyatető, Pizskés-tetői Observatórium

Vasárnap: Sás-tó, Kékestető, parádsasvári Üvegfüvő Manufaktúra, Parád, Recsk (volt munkatábor)

November: Sárospatak

Péntek: Tanulósobai felkészítő foglalkozás

Péntek: közreműködés a szalagavató lebonyolításában

Szombat: nyelvvizsga előkészítő foglalkozás, sportfoglalkozás, színházvagy mozilátogatás Miskolcon vagy Nyíregyházán

Vasárnap: tantárgyi gazdagítás és dúsítás, sport foglalkozás

- December:* Budapest
 Péntek: Tanulósobai felkészítő foglalkozás, esti foglalkozások
 Szombat: Budapest nevezetességei (Planetárium, Magyar Nemzeti Galéria, Budavári sikló, Budapesti Történeti Múzeum), táncszínházi előadás megtekintése
 Vasárnap: Duna TV vagy kereskedelmi TV-stúdió megtekintése, Műjépgályán korcsolyázás
- Január:* Kokava LÍNIA
 Síhétvége a szlovákiai Kokava Línian
- Február:* Budapest
 Péntek: Tanulósobai felkészítő foglalkozás, esti foglalkozások
 Szombat: Budapest nevezetességei (Hadtörténeti Múzeum, Mátyás-templom, Halászbástya, Sziklakórház)
 Vasárnap: Liszt Ferenc Nemzetközi Repülőtér, repüléstörténeti kiállítás, működő terminál(ok) megtekintése
- Március:* Gödöllő – Visegrád – Esztergom – Szentendre program
 Péntek: Gödöllő, a királyi kastély megtekintése, szállás Budapesten
 Szombat: Visegrád – királyi palota, Fellegvár. Esztergom – bazilika, altemplom, kincstár, vármúzeum, szállás Budapesten
 Vasárnap: Szentendre – városnézés, Kovács Margit-kiállítás, Skanzen
- Április:* Paks – Bonyhád – Szekszárd – Mohács – Siklós – Kalocsa program
 Péntek: Indulás péntek reggel Paksra. A paksi atomerőmű megtekintése. Szállás Bonyhádon
 Szombat: Szekszárd – belváros, Mohács- emlékmű, Siklós – vár, Bonyhád
 Vasárnap: Kalocsa – városnézés
- Május:* Nyugat-dunántúli Program – Bécs
 Csütörtök: délután indulás Sopronba. Szállás Sopronban.
 Péntek: Sopron – városnézés, Nagycenk – kastély
 Szombat: Fertőrákos (kőfejtő), Ausztria – Fraknó vára
 Vasárnap: Bécs belvárosa, Schönbrunn – császári palota
 Hétfő: Győr nevezetességei, Komárom – Monostori erőd

Találkozók, versenyek, táborozási lehetőségek:

AJTP intézmények által meghirdetett tanulmányi versenyek

AJTP fizikai becslési verseny – Sárospatak

Angol nyelvi tábor – Sárospatak

Vízitúra a Felső-Tiszán – Szabolcs-Szatmár-Bereg

Kerékpártúra Szatmár-Beregben, illetve változó helyszíneken

Jutalomút a kiemelkedően teljesítők számára – változó helyszíneken, külföldön

4.7.5. 12. évfolyam

AJTP-s keretek között tartott foglalkozási egység

| Tevékenység, foglalkozás tárgya | Kötelező időtartama, formája | Célja, tartalma | Fejlesztési, nevelési feladatok |
|---|---|---|---|
| Önismeret, drámapedagógia, pályaválasztás | 66 óra a kollégiumi tanév első félévében | Pályakép, pályaválasztás. Viselkedés- és mozgáskultúra. Önértékelés, alkalmazkodás. | Szabálytudat kialakítása. Felkészítés a felnőttéletre, az „értelmiségi létre”. Pályaorientációt segítő foglalkozások szervezése. Praktikus ismeretek átadása: önéletrajz, viselkedéskultúra. |

A kollégiumi alapprogram szerinti foglalkozások

| Tevékenység, foglalkozás tárgya | Kötelező időtartama, formája | Célja, tartalma | Fejlesztési, nevelési feladatok |
|--|--|---|---|
| Felkészítő foglalkozás. Érettségi előkészítő foglalkozások, tehetséggondozó foglalkozások. Idegen nyelvi felkészítés | 330 óra csoportos és egyéni foglalkozás | Felkészülés az iskolai tanórákra, készülés az érettségire. Tanulási segítségnyújtása. Felkészítés a továbbtanuláshoz, érettségire szükséges tárgyakból. Tartalmi, módszertani műveltségi gazdagítás az érettségi, felvételi érdekében. | A motiváció erősítése és fenntartása a közelgő érettségire és felvételre figyelemmel, célirányos felkészülés támogatása. Tantárgyi felkészítő foglalkozások szervezése, az egyéni igények és előrehaladás figyelembevételével nyújtott támogatás. Idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése. |
| A 3. melléklet megfelelő témáinak feldolgozása | 22 óra csoportos foglalkozás | Tematikus foglalkozások, kötelező témakörök. | A középiskola befejezésének, az új életszakasz kezdésének, a felsőoktatásban részt vevő polgár problémáinak előzetes megbeszélése, „átcsoportosítva”, aktualizálva egy-egy témakört. |

| Tevékenység, foglalkozás tárgya | Kötelező idő- tartama, formája | Célja, tartalma | Fejlesztési, nevelési feladatok |
|--|--|--|---|
| Csoportélet, kollégiumi szervezések | 10 óra csoportos foglal- kozás | Aktuális információk (pl. továbbtanulás). Tanév végi szerve- zések. | Pályaorientáció tá- mogatása, felkészítés az érettségire, to- vábbtanulásra, karriertervek feldol- gozása, önmenedzselés támogatása. |
| Választott szabad- idős foglalkozás | 33 óra csoportos foglal- kozás, diákköri foglalkozás, egyéni foglalkozás | Kikapcsolódás, sport, szervezett szóra- kozás, a szabadidő hasznos eltöltése. | Csoport- és kollégi- umi összefüggések, versenyek, szóra- kozási lehetőségek szervezése. |

Kollégiumi bennmaradós hétvégék (programhétvégék), az Arany János Tehetséggondozó Programban vállalt többletfeladat:

Szeptember: Mezőberény – Az Arany János Tehetséggondozó Program végzős
tanulóinak találkozója

Október: Erdély – erdélyi körút

November: Sárospatak
Felkészülés a szalagavatóra

December: Sárospatak
Péntek: Tanulósobai felkészítő foglalkozás

Szombat–vasárnap: Érettségire való felkészülés, pályaorientáció

Január: Kokava Línia
Síhétvége a szlovákiai Kokava Línián

Február: Sárospatak
Péntek: Tanulósobai felkészítő foglalkozás
Szombat–vasárnap: Érettségire való felkészülés, pályaorientáció

Március: Budapest
Péntek: Tanulósobai felkészítő foglalkozás, esti foglalkozások
Szombat: Terror Háza, Kerepesi úti temető. Este Nemzeti Színház, Művészetek Palotája

Vasárnap: Dohány utcai zsinagóga, Zsidó Múzeum

Találkozók, versenyek, táborozási lehetőségek:

AJTP intézmények által meghirdetett tanulmányi versenyek

AJTP fizikai becslési verseny – Sárospatak

Angol nyelvi tábor – Sárospatak

Vízitúra a Felső-Tiszán – Szabolcs-Szatmár-Bereg

Kerékpártúra Szatmár-Beregben, illetve változó helyszíneken

Jutalomút a kiemelkedően teljesítők számára – változó helyszíneken, külföldön

4.8. Hátránykompenzáció

A pedagógiai eszközök mellett – a családi, környezeti háttér ismeretében – személyre szóló szociális segítséget nyújt az intézményi program a diákok szocializációját hátráltató anyagi nehézségek ellensúlyozására. Fontos tevékenységünk ez, mert sokszor tapasztaltuk, hogy vannak olyan családok, illetve teljesen árván maradt diákunk, akik annyira elszegényedtek, hogy ezeknek a támogatásoknak a hiányában nem lennének képesek részt venni a programban.

Támogatási rendszerünk:

| | |
|--|---|
| Tankönyvvásárlási támogatás | Írásbeli kérelemre, 100% |
| Taneszköz-vásárlási támogatás | Írásbeli kérelemre, változó összegben |
| Étkezési hozzájárulás (tanulmányi eredmény alapján) | a kitűnő tanulmányi eredmény elismeréseként automatikusan 100% |
| Étkezési hozzájárulás (szociális rászorultság alapján) | Írásbeli kérelemre, családi jövedelem-igazolás bemutatásával 20–100% |
| Utazási támogatás | Írásbeli kérelemre |
| Ruházati támogatás | Írásbeli kérelemre, változó összegben |
| ECDL-vizsgadíj átvállalása | Írásbeli kérelemre, a vizsgadíj 100%-a |
| Nyelvvizsgadíj-támogatás | Írásbeli kérelemre, a vizsgadíj 100%-a |
| Jogosítvány megszerzésére | Írásbeli kérelemre, az első elméleti és gyakorlati vizsga esetében automatikusan 100%, második és többi próbálkozásnál egyedi elbírálás alapján |

4.9. A tanulók nyomon követése, utógondozás

Tanulóink az 5 éves szoros kapcsolat eredményeként a végzést követően nehezen adják fel a biztonságot nyújtó kapcsolatokat. Az AJTP-s csoportokra, osztályokra egyébként is jellemző összetartást, egységet, kötődést nem kell feltétlenül feladni, az ötéves munkát befejezetté nyilvánítani. A gyakorlatban tapasztaljuk, hogy a 13 év alatt a programban végzett diákok keresik egymást, illetve az iskolát, a kollégiumot. Megkeresik a volt osztályfőnököt, csoportvezetőt, visszajönnek, érdeklődnek, emlékeznek. Vannak közösségek, amelyek évente egyszer-kétszer tartanak találkozózt, és tapasztaltuk, hogy végzett tanuló hozzártartozójának elvesztésekor is majd teljes létszámban képviselték együttérzésüket.

A személyes kapcsolattartáson kívül a telefonos, illetve a közös közösségi oldal működtetésén keresztül történik az információk áramlása.

Az intézmény visszahívja őket a pályaválasztási napokra, ahol személyes élményeiket mesélik el a továbbtanulásukról, a választott foglalkozásukról. Az élménybeszámolók jó hangulatúak, megvan az „én is ezt a programot csináltam” végig cinkos hangulata.

A felsőoktatásba kerülve sok diákunk folytatja az iskolában–kollégiumban végzett diák-önkormányzati munkáját. Segítségükkel – közvetítésünkkel – az érintett intézményekbe felvett diákok hasznos információkat szerezhetnek a kollégiumi ellátásról, a szociális és tanulmányi ösztöndíjakról.

Általuk és a fent említett kapcsolati formákon keresztül hívjuk őket a gimnáziumi–kollégiumi rendezvényekre, találkozókra, jubileumi évfordulókra. Segítségüket vesszük igénybe akkor is, amikor bárhol megfordulnak. Arra kérjük őket, vigyék jó híret az Arany János Tehetséggondozó Programnak, mondják el, hogyan élték meg a programban töltött öt évet, ajánlják barátaiknak, jó ismerőseiknek, minden érdeklődőnek.

MELLÉKLET

Pszichológiai mérések az AJTP-ben

A hatásvizsgálat javasolt struktúrája a következő:

- általános intellektuális képességek vizsgálata
- kreativitás vizsgálata
- egyéni tanulási stratégiák vizsgálata
- motiváció vizsgálata
- énkép, önértékelés vizsgálata
- szorongásvizsgálat
- pályaorientáció-vizsgálat

Mérési időpontok:

| Szempontok | A mérés időpontja | | | |
|-------------------------------------|-------------------|-----------------|------------------|-------------------|
| | 9. évf. eleje | 9. évf. vége | 11. évf. vége | 13. évf. eleje |
| általános intellektuális képességek | | | | x |
| kreativitás | | | x | |
| egyéni tanulási stratégiák | x | | x | |
| motiváció | x | | | |
| énkép, önértékelés | | x | | x |
| szorongás | x | | x | |
| pályaorientáció | | | | x |

Pedagógiai mérések az AJTP-ben

Az Arany János Tehetségfondozó Programon belül a pedagógiai méréseket a felvételit megelőző válogatás során, illetve az egyéni fejlesztést, az individuális profil készítését megelőzően az Arany János Programiroda által felkért szakértők végzik.

A felvételit megelőző válogatás során

- szövegértési képességet,
- matematikai képességet, valamint
- pszichológiai tesztek íratunk a tanulókkal.

Az egyéni fejlesztést, individuális profilt megelőzően

- szövegértési képességet,
- matematikai képességet,
- logikai képességet,
- háttérkérdőívet (szocioökonómiai státusz, tanulással szembeni attitűd) veszünk fel, melyből az intézményeknél meglévő szoftverrel az egyéni profilt kirajzoljuk.

IRODALOM

59/2013. (VIII. 9.) EMMI rendelet a kollégiumi nevelés országos alapprogramjának bevezetéséről.

A rendelet mellékletei (2., 3., 4. számú melléklet)

Az Arany János Tehetséggondozó Program programleírása.

Az Árpád Vezér Gimnázium és Kollégium intézményi dokumentumai. PP, AJTP intézményi program.

Balogh L. (2012/a): *Új irányok az iskolai tehetséggondozásban (Mindennapi pszichológia)*.

Balogh L. (2012/b): *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen.

Benedek I. (2003): Kollégiumokról a NAT „árnyékában” – Beszélgetés Benedek Istvánnal. *Új Pedagógiai Szemle*, július–augusztus, 54–59.

Győri L. J. (1988): A kollégium szerepe a magyar irodalom művelésében. In Barcza József (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium története*. A Magyarországi Református Egyház zsinati irodájának sajtóosztálya, Budapest, 627–696.

Harsányi I. (1994): *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest, 52–63.

Kapor K. (2001): A kollégium a hátrányok csökkentésében a maga módján többet tehet az iskolánál. Beszélgetés Kapor Károllyal. *Új Pedagógiai Szemle*, január, 199–201.

Lénárd S. (2006): Kollégium. In Heimann I.–Lénárd S.–Mészáros Gy.–Rapos N.–Trencsényi L. (szerk.): *A gyakorlati nevelés néhány alapkérdése, iskolán kívüli nevelés*. Bölcsész Konzorcium, Budapest, 24–25.

Martinkó J. (2006): Fejezetek a magyar tehetséggondozás történetéből. *Neveléstörténet*, a székesfehérvári Kodolányi János Főiskola folyóirata, 3–4. sz.

Pálvölgyi F. (2005): Hagyomány és megújulás harmóniája a jezsuita pedagógiában. *Mester és tanítvány*, 7, augusztus, 173–182.

Papp I. (2001): A NÉKOSZ legendája és valósága. *Rubicon*, 2001/10–2002/1, 56–60.

Ringhoffer E.–Tóth J. (2001): „A kollégiumi szakmában ma még több a szív, mint az ész” – Beszélgetés Ringhofer Ervinnel és Tóth Jánossal. *Új Pedagógiai Szemle*, január, 205. o.

Tasi J. (1995): Nagy László indulásai. *Tiszatáj*, 49, 7, 44–52.

Internetes hivatkozások:

A Kollégium története. www.apaczai.elte.hu/kollegium.php

Baracsi Á.–Hagymásy K.–Márton E.: *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

Eötvös Kollégium története. honlap.eotvos.elte.hu/tortenete

Mészáros I. (2009): Káptalani iskolák a XII–XIV. században. *Órszavak, Magyar-ságismeretei tanításmódszertani online folyóirat szórványban élőknek*. (www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/MeszarosUjJav.pdf)

Pukánszky B.–Németh A.: *Neveléstörténet*, 6. fejj., 4. rész; 7. fejj., 6., rész, <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/>

Sarka F.: *A magyar tehetséggondozás történetének főbb állomásai* http://tehetsegprogram.hu/letolt/A_magyar_tehetseggondozas_tortenetenek_fobb_allomasai.pdf

Ugrai J.: *Felvilágosodás kori változások a Sárospataki Református Kollégiumban*. <http://www.uni-miskolc.hu/~egyhtort/cikkek/ugraijan-os-felvil.htm>

A SOROZAT KÖTETEI

1. M. Nádasi 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. Nádasi Mária: A projektoktatás elmélete és gyakorlata
7. Balogh László–Mező Ferenc: Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja
8. Orosz Róbert: A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének pszichológiai 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. Inántsý-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 tehetséggondozás nemzetközi horizontja, II.
28. Gordon Győri János (ed.): International Horizons in Talent Support, II.
29. H. Nagy Anna (szerk.): Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz
30. Harmatiné Olajos Tímea–Pataky Nóra–K. Nagy Emese: A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása