

Ha tehetséges a gyerek ...

## GÉNIUSZ KÖNYVEK

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

### 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 (1. 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. Turmezezné 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. Bohdaneczkné Schág Judit – Balogh László: Tehetséggondozás a közoktatásban a kémia tudományban
14. Inántszy-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 (összeáll.): Tíz jó gyakorlat a hazai tehetséggondozásban

Franz J. Mönks–Irene H. Ypenburg

# HA TEHETSÉGES A GYEREK...

Útmutató szülőknek és tanároknak



Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2011

Készült a „Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program – Országos Tehetségsegítő Hálózat Kialakítása” (TÁMOP 3.4.4-A/08/1-2009-0001) című projekt keretében.

A projekt az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.



A fordítás alapjául szolgáló kiadás:

Franz J. Mönks – Irene H. Ypenberg:

*Unser Kind is hochbegabt – Eine Leitfaden für Eltern und Lehrer*

5th revised edition 2012

© Ernst Reinhardt Verlag München/Basel

Kemnatenstr. 46, 80639 München, Germany

[www.reinhardt-verlag.de](http://www.reinhardt-verlag.de)

© Hungarian edition 2011

Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest

Fordította:

© Pajuf Tünde 2011

ISSN 438 5457

Felelős kiadó: Bajor Péter, a Magyar Géniusz 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 az első kiadáshoz .....	7
Előszó az ötödik kiadáshoz .....	8
Bevezetés .....	9
1. Az emberi fejlődés dinamikus folyamat .....	11
2. Mi a rendkívüli tehetség? .....	14
Négy különböző magyarázat .....	14
Egy eset a gyakorlatból .....	17
A többfaktoros modell: képesség + kreativitás + motiváció .....	18
Újabb fejlesztések .....	22
3. Különböző tehetségformák .....	26
4. A rendkívüli képesség és a tehetség .....	28
5. Megtalálni és fejleszteni: a tehetségfejlesztés pedagógiájának elválaszthatatlan párja .....	29
6. A gyermek és szociális környezete: a kölcsönös elfogadás és alkalmazkodás .....	34
Andreas .....	35
Anna .....	36
Alexander .....	37
7. Iskolán kívüli fejlesztési lehetőségek .....	40
Hogyan kezeljük a gyerek otthoni tanulási vágyát? .....	40
Milyen a helyes fejlesztés? .....	41
Mit jelent a túlkövetelés és a túlstimulálás? .....	42
Szervezett, iskolán kívüli tehetséggondozás .....	43
8. Fejlesztési intézkedések az iskolában .....	44
Gyorsítás (Akceleráció) .....	45
A tantervi tananyag gazdagítása (Enrichment) .....	46
9. Tehetség és érzékenység .....	49
10. Amikor a kiemelkedően tehetségesek kudarcot vallanak .....	56
11. Példák a differenciált oktatásra .....	58
Jutta kiemelkedően tehetséges .....	58
Thomas nagyon tehetséges .....	62

<b>12. A reformpedagógiai mozgalom</b> .....	<b>68</b>
Montessori pedagógiája: rejtett tanterv rendkívüli tehetségek számára .....	68
A Jena-Plan iskola: a rejtett tehetséggondozás .....	71
<b>13. A tehetséggondozás egyenlő a mindenki számára biztosított     azonos fejlődési eséllyekkel</b> .....	<b>73</b>
<b>Irodalom</b> .....	<b>80</b>
<b>Ajánlott címtár</b> .....	<b>82</b>

# ELŐSZÓ AZ ELSŐ KIADÁSHOZ

Számos szülő és tanár ösztönzésére 1989-ben megjelentettünk Hollandiában egy könyvecskét a kiemelkedően tehetséges gyermekekről. Nemzetközi kapcsolataink és többek között Németországban tartott előadásaink kapcsán egyre inkább világossá vált számunkra, hogy a rendkívüli tehetség területén mennyire szükség van megalapozott információkra. A könyv végén található aktualizált irodalomjegyzék is ezt az igényt hivatott kielégíteni.

E könyvben a szerzők olyan kérdésekre térnek ki, amelyeket szülők és tanárok tesznek fel, amikor intellektuálisan (sokkal) fejlettebb gyermekekkel vagy fiatalokkal van dolguk. Ilyen kérdések például a következők: „Kiemelkedően tehetséges a gyermekünk?” és ha igen, „Milyen területen?” „Hogyan neveljük tehetséges gyermekünket?”. Az elmélet és a gyakorlat közötti, mindenki számára érthetően vázolt összefüggés által az olvasó betekintést nyerhet a rendkívüli tehetség komplex rendszerébe.

Köszönettel tartozunk az Ernst Reinhardt Kiadónak a korrekt együttműködésért, valamint azért, hogy ez a könyv bekerült a kiadandó könyvek közé. De mindenekelőtt köszönettel tartozunk mindazon szülőknak, tanároknak, oktatáspolitikusoknak és gyermekeknek, akik közvetlenül vagy közvetve hozzájárultak e könyv megszületéséhez. Végül köszönetet mondunk a Nijmegen Egyetem Tehetségkutató Központja munkatársainak, akik szintén hozzájárultak ahhoz, hogy ez a könyv létrejöheszen.

*Franz Mönks & Irene Ypenburg*

# ELŐSZÓ AZ ÖTÖDIK KIADÁSHOZ

Ez a szülőknek, tanároknak és nevelőknek szóló útmutató teljes egészében átdolgozásra került és modernizálva lett. Ebben az új kiadásban különös figyelmet szentelünk a tehetséges emberek nagyfokú érzékenységének. Kazimierz Dabrowski (1902–1980) érzékenységre és pozitív dezintegrációra vonatkozó elmélete külön fejezetben kapott helyet. Dabrowski kutatómunkáját különösen jelentősnek tartjuk, ha jobban meg akarjuk érteni a tehetséges gyerekeket.

Ez a könyv eddig 13 különböző nyelven jelent meg. Ez is azt mutatja, hogy a rendkívüli tehetség és a tehetségek nevelése egy olyan nemzetközi téma, ami felkelti az emberek figyelmét. A tehetséges gyerekek speciális oktatást igényelnek. Ez a könyv segítséget kíván nyújtani szülőknek és nevelőknek, hogy megtalálják a tehetséges gyerekek számára megfelelő tanulási és fejlesztési módszereket.

*Franz Mönks & Irene Ypenburg*

2011. június



## BEVEZETÉS

Ez a könyv egy jelentős gyakorlati igény alapján készült. A 80-as évektől kezdve a nagyon tehetséges gyermek fogalma nyilvános beszélgetésekben is egyre inkább érdeklődést váltott ki. A szülők is gyakrabban „mertek” kérdéseket feltenni a pedagógusoknak, pszichológusoknak azzal kapcsolatban, hogy miképpen lehet (nagyon) tehetséges gyermeküket nevelni és fejleszteni. Gyakran előfordult, hogy a szülők csak évekig tartó küzdelem után jutottak el hozzánk. Egy ilyen, küzdelmekkel teli utat mutat be egy anya nagyon találóan a következő levélben:

„Születés körüli komplikációkkal, légzési zavarokkal és inkubátorban történt ápolással teli nehéz kezdet után Gaby az első életévét követően szokatlanul gyorsan fejlődött. Másfél éves korában már minden színt ismert, háromévesen ismerte az órát és még alig volt négyéves, amikor már tudott olvasni. Furcsa módon én ezt nem találtam izgalmasnak vagy szokatlannak, kivéve az olvasást. Amikor a második gyermekünk két éves volt, elmentem egy kisgyermekes tanácsadásra, mivel nem találtam helyénvalónak, hogy Gaby öcsikéje messze nem tudta mindazt, amire Gaby már ebben a korban képes volt. Valóban komolyan aggódtam amiatt, hogy visszamaradott-e a fejlődésben.

Eközben Gabyval egyik tanácsadásról a másikra jártam, gyermekorvostól a nevelési tanácsadóba, onnan logopédushoz, aztán végül megint a gyermekorvosnál kötöttem ki. Nem Gaby intellektuális vagy nyelvi fejlődése miatt – ezek ugyanis kiválóak voltak. De különösen nehezen kezelhető, deviáns volt, nem hagyta, hogy bármit is mondjanak neki, és mindezek felett még hiperaktívnak is mutatkozott. Hogy miért kellett nekem logopédushoz mennem, teljesen érthetetlen volt számomra. De akkor már olyan helyzetben voltam, amelyben az ember minden segítséget köszönettel vesz.

Az óvodában aztán „beilleszkedett”, mégpedig úgy, hogy félős és alkalmazkodó magatartást vett fel. Ez a viselkedési forma azonban egyáltalán nem felelt meg a természetének. Ötévesen felvették egy olyan napközi otthonba, amelyet különösen nehezen nevelhető gyermekeknek tartottak fenn. Ekkorra már teljesen a végét jártam és nem volt más kívánságom, mint hogy Gaby kerüljön el tőlünk. Állandó negatív viselkedése ugyanis egyre inkább családuink szétesésének küszöbére juttatott minket.

Végül – így fejezi be az anya a levelét –, amikor Gaby tízéves lett, találtunk egy iskolát, amely kezelni tudta különleges tanulási és nevelési igényeit. Egy évekig tartó hányattatás ért ezzel véget.”

A szülők és tanárok gyakran panaszkodnak arra, hogy csak hosszú és fárasztó, néha évekig tartó bonyodalmak után találják meg azt a megfelelő nevelési és oktatási segítséget, amelyre a kiemelkedően tehetséges gyermekeknek szükségük van. Az ilyen gyermekek szülei gyakran hallják: „Szerencsés ember, hogy ilyen okos gyermeke van. Más szülő boldog lenne, ha ilyen gyermeke lenne. Miért is aggódik tulajdonképpen?”

Bár az utóbbi években a tehetséggondozás területén sok szempontból pozitív változásoknak lehettünk a tanúi, mégis akad még pótolnivaló, valamint jelentős az információhiány.

Mi is az a kiemelkedő tehetség?

Már korai gyermekkorban felismerhető?

Miről lehet felismerni, hogy egy gyermek kiemelkedően tehetséges?

Igaz, hogy a különlegesen tehetséges gyermekek problémásak?

Hogyan lehet a nevelési és iskolai problémákat elkerülni?

Ezek mind olyan kérdések, amelyeket naponta tesz fel számos szülő és pedagógus. A könyv segítséget kíván nyújtani a kiemelkedő tehetség felismerésében, de mindenekelőtt a kiemelkedő tehetségű gyermekek iskolai és otthoni nevelésében.

# 1. AZ EMBERI FEJLŐDÉS DINAMIKUS FOLYAMAT

Mielőtt a kiemelkedő tehetség fogalmát közelebről meghatároznánk, szükséges tisztázni, hogy mit értünk pszichikai fejlődés alatt. A fejlődépszichológia az emberi fejlődés folyamatával és törvényszerűségeivel foglalkozik, ahol mind a belső, mind pedig a külső tényezőknek lehet gátló vagy segítő hatása. Eközben arra is megpróbál választ adni, hogy milyen szociális és nevelési körülmények járulnak hozzá az emberek harmonikus és optimális fejlődéséhez. Minden további nélkül lehetséges, hogy bizonyos nevelési környezet az egyik gyermekre fejlesztően hat, míg a másokra alig vagy egyáltalán nem gyakorol hatást.

Minden ember fejlődése szempontjából döntő jelentőséggel bír, hogy az individuális képességek és igények megértő és fejlesztő környezettel párosuljanak. A fejlődés mint a változás folyamata azonban nem zárul le gyermek- és ifjúkorban, a pszichikai fejlődés egy élethosszig tartó, dinamikus folyamat. Az individuális adottságok és a szociális környezet együttesen határozzák meg, hogy milyen viselkedési és cselekvési motívumok alakulnak ki és manifesztálódnak egy emberben (Mönks – Knoers 1996). E dinamikus kölcsönhatás azt jelenti, hogy a meglévő adottságok nem automatikusan, egy „belső terv” szerint bontakoznak ki, vagyis az adottságok és a környezet kölcsönhatásának eredménye nem előre meghatározott. A képesség és annak fejlődése mindig egy adott környezetben való képességet jelent.

Így például egy kisgyermek feltűnően aktívnak mutatkozhat környezete felfedezésében. Tételezzük fel, hogy ha a szülők ennek éppen az ellenkezőjét találják kívánatosnak, vagyis hogy a házban a nyugalom és a rend mindenekelőtt álljon, akkor ezzel a gyermek természetes vállalkozó kedvét blokkolják vagy esetleg teljesen le is állítják. Így a kezdetben vállalkozó kedvű gyermek hanyaggá és mogorvává válik, illetve kialakul benne a legfontosabb szabály: csak semmi fölösleges igyekezet! Viselkedési motívumainkat – mivel minden cselekedetünk és viselkedésünk motivált – nagymértékben meghatározza az, hogy hogyan bánunk másokkal. A kisgyermekeknél különösen a szülői és a hozzátartozói bánásmód a meghatározó.

A gyermekek optimális fejlődésében azonban spontán megnyilvánulásaikhoz nemcsak szabadság és tér szükségeltetik, hanem irányítani és fejleszteni kell őket, hogy új viselkedésmódok és cselekvési minták fejlődhessenek ki bennük. A kutatásokból tudjuk, hogy a gyermekek sokkal inkább képesek valamire, ha megfelelően ösztönzik és új tapasztalatok megszerzése felé irányítják őket.

A lipcsei Felix Mendelssohn Bartholdy zeneiskola néhány évvel ezelőtt egy kísérletbe kezdett több óvodában, hogy kiderítsék, vajon megfelelő fejlesztéssel több zenei és művészeti tehetséget lehet-e felfedezni. A gyermekek zene- és táncoktatásban vettek részt, továbbá megtanulhattak sakkozni és számítógépet kezelni. Meglepő volt, hogy sok gyermek, akiknél azelőtt ezt nem is sejtették, kifejezetten tehetségesnek mutatkozott a tánc, a zene és a festés területén. Továbbá a szülők és az óvónők olyan mértékű tudásszomjjal és olyan mennyiségű célzott kérdéssel találták magukat szemben, hogy már-már a kimerültség jelei mutatkoztak náluk. A sokféle új tevékenység lehetősége nyilvánvalóan óriási cselekvési kényszert és motivációt váltott ki a gyermekeknél, amit azelőtt nem is sejtettek.

Mindez jó példaként szolgál arra, hogyan lehet fejlesztéssel szunnyadó cselekvési területeket feléleszteni és kiaknázni. Olyan viselkedési módok és cselekvések törnek ilyenkor felszínre, amelyek megfelelő ösztönzéssel továbbfejlődhetnek és stabilizálódhatnak. Amikor tehát egy „rejtett tehetséget” megfelelő támogatás mellett „előhívunk” és azt a továbbiakban sem tévesztjük szem elől, akkor válik számunkra világossá, hogy mire képesek a gyermekek.

Ezek a példák, amelyeket mindenki megfigyelhet a saját környezetében, világossá teszik számunkra, hogy az emberi fejlődés nem mechanikus folyamat. A fejlődést nem lehet úgy kezelni, mint egy kapcsolótáblát, amelyen ha megnyomunk egy adott gombot, akkor kijön egy bizonyos eredmény. Az emberi fejlődés mindig beágyazódik egy meghatározott és meghatározó környezetbe, tehát nem egy előre megjósolható folyamatról van szó, hiszen nem egyenes vonal mentén halad és – mint a hasonlattal érzékeltettük – nem gombnyomásra működik.

Hogyan tud egy ember „helyesen” fejlődni? A gyermek optimális fejlődésének alapfeltétele a kielégítő bánásmód, a gyermek igényeinek és hajlamának megfelelő fejlesztés. Ha ez hiányzik, akkor a gyermek nem tud képességeinek megfelelően fejlődni. Általában nem egyszerű kitalálni, hogy az adott gyermeknél mi a helyes bánásmód, illetve fejlesztési mód, az az alapelv azonban, hogy minden gyermek igényei és szükségletei teljesüljenek, mindenféle tehetségi fokozatra érvényes, legyen valaki kiemelkedően, közepesen vagy akár kevésbé tehetséges. Később még visszatérünk arra a kérdésre, hogy hogyan lehet a gyermekek szükségleteit hozzájuk méltó módon kielégíteni.

Az emberi fejlődés alapfolyamataiba való betekintés azt a lehetőséget is megnyitja számunkra, hogy jobban megértsük a kiemelkedően tehetséges gyermekek fejlődését. Jóllehet ők is függnek a helyes ösztönzéstől és fejlesztéstől, mégis gyakran ők provokálják ki, eltérő viselkedésükkel ők igénylik, hogy megfelelő fi-

gyelmet fordítsanak rájuk. Fejlődésük szempontjából elengedhetetlen, hogy gondolatainkban, érzékelésünkben és pedagógiai tevékenységünkben e gyermekek különleges igényeinek megpróbáljunk megfelelni. Ez a könyv ahhoz kíván hozzájárulni, hogy a kiemelkedően tehetséges gyermekek és nevelőik megtanulják egymást jobban megérteni és egymással való kapcsolatuk során kölcsönösen gazdagodjanak.

## 2. MI A RENDKÍVÜLI TEHETSÉG?

### Négy különböző magyarázat

Jellemző az emberekre, hogy egyazon dologról különböző véleményeket formálnak. A tudományban sincs ez másképp, így a „rendkívüli tehetség” fogalmának megértésében sem. Sokan próbálkoztak már a fogalom definíciójával, magyarázatával, sőt, Hany (1987) megállapította, hogy jelenleg több mint 100 különböző meghatározása létezik. Ha az ember például megkér egy tanárt, hogy jellemezzen egy kiemelkedően tehetséges diákot, akkor ő legtöbbször az intelligenciáját és a teljesítőkéességét emeli ki. Ez egy széles körben elterjedt felfogás, amely a tudományos magyarázatokban is megjelenik.

A következőkben a különböző felfogásokat négy modellen keresztül mutatjuk be. A modellek a valóság bonyolult összefüggéseinek illusztrálására szolgálnak, ezért gyakran a tények leegyszerűsített ábrázolásaiént jelennek meg.

### Képességmodellek

Ezek a modellek abból a feltételezésből indulnak ki, hogy az értelmi képességeket már kora gyermekkorban meg lehet állapítani és ezek az élet folyamán nem változnak jelentős mértékben, vagyis stabil képességek. A már korán felismert kimagasló értelmi szint azonban gyakran csak felnőttkorban manifesztálódik különleges teljesítményekben – vallják e nézet képviselői, akik közül a legismertebb Lewis M. Terman (1877–1956) amerikai kutató, a nagyon tehetséges emberek életút-kutatásának úttörője. Az 1920-as évek elején kezdett el 1500 kiemelkedően tehetséges diákkal egy hosszú távú kutatást, amely még ma is folytatódik. Több mint 30 évig követéses vizsgálatokat végzett, amelyek során 1954-ig bizonyítottan abból a feltételezésből indult ki, hogy a gyermekként elért intelligencia-hányados (IQ) az élet folyamán nem fog megváltozni. (Terman kutatási tervében a 135-ös IQ volt az alsó határ.) 1954-ben, két évvel halála előtt azonban egy szaklap figyelemre méltó cikkében azt írta, hogy az évek során összegyűjtött kutatási adatok megcáfolhatatlanul bizonyították: az intelligencia önmagában kevés. A kutatási csoportjából azok az emberek, akik valamire vitték, nemcsak intelligensnek bizonyultak, hanem érvényesülési képességgel is rendelkeztek, nagyon motiváltak voltak, valamint e sikeres emberek élettörténete azt is világossá tette, hogy a szociális környezet pozitívan és ösztönzően hatott rájuk.

Az Amerikai Egyesült Államokban létezik egy, a szövetségi kormányzat által megfogalmazott definíció, amelyet a képességmodellek csoportjába is be lehet

sorolni. Ezt egy Marland nevű képviselő vezetésével felállt bizottság fogalmazta meg, ezért röviden Marland-definíciónak hívják.

*Marland-definíció:* A kiemelkedően tehetséges emberek olyan kibontakoztató vagy potenciális képességekkel rendelkeznek, amelyek intellektuális, kreatív, művészi (zenei, illetve ábrázoló) vagy specifikus akadémiai területeken kiemelkedő teljesítményekben, vagy rendkívüli vezetői képességben jutnak kifejezésre. Ezek olyan gyermekek, akiknek az általános rendszerű iskolákban nem fellelhető differenciált tananyagra és fejlesztőprogramokra van szükségük, hogy önmagukat és társadalmi szerepüket megvalósíthassák (Marland 1972).

Annak ellenére, hogy ez a definíció „idealizált” benyomást kelt, nagyon termetesen befolyásolta úgy az elméletet, mint a gyakorlatot, sőt, azokra mind a mai napig hatással van. Természetesen jogos kifogások is felmerültek vele szemben. Így például az a kritika érte, hogy mereven a tulajdonságokra összpontosít, valamint hogy kizárja a nem intellektuális faktorokat. Utóbbit főleg azért kifogásolták, mert bebizonyosodott, hogy milyen mérhetetlenül fontos szerep jut a motivációnak, ha különleges teljesítményeket szeretnénk elérni. A definíció nyitva hagyja azt a kérdést is, hogy az adott tehetségfaktornak milyen mértékben kell jelen lennie egy gyermek kiemelkedően tehetségesnek nyilvánításához. Ezen kívül a definíció figyelmen kívül hagyja a szociális környezethez való viszonyt. A család, az iskola és a barátok teljességgel hiányoznak a meghatározásból. Végül pedig kritikával illették azért is, mert míg a meghatározás az 1972-es eredeti megfogalmazásban a pszichomotorikus területet külön említi, az 1978-as átdolgozott változatban azt már az „ábrázoló művészetek” részeként értelmezi. Sokak számára felfoghatatlan, hogy a pszichomotorikát az ábrázoló művészetekhez sorolja.

### Kognitív komponensek modelljei

E terület kutatói elsősorban arra kíváncsiak, hogy milyen minőségi különbségek vannak az információ-feldolgozás egyéni folyamatai között. Miben különböznek például a kiemelkedően tehetséges gyermekek az átlagos tehetségűektől az információ megszerzésének és feldolgozásának módja tekintetében. A kutatási érdeklődés középpontjában nem annyira a végtermék, hanem az ahhoz vezető út áll. Néhányan azt javasolják, hogy IQ helyett beszéljünk QI-ről, amely rövidítés az információ-feldolgozás minőségét jelenti (Qualität der Informationsverarbeitung). Várható, hogy ez a kutatási irány a rendkívüli tehetség korai meg-

nyilvánulásáról szállít majd eredményeket. Újra és újra hallható a szülőktől, hogy tehetséges gyermekeik már kisgyermekkorban kitűntek önálló és pozitív gondolkodásmódjukkal, az információk feldolgozásának sajátos formáival. Idevágó példa a két és fél éves Klara esete. Amikor anyukája egy reggel belépett a szobájába, Klara azt mondta: „Ha az ember alszik, akkor nem tudja, hogy alszik.” „Hogyhogy?” – kérdezte a mama. Klara erre azt felelte: „Pontosan azért, mert alszik.” Szakemberek szerint ez metakognitív teljesítmény, amely gyakran még általános iskolás gyermekeknél sem figyelhető meg. (Metakogníció = a saját gondolkodásról való gondolkodás, reflektálás.)

### Teljesítményorientált modellek

Ezek a modellek különbséget tesznek az adottság és a megvalósult adottság között. Az emberekben rejlő adottságokból vagy lehetőségekből nem minden válik teljesítménnyé. Az adottság azonban feltétele annak, hogy valaki kiemelkedő teljesítményeket nyújtson. Nem minden embernél mutatnak fejlődést a meglévő adottságok. Gyakran a gyermek közvetlen környezetén múlik, hogy képességei nem megfelelően fejlődnek, mert különleges képességeit nem ismerték fel és ennek következtében nem is fejlesztették. A szakirodalomban visszatérően egy 50%-os arányról beszélnek, azaz a potenciálisan rendkívüli tehetséggel megáldott gyermekek 50%-a nem részesül olyan fejlesztésben és nevelésben, amely szükséges lenne ahhoz, hogy adottságait megfelelően kibontakoztassa. Azok a gyermekek, akik alacsony iskolai végzettségű családban élnek, e tekintetben kiemelten hátrányos helyzetben vannak. Az iskolának különleges feladata az ilyen szempontból hátrányos helyzetű gyermekek felismerése és fejlesztése.

A teljesítményorientált modellek előnye, hogy nemcsak a tényleges teljesítményt tekintik mérvadónak, hanem azoknak a tényezőknek is figyelmet szentelnek, amelyek a képességek kibontakoztatásának útjában állnak. Tehát ezek a modellek nemcsak leíró jellegűek, hanem célorientáltak is: Minden embert úgy kell nevelni, hogy képességeivel összhangban tudjon fejlődni. A későbbiekben egy kiemelkedően tehetséges gyermek példája, aki a teljesítménykényszer miatt vallott kudarcot, megvilágítja majd számunkra, hogy a nem kibontakoztatott képességek negatív önképpel is társulhatnak (*10. fejezet*).

### Szociokulturális modellek

A szociokulturális modellek abból indulnak ki, hogy rendkívüli tehetség csak az egyéni és társadalmi tényezők kedvező találkozása során bontakozhat ki. E felfogás szerint sem genetikai értelemben, sem pedig szociális és kulturális tekintetben nem létezik stabilitás. Az, hogy hogyan értékeljük a különleges, illetve rend-



kívüli teljesítményeket és hogyan teremthetőek meg e teljesítmények felszínre hozásának feltételei, nagymértékben függ a politikai környezettől és a gazdasági feltételektől. Ha egy ország művelődéspolitikája például csak az átlagos és gyengébb képességű csoportokat célozza, akkor a tehetséges és kiemelkedően tehetséges tanulók iskoláikban túl kevés tehetségfejlesztő feladatot kapnak ahhoz, hogy képességeiket és tehetségüket kibontakoztathassák. Mivel a legokosabb diákokban gyakran azt a veszélyt látják, hogy később a társadalom elitjéhez fognak tartozni (ami számukra negatív képpel társul), sokszor éppen az ő tehetségük fejlesztése szorul háttérbe.

\*

Ez a négy modell nem zárja ki egymást, inkább különböző nézőpontokat hangsúlyoznak, amelyek együtt egy kerek egészet alkotnak. Különösen az első modell kutatási eredményei által kapunk pontos képet a kiemelkedően tehetséges emberek fejlődésében fontos kora gyermekkori faktorokról és zavaró tényezőkről. A második modell eredményeit már nagyon várjuk. A harmadik és negyedik felfogásnak nemcsak elméleti, hanem gyakorlati vonatkozása is van – a mi álláspontunk is ez utóbbi elméletekben gyökerezik.

### Egy eset a gyakorlatból

Ellen mamája meséli: „A lányom rendszerint bőgve jön haza az óvodából”. „Mindig olyan hülyeségeket kell csinálnom, mindig ugyanazt, és az óvó néni nem akarja elhinni, hogy már tudok írni” – mondja Ellen, aki négy és fél éves és már rendesen le tudja írni a nevét, az ábécé minden betűjét ismeri, jól számol, valamint nagyon ügyesen rajzol és barkácsol. Otthon megvan a maga kis játékkuckója, ahol naponta néhány órát értelmesen és koncentráltan eltölt. Ha egy időre nagyon nagy lesz a csend, akkor a szülők már tudják, hogy Ellen a három évvel idősebb nővérének valamelyik könyvét olvassa.

A szülőknek Ellennel kapcsolatban nem tűnt fel semmi különös, még az idősebb nővérével összehasonlítva sem. Egyszerűen csak egy kedélyes, vállalkozó kedvű, spontán gyermek volt. Az óvodában aztán kiderült, hogy Ellen tulajdonképpen már mindent tud, amit a többi gyermeknek még meg kell tanulnia.

Az óvónő nem tudja, mit kezdjen vele és megpróbálja arra ösztökélni, hogy ugyanúgy viselkedjen, mint a többi gyermek. „Meg kell tanulnia beilleszkedni” – hangoztatja, „nehogy azt gondolja, hogy kivételeznek vele”. Az óvónőnek az a gyanúja, hogy a szülők Ellent különleges teljesítményekre sarkallják. Ő azonban úgy gondolja, hogy Ellennek, mint minden más gyermeknek joga van hozzá, hogy valamennyi, korának megfelelő fejlesztőjátékban részt vegyen, amelyek annyira fontosak egészséges pszichikai fejlődése szempontjából.

Mint oly sok gyermek, akik gyorsabban fejlődtek társaiknál, Ellen is otthon már réges-rég olyan játékokkal játszott és olyan tevékenységeket folytatott, amelyeket az óvónő ajánlott – mégpedig saját belső késztetésből fakadóan és a saját maga módján. Otthon mindez soha nem okozott nehézséget, még az idősebb testvérével szemben sem. Ezek a problémák csak akkor kerültek felszínre, amikor Ellen óvodába ment, és ott a korcsoportjának megfelelő ritmushoz kellett alkalmazkodnia. Az óvónő mindenáron azt akarta, hogy Ellen beilleszkedjen. Ezzel azt érte el, hogy elbizonytalanodott, bátortalanná vált és egyre boldogtalanabbnak érezte magát. A szülők is kételkedni kezdtek Ellen nevelésével kapcsolatban, nem tudták, hogy követtek-e el hibákat, és azon tanakodtak, hogy biztassák-e arra, hogy szófogadóbb legyen az óvodában.

A probléma gyökere valószínűleg abban rejlik, hogy Ellen nagyon tehetséges, és kortársaihoz képest jelentős előnnyel rendelkezik. Mivel Ellennel kapcsolatban a szülőknek segítségre van szükségük, a megfelelő egyeztetés után a gyermeket pszichológiai teszteknek vetjük alá, hogy megállapíthassuk, vajon tényleg kiemelkedően tehetséges-e. Az eredmények alapján aztán a szülőkkel együtt elgondolkodhatunk azon, hogy milyen lépések történjenek Ellen további fejlődése érdekében.

Mielőtt azonban ezt az esetet tovább boncolgatnánk, el kell egy kicsit mélyednünk a rendkívüli tehetség többfaktoros modelljében, hogy a további lépéseket az elmélettel is alátámaszthassuk. Ezt a modellt „Hármas interdependencia-modellnek/Kölcsönös függés- modellnek” hívjuk.

### **A többfaktoros modell: képesség + kreativitás + motiváció**

A „kiemelkedő tehetség” éppúgy, mint az „átlagos tehetség” egy leíró jellegű fogalom. A különleges tehetség a motorikus, szociális, művészeti vagy kiemelkedő intellektuális képességekben nyilvánulhat meg. Ezek a tehetségformák gyakran együtt vannak jelen. Vannak, akik egy bizonyos területen – például a zenében – rendkívüli tehetségek. Az azonban nem elég, ha a fent megnevezett területek egyikében vagy akár több területen is különleges adottságokkal rendelkezik valaki. Minden adottság – legyen az rendkívüli vagy átlagos – támogatást és segítséget igényel, hogy kibontakozhasson. Ennek legközvetlenebb és elengedhetetlen táptalaja a szociális környezet, amire később még részletesen ki fogunk térni.

A kiemelkedő tehetség csak akkor felismerhető, ha kézzelfogható, vagyis ha különleges teljesítményekben vagy cselekedetekben mutatkozik meg. A következő részekben azt próbáljuk megmutatni, hogy a kiemelkedően tehetséges gyermekeknek nem is mindig olyan nagyon könnyű különleges adottságaikat kibontakoztatni.

A **kiemelkedő tehetségeknek**, helyesebben az intellektuálisan kiemelkedő tehetségeknek az általunk használt értelemben legalább a következő három személyiségjegyet hordozniuk kell:

*kiemelkedő intellektuális képesség,  
kreativitás,  
motiváció.*

Ez a három faktor összefügg, ezért nevezzük „triád”-nak, azaz három összetartozó tényezőnek.

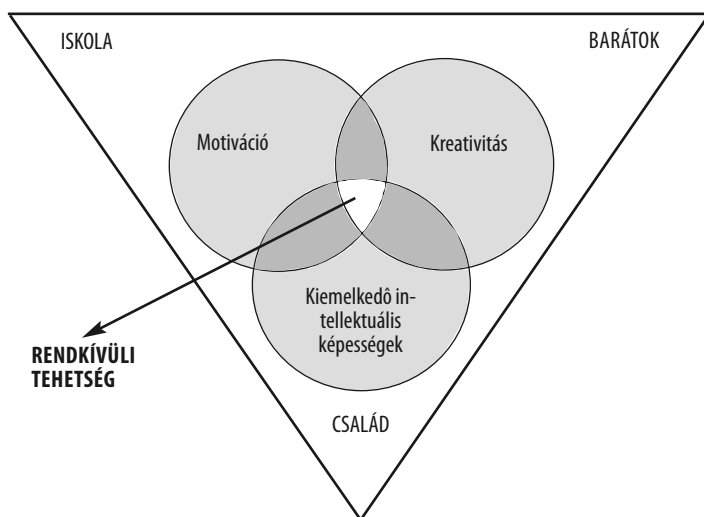
Az ember természetéből fakadóan szociális lény, vagyis egészséges fejlődéséhez elengedhetetlen a *családdal, az iskolával és a barátokkal* való jó kapcsolat (*utóbbi alatt tulajdonképpen egyenrangú feleket (peers) értünk, mivel a fejlődéshez elengedhetetlenek a hasonló érettségű társak*). A társadalmi környezet tehát a második „triád”, amely jelentősen hozzájárul a képességek kibontakoztatásához. Egy adott személy és környezete között csak akkor jöhet létre jól működő interakció, ha a szóban forgó személy megfelelő mennyiségű szociális kompetenciát elsajátított, tehát képes másokkal megfelelően bántani.

A **kimagasló intellektuális képesség** azt jelenti, hogy valakinek az intelligencia- és képességteszttel mért intelligenciája átlag feletti. Ezt leggyakrabban egy intelligenciahányadossal (IQ) fejezzük ki. Bár pontos határvonal nincs az átlagos és az átlag fölötti intelligencia között, mi abból indulunk ki (diagnosztikus munkánkban), hogy az IQ-értéknek legalább 130-nak vagy afölöttinek kell lennie. Társadalmi szinten általában inkább a legfelső 5–10%-ról szoktunk beszélni.

**Kreativitás** alatt az ember azon képességét értjük, amelynek segítségével eredeti és találmányos módon megoldást talál bizonyos problémákra. A kreativitás azonban nemcsak a problémamegoldásban jut kifejezésre, hanem a problémák megérzésében is (problem finding). Itt mutatkozik meg különleges mértékben az önálló és produktív gondolkodás, ellentétben azzal a gondolkodásmóddal, amelyet reprodukálásnak nevezhetnénk. A diákoktól általában ez utóbbit várják el, és ennek szellemében is nevelik őket.

A **motiváció** alapvetően az egyénnek az elkezdett munka befejezéséhez szükséges akaratát és érvényesülési képességét jelenti. Ezen túl azonban jelentheti azt is, hogy valaki vonzódik egy bizonyos feladathoz, abban örömet leli (érzéskomponens), vagy azt, hogy vannak céljai és tervei (kognitív komponens), illetve hogy a rizikó- és bizonytalansági faktorokat el tudja fogadni (jövőperspektíva).

Az eddigieket sematikusán egy többfaktoros modellként lehet ábrázolni. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy ennek a modellnek tulajdonképpen három-dimenziósnak kellene lennie, mivel itt minden elem hatással van a másikra. Az említett személyiségjegyek olyan adottságok, amelyek az egyénekben különböző mértékben vannak jelen. Mint már említettük, az adottságokat segíteni kell, hogy fejlődni tudjanak, és ebben a szociális környezet rendkívül fontos szerepet játszik. Ha a szociális környezet nem támogatja a gyermek fejlődési és tanulási igényeit, akkor azok nem fejlődhetnek optimálisan és esetleg megmaradnak azon a szinten, amely nem megfelelő az adott gyermek számára. Éppen ezért csak akkor beszélhetünk kiemelkedő tehetségről, ha a harmonikus fejlődés érdekében mind a hat faktor megfelelő módon találkozik egymással. A szociális kompetencia itt fontos összekötő elem, mivel a személy és környezete közötti hatékony együttműködés alapját képezi (lásd Mönks 1995b, 1996).



A rendkívüli tehetség többfaktoros modellje tartalmazza a három személyiségjegyet: kiemelkedő intellektuális képességek, motiváció és kreativitás; és a három szociális területet: család, iskola, baráti kör. Kizárólag e hat faktor kedvező összjátéka során tud a rendkívüli tehetség fejlődni, és különleges teljesítményekben vagy kiemelkedő cselekedetekben kifejezésre jutni. Ennek jelentős feltétele a szociális kapcsolat kialakításának képessége: *a szociális kompetencia*.

Ez a magyarázat nemcsak saját nézeteinket támasztja alá, hanem leegyszerűsíti Ellen (és más, a könyvben említett gyermekek) célzott állapotfelmérését is. Amint már feljebb utaltunk rá, Ellen és szülei az egyetemen működő tanácsadó szolgálatunkhoz fordultak, hogy közösen állítsunk össze Ellen számára egy „helyes” nevelési tervet. Ellen intellektuálisan nagyon tehetségesnek bizonyult, intelligenciája alapján a legfelső 3%-hoz tartozott. Ezenkívül különös tudásszomj-jal rendelkezett és nagyon gyorsan tanult.

Ha a többfaktoros modellt használjuk vizsgálódásunk alapjaként, akkor a következőket mondhatjuk el: A korábban minden területen pozitív interakció az óvodába való belépéssel megszűnt. Ettől kezdve Ellen fejlődése akadályoztatva volt. Néhány beszélgetés után, amit az óvónőkkel folytattunk, betekintést nyertünk abba, hogy milyen képességbeli különbségek vannak már kisgyermekkorban is. Addig ebben az óvodában azt tartották a legjobbnak, ha minden gyermeket egyformán kezelnek. Az életkornak megfelelő nevelés (*naptárdogma*) volt a legfőbb elv. Nincs azonban igazságtalanabb dolog annál, mint amikor a különböző gyermekeket egyformának tekintjük és egyformán neveljük. Végül aztán az óvónők is belátták, hogy maga Ellen volt az, aki annyira tanulni akart, és hogy a szülők mindössze csak támogatták ebben, illetve semmiféle akadályt nem gördítettek az útjába. Az óvónőkkel együtt kutattunk olyan lehetőségek után, amelyek a gyermekeknek nagyobb teret adnak önállóságuk fejlesztéséhez, és amelyek elősegítik, hogy – az addigiaktól eltérően – ne kezeljenek mindenkit egyformán. Végül ezek a beszélgetések nemcsak Ellen számára hoztak javulást, hanem a többi gyermek is profitált belőlük. Az egyéni bánásmód mindenkinek csak javára válhat, hiszen a kisgyermek is saját gondolatokkal és elképzelésekkel rendelkező független személyiségek.

Gyakran azt feltételezik, hogy a mi modellünk csak a már kibontakoztatott kiemelkedő tehetségekre vonatkozik és a „rejtett”, potenciális tehetségekre nem. Ez egészen biztosan nem így van. Ennek igazolásához térjünk ki még egy kicsit erre a többfaktoros modellre, amelyet a szakirodalomban „három interdependencia-modellnek” neveznek. A triád (hármasság) – mint fentebb már említettük – egy három elemből vagy aspektusból álló csoportot jelent, amely elemek összetartoznak. Az interdependencia kölcsönös függést jelent, a függőség általi összefonódást. Ebből a modellből kitűnik, hogy a két triád közötti pozitív kölcsönhatás és a kiegyenlített összefonódás a kiemelkedő tehetség zavartalan fejlődése szempontjából meghatározó.

Mivel egyrészt a három személyiségjegy és a három legfontosabb szociális vetület, másrészt pedig ennek a két hármasságnak a kölcsönös függősége kap itt hangsúlyt, e modellel egyszerűbb az akadályozó okokat és faktorokat kideríteni, ahogyan azt Ellen példáján is láthattuk.

A szülőkkel és tanárokkal való beszélgetések során elengedhetetlen, hogy a gyermeket együttesen alaposan „feltérképezzük”: a szellemi és szociális képességeit éppúgy, mint érzelmi életét, motiváltságát és a szociális körülmények megélését. Csak ha már kialakítottunk egy összképet a diák személyiségéről, akkor tudunk összeállítani egy, az adott gyerekre szabott fejlesztőkonceptiót.

Munkamódszerünk a következő: először is szükség van egy teljes „feltárássra”, a „leletek” kiértékelésére, meg kell állapítanunk, hogy fennáll-e diszkrépancia az elért és a potenciális színvonal között, ki kell találnunk, hogy hol vannak esetleges zavaró tényezők a szociális kapcsolatokon belül és csak ezután lehet összeállítani az adott személyre szabott fejlesztőprogramot. Nagy hangsúlyt kap ilyenkor az általunk javasolt intézkedések megvalósíthatósága is. A legjobb koncepció sem ér semmit, ha nem lehet átültetni a gyakorlatba.

## Újabb fejlesztések

*Howard Gardner* amerikai pszichológus jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy a szűk értelemben vett intelligencia fogalma jelentősen kibővült. Már 1983-ban nyilvánosságra hozta a nyolc minőségi kritérium alapján felállított hét intelligencia-felfogását: a nyelvi, logikai-matematikai, térbeli, zenei, testi-kinesztetikus, valamint az inter- és intraperszonális intelligenciát. Időközben kiegészítette koncepcióját a naturalista intelligenciával. Az egzisztenciális vagy spirituális intelligenciát inkább csak fél-intelligenciának tekinti. Viccesen azt szokta mondani, hogy maximum 8 és fél intelligenciáról lehet beszélni (Gardner 1999, 66). Az inter- és intraperszonális intelligenciát szociális és emocionális intelligenciának is szokás nevezni.

Gardner legújabb definíciója így hangzik: „Az **intelligencia** egy bio-pszichológiai potenciál olyan információk feldolgozása céljából, amelyek társadalmi környezetben aktiválódhatnak azért, hogy olyan problémákat lehessen megoldani vagy olyan produktumokat lehessen előállítani, amelyek az adott társadalomban értékesnek számítanak” (i.m., 33–34). Ezek szerint nincs önmagában értendő intelligencia. Az intelligencia minden esetben egy adott kultúrához és társadalomhoz kötött. Ezenfelül nem is a semmiből keletkezik, jellemző rá a szociális valósághoz kötöttség. Fejlődése és a társadalmi valósághoz való illeszkedése által válik értékessé, mindegy, hogy kiemelkedő, átlagos vagy alacsony intelligenciáról van szó.

Gardner „multiple” intelligenciája világszerte nagy figyelmet keltett, de különösen hasznosnak bizonyult az iskolai gyakorlatban. Nagyon sok szemléltető és oktatási anyag is készült ennek kapcsán. Az „Intelligence Reframed” (1999) című könyvében számos, a már meglévő anyagokra és olyan személyekre való utalás található, akik különböző országokban az egyes intelligenciafajták tananyagban való alkalmazhatóságával foglalkoznak. Német nyelvterületen Joëlle Huser (2004) tett közzé az iskolában és a szülői házban használható gyakorlati alkalmazási lehetőségeket. Magyar nyelvterületen lásd a *Géniusz könyvek* sorozat köteteit.

1993-ban Gardner megjelentette a „Creating Minds” című könyvét, amelyben hét, világszerte kiemelkedő és elismert személy példáján keresztül mutatja be a különböző intelligenciafajták létezését. Egymás után meséli el a hét „kreatív elme” életútját és ezzel együtt az adott intelligencia egyedülálló megnyilvánulását kívánja megvilágítani. Ezek szerint T. S. Eliot a nyelvi, Einstein a logikai-matematikai, Picasso a térbeli, Igor Stravinsky a zenei, Martha Graham a testi-kinestetikus, Mahatma Gandhi az interperszonális, míg Sigmund Freud az intraperszonális intelligencia képviselői. Ezek mind nagyon különböző egyéni fejlődési utak, ez alapján tehát nehéz lenne a kreatív emberek fejlődési folyamatairól általánosságokat meghatározni. Egy dologban azonban feltétlenül megegyeznek: Mindannyian hatalmas kitartással és féktelen motivációval rendelkeztek hőn áhított céljaik elérésében, és mindannyiukra jellemző volt az is, hogy évekig tartó nélkülözést is képesek voltak átvészelni. Sokunk számára már ez elegendő ok lett volna, hogy kitűzött céljainkat feladjuk.

A szintén amerikai pszichológus, Robert Sternberg is hozzájárult ahhoz, hogy az intelligenciára irányuló beszűkült szemlélet megváltozott. Sternberg megkülönbözteti az analitikus, a kreatív és a gyakorlati intelligenciát, valamint behatóbban foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy mit jelent az intelligencia az élet sikeressége szempontjából. Ő ezt siker-intelligenciának hívja (Sternberg 1998), mivel az ily módon meghatározott intelligencia egyetlen igazi próbaköve végül is a szakmai és személyes életünk sikeressége. Sternberg szerint a siker-intelligenciával rendelkező emberekben sok a közös vonás, függetlenül sikerük mértékétől vagy annak módjától (i.m., 275). Ha ezek a jellemző viselkedési jegyek hiányoznak szakmai vagy privát életünkben, akkor annak önblokkolás vagy kudarc lehet a következménye. Ha azonban az ember rendelkezik ezzel az intelligenciával, akkor az döntően hozzájárulhat önmaga aktivizálásához és végül a sikerhez is (i.m., 275).

A motiváció a húsz megkülönböztetendő viselkedési jegy közül az első, mivel ha nincs motiváció, akkor még a legkiemelkedőbb tehetség is kevés. Iskolai vagy szakmai sikereket motiváció nélkül nem lehet elérni. A többi ilyen jegy például: a céltudatosság, kockázati hajlandóság, kezdeményezőkézség, érvé-

nyesülési képesség, az önsajnálát elleni immunitás, és egy jó adag önbizalom. Sternberg szerint a siker-intelligenciával rendelkező emberek leginkább azért tűnnek ki, hogy azonos mértékben analitikusan, kreatívan és praktikusán gondolkodnak és cselekszenek. A húsz viselkedési jegy közül ez az utolsó az analitikus, kreatív és gyakorlati gondolkodás közötti kiegyensúlyozott kapcsolatot mutatja. Ezek a siker szempontjából oly fontos és elengedhetetlen viselkedési jegyek a konvencionális intelligenciatesztekkel nem mérhetők. Sternberg szerint a statikus intelligencia egyáltalán nem, vagy csak nagyon keveset számít az életben. Az iskolát és a szakmát csak akkor lehet sikeresen végezni, ha az iskolában nemcsak az analitikus, hanem a kreatív és gyakorlati gondolkodást is fejlesztik és megkövetelik.

Valamennyi jegy szemléletes és példaszerű leírása meggyőző és elfogadható. A kérdés azonban az, hogy mennyire tanulhatók és mennyire mérhetők a viselkedési minták, illetve hogy pontosan melyek azok. Végül pedig ki kell mondanunk, hogy nem minden sikeres emberben lelhető fel mind a húsz jegy. Ezt a húsz viselkedési jegyet mégis lehet mérési pontokként alkalmazni, hogy a siker-intelligencia körvonalai felismerhetőek legyenek.

Gardner és Sternberg elméleti felfogásai képezik a modern intelligencia-elméletek magját. Kísérleti eredményeik azt mutatják, hogy az intelligencia mint olyan nem létezik, azonban sok kollégájuk IQ-hiszékenységet nyilvánvalóan csak kevésbé tudták ezzel befolyásolni. Gardner többféle intelligenciáról szóló könyve azzal a nagyon is beszédes címmel került a német könyvpiacra, hogy „Búcsú az IQ-tól”. Stern (1916) óta ismert tény, hogy a tehetség mindig csak a teljesítmény lehetőségét jelenti, nem pedig magát a teljesítményt. A tehetség ezzel együtt a rendkívüli tehetség különféle területeken különféleképpen nyilvánul meg. Ezenkívül Stern már 1916-ban kimondta, hogy az általános iskolás gyerekek 10–15%-a tehetséges vagy kiemelkedően tehetséges. Ezt a véleményt képviseljük mi is.

### **Az autonóm tanulás modellje**

Egy Európában alig ismert tehetségfejlesztési modell az „autonóm tanulás modellje” (Betts – Kercher 1999). A gyakorlatból fejlődött ki és már több mint húsz éve alkalmazzák kísérleti jelleggel. Abból indul ki, hogy a tehetséges diákoknak különböző tanulási és fejlesztési igényeik vannak, és ugyanúgy különböző tanulási és munkastílussal rendelkeznek. Az egyén öt fázison keresztül jut el ahhoz, hogy önállóan élethosszig tartó tanulóvá váljon.

A „**tájékozódási szakaszban**” tanárokkal, szülőkkel, diákokkal együttműködve a szükséges fogalmak tisztázása történik. Például: Mi az intelligencia? Mi



a tehetség? Ezenkívül csoportok kialakítására irányuló tevékenységet folytatnak, azzal a céllal, hogy a csapatszellemet fejlesszék.

A „**személyes fejlődés szakaszában**” az inter- és intraperszonális tanulási képességet fejlesztik. A kognitív, emocionális, szociális és testi készségeknek, a magatartásnak és a véleménynek teljes mértékben azonos módon kell fejlődnie.

A „**gazdagítás (enrichment) szakaszában**” olyan szituációkat és alkalmakat teremtenek a diákok számára (kutatási célból), amelyek túlmutatnak a kötelező tananyagon. Itt a témákat és tartalmakat önállóan dolgozzák ki.

A negyedik szakasz neve „**projektmunka kis csoportokban**”, ahol 3–5 fős kiscsoportokban dolgoznak fel témákat. Ezeket később bemutatják az osztálynak és más érdeklődőknek, majd a kidolgozott munkákat bizonyos értékelési kritériumok alapján ítélik meg. A projektmunka az aktív tudás megszerzésének egyik jelentős feltétele.

Végül, az utolsó szakasz az **elmélyült tanulmányokat** szolgálja. A diákok itt már maguk határozzák meg, hogy mit tanulnak, azt hogyan prezentálják, hogyan bírálják és értékelik. A téma meghatározása és kidolgozása során együtt dolgoznak a tanárokkal és a szakértőkkel. Nagyon fontos ennél a szakasznál a lezáró prezentáció és a végső értékelés.

Az öt szakasz rövid leírása csak korlátozottan közvetíti azt a modellt, amely egész embert kíván, azaz a kognitív, szociális és emocionális viselkedési jegyeket. A gyakorlatban ez az öt szakasz egy egész tanévre terjed ki, ami egy dinamikus fejlődési folyamatot jelöl ki. Ennek az a célja, hogy a diákok felelősségteljesen tanuljanak és éljenek.

\*

Lezárásként meg kell állapítanunk, hogy nem állja meg a helyét az a megközelítés, amelyben pszichológusok és pedagógusok a kiemelkedő intelligenciát a kiemelkedő tehetséggel azonosítják, ahogyan azt például Stapf (2003a, 2003b) és vom Scheidt (2004) ezt rendszeresen megteszik. A kiemelkedő tehetség egy egyénre szabott képesség egy vagy több területen, jó vagy kiváló teljesítmények elérésére. Azért, hogy a lehetőségből teljesítmény lehessen – ahogy a többfaktoros modellben is ábrázoltuk – (lásd e könyv 20. oldalát) mind az egyén, mind pedig környezete részéről támogató és sikernövelő faktorok szükségesek. Amikor a tehetséget pusztán az IQ-ra redukálják, akkor éppen a valóság szenved csorbát.

### 3. KÜLÖNBÖZŐ TEHETSÉGFORMÁK

A rendkívüli tehetség hivatalos definícióját, ahogyan az az Egyesült Államokban használatos, már fentebb megadtuk (15. old.). Tudjuk, hogy többféle tehetségfajtából indulhatunk ki. A különleges tehetség négy különböző területen mutatkozhat meg:

1. az értelmi képességek, az intellektuális teljesítmények területén,
2. a kreativitás és az alkotókészség területén,
3. a művészetek területén, az ábrázoló- és zenei művészetben, valamint
4. a szociális területen, elsősorban a vezetői képességekben.

E területek egy adott személynél gyakran együtt fordulnak elő, ugyanakkor az sem ritka, hogy egy bizonyos terület különösen nagy hangsúllyal jelenik meg. A rendkívüli tehetségnek vannak egyéni és kevert formái is. Ebben a könyvben elsősorban olyan gyermekeket említünk, akik szokatlan intellektuális adottságokkal, illetve teljesítményekkel rendelkeznek. A könyvben bemutatott Gardner, Sternberg és Betts-féle modellek azt mutatják, hogy a tehetségek különféle területeken juthatnak kifejezésre.

A **kreativitást** gyakran a lehetséges rendkívüli tehetség fontos jelének tartják. Itt egy nagyon nehéz, nem egyszerűen körülírható fogalomról van szó. A kreativitásnak nem létezik általánosan érvényes és elfogadott definíciója, valamint az sem világos, hogy milyen jelek utalnak kisgyermekkorban az esetleges későbbi kreativitásra. Lehet valaki nagyon kreatív és eredeti a számtani problémák megoldásában, de például az írás területén már nem. Ezenkívül bizonyos életszakaszban lehet valaki egy vagy több területen is rendkívül kreatív, ugyanakkor nem állandóan és megszakítás nélkül.

A mi definíciónkban a kreativitás fontos helyet foglal el. Ahogy a rendkívüli tehetséget, ugyanúgy a kreativitást is mindig egy területre vonatkozóan kell nézni. Senki sem általánosságban kreatív vagy általánosságban nagyon tehetséges. Ez mindig egy bizonyos területen mutatkozik meg. A vizsgálatok sokaságából viszont az derül ki, hogy a legtöbb kreatív személy kiemelkedően tehetséges is. Visszafelé ez már nem igaz: nem minden rendkívüli tehetség kreatív is egyben.

A **művészi tehetség** főleg az ábrázoló művészetekben és a zenében jut kifejezésre. Az adottságok fejlődése ezeken a területeken erősen függ attól, hogy

menyire ösztönző és segítő a környezet. A művészi adottságok optimális fejlődése gyakran azzal jár együtt, hogy végtelenül sokat kell gyakorolni és tréningezni, aminek a következményeként az ilyen gyermekek gyakran szenvednek a társadalmi érintkezés hiányától. Sokszor emiatt nem tudnak barátságokat kötni. Ehelyütt azt is fontos rögzíteni, hogy a kiemelkedően tehetséges gyermek nem egyenlő a „csodagyerekkel”, mint amilyen például Mozart volt. Az ilyen csúcstehetségek nagyon ritkák, százévente csak egy vagy kettő születik. A muzikalitást azonban korán fel lehet ébreszteni a gyermekekben (ld. lipcsei példa, 12. old.), de csúcsteljesítményekhez csak vasszorgalom és rendkívüli kitartás vezethet.

**Vezetői képességeket** gyakran már egészen korán meg lehet figyelni a gyermekeknél. A jellemzően közkedvelt és barátságos kisgyermek viselkedésében felismerhetőek azok az aspektusok, amelyek a vezető személyiség szükséges feltételei. Egy jó vezetőtől elvárják, hogy tudjon bánni az emberekkel, rendelkezzen döntési képességgel, helyes látással, legyen járatos a másokkal való bánásmód terén, valamint legyen tiszteletteljes tartása másokkal szemben. A népszerűség szintén fontos tényező. Azonban a vezetői tulajdonságokról is el kell mondanunk, hogy ezek sem maguktól fejlődnek ki valakiben. Ebben az esetben is elengedhetetlen az okos és helyes pedagógiai segítség, már egészen kisgyermekkortól.

## 4. A RENDKÍVÜLI KÉPESSÉG ÉS A TEHETSÉG

Gyakran használják szinonimaként a „rendkívüli képesség” és a „tehetség” kifejezéseket. Sokan vannak, akik a „rendkívüli képesség” fogalmát kizárólag olyan személyekkel kapcsolatban használják, akik intellektuális területen rendelkeznek rendkívüli képességekkel, míg a „tehetség” fogalmát akkor, ha olyan személyről van szó, akik a sport, a zene vagy a képzőművészet területén mutatnak fel kimondott tehetséget. E két fogalom ily módon való megkülönböztetését sokan kritizálják, mivel az igazi jelentés rejtve marad.

Vannak olyan pedagógusok és tudósok is, akik úgy tesznek különbséget a rendkívüli képesség és a tehetség között, hogy azt állítják: a rendkívüli képességekkel rendelkezők több területen mutatnak rendkívüli adottságokat (mint például a nyelvek, a matematika és a természetismeret területén), a tehetség kifejezést viszont akkor találják helyénvalónak, ha valaki csak egy területen kiemelkedő, például a matematikában.

Végül van a pedagógusoknak és a tudósoknak egy kisebb csoportja, akik a két fogalom megkülönböztetésében az intelligencia- és teljesítményszetek eredményeire támaszkodnak. Szerintük tehát rendkívüli képességekkel az rendelkezik, aki a legfelső 10%-hoz tartozik. Aki azonban alacsonyabb értéket ér el, az „csak” tehetséges.

Látjuk, hogy a két fogalom egzakt használatában nincs megegyezés, ezért a nemzetközi szakirodalomban a két szó szinonim, rokon értelmű használatát részesítik előnyben. Ebben a könyvben a „tehetséges”, „tehetség”, „kiemelkedően tehetséges”, „rendkívüli tehetség”, „kiemelkedő tehetség”, „rátermett”, és „rátermettség” kifejezéseket mi is szinonimaként használjuk, tehát olyan kifejezéseknek tekintjük őket, amelyek azonos vagy nagyon rokon jelentéssel bírnak.

A gyermekek lehető legjobb fejlődési lehetőségeiről, valamint a rendkívüli tehetség ismertetőjegyeiről szerzett tudásunk, és főként az, hogy tudjuk, a gyermekek és a fiatalok fejlődése szorosan összefügg a társadalmi környezet jellemzőivel, a következő kérdések megválaszolására sarkall minket.

Hogyan ismerjük fel a kiemelkedően tehetséges gyermekeket?

Melyek a gyermek és a társadalmi környezet közötti interakció specifikus és pozitív ismertetőjegyei?

Hogyan kell a kiemelkedően tehetséges gyermekeket otthon és az iskolában nevelni?

Ezeknek a kérdéseknek fogunk a következő fejezetekben utánajárni.

## 5. MEGTALÁLNI ÉS FEJLESZTENI: A TEHETSÉGFEJLESZTÉS PEDAGÓGIÁJÁNAK ELVÁLASZTHATATLAN PÁRJA

Nemrégiben egy tehetséggondozási konferencián kiemelkedően tehetséges csecsemőről is beszéltek. A jelenlévők közül sokan kétségbe vonták, hogy már csecsemőkorban is beszélhetünk tehetségről. Végül is egy újszülött még nem képes beszélni és az elégedettség és elégedetlenség megnyilatkozási formái nagyjából egyformák. Való igaz, hogy már a csecsemők is nagymértékben különböznek egymástól az aktivitás és figyelem-ráfordítás mértékében.

Sok tehetséges gyermek szülei visszapillantva világosan emlékeznek arra, hogy gyermekük már röviddel a születésük kitűnt a közvetlen környezetében lévő dolgokra és emberekre való különös odafigyelésével. Néhány szülő arról számolt be, hogy az volt a benyomásuk, csecsemőkorú gyermekük már koncentráltan figyelte környezetét.

Ezek a gyermekek nyelvi fejlődésükben is gyakran előrébb járnak társaiknál, hiszen sokszor már első születésnapjuk környékén néhány szót kimondanak és hamarosan egész mondatokat is tudnak képezni. Mások ezzel ellentétben nyelvi fejlődésükben épphogy visszamaradottságot mutatnak, és csak másfél-kétéves korukban szólalnak meg, akkor viszont kerek és nyelvtanilag helyes mondatokat produkálnak. A „kései fejlődésnek” nagyon valószínű magyarázata van: a kiemelkedően tehetséges gyermekek gyakran nagyon pontosak, precízek, maximalisták; csak amikor már belül valamit tökéletesen tudnak, akkor mutatják meg azt. A beszédnél ez azt jelenti, hogy nyelvtudásuknak belülről „stimmelnie” kell, mielőtt hangosan megnyilvánulnának.

Térjünk azonban vissza a fent említett konferenciához: nincsenek általánosan érvényes csalthatatlan jelek, amelyeket már csecsemőkorban a tehetségre való utalásnak lehetne tekintetni. Az egyik probléma ezzel ugyanis az, hogy például a „figyelmes tekintet” nem minden később tehetségesnek bizonyuló gyermeknél fordul elő. Még nagyon sok kutatást kell végezni a gyermek természetes otthoni környezetében, hogy kideríthessük, pontosan melyek a tehetségre már csecsemőkorban utaló jelek. Ezek az eredmények különösen fontosak a szülőknek adott tanácsokat illetően, hogy hogyan bánjanak gyermekükkel, illetve hogyan neveljék őket egészen kicsi korukban. Ha a kicsivel idősebb (bölcsődés vagy óvódás korú) gyermekeket nézzük, akkor gyakran azt tapasztaljuk, hogy spontán érdeklődést mutatnak az olvasás és az írás iránt. Ha ezt a késztetést nem fojtják el, akkor ezek a gyermekek valóban megtanulnak írni és olvasni. Gyakran fejlesztenek ki magukban sajátos módszereket a számokkal és a mennyiségekkel

kapcsolatban, miközben például odafigyelnek az anyukára, aki éppen varr, és hatalmas lelkesedéssel figyelik a mérőszalagot, amellyel számolni lehet. Ilyenkor a gyermek saját akaratából és sajátos módon tanul meg például szorozni. Ebben a tekintetben megint azt tapasztaljuk, hogy nem minden kiemelkedően tehetséges diák tudott korán olvasni vagy rendelkezett saját számolási módszerekkel. Természetesen az ilyenfajta „tudásszomjtól hajtott” viselkedésből arra lehet következtetni, hogy a gyermek spontán figyelmét már nagyon korán a tanulnivalóra irányítja. Az iskolás kor előtt jelentkező efféle tanulási előmenetelt a tanárok gyakran negatívan értékelik, mivel így az első és második osztályban olyan gyermekekkel találkozunk, akik már mindent tudnak, amit az iskolában kellene megtanulniuk. Itt egy olyan problémáról van szó, amelyet a szülőknek és a tanároknak nyíltan meg kell beszélniük egymással, és olyan megoldást kell találniuk, amely a gyermeknek is megfelel. Az nem fordulhat elő, hogy a gyermeket azért büntetik, mert a saját spontán fejlődési igényeit követi. Megint érvényes az, hogy a „naptárdogmába” vetett hitet el kell felejteni. (Egyébként a befolyásos holland iskolai pszichológus, Luning Park már 1936-ban utalt erre.)

Próbáljunk meg további feltűnő viselkedési formákat megfigyelni a kiemelkedően tehetséges gyermekeknél! A nyelvi fejlődés egy rögtön szembeötlő korai megnyilvánulása a rendkívüli tehetségnek, mivel a nyelvben fejeződik ki a gondolkodás, főleg a fiatal gyermek eredeti gondolkodása.

Ha egy alig másfél éves kislány azt mondja: „ha ez a néni kesztyűt hord, akkor nem fázik a keze”, akkor ezzel azt juttatja kifejezésre, hogy meg tud érteni okozati összefüggéseket. Kesztyűt azért hord az ember, hogy ne fázzon a keze. A fenti gyermeki kijelentés jelentősége még nagyobb, ha ismerjük a szituációt is. A kislány szeret a földszinti ablakból nézelődni. Naponta odanyomja orrocskáját az üveghez, hogy lássa, mi történik odakint. Minden nap elmegy az ablak előtt egy hölgy a kutyájával és üdvözlö a kislányt. Amikor aztán ez a hölgy egy hideg őszi napon először visel kesztyűt, a kislány lelkesen nézi a kezét, mert addig soha nem látta kesztyűben a hölgyet (talán mást sem) és ekkor jut a fenti frappáns kijelentésre.

A nyelv produktív használata (a reprodukív használattal ellentétben) nyilvánvalóan a fiatal, kiemelkedő tehetségű gyermekek központi ismertetőjegye. A szakkönyvekben és cikkekben erre mindig utalnak.

Ha a következőkben megpróbáljuk megvitatni a kiemelkedően tehetséges gyermekek néhány fontos ismertetőjegyét, akkor számításba kell vennünk, hogy ez a lista egészen biztosan nem lesz teljes és nem is illik minden tehetséges gyermekre. A különleges tehetségek néhány jellemző példája azonban a következő.

Pszichológiai értelemben az átlagnál gyorsabban fejlődnek, következőképp gyakran olyan, **korai intellektuális érdeklődéssel** rendelkeznek, amely semmi-

képp sem nevezhető koruknak megfelelőnek. Ezáltal mély szakadék keletkezik a tehetséges gyermekek és a velük azonos korúak intellektuális viselkedése és színvonala között. Azáltal, hogy a legtöbb gyermek testi fejlődése korának megfelelő, még feltűnőbb a diszkrépancia a szellem és a test között. Sok pedagógus érzi magát tanácstalannak és nem tudja, hogy mit tegyen. Pedig a tanároknak igazából semmi okuk nincs arra, hogy tanácstalanok legyenek, hiszen egyetlen fejlődépszichológiai tankönyvben sincs az leírva, hogy a testnek és a szellemnek azonos sebességgel és életünk folyamán ugyanabban az időpontban kell fejlődni. A fejlődépszichológiában az életkor csak egy globális norma, mégpedig az összfejlődés és a különböző részterületek fejlődése tekintetében. Mindez pedig azt jelenti, hogy az életkor egy használhatatlan „keret” a kiemelkedően tehetséges gyermekek és fiatalok megítélésében.

A kiemelkedően tehetséges gyermekek már egészen kicsi korukban kitűnnek azzal, hogy nagyon **kíváncsiak** és **szomjaznak a tanulásra**. Az ismert „miértkorszak”, amely általában három éves korban kezdődik és három- és négyéves kor között éri el tetőpontját, a tehetséges gyermekeknél sokkal hamarabb kezdődik, és úgy tűnik, hogy soha nem ér véget. A nem kielégítő és egyszerű válaszokkal nem elégszenek meg, és tovább kérdeznek, amíg nem kapnak pontos választ, és ez napokig, sőt hetekig is tarthat.

Úgy tűnik, a természet elegendő **energiával** látta el őket. Ez azzal jár, hogy láthatóan soha nem fáradnak el, és ezzel a szülőket és a tanárokat is az örületbe kergetik. A tehetséges gyermekek csekély alvásigényéről is sokat beszélnek, mivel ők szellemi tevékenységüket akkor sem tudják abbahagyni, ha az ágyban fekszenek. Mások azt figyelték meg, hogy ezek a gyermekek jó alvók, és ezt a napközbeni nagy energiafelhasználásra vezetik vissza.

Bár **koncentráltan** és **tudatosan** képesek egy munkára összpontosítani, **egyidejűleg több dologgal is képesek foglalkozni**. Az információt nyilvánvalóan nagyon hatékonyan fogadják és dolgozzák fel. Azt, hogy egyszerre több dologra is képesek figyelni, a szülők és a tanárok gyakran felületességnek tartják.

**Kiváló emlékezőtehetségük** és **széles érdeklődési skálájuk** mellett sokszor **különleges humorérzékük** is van. A figyelmes hallgató két-hároméves gyermektől humoros megjegyzéseket hallhat, amelyeket ezek a gyerekek hangok és szavak kombinációjával érnek el (pl. *Badeanzug-Bratenanzug*<sup>1</sup> – két és fél éves kislány).

A **tökéletesség** elérésére való hajlam és az az igény, hogy **feltétlenül egyedül, sajátos módon** csináljanak valamit, sok szülőt és tanárt juttatott már a kétségbeesés szélére. A rendkívüli tehetségek számára teljesen normális dolog az,

<sup>1</sup> Fördőruha-sült ruha: szójáték hasonló hangzás alapján (a ford.).

ha valamit a végsőkig tisztázni akarnak. Ezt a tökéletességre való készíttetést valószínűleg az is alátámasztja, hogy némely kiemelkedően tehetséges gyermek kifejezetten későn kezd el beszélni, akkor azonban rögtön tökéletes mondatokat alkot, többes számot egyeztet és helyesen használja az igét (l. 29. old.), és ezt gyakran már kétéves korban megteszi. A következő példa e tekintetben nagyon jellemző:

Egy kétéves kisfiú, aki előtte alig ejtett ki néhány szót, egyik nap azt mondja az anyukájának: „Nézd, Mama, ott egy mókus!” Az anyát ez a „nyelvi robbanás” annyira meghatotta, hogy azonnal a férje munkahelyére sietett a gyermekével és azt mondta: „Na, hallgasd meg, mit mondott nekem az imént a fiunk!” Mire a fiú teljesen higgadtan azt felelte: „Csak azt mondtam anyának, hogy nézd, ott egy mókus!”

Valószínűleg összefüggésben van ezen alapossággal és tökéletességgel, hogy a kiemelkedően tehetséges gyermekek nagyon hamar – nem ritkán már hároméves korban – **az élet értelméről elmélkednek**, és nyomatékos kérdéseket tesznek fel e témáról. Ők nemcsak az ember eredetéről akarnak mindent tudni, hanem arról is, hogy mi van a halál után. A dinoszauruszok és a csillagászat iránti érdeklődésük is minden bizonnyal innen eredeztethető. Ezek a területek ugyanis a következő kérdések tömörített változatai: Honnan származunk és hová megyünk? Az ember létezéséről szóló, ilyen mélyreható gondolatok miatt már a fiatal gyermekek is arra a felismerésre juthatnak, hogy az élet értelmetlen. A saját életünk értelméről szóló konzekvens elképzelések fiatal korban öngyilkossági gondolatokhoz, sőt öngyilkossághoz is vezethetnek.

Ezek a gyermekek már óvodás korban **önszántukból megtanulnak olvasni és írni**. Ez azonban nem minden rendkívüli tehetségre érvényes. Egyelőre nincs pontos válasz arra a kérdésre, hogy miért tanulnak meg egyesek spontán, már óvodás korban olvasni, a többiek pedig nem. A korai olvasásnak és írásnak gyakran aztán az a következménye, hogy az ilyen gyerekek csúnyán írnak, mivel a finommotorika ebben a korban még nem elég fejlett. Az általános iskolai tanárok szemében, akik azért nem mindig jóindulatúan közelednek az efféle tehetséges gyermekek felé, gyakran éppen a csúnya írás az, amit megengedhetetlennek tartanak. Sok általános iskolai tanár pontosan a szépírást tartja az iskolai tanulás és alkalmazkodás legfontosabb jelének. Egyébként bizonyított tény, hogy a kisgyermekkorban megszerzett csúnya íráson célzott gyakorlatokkal később lehet javítani.

Ezek a gyermekek azzal is kiemelkednek társaik közül, hogy korán kifejlesztik magukban a **mennyiség- és számfogalmakat** és **saját számolási módszerüket**. Aztán gyakran kiderül, hogy a számokkal való önálló bánásmód nem egyezik azzal a módszerrel, amely az általános iskolában szokásos. És általában „csak



az a jó”, amit az iskolában tanítanak. Ez természetesen konfliktushelyzetet teremt a tanár és a diák között, ahol az egyenlőtlen küzdelemben nyilvánvalóan mindig az utóbbi a vesztes. Ha a tanulótól túlságosan drasztikusan és irányítottan megkövetelik, hogy azt tegye, amit az iskola előír, akkor az már iskolai pályafutása elején hatalmas csalódáshoz, sőt alulmotiváltsághoz is vezethet.

A **passzív szókincs**, ami annyit jelent, hogy több szót megértünk, mint amennyit használunk, ezeknél a gyermekeknél körülbelül egyéves korukra 100 fölé tehető, ami általában másfél- kétéves gyermekekre jellemző.

Az **összefüggések felismerése** (pl. a kapcsoló és a lámpa közötti összefüggés), valamint az **ok-okozati viszonyok megértése** (pl. a kesztyűs hölgy, l. 30. old.) a kiemelkedően tehetséges gyermekeknél már kilenc hónapos korban megfigyelhető, míg ez normális esetben csak hároméves gyerekeknél tapasztalható.

A kiemelkedően tehetséges gyermekeknél már első életévük második felében megfigyelhető az úgynevezett „**Tárgypermanencia**”, amely egyébként csak a 18. hónap körül fejlődik ki. E a szaknyelvi kifejezés annak a felismerését jelenti, hogy egy objektum (pl. az anya vagy egy játék) nem szűnik meg létezni akkor sem, ha már nem látható. A kisgyermek gyakran sírnak, ha az anya kimegy a szobából, mert azt hiszik, hogy akkor már nem is létezik.

További korai jelnek számít a **pszichomotorika** területén mutatott gyors fejlődés. Általában a gyermekek körülbelül kétéves korban tudják egy könyv lapjait mutató és nagyujjakkal lapozni. Ez a finommotorika – amely teljesen más, mint ami az íráshoz szükséges – nem ritkán már kilenc hónapos korban megfigyelhető a tehetséges gyermekeknél. Ezenkívül képesek felszólítani a felnőtteket arra, hogy meséljenek nekik valamit, mégpedig úgy, hogy a képeskönyvben kikeresnek képeket és rámutatnak, mert szeretnének meghallgatni egy arról szóló történetet. Ezt a **beszédmentes kommunikációs képességet** a szakirodalom gyakran említi. Nem olyan gyakran írnak viszont arról, hogy a kiemelkedően tehetséges gyermekek már első életévük előtt tudnak **járni**, gyakran már 7–8 hónapos korban. A járástanulás normális fejlődési szakasza 12–18 hónapos kor között megy végbe (további fejlődési adatokhoz lásd Mönks – Knoers 1996).

A kiemelkedően tehetséges gyermekek viselkedési jegyeinek felsorolása ezzel korántsem teljes, ennek ellenére használható segítségül szolgálhat a rendkívüli tehetség korai felismerésében. Ha helyesen ismerjük fel e jegyeket, akkor jobban figyelembe lehet venni a gyermek fejlődési igényeit. Az önkép helyes alakulásához, viselkedésünk és pszichikai közérzetünk központi irányításához szükséges, hogy kezdetektől fogva kitérjünk a gyermekek fejlődési szükségleteire. Ha a tanulási és tudásszomjat nem ismerjük fel, elutasítjuk vagy megfélemezzük, akkor az már korán fejlődési zavarokhoz vezethet. Mind a nevelő, mind pedig a gyermek számára megfelelőbb, ha mindent megteszünk annak érdekében, hogy a fejlődési zavarokat elkerüljük.

## 6. A GYERMEK ÉS SZOCIÁLIS KÖRNYEZETE: A KÖLCSÖNÖS ELFOGADÁS ÉS ALKALMAZKODÁS

Leírtuk azokat a problémákat, amelyek Ellen és szülei számára adódtak, amikor a kislány négy és fél évesen óvodába ment. Néhány beszélgetés után az óvónők jobban a mélyére láttak a problémának és megértették, hogyan lehet a tehetséges gyermekekkel a legjobban bánni. Belátták, hogy a tankönyvekben leírt fejlődési szabályszerűségek nem mindig helytállóak, nem minden gyermekre illenek, a kiemelkedően tehetségesekre pedig egészen biztosan nem. Ellen esetében a probléma gyökere abban rejlett, hogy a gyermek és az óvoda között lévő kölcsönös elfogadásban és alkalmazkodásban zavar keletkezett. A gyermek úgy érezte, hogy nem fogadják el, az óvoda pedig megkövetelte tőle, hogy beilleszkedjen. Az elfogadás/beilleszkedés pedig problémát okozhat, ha nem kölcsönös, azaz nem valósul meg mindkét fél részéről.

Az emberi fejlődés mindig egy két oldalról meghatározott folyamat. Eszerint a gyermeket természetesen befolyásolják a szülők, de ez visszafelé is igaz: a gyermek is befolyásolja szülei viselkedését és cselekedeteit, vagyis az emberi fejlődés kölcsönös alkalmazkodást feltételez. Kicsit másképp fogalmazva: a fejlődés egy „adok-kapok” folyamat, azaz egyfajta csere. Ez a kölcsönös viszony alapján véve minden emberi kapcsolatra igaz; ahol emberek egymással kapcsolatban állnak, ott az „adok-kapok” a játék része. Ami az iskolai viselkedést illeti, sokan abból indulnak ki, hogy a diáknak kell alkalmazkodnia az iskolai szabályokhoz, mivel ő a tanuló, a „növendék”. A későbbiekben kitérünk még erre a rosszul értelmezett iskolaszerepre.

Minden egyes ember alapvető jellemzője, hogy az adott társadalom és kultúra szokásaiba úgy mond „belenő”. Nemcsak a különböző társadalmak között lelhetők fel azonban különbségek, hanem egy társadalmon belül is jelentős eltérések vannak az életfelfogásban, és abban, hogy mit tartanak fontosnak az életben. Miközben az emberi lét egyik feladata, hogy megtaláljuk saját utunkat, és hogy egyensúlyt teremtsünk saját képességeink, kívánságaink és a társadalmi lehetőségek és követelmények között. Ez az alkalmazkodási folyamat nehéz feladattá és teherré is válhat, ha az egyén és környezete közötti távolság bizonyos tekintetben túl nagy. A következő három gyakorlati példán keresztül szeretnénk rámutatni, hogy milyen lehet a gyermek és szociális környezete közötti konfrontáció. Mindhárom esetben a gyermekek az elfogadásért és a beilleszkedésért harcolnak.

## Andreas

A család egy nagyváros közelében lévő kistelepülésen élt. Andreas szülei akkor költöztek ide, amikor az apa évekkal azelőtt a városi kórházban belgyógyász állást kapott. Tulajdonképpen az elejétől fogva „idegennek” tekintették őket abban a vidéki környezetben. Az apa azonban azon a véleményen volt, hogy a valóságban az élet minden területén vannak különbségek, ezért ott kell beilleszkedni, ahol az ember él. Andreas és kishúga, Gaby ezért a kicsi falusi iskolába kerültek. Tulajdonképpen már az első perctől fogva nem érezték jól magukat az iskolában. Állandó céltáblái voltak a piszkálódásoknak és néha tettlegességig is fajult a dolog. Andreas állandóan kérdéseket tett fel az osztályban, és nagy tudása miatt is kitűnt a többiek közül. Szókincse jóval gazdagabb volt osztálytársaiénál, és kiejtésén nem volt érezhető az a jellegzetes falusi akcentus. A többi diák ezt persze idétlennek tartotta, és azt gondolták róla, hogy megjátssza magát. Nekik ez már pont elég volt ahhoz, hogy támadni kezdjék. Kórusban kiabálták, hogy idióta, leengedték kerékpárja kerekeit, többször is belökték biciklijét és őt magát is a bokorba, vagy kikötözték egy fához. Andreas ugyan erőteljesen próbálta magát védeni, de ilyenfajta túlerővel szemben nem tehetett semmit. A szülei azt mondták neki, hogy ez az élet kemény iskolája, és hogy tartson ki. A kishúgát, Gabyt sem kímélték az iskolában. Néhány diák rendszeresen sarokba szorította és azt követelte tőle, hogy mondja azt, hogy a bátyja egy idióta. És amikor Gaby teljes kétségbeesésében végül is kimondta ezt, akkor a többiek tele torokkal kiabálva ujongtak: „halljátok, ő maga mondta, hogy idióta!”

Egy szülői értekezleten a szülők szóba hozták a gyerekekkel szembeni piszkálódásokat és csúfolódásokat. Világos volt, hogy a tanárokat nem igazán érdekelte az ügy, és túlzásnak találták, hogy nekik kellene figyelni arra, hogy Andreas és Gaby jól érezzék magukat az iskolában. A falu lakói a nem tősgyökereseket betolakodónak tartják, akiket elutasítanak és ez alól a tanárok sem kivételek. Ezenkívül az iskola az intellektuális teljesítményekkel szemben is inkább elutasítóan viselkedik. Így például az olyan helyesírási hibákat, mint „Külschrank” vagy „Ehrgeiß”<sup>2</sup> nem is javítják.

Már az elején tisztán kellett volna látni, hogy túl nagy volt az átmenet, amit Andreastól elvártak. A beilleszkedési lehetőség mind Andreas, mind pedig a falu lakói számára meglehetősen csekély volt. Ehhez járult még, hogy a falu lakóinál a befogadási hajlandóság még nyomokban sem volt fellelhető. A szülőknek az a kívánsága, hogy ebben a környezetben normális lakosként normális helyet foglaljanak el, egyszerűen megvalósíthatatlan volt. Még ha az iskola hajlandó is lett

<sup>2</sup> Helyesen: Kühlschrank, Ehrgeiz.

volna Andreas tanulási igényeinek eleget tenni, szociális tekintetben valószínűleg akkor is áthidalhatatlan szakadék tátongott volna köztük.

## Anna

Anna már kétéves korában, a bölcsödében kitűnt gazdag szókinccsével. Aztán az óvodában feltétlenül meg akart tanulni olvasni. Az óvoda tanácsára azonban az anya a gyerek ez irányú spontán törekvését elfojtotta. Az óvónőnek ugyanis az volt a véleménye, hogy Annának, majd ha iskolába megy, nem lesz semmi dolga. Itt kezdődött Anna spontán és természetes iskolai tanulási és tudásvágyának elnyomása. Mivel ő azonban mindig is szófogadó és engedelmes gyerek volt, ez eleinte nem okozott problémát. Engedett az óvó néni akarátának és az anya jó szándékú nyomásának. Az iskolai évek alatt azonban tudásvágya állandó elnyomása miatt motivációja olyan szinten lecsökkent, hogy nem volt már kedve az iskolához és nem is tartotta fontosnak, hogy belevesse magát a tanulásba. A házi feladatoknál nem volt szüksége segítségre és nem is kellett megerőltetnie magát, mert játszva megcsinálta azokat. Az általános iskola elmulasztotta, hogy olyan tananyaggal lássa el Annát, amely kihívást jelentetett volna számára és felkeltette volna érdeklődését. Csupa unalom volt az egész, semmi más, csak unalom.

Időközben azonban kifejlesztett egy módszert, amellyel izgalmassá tette a tananyagot a maga számára: Amikor előre tudta, hogy milyen témát fognak feldolgozni az órán, előtte otthon intenzíven foglalkozott vele, tudatosan készült rá. Aztán később, amikor a tanár az adott témát magyarázta, erősen arra koncentrált, hogy nem követ-e el valami hibát. És ha észrevett valamit, akkor azt rendszeresen ki is javította. Ez volt a módszere arra, hogy ő is szóhoz jusson az osztályban, mivel egyébként a tanár soha nem adott neki lehetőséget. A tanárok az ilyen magatartást természetesen irritálónak és a tudálékosság erőszakos formájának tartják. Tény azonban, hogy Anna az évek során azért vette fel ezt a magatartást, mert teljesen frusztrált lett attól, hogy képességeit a legkevésbé sem vették figyelembe, és tehetségét nem fejlesztették.

Az iskola azonban nemcsak intellektuálisan nyújtott fájdalmasan keveset, hanem szociális tekintetben is: néhány tanár rész munkaidős foglalkoztatottsága és rendszeres betegségei miatt Annának hét különböző tanára volt. Fejlődépszichológiai szempontból éppen az első általános iskolás években nagyon fontos a változatlan tanárszemélyiség, hogy a gyerekek bizonyos mértékig érzelmileg kötődni tudjanak és biztonságban érezzék magukat. Állandó tanárváltásokkal mindez egyáltalán nem valósítható meg. A fiatal általános iskolás gyermekeknek egészséges szociális és érzelmi fejlődésükhöz szükségük van egy erős kézre.

Anna öccse, Oskar, aki időközben szintén általános iskolába jár, egészen máshogy kezeli a helyzetet. Ő nem viseli el, ha tanulási igényeit korlátozzák és vehemensen ellenáll az ilyesfajta törekvéseknek. Az iskolában van egy bizonyos óra, amikor mindenki választhat, hogy mit szeretne csinálni. Ezen az órán azonban Oskarnak megtiltották, hogy olvasson, mert a tanárnő fél attól, hogy Oskar túl nagy előnyre tehetne szert. Ő ezért tüntetőleg az asztalra teszi a lábait és követeli, hogy a többi gyerekhez hasonlóan ő is maga dönthesse el, hogy mit csinál – mi az, hogy a többieknek szabad, neki meg nem?!

Oskar viselkedése által jötttek rá a szülők, hogy Anna szófogadó természete miatt az évek során intellektuálisan „alultáplált” maradt. Csak ekkor vált számukra világossá, hogy Annának az iskolában töltött idő minden volt, csak kelles nem, és hogy a tanulás szempontjából lényegesen többet kaphatott volna, ha lett volna rá lehetősége. Ezenfelül most értették meg, hogy Anna egyáltalán nem tanulta meg a szigorúságot, néha erőfeszítéseket kell tennie, amire pedig a középiskolában feltétlenül szüksége lesz. A motiváció, az az akarat, hogy valamit elérjünk, nem magától keletkezik: a motiváció feltételezi azt, hogy az ember vagy saját késztetésből, vagy a külső körülmények által motiválttá válik. Annánál továbbá még annak a veszélye is fennáll, hogy az iskolában felvett viselkedés, amellyel a tanárokat „ellenőrizte”, antipatikus személyiségjeggyé fejlődhet.

Anna esetében a konfrontáció nem volt annyira mélyreható. Őt a környezete nem tartotta kívülállónak, ezenkívül ő nagy hajlandóságot mutatott arra, hogy szociálisan beilleszkedjen a többiek közé és egyben csökkentse tanulási igényeit. Ezt a magatartást követelték meg tőle, mivel az iskola a szellemi fejlesztést teljesen elhanyagolta. Az iskola nemcsak Annának, hanem soha senkinek nem javasolta, hogy az általános iskolai tanulmányait középiskolában folytassa. Azáltal, hogy Anna kisöccse, Oskar nem hagyta, hogy elvegyék tőle az önfejlesztés jogát, konfliktus keletkezett. Mindezek után a szülők lassan belátták, hogy miközben arra törekedtek, hogy a gyerekek szociálisan beilleszkedjenek, nem vették észre, hogy az értelmi képességek területén más szabályok uralkodnak, mint a társadalmi együttélés egyéb területein. Így például, ha extrém példát akarnánk említeni, lehetetlen az, hogy egy kifejezetten alacsony intelligenciájú ember egy tudósokból álló csoportban hirtelen nagyon magas szellemi szintre ugrik, pusztán csak azért, hogy ne lógjon ki a sorból. Az ilyen eseteknek ugyanis határt szab a természet.

## Alexander

Amikor Alexander hároméves volt, a szülei hozzánk fordultak, mert tudni szeretnék volna, hogyan neveljék leghatékonyabban gyermeküket. Azt is meg akarták tudni, helyesen látják-e, hogy Alexander nagyon intelligens és gyorsabban

fejlődik társainál. Nem voltak ugyanis biztosak ebben, mivel Alexander egyke volt és így nem volt összehasonlítási alapjuk.

Alexander már hároméves korában rendkívüli érdeklődést mutatott a műszaki dolgok iránt. Nemcsak rengeteg szerszám nevét tudta, hanem azt is, hogy hogyan kell velük bánni. Így például tisztában volt vele, hogyan működik a toló-méter és a vízmérték. Amikor például egy napon az utcában olyan munkálatokat végeztek, amelyekhez markológépet kellett használni, akkor az anyukája felügyelete mellett felmászott a vezetőülésre, és azt addig nem volt hajlandó elhagyni, amíg az utolsó részletekig el nem magyaráztak neki mindent. A parkoló motorkerékpárok is nagyon érdekelték. Tudni akarta az alkatrészek nevét, amelyeket aztán addig ismételt, amíg meg nem jegyezte. A klasszikus zene is érdekelte és bizonyos zeneszerzők iránt különleges érdeklődést mutatott.

A pszichológiai tesztvizsgálat eredményei alátámasztották a szülők gyanúját: Alexander intellektuálisan kiemelkedően tehetségesnek és nagyon kreatívnek bizonyult. A szülőknek arra a kérdésére, hogy hogyan neveljék Alexandert, azt válaszoltuk, hogy pontosan helyesen cselekszenek. Az első perctől fogva elősegítették tanulási és tudásvágyát és számára érthető nyelven magyaráztak el neki mindent. Ami persze nem is mindig olyan egyszerű: például arra a kérdésre, hogy hogyan működik az elektromosság, nem könnyű jó választ adni. Ehhez társult még, hogy a házban bőven voltak olyan anyagok, amelyekkel Alexander tudásszomját ki lehetett elégíteni. A szerszámokkal és különféle eszközökkel azonban problémák adódtak, mert nem elégedett meg a játékszerszámokkal, hanem igazi szerszámokkal szeretett volna foglalkozni.

Időközben Alexander tizenhárom éves lett. Műszaki érdeklődése alábbhagyott, amióta inkább a zene iránt kezdett el érdeklődni. Négyéves kora óta tanul hegedülni, kezdetben hetente egyszer, később kétszer járt hegedűórára, egy ideje pedig már zongoraórákat is vesz. Ezenkívül jégkorongozik, tagja a gimnáziumi sakkcsapatnak és van néhány jó barátja, akikkel rendszeresen találkozik szabadidejében. Alexander számára előnyt jelentett, hogy olyan általános iskolába járt, ahol több különleges képességű gyerek tanult, köztük olyanok is, akik tudtak valamilyen hangszeren játszani. Néhány iskolatársával időről időre együtt zenéltek azzal a céllal, hogy később a rendőrzenekarban játszhassanak.

Abból a tényből, hogy Alexander szülei már a gyermek hároméves korában szakmai tanácsokat kértek, kiderül, hogy fejlődési igényeit komolyan vették és helyes irányban akarták fejleszteni. Így a fiúnak eddig még nem kellett kiemelkedő tehetsége miatt jelentősebb problémákkal szembenéznie sem otthon, sem az iskolában. Természetesen minden családban adódnak nehézségek és nézeteltérések, de ezeknek nem feltétlenül kell konfliktushoz vagy viszálykodáshoz vezetniük, ha van arra hajlandóság, hogy közösen keressenek megoldást.

Alexander esetében a nevelés óvatos és előrelátó volt és így elkerülték a mélyreható konfliktusokat. Alexander ténylegesen önmaga lehet. Természetesen ő sem egy pedagógiai értelemben vett csodagyerek, az ő szülei is átélnek vele mindennapos sérelmeket, mégis azt mondhatjuk összegzésként, hogy esetében nem alakult ki elhibázott viszony a képességei és a neki felkínált lehetőségek között. Számára a beilleszkedés inkább egymáshoz illeszkedést, mint összeecsizolódást jelentett.

## 7. ISKOLÁN KÍVÜLI FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK

A szülők gyakran fontolóra veszik, hogy támogassák, vagy inkább megakadályozzák gyermekük tanulási törekvéseit. Az ilyesfajta kérdések aztán olyan problémává válhatnak, amelyekkel sem a szülők, sem a tanárok nem tudnak mit kezdeni. Mikor megfelelő a fejlesztés és mikor megy túl messzire? Támogatni kell, vagy inkább el kell fojtani egy óvodás tanulási és tudásvágyát? A következőkben ezekre a kérdésekre fogunk kitérni.

### Hogyan kezeljük a gyermek otthoni tanulási vágyát?

A fejlődépszichológia csak az utóbbi évtizedekben nyert mélyebb betekintést a csecsemők és a kisgyermekek élményvilágába. Korábban azt gondolták, hogy a csecsemő egy teljesen passzív lény, aki nem képes a dologi és emberi környezetet érzékelni. Tény azonban, hogy már az újszülöttek is aktívan fürkészik környezetüket. Erre persze lehetőséget kell teremtenünk, azaz a csecsemő környezetének érdekesnek kell lennie, a külső ingereket nem szabad távol tartani tőlük, mint ahogy azt korábban gondoltuk.

A helyes intellektuális, szociális és személyiségfejlődés alapjait az első életévben tesszük le. Ezt a fejlődést nagymértékben meghatározza a közvetlen környezetünk. Azoknak a gyerekeknek, akik ingerszegény környezetben nőnek fel, négy-öt éves korukra kortársaikhoz képest akkora elmaradásuk van a fejlődésben, hogy azt később alig, vagy csak nagyon nehezen tudják behozni. Az ösztönzés vagy fejlesztés a fejlődés motorjának tekinthető.

Az ösztönzést gyakran összekeverik a „reszponzivitással”, azaz a gyermek felől érkező jelekre való reagálással; még gyakrabban tekintik azonban „túlstimulálásnak”. Mi az ösztönzést és a fejlesztést ugyanabban az értelemben használjuk. A túlzásba vitt, vagy éppen nem elegendő ösztönzést túl- vagy alulstimulálásnak nevezzük.

A gyermek igényeinek figyelembevételét szakszóval rezponzivitásnak hívjuk, ami annyit jelent, hogy figyelünk a csecsemő jelzéseire vagy a kisgyermek kérdéseire, és azokat komolyan vesszük. Ha például egy kisgyermek, aki még nem tud beszélni, különböző dolgokra mutat miközben kérdően tekint édesanyjára, valószínűleg minden anya meg fogja nevezni az adott tárgyat: pl. labdát, széket, babát, kutyát, könyvet stb. A gyerekek ugyanis így tanulják meg a tárgyak nevét.

Ha azonban egy hároméves gyermek azt kéri, hogy a könyvben nevezzük meg az ábécé betűit és a számokat, akkor már egészen más a helyzet. Sok szülő és nevelő elbizonytalanodik ilyenkor, mert ez a viselkedés nem jellemző egy hároméves gyerekre – legalábbis az általános felfogás szerint. Sok „szakember” le is



beszéli erről a szülőket, mert szerintük a gyermek kívánságainak teljesítése túlstimuláláshoz vezethet. Túl azon, hogy – mint azt már említettük – önmagában véve az életkorra hivatkozás egy alkalmatlan irányelvnek tekinthető, azt is meg kell állapítanunk, hogy az efféle „tanács” teljesen légből kapott. Az a felnőtt, aki gyermekének azt a kívánságát, hogy megtanulja az ábécé betűit, figyelembe veszi, alapjában véve csak reszponzívnak tekinthető. Ösztönzésről, vagy túlstimulálásról ebben az esetben szó sem lehet.

### Milyen a helyes fejlesztés?

Egy olyan kisgyermek, mint Cecilia, aki Lima (Peru) peremvidékén egy szegénynegyedben lakik, ingerszegény környezetben nő fel. Ez a szegénynegyed a város szélén, egy kopár homokos terület közepén helyezkedik el, ahol a család szűkös hajlékában nem sok minden található. Anyagi és pedagógiai szempontból is mindenben hiányt szenvednek. A szülőket a pusztaság létért vívott harc anynyira igénybe veszi, hogy örülnek, ha három gyermeküknek elegendő táplálékot tudnak adni. A gyermekek számára kevés alkalom és lehetőség nyílik arra, hogy kérdéseket tegyenek fel, mert sem a lakásban, sem pedig azon kívül nem nagyon vannak olyan dolgok, vagy tárgyak, amelyek felkelthetnék kíváncsiságukat. Ezenkívül a szülők munkájuk miatt sokszor nincsenek otthon, és ha mégis, akkor meg túlságosan fáradtak ahhoz, hogy kérdésekre válaszoljanak.

Egészen más a helyzet Vinzenz esetében, aki egyedüli gyerekként egy európai nagyvárosban nő fel. Apukája művész, anyukája pedig földrajz szakos tanár egy gimnáziumban. A család sok szakkönyvvel és festményel rendelkezik, továbbá rengeteg rajzolóhoz és festéshez való eszköz található a házban. A család birtokában van még egy zongora is és sok más vonós hangszer. Az apa otthon dolgozik és az anya is sokat tartózkodik a házban. Gyakran fogadnak látogatókat, ilyenkor érdekes beszélgetések folynak, amelyek Vinzenz érdeklődését is felkeltik. A kérdéseire mindenre kiterjedő, részletes válaszokat kap. Tehát ebben az esetben ingergazdag környezetről van szó.

Különbséget kell tehát tennünk az ingergazdag és ingerszegény környezet között, mégpedig anyagi és pedagógiai szempontból. Cecilia esetében anyagi szempontból a családnak semmije nincs és a szülőknek nincs idejük, illetve valószínűleg azzal a képességgel sem rendelkeznek, hogy pedagógiai szempontból aktív ösztönző szerepet játszanak. Vinzenzre mindennek éppen az ellenkezője igaz: gazdag ösztönző erő mind a környezete, mind pedig szülei részéről.

Ez a két meglehetősen szélsőséges, de nem kitalált példa azt mutatja, hogy az aktív pedagógiai nevelés különféle tárgyak jelenlétét feltételezi, amelyek felkeltik a gyermekek érdeklődését. Ezek a tárgyak sokfélék lehetnek: könyvek, hangszer, barkácsoláshoz szükséges anyagok és eszközök, játékok, de még olyan „ér-

téktelen” tárgyak is, amelyekből a legkülönbélebb dolgokat lehet készíteni, például üres joghurtos pohár, maradék anyag, dobozok stb.

A különféle anyagok és tárgyak azonban nem elegendőek. A gyerekek ugyan sokszor játszanak spontán, de időről időre szükségük van egy kis vezetésre, új ötletek felé terelésre. Gyakran a felnőttekkel együtt szeretnének valamit csinálni, és ha segítséget kérnek, akkor azt meg is kell hogy kapják. A gyermek korától vagy érdeklődésétől függetlenül lehet közös programokat tervezni, például múzeumlátogatást, koncertet, színházat vagy költői felolvasóestet, állatkerti látogatást, túrázást, esetleg egy futballmérkőzést vagy atlétikai versenyt.

A helyes ösztönzés azt jelenti, hogy a rendelkezésre álló eszközöket alkalmazzuk anélkül, hogy a gyermekre valami olyasmit erőltetnénk, ami őt nem érdekli. Az is helytelen, ha a gyermeket annyira túlterheljük információval és ötletekkel, hogy alig van lehetősége önállóan választani, vagy ha nem hagyunk neki egy kis nyugalmat, hogy egyszerűen csak ne csináljon semmit.

### **Mit jelent a túlkövetelés és a túlstimulálás?**

Túlkövetelésről akkor beszélünk, ha a gyermeket nyomás alá helyezzük, hogy újra és újra jobb teljesítményeket érjen el, vagy ha a fejlesztő anyagok kínálata túlságosan bőséges és ezáltal átláthatatlan, majdhogynem kaotikus, valamint ha a gyermek nem kap lehetőséget arra, hogy maga döntse el, mit szeretne csinálni. Túlstimulálásról szinte mindig akkor beszélünk, ha a szülők sikerésége nagyobb szerepet játszik, mint a gyermek képességei és adottságai. Ha például a szülők már óvodás korában meg akarják tanítani lányukat olvasni, hogy majd az általános iskolában ebből előnye származzon, miközben a gyermek egyáltalán semmilyen érdeklődést nem mutat a betűk iránt, akkor a gyermek egyértelműen túlhajszolttá válik. Ha azonban a gyermek ebben a korban a betűk jelentéséről kérdezősködik (természetesen itt egészen más területekről is lehet szó), akkor helyesen tesszük, ha foglalkozunk vele.

Vannak olyan szülők, akiknek csak a teljesítmény számít. Így például a hétéves Fritz számára a vasárnap délutáni biciklizés nem kellemes kikapcsolódás, hanem valamiféle különleges teljesítmény bizonyítéka. Az apa még ki is hangsúlyozza: „remek teljesítmény, fiam, ma majdnem 15 kilométert tettünk meg.” A helyes vélemény az lenne, hogy: „milyen jó és pihentető volt az erdőben biciklizni ezen a napsütéses délutánon!”

## Szervezett, iskolán kívüli tehetséggondozás

A legismertebb iskolán kívüli fejlesztő program az ún. „Samstags-Club” (Szombati klub). Angliában ennek megfelelően nagy számban működnek „Saturday-Clubok”. Ezek a nagyrészt szülők által szervezett szabadidős klubok a német nyelvterületen kevésbé elterjedtek. Ismert az „Olvasóklub kis könyvmolyok részére” Berlinben, amelyet óvodáskorú spontán olvasók számára hoztak létre. A „Németországi kiemelkedően tehetséges gyermekek társasága” is próbál hasonló, iskolán kívüli tevékenységeket támogatni.

Az azonos képességű gyerekek számára ilyen jellegű közös programok szervezése kedvezően hat a résztvevőkre. A kiemelkedően tehetséges fiatalok így tudomást szerezhetnek arról, hogy nem mindig ők a legjobbak, hanem mások is lehetnek ugyanolyan jók, mint ők, sőt még jobbak is. Ezekben a csoportokban valóban megoszthatják egymással tudásukat, ösztönözhetik egymást, javíthatják egymás hibáit úgy a viselkedés, mint a tudás tekintetében.

A szabadidős tevékenységek e szervezett formái a legkülönbözőbb területekre vonatkozhatnak: sakk, sport, régészet, szülőföld története, természetvédelem, állatok, barkácsolás, rádiótechnika stb. Nem tartjuk azonban helyesnek, ha egy tehetséges gyermeket minden lehetséges foglalkozással elárasztunk, csak hogy elfoglalja magát és ne unatkozzon.

1988 óta a „Képzés és tehetség” nevű bonni egyesület iskolán kívüli lehetőségként ún. *Diákkadémiát* működtet intellektuálisan különösen tehetséges fiatalok számára. 1993-ban mintegy 340 diák vett részt négy Diákkadémián. 2004-ben hét különböző intézményben tartottak Diákkadémiát, ehhez társult még egy Multinacionális akadémia. A „Képzés és Tehetség” egyesület felelős az Akadémia megszervezéséért és lebonyolításáért. A résztvevők, akiket az iskolákkal való együttműködés segítségével választanak ki, jó két hetet töltenek és dolgoznak együtt egy helyen. Ez idő alatt tudósok, tanárok és más szakemberek egy adott terület mélységeibe vezetik be és tanítják a résztvevőket, miközben azonban önálló munkát is kapnak. A szakterületek összeállítása a következő: természettudomány, idegen nyelv, bölcsészet-, társadalom- és gazdaságtudomány, zene és művészetek. A programot hat kurzus formájában hirdetik meg, ahol minden diák részt vesz egy kurzuson. Hogy a tudományosan igényes program egyoldalúságát elkerüljék, kapcsolódnak még hozzá kulturális, sport, zenei és szociális tevékenységek is (Német Diákkadémia 2004).

## 8. FEJLESZTÉSI INTÉZKEDÉSEK AZ ISKOLÁBAN

A jelen oktatási rendszerben az iskoláknak nem nagyon van más választásuk, minthogy az átlaghoz igazodjanak, azt tekintsék mérvadónak. Átlagnak tekintjük a tananyag terjedelmére és tartalmára vonatkozó iránymutatást, valamint azt az időintervallumot, amely alatt a tananyagot fel kell dolgozni. A gyengébb diákok rendszerint nem képesek ehhez alkalmazkodni. Ezeken a diákokon segít az iskolarendszer, amelynek keretén belül a gyerekeket korrepetálják, vagy átirányítják egy kiegészítő iskolába. Azok a diákok azonban nem kapnak segítséget, akik gyorsabban tanulnak és több anyagot képesek feldolgozni, mint amennyit az iskolai szabályzat előír. Az általános iskolában az ilyen diákok számára egyszerűen nincs hely. Tehát egy osztályban mindig azonos korú diákok ülnek, akik mindannyian azonos időben ugyanazt a tananyagot tanulják, mivel az „életkor-dogma” csak az azonos bánásmódot tűri el. Aki szeretné a tananyagot bővíteni, vagy aki gyorsabb tempóban képes és szeretné feldolgozni azt, annak végül nincs más lehetősége, mint hogy az átlaghoz idomuljon. Pedig az egy osztályban lévő diákok sokszor csak abban egyformák, hogy egy évben születtek. Többször is utaltunk már rá, hogy az életkor nem azonos azzal a fejlődési korrallal, amely az intellektuális, szociális és kreatív képességekben fejeződik ki. Egy osztályon belül sokszor jelentős különbségek mutatkoznak a képességek tekintetében. Mindez nem könnyíti meg a tanárok munkáját. Eddig a tanárok nem részesültek olyan képzésben vagy továbbképzésben, ahol megtanulhatták volna, hogyan bánjanak a kiemelkedően tehetséges gyermekekkel, és ebből természetesen számos olyan probléma adódik, amely egyébként elkerülhető lenne.

Ha elfogadjuk, hogy vannak kiemelkedően tehetséges gyermekek, és hogy ők az iskolában is jelen vannak, akkor azt semmiképpen nem várhatjuk el tőlük, hogy fejlődésük rovására az átlaghoz idomuljanak. Az értelmi képességek visszaszorítása vagy elnyomása nemcsak a motiváció elvesztéséhez, lustasághoz és engedetlenséghez vezethet, hanem maradandó személyiségkárosodást is okozhat. Az iskolák a gyerekekért vannak. Ezért mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy az összes diák, függetlenül attól, hogy kiemelkedően vagy kevésbé tehetséges, képességeinek megfelelően fejlődhessen. Vagyis a nehézségi fok és gyorsaság szerint differenciált tananyagot nem kivételnek kellene tekinteni, hanem ennek kellene lennie az „átlagnak”.

A kiemelkedően tehetséges diákok iskolai fejlesztésében rendszerint két fő lehetőséget különböztetünk meg: (1) a **gyorsítást** és (2) a normál tananyag **gazdagítását**. Szakszóval ezeket az intézkedéseket „akcelerációnak” és „enrichmentnek” hívjuk. Mindkét tevékenység megvalósítása rugalmas oktatást, gazdaganeszköz-tárat és főleg motivált tanári kart feltételez. Itt azonban nemcsak isko-

laszervezési intézkedésekről van szó, hanem arról is, hogy a tanárok mennyire akarnak ebben részt venni, illetve azt örömmel teszik-e.

### **Gyorsítás (Akceleráció)**

Gyorsítás alatt az idő előtti általános iskolai beiskolázást, a felsőbb iskolákba vagy egyetemre való előbbi bejutást, illetve egy vagy több osztály átugrását értjük. Ezen intézkedések megvalósítása gyakran kemény ellenállásba ütközik. Sokan ugyanis azt feltételezik, hogy egy tehetséges gyermek a felsőbb évfolyam tananyagát minden további nélkül el tudja sajátítani, érzelmi szempontból és szociális tekintetben azonban még nem elég érett, és jobb, ha az azonos korúakkal marad egy osztályban. Az életkor azonban, mint ahogy erre már annyiszor rámutattunk, a fejlődési színvonal szempontjából pontatlan mércének számít. A tapasztalat ráadásul azt mutatja, hogy a kiemelkedően tehetséges gyerekeknek gyakran vannak néhány évvel idősebb barátai, ők ugyanis a hasonló fejlődésű szinten lévők társaságát keresik (szaknyelven ezt „peer”-nek hívják), és azok nem feltétlenül mindig kortársak.

Ha a gyorsítás szóba kerül, túl gyakran kerül a hangsúly annak hátrányos következményeire, míg arról lényegesen kevesebbet beszélnek, hogy milyen hátrányai lehetnek egy olyan osztályban maradásnak, ahol a tehetséges gyerekek intellektuális fejlődési igényeit bagatellizálják. Valójában gyakran azt a szomorú konzekvenciát lehet levonni, hogy az ilyen diákok az állandó alulterheltség és frusztráció miatt ellustulnak, rendbontóvá válnak, vagy pedig egyszerűen belefáradnak az iskolába. Minden ilyen esetben jogtalanságot követünk el a kiemelkedően tehetséges gyerekekkel szemben, aminek később negatív következményei lehetnek.

Mint már említettük, itt nem csak intellektuális képességekről, hanem szociális és érzelmi igényekről is szó van. A kiemelkedő tehetségű gyermekeknek is szükségük van arra, hogy hasonló társakkal legyenek kapcsolatban és velük beszélgethessenek. Ily módon tanulják meg ugyanis az adok-kapok, a mások általi megértés és kölcsönösség szabályait. Az egészséges pszichikai fejlődéshez minden embernek, legyen tehetséges vagy sem, szüksége van azonos szellemi szintű társakra.

Az oktatásügyi törvények gyakran megtiltják a korai beiskolázást vagy egy osztály kihagyását, az európai iskolarendszerben az ilyesmi inkább kivételnek számít. Ezért ahol lehetséges, az oktatási törvényeket ki kell igazítani, és az ilyesfajta intézkedéseket lehetővé kell tenni. Az pedig, hogy majd az adott esetben történik-e valamiféle intézkedés, leginkább attól függ, hogy a tanárok, szakemberek és szülők (gyakran pedig maga az érintett, ha fiatakorúról van szó) egyet-

értenek-e abban, hogy a gyorsítás a megfelelő módszer. Általában a diák szenvedik a kárát annak, ha a szülők egy ilyen döntést az iskola akarata ellenére is keresztülvisznek. Ekkor ugyanis gyakran bekövetkezik az úgynevezett önmagát igazoló jóslat (self-fulfilling prophecy), mert az iskola tudatosan vagy nem tudatosan gondoskodni fog róla, hogy bebizonyítsa: elutasító magatartása helyes volt. Az iskola negatív jóslata beteljesül, aminek következtében természetesen a gyermek kerül kellemetlen helyzetbe.

A gyorsítás azonban nem jelenti feltétlenül egy osztály átugrását. Egy tehetséges diák például akár egy könyvet is átvehet gyorsabban. Ilyenkor az történik, hogy a diák azt a tankönyvet, amelyben egy évre való anyag található, fél év alatt vagy még gyorsabban feldolgozza. A gyorsításnak ez a formája a szóban forgó diák számára akkor lehet káros, ha az így nyert időt nem tudja valami más, őt érdeklő dologra fordítani az iskolában. A híres amerikai tehetségkutató és pedagógus, Renzulli, a gyorsításnak ezt a formáját „tananyagsűrítésnek” (curriculum compacting) nevezi. Renzulli szerint a gyermek a tananyag sűrítése által időt nyer, hogy a megszerzett idő alatt új dolgokat ismerhessen meg. A gyorsabb tanulási tempót természetesen jutalmazni is kell, mégpedig a normál tananyag gazdagításával.

A tehetséggondozás egyik igazságos formája az időbeni többletterhelés nélküli úgynevezett „gyorsvonat-osztály” (D-Zug-Klassen), ahol az egész tananyagot gyorsított tempóban dolgozzák fel – például egy négy évre szóló tananyagot három év alatt. A gyorsítás ezen formájának nagy előnye többek között, hogy az azonos fejlődésű gyermekek az egész tanulmányi időszakban vagy annak egy részében együtt vannak. Ez harmonikus szociális-érzelmi és intellektuális fejlődésük szempontjából rendkívül előnyös. Ezzel a gyorsítási formával eddig csak gimnáziumok próbálkoztak.

### **A tantervi tananyag gazdagítása (Enrichment)**

A gazdagítás fogalmát a tananyag bővítéseként vagy elmélyítéseként is értelmezhetjük. E módszer lényege az, hogy a kiegészítő tananyag kapcsolódjon az adott diák képességeihez és igényeihez. A tehetséges diákok általában nagyobb tempóban több tananyagot képesek feldolgozni, mint osztálytársaik.

A gazdagítás különböző formákban valósulhat meg és azokban az iskolákban lehet egyszerűbben bevezetni, ahol nincsenek merev, statikus szervezeti formák. Különböző érdeklődési területeket lehet felajánlani és fejleszteni, mint például zene, idegen nyelv, idegen kultúrák és népek, úrutazás, művészet és történelem. A tehetséges gyerekeket történelemből világszerte nagyon érdekli az emberiség őstörténete. Egy-egy téma vagy terület kiválasztásakor a diák személyes adottságai legyenek mérvadóak. A felsorolt területek csoportmunka esetén is alkalmaz-

hatóak. Ilyenkor a diákok egyedül vagy együtt bizonyos részterületeket dolgoznak fel, a saját szintjükön. A tanításnak ehhez a formájához természetesen elengedhetetlen egy könyvtár és a megfelelő eszköztár megléte az iskolán belül.

Egyéb lehetőségek a tananyag bővítésére vagy elmélyítésére:

- külön választható tárgyak, mint számítógépes nyelv vagy ásványtan,
- diákakadémia,
- munkaközösségek,
- együttműködés múzeumokkal, zenei vagy drámatagozatos iskolákkal,
- szünidei táborok,
- szombati iskolák, ahol csoportosan vagy egyénileg lehet bizonyos témákat feldolgozni, vagy ahol kihívást jelentő feladatokat lehet azonos szintű társakkal megoldani.

Abszolút helytelenül tartják a következő tevékenységeket képességfejlesztőnek:

- régi újságok szortírozása,
- a tanárok részére történő vásárlás,
- a portás szerepének átvállalása,
- olyan diákok korrepetálása, akiknek az adott tanulási tempó túl gyors,
- osztálytársak házi feladatainak és dolgozatainak áttekintése és értékelése,
- szekrénytakarítás, virágokról való gondoskodás,
- egyazon feladat ismételtetése (pl. a szorzótábla felmondása tíz helyett ötvenszer); a tehetséges diákok ezt nagyon nem szeretik: miért kell valamit újra és újra elmondani, ha egyszer már tudják?

Az Egyesült Államokban már jó ideje a viták középpontjában áll a *kooperatív tanulás*, amikor a jobb képességű diák segít a gyengébbeknek. E fejlesztési forma szószólói azt mondják, hogy ezáltal a tehetséges diákok szociálisan és intellektuálisan is „javulnak”, az ellenzők pedig azzal érvelnek, hogy ugyan sok tekintetben tényleg a tehetséges diákok előnyére válhat ez a módszer, azonban sokkal több a hátránya, mint azt eddig feltételeztük. A tehetséges diák ugyanis mindig a nehezebbet, a kihívást keresi. Ha a folytonos korrepetálással nem ér el sikert, akkor az inkább károsnak mondható. Az ilyen fejlesztési forma bizonyos esetekben, bizonyos területeken és bizonyos időben adekvát lehet, hiszen végül mind az erősebb, mind pedig a gyengébb diák javára válhat.

A jelenleg fennálló iskolarendszer Európa szinte minden országában igazságtalan a tehetségesekkel és a kevésbé tehetségesekkel szemben is. Egy olyan rendszerben ugyanis, ahol minden évfolyamot osztályokra bontanak, minden gyereknek ugyanabban az időben, ugyanolyan tempóban, ugyanazt a tananyagot kell elsajátítania. Az átlagot tekintik mérvadónak és aki ettől a szinttől túlságosan eltér, mindegy, hogy felfelé vagy lefelé, az mindenképpen frusztrálttá válik, mert az egyik ezt vesztesként éli meg, a másiknak pedig állandóan vissza kell fognia magát és ezáltal elveszti kapcsolatát a valósággal. Ez az „átlagrendszer” mindkét esetben negatív önkép kialakulásához és csökkenő iskolai motivációhoz vezethet. Ezt a 10. fejezetben részletesen tárgyaljuk.

Egy nemrégiben befejezett vizsgálat (Mönks–Pflüger 2005) megmutatja, hogy az iskolai tehetséggondozás a 21 megkérdezett európai országban különbözőképpen valósul meg. Bizonyos országokban, így például Németországban és Magyarországon e tekintetben már nagyon élen járnak, míg Olaszországban vagy Görögországban még éppen csak a kezdeti lépéseket teszik.



## 9. TEHETSÉG ÉS ÉRZÉKENYSÉG

A rendkívül tehetséges gyerekek és fiatalok gyakran sokkal több mindent érzékelnek a külvilágból, mint más emberek. A környezet kis részletei egyszerre követelnek tőlük figyelmet anélkül, hogy ennek tudatában lennének. Mivel ezeknél az embereknél gyakran merül fel az igény, hogy teljesen egyedül legyenek, rendszerint keresnek egy nyugodt helyet, ahová elvonulhatnak. Sokszor tűnik úgy, hogy bizonyos dolgokra hanyagul reagálnak vagy, sokkal visszafogottabbak, mint a környezetükben lévő emberek, mivel időre van szükségük ahhoz, hogy az összes megszerzett információt rendszerezni tudják. Ezen kívül sokkal lassabban jutnak arra a következtetésre, hogy már mindent pontosan tudnak, mivel az összes kérdést minden oldalról meg akarják vizsgálni. Az ilyen érzésekkel teli és nagyon intelligens embereket, akik látszólag hanyagul viselkednek és reagálnak bizonyos dolgokra, gyakran tévesen zavartnak vagy gátlásosnak tartják.

Elaine Aron amerikai pszichológus világitotta meg közelebbről az „intelligens viselkedés” ezen oldalát és *Sensory-Processing Sensitivity* néven alaposabban kutatta a témát. Ismertebb kifejezés a HSP: *Highly Sensitive Person*, amely szintén tőle származik. Németül „Personen mit hohem Empfindungsvermögen”, ami annyit jelent, hogy „Nagy fogékonysággal rendelkező emberek”. Amint valaminek nevet adunk, az rögtön úgy hangzik, mint valamiféle betegség. Ebben az esetben is ez történt. A nagy fogékonyság azonban sokkal inkább ajándék mintsem teher. Az ilyen emberek sokkal többen vannak, mint azt gondolnánk. Nem minden nagy fogékonyságú ember hallgatag, lassú és magába forduló. Ennek az ellenkezője is lehet a magas fokú érzékenység kifejeződése: azaz ha valaki sokat és gyorsan beszél, rendkívül aktív és gyorsan reagál. Alapvetően sem a gyorsaság, sem pedig a lassúság nem a rendkívüli tehetségre, vagy a nagyfokú érzékenységre utaló jel, hanem sokkal inkább olyan viselkedésjegy, amely ezekkel együtt járhat.

Kazimierz Dabrowski lengyel pszichiáter, pszichológus és filozófus ezt a személyiségjegyet már korábban leírta, mint Elaine Aron: A minimális ingerek viselkedési reakciókat idéznek elő (l. Mönks– Rogalla 2010). Dabrowski (1902–1980) szerint a nagy fogékonyság a rendkívüli tehetségekre jellemző személyiségjegy, ami nagymértékű fejlődési lehetőségük alapját képezi. A nagyon érzékeny embereket gyakran tekintik „másnak”, nem ritkán „zavartnak”, sőt néha „neurotikusnak” is. Mind Dabrowski, mind pedig Aron határozottan kijelentik, hogy ezeknek az embereknek a viselkedése a rendkívüli tehetség és nagyfokú érzékenység személyiségjegyéből fakad.

*Kazimierz Dabrowski és a „pozitív dezintegráció” elmélete*

Dabrowski a két világháború alatt (1914–1918 és 1939–1945) szemtanúja volt az elképzelhetetlen embertelenségben a rendkívüli önfeláldozásnak, és csodálkozott rajta, hogy ez a két dolog ugyanabban a világban egymás mellett létezhet. A második világháborúban ő maga is menedéket nyújtott a zsidóknak, akik a nácik elől menekültek, ugyanakkor őt is letartóztatták, megkínózták és akadályozták abban, hogy hivatását gyakorolja. A szenvedéssel, halállal és igazságtalansággal való személyes tapasztalatok, valamint az emberi lét megértésére való törekvése váltották ki kutatási érdeklődését és képezték elméleteinek alapját. Már fiatal korában is iszonyodott a kegyetlenségtől, a kétségűségtől, a felületességtől és az elmélkedés hiányától, amit környezetében tapasztalt. Megfigyelte azokat az embereket, akik szilárd értékekkel rendelkeztek és azokat meg is éltek. Ezeket híres személyiségek és szentek életrajzában találta.

Dabrowski magánrendelője elsősorban a kreatív fiatalokat és felnőtteket vonzotta. Emiatt tudott esettanulmányokat készíteni művészekről, színészekről, valamint intellektuálisan tehetséges gyerekekről és fiatalokról. Azok a kliensek, akik önmagukban valami magasabb célt kerestek, olyan emocionális gazdagság birtokában voltak, amelyet Dabrowski jelentős személyiségek biográfiájában is megtalált. Ők nem voltak megelégedve önmagukkal, hanem valami magasabb célt, egy ideált kutattak. Igyekezetük elsősorban a saját személyiségfejlődésükre hatott, miközben heves belső vitákat, önkritikát, félelmet, a fogyatékoság érzését élték át az ideális énjüket kutatva. Orvosi szempontból mindezt pszicho-neurotikus zavarnak tekintették és megpróbálták ezeket a nem kívánatos tüneteket leküzdni. Dabrowski azonban ezeket a tüneteket elengedhetetlennek tartotta azon igyekezetük szempontjából, hogy a saját személyiségük magasabb fejlődési fokra jusson. Újra és újra megpróbálta orvoskollégáit meggyőzni arról, hogy a belső konfliktusoknak semmi köze nincs a személyiségzavarhoz, hanem sokkal inkább a belső fejlődés jeleinek tekintendő, amit pozitív dezintegrációnak nevezett.

Ez a gyökere Dabrowski személyiségfejlődés-elméletének. A dezintegráció a személyes fejlődés, egy érettebb, magasabb életminőség elérésének szükséges feltétele. A rendkívül tehetséges emberek viselkedésére jellemző a nagymértékű fogékonyság és a feltűnő érzékenység. A következő részekben mindkét fogalmat szinonimaként használjuk.

### *A nagyfokú érzékenység öt fajtája*

Dabrowski a nagyfokú érzékenységnek öt fajtáját írja le. Minden nagyon érzékeny ember viselkedésében általában mind az öt fajtából felmutat valamennyit, de a hangsúly mindenkinél máshol van.

#### **1. Pszichomotorikus fogékonyság**

A pszichomotorikusan érzékeny emberek sok energiával rendelkeznek, testileg nagyon aktívak, gyorsan beszélnek, és néha izgatott benyomást keltenek. Az ilyen ember például hetente nem csak egyszer megy asztaliteniszezni, hanem mondjuk négyszer. Néhány nagyon tehetséges ember ekkor újra találkozhat egymással. A többi ember, akikkel kapcsolatban vannak, aggódik értük és figyelmezteti őket, hogy legyenek nyugodtabbak, kevesebbet beszéljenek, kevesebbet asztaliteniszezzenek, és a hétvégéket mostantól tényleg pihenésre és kikapcsolódásra használják.

Azt a lelkesedést, amit ezek az emberek sugároznak, mások nagyon gyakran naivnak és mértéktelennek tartják: „Te mindent érdekesnek találsz”, „Már megint valami új dolgot akarsz elkezdni!” - hangzik el gyakran.

Ez a buzgó élenkség teljesen más képet mutat a nagyon érzékeny emberekről, mint amit Elaine Aron leír. Ő visszahúzódó, nyugodt emberekről ír. Aron és Dabrowski két egymással ellentétes viselkedési módot ír le, amelyek bármelyike lehet a nagymértékű fogékonyság következménye.

#### **2. Szenzorikus fogékonyság**

A szenzorikusan nagyon érzékeny emberek számára az érzékelés, az érzéki benyomások nagyon fontosak. A látás, szaglás, érzés, szép dolgok, a kimondott szó csengése, a zene, a színek és formák felett érzett öröm, mind-mind hatást gyakorolnak arra, hogy hogyan érzik magukat.

#### **3. Intellektuális érzékenység**

A szellemi aktivitást értjük ezalatt, ami nem egyenlő az intelligenciával és nem vonatkozik az iskolai sikerekre. Itt az intenzív és mély gondolkodásról, a tudás-szomjról és kíváncsiságról, a nagyfokú koncentrációs képességről, az intellektuális elfoglaltságban talált örömről van szó. „Állandóan gondolkodom, nem tudom abbahagyni a gondolkodást” – ez egy gyakorta elhangzó panasz. Mindez még nagyon éles megfigyelési képességgel (ami nem gyors ítélkezést jelent) és kiváló vizuális emlékezettel jár együtt.

#### **4. Imaginatív érzékenység**

A fantázia megélését jelenti, mint ahogy ezt sokszor a művészeknél tapasztalhatjuk. Gyakran használnak képeket és metaforákat; az élénk és fantáziadús ábrá-

zolás, unalom helyett az ábrándozás, a valóság és a fantázia keveredése jellemzik ezt a fajta viselkedést.

### 5. Emocionális érzékenység

Az emocionálisan érzékeny emberek komplex érzésvilággal rendelkeznek. Megélhetnek kiugróan negatív és pozitív érzéseket is. Gyorsan azonosulnak mások érzéseivel, nagyon empátikusak, valamint erős és kifinomult megérzéssel rendelkeznek. Szociális viselkedésüket nagyban meghatározza a személyekhez, állatokhoz, helyekhez való szoros kötődés. Viselkedésükre sokszor jellemző a féltékenység, az érzésekre való intenzív emlékezés, a halálról való gondolkodás, depresszió, magány, valamint a határozottan felelősségtudatos beállítottság.

A következő esetábrázolásban (Rose 2010) a Dabrowski szerinti érzékenységet szeretnénk bemutatni.

### Ingrid

Ingrid tizenhat éves és határozott szociális beállítottsággal rendelkezik. Politikailag aktív és aggódik a világ hátrányos helyzetű embercsoportjai miatt. A nyári szünetben egy fejlesztési projekten önkéntesként dolgozott Nigériában. Abban a városban, ahol lakik, működik egy ifjúsági parlament, amelynek Ingrid is tagja, és különösen kitűnik szociális és politikai elkötelezettsége miatt. Ezenkívül a sport területén is nagyon aktív, a lovaglás és az evezés a kedvenc sportja, melyekben kiemelkedő eredményeket ér el.

Azt lehetne róla mondani, hogy egy remek, sportos lány, aki ráadásul kiváló szociális beállítottságot mutat. Mi rossz is történhetne az életében? Az iskolában azonban állandóan csúfolják, és nem érzi jól magát ott. A tananyagot egyáltalán nem találja izgalmasnak és unatkozik. „Hamarabb tudom a választ, mint ahogy a tanárnök felteszi a kérdést és azt is tudom, hogy mit akar kérdezni” – mondja.

Ami az iskolát illeti, Ingrid nincs túl jó helyzetben. Minden tantárgyból rossz jegyei vannak, az átlaga négyes és ötös között van.<sup>3</sup> Ezenkívül negatív önképpel rendelkezik.

### *Miről ismerhető fel Ingridnél Dabrowski leírása?*

1. Pszichomotorikus fogékonyság: Gyorsan beszél, nagyon impulzív és motorikusan nagyon nyugtalan. Szüksége van testi terhelésre. Ezért tud olyan odaadással sportolni és jó eredményeket elérni. Gyakran kelt nyugtalan,

<sup>3</sup> Az egyes a legjobb jegy.

- meglehetősen izgatott benyomást.
2. Szenzorikus fogékonyság: Ő maga mondja, hogy sikereinek alapja az érzékelés és mindenekelőtt a tapintóérzék a lovaglásban és az evezésben.
  3. Intellektuális érzékenység: Ingrid sokat és szívesen gondolkodik és beszélget. Ha a hobbijával foglalataskodik vagy elgondolkodik, akkor érzi magát teljesen jól.
  4. Imaginatív érzékenység: Ingrid élénk fantáziával rendelkezik, és gyakran keveri össze a valóságot a képzelettel.
  5. Emocionális érzékenység: Mindez Ingridnél az igazságérzetében és empátiájában jut kifejezésre: igyekszik beleélni magát mások érzelmi világába. A lovával kapcsolatban például azt a kérdést fogalmazza meg, hogy jó-e az a lónak, ha teljesítménysportot űz.

Néhány évvel ezelőtt már tesztelték Ingridet és megállapították, hogy egy sokoldalú, rendkívül tehetséges lány. Azonban sem a szülők, sem pedig az iskola nem tudott mit kezdeni ezzel a diagnózissal. A tanárok legjobb szándékuk mellett sem tudták elképzelni, hogy egy ennyire tehetséges gyerek hogy lehet az iskolában ilyen sikertelen. A tanári kar nem nyújtott Ingrid számára külön ösztönző tananyagot, ahol megmutathatta volna igazi képességeit.

Csak lovaglás közben érezte magát igazán motiváltnak és élvezte a kihívást, egészen másképp, mint az iskolában. Ezért mutatott fel a lovaglásban kiemelkedő teljesítményeket. Az iskola csak elszomorította és a teljesítménye sem javult. Ezért bevontak a tanulásba egy segítő pedagógust, aki hetente egyszer elbeszélgetett Ingriddel. Meg kellett szakítani ezt az állandóan ismétlődő körforgást – a rossz teljesítmények következtében fellépő tehetetlenség érzést –, ami aztán megint frusztrációt és tehetetlenséget váltott ki. Ingridnek meg kellett tanulnia a jövő felé tekinteni, világos és megvalósítható terveket kitűzni és közben pozitív önképet kialakítani. A többieknek is, akik őt addig problémás gyereknek könyvelték el, pozitívabb fényben kellett feltüntetni. Ingrid és segítője közösen fogalmaztak meg célokat a következő tanévre. Az iskolában jobb eredményeket akart elérni, mert ezáltal mutathatja meg, hogy ki ő, és mit is tud valójában. És sikerült! A jegyek átlaga négyes-ötösről kettes-egyesre emelkedett a tanév során. Eddig a döntő áttörésig soha nem tapasztalhatta meg ő maga sem, hogy mi is rejlik benne. Ekkortól azonban egy öntudatos, szorgalmas diák lett belőle.

Mivel jegyei maradandóan jó átlagot mutattak, lehetőséget kapott, hogy iskolán kívüli tevékenységekben is részt vegyen (többek között Olimpián, versenyeken, pártgyűléseken), mert a jó jegyek mellé az iskola külön szabadidőt is biztosított.

Ingrid a nagyon érzékeny és rendkívül tehetséges gyerekek remek példája. Hogyan okozhatnak ezek a jegyek nehézségeket az iskolában és szociális területeken, hogyan kell velük bánni és hogyan lehet ezeket a problémákat megoldani?

1. Ha egy gyereknek rossz jegyei vannak az iskolában, az még nem jelenti automatikusan azt, hogy a gyerek nem rendelkezik jó kognitív képességekkel. Ez elsősorban egy arra utaló jel, hogy bizonyos törés keletkezett abban, ami a környezetében jelen van és történik, és hogy mindezt a gyerek hogyan dolgozza fel. Ennek vajon az az oka, hogy a gyerek rendkívül tehetséges, és a tanítás során oda kell rá figyelni, vagy más oka van?
2. Vajon a nagyon érzékeny gyerekek mindig problémákkal küszködnek? Nem, épp ellenkezőleg. Ez egy adottság, ha aprólékosan és körültekintően tudják kezelni. A kor előrehaladtával mindez hozzájárul ahhoz, hogy olyan összefüggéseket is felismerjenek, amit mások figyelmen kívül hagynak. Ez nagyon hasznos személyiségjegy lehet például vezetői beosztásban lévők, kutatók, újságírók és vállalkozók számára. A nagymértékű érzékenység (a hozzá tartozó rendkívüli tehetséggel) otthon általában nem jelent problémát. Otthon ugyanis a gyerek kereshet magának egy nyugodt sarkot, ha erre van szüksége. A tanulni vágyó gyerek otthon rendszerint választ kap a kérdéseire, ott vannak olyan tárgyak, amelyekkel minden lehetséges dolgot ki lehet próbálni, például focilabda, csavarhúzó, vagy éppen egy gitár. Az iskolában azonban a fellelhető tárgyak és eszközök az évi tananyaghoz mértek, tehát egy bizonyos életkorhoz, egy átlagos csoportra szabottak.
3. Problémák akkor keletkeznek, ha a gyerekek az érvényben lévő szabályokhoz alkalmazkodnia kell, ha nem követheti saját tanulási tempóját, kreativitását és tudásszomját. Minden ember frusztrálva érzi magát, ha lefékezik, de a tehetséges és gyorsan tanuló gyerekek számára ez valóságos horrtort jelent. Nem szabad elfelejtenünk, hogy ezeknél a gyerekeknél nem egy egyszeri történésről van szó, hanem, hogy nekik napról napra olyan helyen kell tartózkodniuk, ahol olyan dolgokat kell tenniük és tanulniuk, amiket általában már tudnak.
4. Ezek a problémák elkerülhetőek lennének, ha az ilyen gyerekeket már óvodás korban felismernék és odafigyelnének rájuk. Minden gyerek profitálna belőle, legyen az lassú és kevésbé aktív, vagy gyors és tanulni vágyó. Ehhez nem is kellene minden esetben teszt diagnosztikai besorolást végezni, gyakran már az is elég, ha a gyerekeknek igényesebb feladatokat merünk adni és megfigyeljük, hogy ez mennyire lelkesíti őket.
5. Ingrid példája sok olyan gyerek számára nyújthat segítséget, akinek problémája van az iskolában. A pozitív és megerősítő jövő felé való orientálódás a negatív önértékelés helyett tovább segíti a gyerekeket önképük és önmegítélésük szempontjából.

Foglaljuk mindezt még egyszer össze: A nagyfokú érzékenység legtöbb esetben összefügg a rendkívüli tehetséggel. Dabrowski ezt egyenesen feltételnek tekinti. Néha mindez különösen lassú és visszahúzódó, néha viszont éppen nagyon gyors, nyugtalan, izgága viselkedésben nyilvánul meg. A nagyfokú érzékenység nem feltétlenül vezet problémás viselkedéshez, ha időben felismerik és megfelelően kezelik. A nagyon érzékeny gyerekek nagyon sok információt képesek befogadni, olyan sokat, hogy az az iskolai teljesítmény rovására mehet. Könnyen lehet a csökkent teljesítmény mindennek a következménye. Így válnak ők „alulteljesítő, nagyon érzékeny, rendkívül tehetséges gyerekké”. Az ilyen gyerekek, éppúgy, mint minden más gyerekek lehetőség kellene kapni, hogy teljes potenciálját kiaknázhassa és megvalósíthassa önmagát. Így tehát a nagymértékű érzékenység nem fenyegetés, hanem gazdag kibontakozási lehetőségek tárháza.

## 10. AMIKOR A KIEMELKEDŐEN TEHETSÉGESEK KUDARCOT VALLANAK

A kiemelkedően tehetséges diákok sikertelenségei teszik világossá számunkra, hogy mennyire fontos figyelembe venni a tehetséges diákok tanulási igényeit. Sikertelenség alatt azt értjük, amikor egy diák iskolai teljesítménye mélyen az alatt a szint alatt van, amely intelligenciája és kreativitása alapján elvárható lenne tőle, azaz jelentős különbség áll fenn a képesség és a mutatott teljesítmény között. A kutatási adatok újra és újra alátámasztják azt a tényt, hogy ez esetben egy jelentős létszámú csoportról van szó, akik nem csekély képességeik miatt, hanem egyéb „nem intellektuális” faktorok alapján vallanak kudarcot.

Ha összehasonlítjuk a kudarcot valló nagyon tehetséges gyerekeket azokkal a nagyon tehetséges gyerekekkel, akik képességeiknek megfelelő teljesítményt nyújtanak, a kutatások a következő képet mutatják: az előbbieket külső ellenőrző meggyőződéssel rendelkeznek, tehát meg vannak győződve róla, hogy saját viselkedésüket elsősorban külső tényezők határozzák meg (a belső ellenőrző meggyőződéssel ellentétben, ahol a személy önmagát tekinti a viselkedést ellenőrző szervnek).

További feltűnő viselkedési jegyek:

- gyenge koncentrációs képesség,
- negatív iskolai önmegítélés,
- az osztályhoz képest lassabb tanulási tempó,
- nehézségek az írásos tananyag megtanulásában,
- negatív kép a tanárokról és az iskoláról,
- csekély iskolai motiváció,
- elégedetlenség a saját tanulási szokások és az elért eredmények miatt,
- túl sok iskolán kívüli tevékenység a házi feladatok rovására,
- az osztálytársak túl magas elvárásokat állítanak a teljesítőképesség elé,
- a tanárok állandóan azt hangsúlyozzák, hogy a teljesítményük a valós lehetőségektől elmarad,
- a szülők elégedetlenek a szerény iskolai teljesítmény miatt,
- vizsgadrukk,
- alacsony szintű szociális önbizalom,
- a szóban forgó diákok úgy érzik, hogy osztálytársaik nem fogadják el őket.

Kevésbé biztató a viselkedésjegyek egész listája. A kudarcot valló tehetségek gyakran csak akkor tűnnek fel, ha már felsőbb iskolába járnak és ott már nem olyan egyszerű a beállítottságot, viselkedést és főleg a motivációt korrigálni. Rá-



adásul éppen a kiemelkedően tehetséges diák hajlamos ebbe a csapdába esni, mivel sokszor évekig nem kellett neki az általános iskolában semmit sem csinálnia, azaz soha nem kellett magát megerőltetnie és így nem építette ki magában a tanulás iránti motivációt. A gimnáziumban már feltételezik, hogy a diák motívált és hajlandó erőfeszítéseket is tenni. Ezért is fontos a rendkívüli tehetség korai felismerése, hogy már az általános iskolában felkeltsük és fejlesszük a tehetséges diák tanulási hajlandóságát igényes és kihívást jelentő tananyagok biztosításával. Az iskolázatlan környezetből származó gyerekeknél a képességek teljes kifejlődéséhez különösen szükséges a stimuláló iskolai környezet.

Az önértékelés és a rendkívüli tehetség közötti összefüggést az utóbbi időben behatóan tanulmányozták. Önértékelés alatt általában azt értjük, hogy hogyan látja és ítéli meg saját magát az illető, és mit gondol arról, ahogy mások látják és megítélik őt. Tehát a saját intellektuális, szociális és fizikai rátermettségéről, és hatáslehetőségek megítéléséről van szó. Ez az önértékelés a közvetlen környezettünkben, fontos referenciaszemélyek (elismerő, ösztönző) viselkedéséből és végül a saját viselkedés és cselekedet ön maga általi megítéléséből állapítható meg. A személyiség tehát különböző megítélési és elismerési folyamatok tárgya is egyben.

A rendkívüli tehetségek körében végzett kutatási eredmények egy dolgot újra és újra világossá tesznek: a pozitív önkép a kiemelkedő teljesítmény hajtó- és meghatározó ereje. Nemzetközi kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy a kiemelkedően tehetséges fiataloknak – az átlagos képességűekkel összehasonlítva – általában pozitívabb az önértékelése. Ezen túl az is kimutatható, hogy a kudarcot valló kiemelkedő tehetségek iskolai dolgaik tekintetében negatív, gyakran nagyon rossz önmegítéléssel rendelkeznek.

Ha a kiemelkedően tehetséges diákok helyzetét – akiket jól és gyengén teljesítőkre osztunk fel – egy gátfutással hasonlítjuk össze, akkor a következő képet kapjuk: a gyengén teljesítő tehetséges diák önértékelése az iskola tekintetében annyira negatív töltésű, hogy minden, ami az iskolával kapcsolatos, majdhogynem leküzdhetetlen akadálnak tűnik. Vagyis részéről az oktatási program, a tanárok, az osztálytársak, a teljesítményt követelő környezet, tehát tulajdonképpen az egész iskola negatív megítélést kap. A teljesítménymotiváció alacsony, miközben a vizsgától való félelem nagyon erős és a saját képességekről szóló „belső ellenőrző meggyőződés” teljesen hiányzik.

A kiemelkedően tehetséges, jó teljesítőképeségű diák számára mindez nem probléma. A gátak – hogy ennél a képnél maradjunk – nem jelentenek számára áthidalhatatlan akadályokat. A starttól a célíg egyik akadályt a másik után veszi, saját pozitív önmegítélésétől hajtva. Természetesen számára is adódnak nehézségek és törések, de éppen pozitív tapasztalata által képes jelentős tartalékokat felhalmozni, amelyeket a nehéz időkben jól fel tud használni.

## 11. PÉLDÁK A DIFFERENCIÁLT OKTATÁSRA

A tananyag differenciálása, azaz a gyermek képességeiből kiinduló iskolai pedagógia pontosan a tehetséggondozás lényege. A gyorsítás és a gazdagítás ugyanazt a helyet foglalja el e tekintetben, mint a lassítás, ismétlés és korrepetálás a gyengébb diákoknál. Ily módon tudunk minden gyermeknek segíteni, hogy jogai érvényesülhessenek. A következő gyakorlati példákon keresztül azt szemléltetjük, hogyan lehet a differenciált oktatást megvalósítani. Két általános iskolás gyermekről, Juttáról és Thomasról lesz szó.

### Jutta kiemelkedően tehetséges

Jutta szülei 1999 áprilisában jöttek el hozzánk, hogy adjunk tanácsot, hogyan neveljék gyermeküket a legmegfelelőbbben. Jutta ekkor majdnem ötéves volt. A szülei véleménye szerint mindig is gyorsabban fejlődött társainál: négy hónapos korában már nőtt a foga, másfél éves korában kiválóan beszélt, mielőtt hároméves lett, megtanult magától olvasni és már ekkor különös érdeklődést mutatott a növények iránt, jó néhányat közülük pontosan meg is tudott nevezni.

Az első tanácsadáskor Jutta óvodás volt. A szülők úgy gondolták, hogy gyermekük olyan szellemi képességekkel rendelkezik, amelyet az általános iskola második osztályában feltételeznek. Már ilyen fiatal korában szokatlanul nagy volt a tárgyi tudása, ismerte a szorzótáblát, könyveket és ismeretterjesztő folyóiratokat olvasott és mindezt teljesen magától tette. A szülők nem ösztönözték, de nem is akadályozták meg semmiben. Szokatlan szellemi képességei ellenére érzelmi szempontból Juttában egyértelműen a kisóvodást látták.

Jutta teljesen tudatában van rendkívüli tehetségének. Szégyenkezik emiatt és legszívesebben eltitkolná adottságait. Ezáltal bizonytalanná válik és társai között elég gyámoltalanul viselkedik. Négyévesen meg akar halni, mivel szerinte az életnek semmi értelme sincsen. (Ez a fajta érzés a fiatal, nagyon tehetséges gyerekeknél gyakran előfordul.) Jutta szülei számára ez volt az az egyértelmű jel, hogy szakemberek segítségét kérik.

Jutta egyébként egy kedélyes, kedves gyerek, aki nagyon érzékenyen reagál mások érzelmi megnyilvánulásaira és nem könnyen alakít ki kapcsolatot hasonló korúakkal. Legszívesebben idősebb gyerekekkel játszik és nem különösen az „okos”, hanem inkább a nyugodt és megfontolt gyerekekhez vonzódik. A szülők azon tűnődnek, vajon jó-e, ha a gyerek továbbra is az óvodában marad, mivel ott túl kevés intellektuális inger éri. Ami a tanulási képességeit illeti, Jutta tulajdonképpen járhatna az általános iskola második osztályába. Ezzel persze megint az lehet a probléma, hogy akkor olyan gyerekek közt lenne, akik szociális viselkedésük és érzelmi fejlődésük szempontjából fejlettebbek, mint ő. Felmerül a kér-

dés, hogy megoldást jelent-e az, hogy ha Jutta gyorsabban elvégzi az általános iskolát, és ha igen, akkor hogyan lehet ezt megvalósítani.

Jutta intellektuális képességei alapján valóban minden további nélkül képes lenne négy évesen a második osztály tananyagát elsajátítani. A tanácsadáson mégis azt javasolták a szülőknek, hogy az első osztályba írassák be, mert szociális és érzelmi szempontból az előnyösebb lenne számára. Aztán mégis minden másképp alakult. Az iskolavezetéssel, szülőkkel és leendő tanárokkal való alapos beszélgetés után végül Jutta mégis a második osztályba került. Az az érv szólt e döntés mellett, hogy Juttának az első osztályban túl kevés kihívást kellene leküzdenie, ami szociális és érzelmi fejlődése szempontjából kedvezőtlen hatású lenne.

Kezdetben a tanár, aki ugyan szintén igent mondott erre a döntésre, meglehetősen szkeptikus volt. „Soha nem vagyok túl lelkes, ha ilyen gyerekekkel van dolgom. Azt gondoltam, Istenem, mi vár megint rám! De egye fene, ha a gyerek nagyon tehetséges, és a szülők sem tudják, hogy mit kezdjenek vele, akkor próbáljuk meg.” Aggódva nézett a nehézségek elé, amik rá vártak.

Tény, hogy Jutta nem volt jártas az iskolai életben, és még tanulnia kellett az írást, miközben finommotorikája még nem volt eléggé fejlett. Mivel az első osztályt teljesen kihagyta, nehézségei voltak például azzal, hogy egy könyvet a kezében tartson – mondta a tanár. „Aztán volt egy időszak, amikor mindketten iszonyúan idegesek lettünk mindentől és azt gondoltam, hogy Jutta ezt érzelmiileg nem fogja tudni feldolgozni. Az első időkben feltűnt nekem, hogy intelligenciája miatt a tananyagot minden további nélkül képes megtanulni. Szokatlanul gyorsan tanult és rögtön a legjobbak közé tartozott az osztályban. Véleményem szerint a kislány szokatlanul magas intelligenciával rendelkezett. – Kezdetben Juttának a legnagyobb nehézségei az írással voltak. Végző kétségbeesésemben megkértem az anyát, hogy gyakorolja a lányával az írást és erre használják az első osztályos tankönyvet.” Kiderült, hogy Jutta három hónap alatt behozta lemaradását, ami után a tanár megjegyezte: „Most már remekül ír. A gyors javuláson én magam is meglepődtem. Azt gondoltam ugyanis, hogy ennek a gyereknek egész életében olvashatatlan lesz a kézírása.”

A tanárnak feltűnt, hogy Jutta nyelvíleg kimondottan tehetséges, ami az osztályban való beszélgetésekben és kis cikkekben mutatkozott meg, amelyeket az iskolai újságba írt. Megkérdeztük (a könyv szerzői) a tanárt, hogy az osztályban az anyanyelvet és az ebben megmutatkozó tehetséget általában és speciálisan Jutta esetében fejlesztik-e. A válasz a következő volt: „Most, hogy Jutta már motorikusan az írás birtokában van, kiválóan másol és diktálás után is remekül ír.” Mindebből az derül ki, hogy fogalmazásokat nem írnak. Jutta az anyanyelvi órakat találja a legunalmasabb dolognak, ami csak létezhet az iskolában. Kicsit zavartan és elfojtott méreggel azt mondja: „Nyelvi órán csak a tábláról kell másol-

nunk! A tábláról másolunk, és még ezt nevezik nyelvi órának!” Jutta fogalmazásokat szeretne írni. Otthon néha az anyukája számítógépén verseket ír.

A tanár véleménye szerint Jutta gyorsabban is tudna haladni és több tananyagot is képes lenne feldolgozni. A tananyag gazdagítását mégis „nagyon elméleti dolognak” tartja. „Személy szerint borzasztóan sajnálom, ha egy gyerek kihagyja az első osztályt. Így kimarad az életéből az összes aranyos játék, amit első osztályban szoktak játszani. Úgy gondolom, hogy ezzel a gyerek valami csodálatos dolgot veszít el.” Megkérdeztük tőle, hogy mindezt Juttán állapította-e meg. „Egyszerűen csak így gondolom, bár azt is el tudom képzelni, hogy Jutta elsőben halálra unta volna magát.” Ezenkívül még azt is hozzáteszi, hogy soha nem gondolkodott el azon, hogy milyen pluszfeladatot, vagy esetleg valamiféle, Jutta számára kihívást jelentő feladatot adhatna. Szerinte elég az, hogy majd harmadik osztályban, a projektmunka keretén belül figyelmet fordítanak a gyerek személyes érdeklődésére. „Én az átlagos diákok nagy csoportjához igazodom, és ezért főleg frontális osztálymunkával dolgozom” – teszi még hozzá magyarázatként. „És ezenkívül – mondja még, mikor látja, hogy nem elégszünk meg ezzel a válasszal – soha nem éreztem késztetést arra, hogy többet megtudjak a kiemelkedően tehetséges gyerekekkel való bánásmódról. Ha valaha azt éreztem volna, hogy ez így nem működik, akkor biztosan kerestem és találtam volna segítséget valahol.”

Beszéltünk még a tanárral és Juttával is a szociális-érzelmi területen szerzett tapasztalatokról. Az első perctől kezdve nagy talány volt, hogy érzelmileg megállja-e a helyét Jutta az idősebb osztálytársak között. Ő ugyanis nemcsak fiatalabb volt náluk, hanem kimondottan kis növésű is. A tanár ezt így látta: „Az iskolaudvaron eleinte nagyon félnék volt, és nem vegyült el a többi gyerek között. Aztán nagyon lassan javulni kezdett a közösségben való viselkedése. Ő nem az a típus, aki mindenkivel ricsajozik az udvaron, de most már van néhány barátnője, akikkel szokott játszani. Úgy tűnik, jobban kedveli a nyugodtabb gyerekeket.”

Jutta azt mondja, hogy otthon és a szomszédban alig van barátnője. A legtöbb játszótársa az iskolában van, bár így is előfordul, hogy szünetben az iskolaudvaron nem érzi jól magát. „Néha arra vágyom, hogy visszamehessek az oviba – ott mindenki velem egyidős volt. Néha túl lassan eszem meg az uzsonnámat és iszom meg a tejet, és mire végzek, a többiek már mind rég játszanak. Ilyenkor azt mondják nekem, hogy most már nem játszatsz velünk!” Hogy ilyenkor Jutta dühös-e? „Nem, nem vagyok dühös, csak egy kicsit szomorú; ilyenkor valahol az udvar szélén leülök egy köré.”

Annak ellenére, hogy Jutta néha visszavágyik az óvodába, számára az iskola jelent mindent. Amikor megkérjük, hogy rajzoljon valamit, akkor az iskoláját rajzolja le, és bejelöli, hogy melyik osztályteremben és melyik ablaknál ül. A leg-

korábbi emléke az óvodáról az, amikor „egy nagyon jó játékot játszottak, ahol a nyeresmény az volt, hogy elmehettek a nagy iskolába.” Később ő maga is tanár szeretne lenni, mert azt olyan jónak találja. Ezzel kapcsolatban a következőt mondja: „Ha stewardess lennék, akkor lezuhanhat a gép, ha pék lennék, akkor túlságosan meghíznék, és tűzoltónak lenni pedig túl izgalmas – tehát a tanári pályát fogom választani.”

Még ugyanebben az évben (1999) a nyári szünet után Jutta a harmadik osztályba került. Ekkor volt ötéves. Az új tanár hamar felismerte, hogy unatkozik, bár ekkor már több mint egy osztályt átugrott. Úgy találta, hogy több feladattal kell ellátnia, mint amit a normál tanterv lehetővé tesz.

Ezért megbeszéltünk egy találkozót, ahol a tanár, az iskolaigazgató, a szülők és egy szaktanácsadó (F. J. Mönks) is jelen vannak. Teljes volt az egyetértés abban, hogy össze kell állítani egy fejlesztőprogramot. Mivel az iskolában volt egy tanársegéd, aki a gyengébb diákokat korrepetálta, elhatároztuk, hogy az ő feladatkörét bővítjük. Jutta számára olyan kiegészítő anyagokat kellett összeállítania, amelyek megfeleltek Jutta tanulási tempójának és színvonalának is. Ezenfelül azt is mérlegeltük, hogy részt vegyen-e Jutta angolórakon, amelyeket csak felső tagozaton tartanak, illetve részesüljön-e számítástechnika- és sakkoktatásban is. Mindezen területek iránt Jutta már egészen kicsi korától fogva érdeklődött. További intézkedésként egy projektmunka is kilátásba került, ahol Jutta több feladatot kapna, mint az osztálytársai. Ennek az az előnye, hogy saját tempójában dolgozhat, mégis a csoport tagjaként hozzájárul a projekt megvalósulásához anélkül, hogy valakinek is feltűnnének speciális feladatai. Ezt a megbeszélést azzal zártuk, hogy fél év múlva megvizsgáljuk, a tehetségfejlesztő intézkedések megfeleltek-e az elvárásoknak, illetve kell-e őket korrigálni.

Ha összegzésként visszatekintünk a többfaktoros modellünkre (l. 20. old.), akkor megállapíthatjuk, hogy Jutta a kreativitás, a motiváció és az intellektuális képességek személyiségjegyeit nagymértékben birtokolja. Ami a környezeti komponenst illeti, a szülők és az iskola a tehetségét nemcsak felismerték, hanem még tehetségfejlesztő intézkedésekről is döntöttek és azokat meg is valósították. Az első osztály kihagyása helyes döntésnek bizonyult.

Felmerül azonban a kérdés, hogy egy osztály kihagyása vajon elegendő tehetségfejlesztő intézkedés-e. A tehetségfejlesztés Jutta esetében – és ez hasonlóképpen van más tehetséges gyerekeknél is – személyre szóló bánásmódot igényel. Vajon a tanárokat képzésük során felkészítik ilyen feladatokra? Láttuk, hogy a második osztályban tanító tanár ugyan kész volt arra, hogy segítsen Juttának, azonban bizonytalanra vált, amikor a megszokott, frontális osztálymunkájától el kellett térnie, hogy Juttával megfelelően foglalkozhasson. Ha például valaki egy gyermek anyanyelvi tehetségét akarja fejleszteni, akkor az azt jelenti, hogy

tovább kell lépnie annál, amit a normál tanterv „előír”. Ez persze feltételezi a tanár kreativitását és felkészültségét is.

Az a fejlesztési program, amelyet végül a harmadik osztályban a tanár, az igazgató, a szülők és a szakember közös munkája eredményeként összeállítottunk, világossá tette, hogy tehetségfejlesztő intézkedések a rendes tanítás folyamán is megvalósíthatóak, ha nem riadunk vissza a többletmunkától és a megszokott dolgoktól való eltéréstől.

Thomas esetében, akiről most részletesen fogunk írni, egy másik példát mutatunk arra, hogy mennyire fontosak a fejlesztő programok egy kiemelkedően tehetséges diák egészséges fejlődése szempontjából.

### Thomas nagyon tehetséges

A tízéves Thomas szülei a Nijmegenben lévő Radboud Egyetemhez tartozó Tehetséggondozó Központhoz fordultak, hogy tanácsot kérjenek abban, hogyan nevelhetnék legjobban fiukat. Mind otthon, mind pedig az iskolában Thomas nagy odafigyelést kívánt és néha nagyon nehéz volt bánni vele. Már kisgyermekként is nagyon fogékony volt és vágyott arra, hogy tanulhasson. Nagyon érdekelte a környezete, mindent pontosan tudni akart, ezért alig volt ideje és nyugalma arra, hogy odabújjon egy kicsit a szüleihez. Nyelvi fejlődése nagyon gyors volt, hat évesen a szókincse egy tizenkét éves gyermekének felelt meg. A szülők nem tudták, hogy mit kezdjenek szokatlan tanulási és tudásvágyával. Mivel az óvodában nehezen kezelhető és „buta” gyerekeknek ítélték meg, a Nevelési Tanácsadóban azt javasolták, hogy járjon egy nehezen kezelhető gyerekeknek fenntartott óvodába, mert ott szakszerűen tudnák őt nevelni.

Azonban ebben a speciális óvodában sem következett be javulás: inkább még lázadóbb és ellenőrizhetetlenebb lett. Mivel azt feltételezték róla, hogy úgynevezett MCD (Minimale Cerebrale Dysfunktionen), azaz enyhe agyfunkció-zavaros gyerek, végül egy nagyon nehezen nevelhető gyermekek számára létrehozott internátust javasoltak. A szülők, akik saját tapasztalatból tudták, hogy Thomas mennyire problémás, nem tudtak megbarátkozni a gondolattal, hogy fiukat beuttalják egy ilyen otthonba. Azonban úgy tűnt, hogy nincs más választásuk.

Hamarosan kiderült, hogy Thomas és a többi gyerek között intellektuális szempontból hatalmas szakadék tátongott és a részben magasan kvalifikált személyzet sem tudta, hogyan boldoguljanak vele. Egy fél év után aztán az anya meg tudta győzni az otthon vezetését, hogy Thomas alapvetően nem nehezen nevelhető, csak senki nem tudja igazából megérteni őt. Végül, közbenjárásának köszönhetően fia a szülővárosukban lévő kis általános iskolába, a negyedik osztályba került. Ez a váltás aztán egy nagyon is helyénvaló lépésnek bizonyult. Az

iskolában tanító tanároknak sikerült Thomast mind nevelési, mind pedig oktatási szempontból helyes irányba terelniük.

Az iskola tanárai nagyon hamar felismerték, hogy Thomas fölöttébb tehetséges és abszolút nem az értelmi fogyatékosok közé való. Neki éppen egy igényes és gyors tanulási tempót diktáló iskola a megfelelő. Szociális szempontból Thomas viszont nagy nehézségekkel küszködött: állandóan vitatkozott mindenkivel és nem voltak barátai. Ezenkívül mindig megpróbálta a tanárok figyelmét magára irányítani. Aztán nagyon lassan változni kezdett viselkedése.

Először az elsősökkel kezdett játszani és szívesen vette fel az apáskodó óvóvédő szerepet. Emiatt rendszeresen konfliktusba keveredett az idősebb diákokkal. Egy idő után aztán inkább az azonos korúakhoz csatlakozott és velük kezdett játszani, néhány hónappal később pedig lett egy állandó játszótársa, akivel aztán az iskolán kívül is sokat volt együtt. A tanárok ezt olyan szakasznak tartották, amely már igazi barátságokhoz is vezethet.

Mivel az iskola pontosan szerette volna tudni, hogy Thomas milyen intellektuális képességekkel rendelkezik és hogyan lehetne őt optimálisan fejleszteni, a szülők eljöttek hozzánk a nevelési tanácsadónkba a gyermekkel együtt. Ekkor Thomas már jó két éve a helyi iskolába járt. Miután a tanárok felismerték rendkívüli intellektuális tehetségét, nagyobb tempóban kapta a tananyagot. Ez kedvező hatással volt rá. Gyakran előfordult ugyanis, hogy az évfolyam előírt tananyagát nagyon gyorsan megértette, utána pedig unatkozott és zavarta az órát. Mivel az iskola addig csak a saját gyakorlata után ment, szeretett volna szakértői útmutatást kapni a fiú intellektuális és szociális fejlődése érdekében.

Az iskola a következő tanácsot kapta: olyan tananyagot állítsanak össze, amely változatos, mélyreható és kihívást jelent. A gyermek motivációját pedig azzal erősítsék, hogy vele együtt határozzák meg a feldolgozandó témákat. Szociális szempontból viszont problémát okozott, hogy Thomas hengegett a tudásával és ezzel eltaszította magától az osztálytársait. Ezzel kapcsolatban azt tanácsoltuk, hogy tudáselőnyét alkalmazzák pozitívan, azaz Thomas segítsen a gyengébb diákoknak (kooperatív tanulás). Ettől azt vártuk, hogy mindkét oldalon pozitív érzések alakulnak ki.

A szülők azon kérdésére, hogy előnyös lenne-e, ha Thomas kihagyna egy osztályt, nemet mondtunk. Akkor ugyanis túl korán kerülne gimnáziumba (Hollandiában nyolc év, négytől tizenkét éves korig tartó általános iskola után), ami intellektuálisan biztosan nem okozna neki nehézséget, de szociális-érzelmi fejlődése a mostani iskolában inkább biztosított.

Az iskolaigazgató elmondása alapján az iskola elegendő lehetőséget kínál a gazdagítás és a gyorsítás megvalósításához: „A tanítás során egy bizonyos mennyiségű tananyagból indulunk ki. A gyengébb diákok számára egyszerűen

tálaljuk az anyagot, míg a tehetséges diákok számára igényesebb és nehezebb ugyanaz a terület vagy téma. A mi rendszerünkben a diákok önállóan dolgoznak, ami jelentős mértékű önállóságot feltételez, és ez persze sok időt vesz igénybe. Szerencsére az osztályaink nem túl nagy létszámúak, legfeljebb 25 tanuló van egy osztályban. Az általunk használt tananyag úgy van összeállítva, hogy azt gyorsan fel lehessen dolgozni. Különben túlságosan kevés lenne az időnk.”

Amikor Thomas ötödikes volt, együtt dolgozott az osztálytársaival, de számtanból és anyanyelvből a következő osztály könyveiből tanult. Az ilyen áteresztő rendszer előnyös a gyorsabban tanuló, de a gyengébb diákok számára is.

Közben az igazgató felvette a kapcsolatot a gimnáziummal, ahová Thomas szeretett volna menni. „Kaptam egy halom könyvet, amelyeket ott az első évben használnak, hogy biztosítani tudjuk az átmenetet aközött, amit mi az iskolában tanítunk, és amit ott követelnek.”

Thomas tudásvágya főleg az anyanyelv területén mutatkozott meg. A tanárnak sokszor nehézséget okozott, hogy a megfelelő támogatást nyújtsa neki ebben: „Néha egy nap alatt tíz-húsz oldalt is feldolgoz az anyanyelvi tankönyvből. Minden különösebb megerőltetés nélkül képes egy tankönyvet egy hónap alatt megtanulni, ami normális esetben hat hónapig tart. Leginkább akkor érez készletést arra, hogy egy kicsit megerőltesse magát, ha egy ötödik osztályos könyvet már negyedik korában majdnem teljesen átvett, hogy megkapja a hatodikos könyvet is. És mindezt nagyon pontosan, precízen teszi. Számtani feladatoknál, amelyeket adott idő alatt kell elvégezni, teljesítménye elmarad saját szintjétől – sőt még osztálytársai szintjétől is – mégpedig azért, mert fél attól, hogy valamit elront. A legjobb teljesítményt akkor éri el, ha saját maga határozhatja meg a tempót, motivációja pedig akkor a legerősebb, ha a feladat igényes és az ő érdeklődési körén belül van.

Nagy tudással rendelkezik az úrkutatás és az őstörténet területén. Ha ezekről tart előadást, osztálytársai szájátva hallgatják. Nagyon átfogó tudását olykor csínytevésekre is használja, mivel gyakran előfordul, hogy többet tud valamiről, mint maga a tanár. „Előadásai során gyakran fantáziál. Ha később otthon utána olvasok a lexikonban annak, amit elmondott, rájövök, hogy nem minden úgy van, ahogy elmesélte.”

A tanár azzal próbálta fantáziálását lekötni, hogy azt a feladatot adta neki: tartson előadást a hajózásról. A hajózás a tanár hobbija volt, Thomas pedig ezzel a témával addig nem foglalkozott. Kiderült, hogy Thomas otthon egyáltalán semmit nem készült erre, mégis tartott egy húszperces előadást a témában (hosszabb nem lehet egy előadás). „Az osztálytársak lélegzetvisszafojtva hallgatták. Egy csodálatos, izgalmas és logikus történetet mesélt el, amiben azonban szinte semmi nem stimmelt. Mesélt például olyan szuper-tankhajókról, amelyekkel szörnyen nehéz volt manőverezni, úgyhogy a legénységnek már Skócia



magasságában el kellett kezdeni fékezni, hogy a tankhajó időben meg tudjon Rotterdamban állni.”

A tanár nem szakította félbe Thomast és a tanítás során sem tért ki a történet valótlanosságaira, mivel Thomas teljesen az előadása befolyása alá került és a többieket is teljesen lebilincselte. A tanár nem tartotta volna helyesnek, hogy Thomast az osztály előtt megszégyenítse. Néhány nappal később aztán egyszer félrehívta, hogy beszéljenek a történetekről. Thomasnak nagyon nehezebbé esett, hogy bevallja: az előadás főleg fantáziájának szüleménye volt. Másrészről viszont meggondolandó volt, hogy éppen ez a történetmesélő képessége járult nagyban hozzá elfogadottságához – osztálytársai egyre inkább megszerették és tisztelték. És neki feltétlenül szüksége volt arra, hogy a többiek elfogadják és felnézzenek rá, hiszen éppen az osztálytársakkal való kapcsolat jelentette kezdetben a legnagyobb akadályt számára. Akkoriban állandóan ellenérzéseket váltott ki, ami mára teljesen eltűnt.

Azt a javaslatot, hogy rendkívüli szellemi képességeit tereljék helyes mederbe, a következőképpen valósították meg: Thomas megtanulta, hogyan segítsen más tanulóknak például a számtani feladatokban vagy a házi feladatban. A tanár erről a következőképpen vélekedett: „Mondtam neki, hogy a segítség mást is jelenthet, mint sűgást vagy diktálást. Vissza kell menni az adott feladat elejére és lépésről lépésre elmagyarázni, hogyan kell azt megoldani. Közben türelmesnek kell lenni és az ismétléstől sem kell visszariadni.” Amikor az osztálytársak rájöttek, hogy Thomas mennyire segítőkész is tud lenni, a kezdeti elutasítás elfogadássá változott, amire Thomasnak, mint minden gyereknek, nagy szüksége volt.

Thomasnak kapcsolatokra volt szüksége és késztetést érzett arra, hogy személyesen vele foglalkozzanak. A tanár azt mesélte, hogy az első időkben az iskolában Thomas a tanárokat mindig megérintette. Ha valamit kérdezett, akkor a kezét mindig a másik karjára vagy vállára tette, nemcsak az osztálytársak, hanem a tanárok esetében is, amit legtöbbször egyáltalán nem találtak kellemesnek. A legcsekélyebb alkalmat is megragadta, hogy kérdéseket tegyen fel, holott már régen tudta a választ, és közben remekül szórakozott, ha a másik is belement a játékba.

Thomas szociális viselkedéséről összefoglalva a következőket mondhatjuk el: Az osztálytársakkal szembeni domináns viselkedés érezhetően csökkent, az azonos korúakkal való baráti kapcsolatok kialakítása jól halad, de az erős (testi) kontaktus iránti igény még mindig megvan. Így például egyszer az osztályfőnök egyik helyettesítő tanárát folyton kérdésekkel bombázta, és közben nem mulasztotta el, hogy hozzáérjen.

Az iskolaigazgató meg van győződve arról, hogy ilyen esetben, mint amilyen Thomasé, a szülőkkel való együttműködés elengedhetetlen. Nem elég, ha csak ismerik a szülők azokat az intézkedéseket, amelyeket az iskola eltervez és elvé-

gez, hanem azokat közösen is kell alkalmazni. Ezen kívül az iskolának feltétlenül tudnia kell róla, hogy milyen a gyermek az otthoni környezetében és hogy az iskola milyen szerepet tölt be az életében.

Térjünk vissza az osztályfőnökhöz. Azt mondja, hogy tizenkét éves pályafutása alatt már sok tehetséges gyereket tanított, de egyik sem volt Thomashoz fogható. Ő különleges kihívásként élte meg, hogy van egy ilyen diák az osztályában. „A csoportmegbeszéléseinken gyakran Thomas a beszéd téma, mivel mindannyiunknak meg kell tanulnia, hogyan bánjunk az ilyen diákokkal. A képzésünk során megtanították nekünk, hogyan bánjunk a „gyenge tanulókkal”, de arról, hogy mit kezdjünk a tehetséges diákokkal, semmit sem tanultunk. Tanárismerőseim körében senkit nem találtam, aki tudott volna segíteni. A tanárképzésben tulajdonképpen a kiemelkedően tehetséges diáknak is helyet kellene szorítani, tanulni kellene arról, hogyan lehet őt felismerni és hogyan kell megfelelően fejleszteni. Még a nevelési tanácsadóban sem tudtak segíteni, ahonnan tanácsot szerettünk volna kérni.”

Thomas időközben egy szorgos, jól tanuló gimnazista lett. A tananyag terjedelmes, de ő szereti ezt. Pillanatnyilag az a legnagyobb kívánsága, hogy asztrofizikát tanulhasson az egyetemen.

Összefoglalva és a fent bemutatott többfaktoros modellre hivatkozva (l. 20. old.) ugyanúgy, mint Juttánál, a következőket mondhatjuk el. Thomas a kreativitás, a motiváció és a kimagasló intellektuális képességek személyiségjegyeit nagymértékben birtokolja. Az iskola különleges módon kezeli Thomas intellektuális képességeit, és nem kellően fejlett szociális-érzelmi viselkedését. A gyerekre szabott iskolai szervezés és a lelkes és „bevetésre kész” tanári csapat megteremti a feltételt annak, hogy a személyre szabott tanulási tempó és színvonal, tehát a gyorsítás és a gazdagítás iskolai keretek között megvalósulhasson. A Thomasra irányuló különleges figyelem hozzájárult ahhoz, hogy a gyermek jó úton van a „kívülállóból” a szociálisan beilleszkedő tanulóvá váláshoz. A tanárok belátása és igyekezete együtt alakította ki a szociálisan elvárható viselkedést. Ezáltal Thomast osztálytársai egyre inkább elfogadták és tisztelték.

Az egészséges fejlődéshez szükséges harmadik környezeti faktorról, vagyis a családról azt állapíthatjuk meg, hogy az anya fáradhatatlan utánajárásának köszönhetően Thomas számára megfelelő megoldást sikerült találni. A tudatlanság miatt Thomas esetében néhány szakember tévútra terelődött. A helytelen nevelés egy gyerekeknek sem tesz jót, a helyes diagnózis pedig a célzott pedagógiai és oktatási tevékenység alapja. Bár a szülők már egészen korán kértek pedagógiai és pszichológiai tanácsokat, a tudatlan tanácsadók rossz útra terelték őket. Mivel minden arra utalt, hogy Thomas egy MDC-gyerek, eleinte elzárták az utat a helyes diagnózis elől, miszerint a gyerek kiemelkedően tehetséges.

A tény ellenére, hogy Thomas esetében az egész tanári kar beleásta magát a rendkívüli tehetség problematikájába és megoldási lehetőségeibe, nagy igény mutatkozik a továbbképzésre e területen. Itt kell leszögeznünk, hogy a szülők részéről is nagy az igény releváns információkra és felvilágosításra, hogy a problémás nevelési szituációk és hátrányos fejlődési utak lehetőleg elkerülhetőek legyenek.

## 12. A REFORMPEDAGÓGIAI MOZGALOM

Az európai reformpedagógiai mozgalom el akart határolódnia a 19. század „régis iskolájától”, ahol a tekintély és az intellektualizmus voltak a meghatározó elvek. A reformpedagógiai törekvések, amelyek elsősorban a 20. század első harmadában váltak hatékonyvá, a gyermekeknek kívántak központi helyet biztosítani. A törekvés lényege az volt, hogy a gyermekek számára alkalmas és a gyermekekből kiinduló iskolát valósítsanak meg.

A reformpedagógia egyik alapítója a belga *Decroly* (1871–1932) volt. Ő elsősorban azt kritizálta, hogy az iskola mint „magoló intézmény” túlságosan eltávolodott a gyerekektől. Így például tantárgyakat tanítanak anélkül, hogy a gyermek természetes fejlődési tendenciájára ügyelnének, és figyelmen kívül hagyják azt a tényt, hogy a gyermeknek lehetnek saját kívánságai is. Más pedagógusok is megvalósítottak reformpedagógiai terveket, mint pl. *Peter Petersen* (1884–1952), aki a Jena-Plan iskola megalapítója volt, *Maria Montessori* (1871–1950), valamint *Helen Parkhurst* (1887–1973), aki a Dalton-Plan iskolát alapította. Miután Parkhurst néhány évet Maria Montessorival dolgozott együtt, egy Dalton nevű amerikai városban létrehozott egy olyan iskolát, amely Montessori elvein alapult, és amelyet 1942-ig vezetett.

A legfontosabb újító iskolák (Montessori, Jena-Plan és Dalton-Plan) a középpontba a gyereket és annak spontán döntési törekvéseit állítják. A gyerekeknek mint „egyedi lénynek” joga van ahhoz, hogy képességeit és a tehetségét a lehető legjobb módon fejlessze. Didaktikai elveik tekintetében ezek a reformiskolák az individualizálásból és a differenciálásból indulnak ki, tehát az egyes gyerekre való odafigyelést és a lépcsőzetes tananyagot tartják fontosnak. Az évfolyamok osztályokra történő felosztását, azaz a gyerekek életkor szerinti csoportosítását igazságtalannak és gyerekhez méltatlannak tartják. Mivel náluk a differenciálás központi helyet foglal el, minden gyereknek, legyen átlagos vagy kiemelkedően tehetséges, ugyanúgy biztosítják a lehető legjobb fejlődési esélyeket.

A Montessori és a Jena-Plan iskola példáján igyekszünk megvilágítani egyrészt, hogy a tehetséges gyerekek ebben az oktatási rendszerben valóban olyan nevelésben részesülnek-e, amely adottságaikkal és tehetségükkel összhangban van, másrészt hogy mindezt hogyan valósítják meg, illetve figyelembe veszik-e közben a gyermek egyéni tanulási tempóját.

### **Montessori pedagógiája: rejtett tanterv rendkívüli tehetségek számára**

Maria Montessori, a Montessori-pedagógia megalapítója maga is kiemelkedően tehetséges volt. Matematikából csodagyerekeknek tartották és 26 éves korában, Olaszországban az első nő volt, aki orvosdoktori címet kapott. Miután 1905-ben

megnyitotta az első Gyerekházat, egészen új utat járt be értelmi fogyatékos és különösen hátrányos helyzetű gyerekek támogatásában. Az általa kifejlesztett ötletek és nevelési eszközök olyan sikeresek voltak, hogy hamarosan világszerte az egyik legismertebb asszonnyá vált. Bár nevelési elveit elsősorban kisgyermek és általános iskolás gyermekek számára fejlesztette ki, felsőbb iskolákban is alkalmazni lehetett őket.

Montessori abból indult ki, hogy minden gyermek veleszületett hajlama, hogy adottságait megvalósítsa. A tanárnak a gyermeket folyamatosan figyelnie kell, és nyomon kell követnie, hogy képes legyen neki mindazt megadni, amire szüksége van. Ebből következik a *választási szabadság elve*: A gyermek maga dönt arról, hogy mivel szeretne foglalkozni, és a tanár mint kísérő gondoskodik róla, hogy fejlődési színvonalának megfelelő szociális és intellektuális feladatokat kapjon. Ha azt látja, hogy egy feladat túl nehéz, akkor elteszik későbbre. A választás szabadsága a Montessori-pedagógiában nem jelenti azt, hogy nincs, vagy csekély az irányítás és ellenőrzés („laissez faire”), hiszen minden megkezdett feladatot be is kell fejezni.

A gyermek számára *előkészített (tanulási) környezet* azt feltételezi, hogy a tanár inkább biztatóan és segítőkészen mintsem irányító és ellenőrző minőségben van jelen. Csak így tapasztalhatja meg a gyermek, hogy ő maga, és nem a tanár határozza meg fejlődésének irányvonalát. Ezzel egyidejűleg a gyermek azt is megtapasztalja, hogy képes valamit létrehozni, ami önértékelését erősíti. A tanár kifejezett célja, hogy minden egyes gyermek fejlődési és tanulási igényeit elősegítse, miközben szabadon választott és önálló munkára biztatja őket és lehetőséget biztosít, valamint vonzóvá teszi a tanulási környezetet a gyermekek számára. Ily módon a gyermek bizonyos értelemben maga határozza meg fejlődési színvonalát és ütemét.

Gyakran félreértelmezett fogalom a Montessori-pedagógián belül a *kozmosz nevelés*. Ma már inkább környezettudatos vagy környezeti nevelésről beszélünk. A kozmosz nevelés alatt Montessori ugyanis azt a fajta nevelést érti, amely a környezet felé irányuló felelősségtudat kialakulásához vezet. Így a kisgyermek például már az óvodában megtanulja, hogyan kell gondozni egy növényt vagy virágot. Megtanulja megérteni a kölcsönös függőségi viszonyokat: Ha például egy növényt megfelelően gondoznak, akkor szépen növekszik és egyre szebb lesz – ezzel ad valami jót az embereknek. Ha azonban helytelenül vagy egyáltalán nem gondozzák, akkor csúnya lesz, elhervad, vagy esetleg kipusztul – így nem adhat az embereknek semmi szépet.

A Montessori-iskolában nincs meg a szokásos évfolyam szerinti osztálybontás, hanem a csoportokat vertikálisan alakítják ki, tehát egy osztályban három különböző évfolyamból is tanulnak diákok. Mivel az általános iskola Hollandiában nyolcosztályos, itt azt alsó, középső és felső tagozatra osztják. Ezek szerint a

Montessori-iskolában ugyanabban az osztályban különböző évfolyamokról érkező diákok tanulnak. Egy ilyen osztályközösségben az adott tanuló egyedül is dolgozhat, de csatlakozhat egy csoporthoz, vagy néhány diák csoportot alkothat egy projektmunka elvégzésére. A kooperatív tanulás (a jobb segít a gyengébbnek) itt ugyanúgy megvalósítható, mint a képességek szerinti csoportosítás, anélkül, hogy valakinek az a benyomása lenne, hogy a kiemelkedően tehetséges diákok „különleges feladatot” kapnak.

A Montessori-elveket leginkább felsőbb fokú iskolában alkalmazzák. A környezeti felkészítés itt azt jelenti, hogy a diákok hozzáférhetnek az iskola összes szaktanterméhez, valamint a könyvtárhoz, a zenei/ének szaktanteremhez és az aulához. Ezzel egyidejűleg úgy mond „kitárják az iskola kapuit” azáltal, hogy a múzeumokat, a történelmi épületeket, a botanikus kertet és a település más intézményeit is bevonják az oktatásba.

A következő Montessori-elvek elsősorban a 12–18 évesek számára lehetnek hasznosak.

- önálló és felügyelet nélküli tanulás,
- az egyéni munkáról közös munkára lehet váltani,
- a saját ötleteket elvárják, és nem tekintik őket oda nem illőnek,
- az egyéni tanulási tempót tiszteletben tartják és elfogadják,
- a környezettel (társadalom, természet és kultúra) szembeni felelősségteljes beállítottságot kiemelten kezelik: kozmikus nevelés.

**Röviden és tömören** a Montessori-elveket a következőképpen lehetne összefoglalni:

- A Montessori-pedagógia önállóságra épít; minden gyermek személyre szabott oktatásban részesül.
- A képességbeli és haladási ütemben fellelhető különbségeket tiszteletben tartják és elfogadják.
- A Montessori-osztályban a tanár megfigyelő szerepet tölt be, aki teljes mértékben az egyes gyermekek egyéni fejlődésének szenteli magát.
- A középiskolai Montessori-nevelés az általános iskolainak a folytatása és ugyanazon nevelési és oktatási elvekre támaszkodik.
- Önállóan megtenni, felfedezni és megtapasztalni – mindez az önállóság fejlődéséhez vezet, valamint ahhoz, hogy a gyermek megtanuljon felelősséget vállalni: *Segíts, hogy magam csinálhassam!*

A Montessori-féle pedagógiai elveket itt reformpedagógiai példaként említettük. A gyermekcentrikus iskolai nevelés azonban sok iskolában megvalósul anélkül, hogy egy bizonyos névvel vagy modellel kötnék össze. Miután megannyi, főleg amerikai tehetséggondozó intézkedéssel foglalkoztunk, ideje lenne a saját európai tehetséggondozással kapcsolatos koncepcióinkat is elemezni és rendszerezni. Minden bizonnyal itt is kincsekre bukkanánk (Mönks 1995a).

### A Jena-Plan iskola: a rejtett tehetséggondozás

Az első Jena-Plan iskolát Peter Petersen (1884–1952) 1923-ban a Jénai Egyetem gyakorlóiskolájaként hozta létre. Azonban mint a „kapitalista pedagógia szigetét” a szülők tiltakozása mellett 1950. augusztus 11-én be is zárták. Nevelési és oktatási koncepciója a következőképpen foglalható össze:

1. Az iskola ne csak a hétköznaptól elszigetelt intellektuális képzés intézménye legyen, hanem szolgáljon hídként a társadalom felé. *A szülővel való együttműködés alapelv*, és ezért az iskola csak akkor tud fejlődni, ha az iskola és a szülői ház együttműködik. Végül is a család az, akinek teljes mértékben érdekében áll a gyerek nevelése, nem pedig az állam (Dietrich 1995, 99).
2. *Alapcsoportok az osztályok helyett*: egy ilyen csoportban három évfolyamból való diákokat tanítanak együtt. A heterogén kor szerinti csoportosítással a diákok közötti természetes tanulási folyamatot segítik elő, valamint ez a struktúra hasonlít leginkább a családokéhoz.
3. *Heti munkaterv az órarend helyett*: a kor szerint heterogén csoportösszetétel miatt a hagyományos órarend nem megfelelő, mivel abban „az egyik tantárgy többé-kevésbé önkényesen leváltja a másikat” (i.m., 73). A heti munkaterv fő elemei a csoportmunka és a tematikus oktatás.
4. *Oktatócsoportok*: a diákokat képességeik alapján bizonyos órákra és tantárgyakra csoportosítják, és ennek megfelelően tanítják. Ezt az iskolai szervezeti formát képesség szerinti csoportosításnak (ability grouping) is nevezhetjük. Ezenkívül itt valami olyasmit valósítanak meg az iskolai gyakorlatban, amit évtizedekkel később Renzulli „forgóajtó-modellként” az amerikai iskolákban ábrázol. Az oktatócsoportokban hasonló értelmi képességű, különböző alapcsoportokból származó diákok találhatók. Őket főleg a fő tantárgyakra okítják.
5. *Asztalcsoportok*: Az osztályteremben a diákok asztalok köré csoportosulnak. Ez a kicsoportos struktúra lehetővé teszi és elősegíti a kooperatív tanulást és a csoportmunkát.

6. *Természetes tanulási szituáció:* az emberi kommunikációnak és tanulásnak négy alapvető formája van, mégpedig a beszélgetés, a játék, a munka és az ünneplés. A heti munkatervet ezekkel a formákkal összhangban alakítják ki.
7. *Közösségi tanulás:* A közösség fejlesztésének különleges formája a csoporton belüli ünneplés, mint például a hét eleje, a hétvége, a születésnapok, a különleges események a diákok életében (pl. kistestvér születése) megünneplése.

A tehetséges diákok különleges fejlesztésére a Jena-Plan iskola keretein belül Dietrich a következőket mondja: „A csoportrendszer (alapszociális csoportok) az egyik lehetőség arra, hogy eleget tegyünk a tehetséges diákok igényeinek. A másik a szintkurzus – és egyáltalán a kurzusrendszer, amely a különböző tehetségi szintek és irányok ápolására szolgál és gondoskodik róla, hogy a tanulók a legfontosabb területeken a minimális tudást megszerezzék” (Dietrich 1995, 151).

Összefoglalva el kell mondanunk, hogy a Jena-Plan iskola rávilágított: a differenciált oktatás és a differenciált tananyag, amely mindenfajta tehetséggondozás alapja, lehetséges a szabályos rendszerű iskolában.

- Képesség és tanulási tempó szerinti csoportosítás.
- Mind az önálló, mind pedig a csoportban való tanulást lehetővé teszik.
- A kooperatív tanulás az oktatás állandó része: az erősebb segít a gyengébbnek és az azonos intellektuális szinten lévők (peers) tanulnak egymástól.
- A folyamatos egyéni tanulási előmenetel lehetséges, vagyis az önálló tanulási képesség és tanulási ütem határozzák meg a tanuló fejlődését, nincs osztályonkénti feljutás.
- A személyiségfejlesztés és a közösségi tanulás éppolyan fontosak, mint az intellektuális tanulás.

A Montessori-iskolákhoz hasonlóan a Jena-Plan iskolák is mint általános rendszerű iskolák kiválóan alkalmasak az igazságos és magától értetődő tehetségfejlesztésre. Végül is arról van szó, hogy *minden* gyerek és fiatal fejlődési és tanulási igényeinek megfeleljünk.



## 13. A TEHETSÉGGONDOZÁS EGYENLŐ A MINDENKI SZÁMÁRA BIZTOSÍTOTT AZONOS FEJLŐDÉSI ESÉLYEKEL

Valaki egyszer azt mondta, hogy „nincs nagyobb igazságtalanság, mint ha a különböző dolgokat azonosként kezeljük”. Ez pontos körülírása annak a problémának, amely a kiemelkedően tehetséges diákokat Európa-szerte érinti. Az általánosságok szintjén az *iskolákra vonatkozó törvényi szabályozás* ugyan Európa legtöbb országában kedvező perspektívát kínál a diákra mint egyenre orientálódó oktatás elősegítése tekintetében, azonban a valóságban az *iskolai rendtartás* és az *oktatási program* alig kínál teret az egyes gyermekek tanulási igényeinek kielégítésére. Különösképpen így van ez, ha egy diák túlságosan kiemelkedik az átlagból: vagy nem is terveznek egyéni segítséget, vagy az egyszerűen idő hiányában elmarad.

A holland törvények szerint így „az általános iskolás gyermeknek garantálják az oktatás olyan kialakítását, amelyben a diákok folyamatos fejlődési folyamaton mehetnek keresztül. Az oktatás mércéje a diák fejlődése.” Az ilyen törvény-előírás elegendő teret kínál tehetségfejlesztő intézkedések számára, a törvény további szövegében mégsem említik egy szóval sem, hogy a rendkívüli tehetség megléte egy iskolában alkalmat adhat különleges intézkedésekre. Oda kell hatni tehát, hogy a tehetséges gyereket fejlődési ütemüknek és tehetségüknek megfelelően a törvény alkalmazása során figyelembe vegyék.

E tekintetben nagyon öröndetes az Európa Parlament néhány oktatáspolitikusának kezdeményezése, miszerint Európa minden országában törvényileg rögzíteni akarják, hogy minden tanuló differenciált oktatásban részesüljön, továbbá hogy az e tehetségfejlesztő intézkedésekre való jog érvényesülését ellenőrizzék is. A differenciálás, vagyis a tanulók képességeinek figyelembevétele minden tehetségi szinten a legigazságosabb és legjobb megoldás.

Jutta és Thomas történetének részletes leírása rávilágított arra, hogy a kiemelkedően tehetséges gyerekek megfelelő fejlesztése érdekében szükség van a szakemberek, a szülők és a nevelők közötti kiváló együttműködésre. A rendkívüli tehetség fejlesztése és felismerése tekintetében még nagyon hiányosak az ismereteink. Az is tény, hogy e tudás megszerzésének és a specifikus oktatás megvalósításának szükségességét messze nem ismeri el mindenki. Általában a mai oktatási rendszer (még) nem tette magáévá ezt a megközelítést. Végeredményben a kiemelkedően tehetséges gyermek a tanárok jóakaratótól és – különösen – a szülei igyekezetétől függ.

Ha az iskolai tehetséggondozás lehetőségeit kutatjuk, akkor az alábbiakat találjuk: A megnevezett a fejlesztő intézkedések a megfelelő változtatásokkal álta-

lános iskolától egészen a gimnáziumig alkalmazhatóak. Ez a lista természetesen nem teljes, és nem is a fontossági sorrendet tükrözi. Az egyik iskolában egyféle módszer alkalmazható, a másikban pedig másféle (lásd ehhez Wagner 1990).

### **Segédtanerő**

Sok amerikai iskolában van „resource teacher”, a holland iskolákban pedig gyakran van „remedial teacher”, mindkettőt leginkább a segédtanerő kifejezéssel lehet lefordítani. Mialatt a segédtanerőt Hollandiában azért alkalmazzák, hogy a gyengébb és problémás diákoknak segítsen, addig Amerikában a könnyebben, gyorsabban tanulók és a tanulni vágyó diákok segítésére szolgál. Utóbbi esetben főleg gazdagabb és gondolkodtató tananyagot nyújtanak a diákoknak, valamint törekednek megtalálni a módot, hogy hogyan tudja a tanuló érdeklődési területeit a leginkább elmélyíteni. Gyakran egy ilyen tanár a tervezett anyag gyorsabb feldolgozásában is tud segíteni. A mi javaslatunkra a holland iskolákban a segédtanerők most már a kiemelkedően tehetséges diákokkal is foglalkoznak. Ugyan még kevés tapasztalat áll rendelkezésünkre, mégis elmondhatjuk, hogy minden esetben nagy elégedettséget tapasztaltunk mind a diákok, mind pedig a tanárok körében.

### **Projektek**

Mint ahogy Jutta esetében is bebizonyosodott, a projektek, amelyeket egyénileg vagy csoportosan végeznek a tanulók, nagyon alkalmas tehetségfejlesztő módszerek, mert a tanulni vágyó diákoknak alkalmuk nyílik arra, hogy teljesen bele vessék magukat a munkába anélkül, hogy ezzel valamiféle „különleges státuszuk” alakulna ki.

### **Munkacsoportok**

A munkacsoportok a normál tanterv kiegészítő lehetőségeként Németországban nagyon elterjedtek. Itt lehetőség kínálkozik a gyermekek és fiatalok számára, hogy hasonló fejlődésű társaikkal kor szerint heterogén csoportokban együtt dolgozzanak, a megszokott osztályközösség feladása nélkül.

Ily módon 1985-től Baden-Württemberg tartományban a „Különlegesen tehetséges diákok fejlesztése” néven futó program keretein belül munkacsoportokat indítanak tehetségfejlesztő módszerként, ami felöleli az általános iskola felső tagozatát, a reáliskolákat, a gimnáziumot és a szakiskolákat (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Berufsschule). A kiválasztás kritériumai a következők:

motiváltság és kíváncsiság, ötletgazdagság, tehetség az adott tárgyból, céltudatosság, terhelhetőség, kitartóképesség, csoportmunkára való képesség.

Az ilyen munkacsoportokat rendszerint könnyű megszervezni, ha a keret-terv már rendelkezésre áll. Fejlődépszichológiai szempontból ez az azonos gondolkodású emberek közötti szociális-emocionális kapcsolatok kialakulása terén nyújt jó lehetőséget.

### **Renzulli forgóajtó-modellje**

Az amerikai Joseph Renzulli ezt a modellt tehetségfejlesztő eljárásként fejlesztette ki, amely a következő elven alapul: a diák meghatározott időben, bizonyos tanórák közben elhagyja a szabályos tanítási órát, vagy bizonyos tanítási órák idejére elhagyhatja az osztályt. Azért hagyhatja el a tanórát vagy az osztályt, mert az előírt tananyagot gyorsabban dolgozta fel. A Jena-Plan iskolában a korukat tekintve heterogén, nívós alapcsoportokban nyílik erre lehetőség. A forgóajtó-módszer alapvetően minden diák számára megfelelő lehet. Ezzel azt akarják elérni, hogy a diákok ellustuljanak, mert nem követelnek tőlük eleget. A kevés követelmény az érdeklődés elvesztéséhez és lustasághoz vezet. A forgóajtó-modell például jól alkalmazható azoknál a tanulóknál, akik a számolás vagy olvasás terén magasabb szinten vannak, mint osztálytársaik. Ilyen esetben a diák szám-tan- vagy olvasásórára egy magasabb osztályba megy. Ezt a módszert akkor is lehet alkalmazni, ha a diák egy már hosszabb ideje futó projekten dolgozik. Ilyenkor elhagyhatja az osztályt bizonyos időre, hogy a könyvtárban, a városi múzeumban vagy egy szakértőtől olyan információkat gyűjtsön, amelyekre a projektmunkájához szüksége van (lásd Renzulli et al. 2001).

### **Speciális osztályok**

Ha egy iskolán belül létrehozunk speciális osztályt a tehetséges diákok számára, ott alkalmazható a tananyag gazdagítása és az iskolaidő lerövidítése is.

Hollandiában az óvodákat és az általános iskolákat „bázisiskolának” hívják, ami nyolc évfolyamot foglal magában (1. csoporttól a 8. csoportig). Az oktatási törvény lehetővé teszi például, hogy a legfiatalabb tehetséges diákok az első két csoportot gyorsabban végezzék el.

Tajvanban és Szingapúrban 1984 óta sikeresen alkalmaznak egy olyan tehetségfejlesztő programot, amelynek keretében a hat tantárgyat tízre bővítik. A diákok kiválasztása ezekben az osztályokban egy pszichológiai teszt alapján történik, ahol az általános iskolából és a felsőbb iskolákból a legjobb 2%-ot válogatják be. A tananyag elmélyítése és gazdagítása mellett a következő területekre kon-

centráltnak: kreativitás, kritikai gondolkodás, intellektuális kezdeményezés, szociális tudat, vezetői képességek.

A szingapúri gazdagító program három célt állít a középpontba: (1) magasabb gondolkodási stratégia fejlesztése és alkalmazása, (2) a tanulás önálló munkával történő elmélyítése és bővítése, (3) igényes, modern és különféle dokumentációs és információs anyagok rendelkezésre bocsátása.

Először ezt a programot gyanakvoan és kritikusan szemlélték mind a tanárok, mind pedig a szülők. Néhány szülő irigykedett is. Ezek a negatív kísérő körülmények azonban gyorsan eltűntek, mivel minden érintett számára világossá vált, hogy itt minden gyermeket képességeinek megfelelően fejlesztenek. Nem mindenki képes ugyanabban a tempóban ugyanazt a tananyagmennyiséget elsajátítani, így ezeket a különbségeket számításba kell venni, hogy minden diáknak alkalma nyíljon önmagát a lehető legjobban fejleszteni.

### Gyorsvonat-osztályok

Ezek a különleges osztályok – főleg a középiskolákban – olyan, kiemelkedően tehetséges tanulókból állnak, akik a tananyagot gyorsított ütemben végzik el. Németországban néhány tartományban találunk erre példát (Hamburg, Rheinland-Pfalz, lásd Wagner 1990).

Egyes pedagógusok és tudósok ebben látják az egyetlen igazi lehetőséget arra, hogy a nagyon tehetséges diákokat képességeiknek megfelelően fejlesszék. Ezzel összefüggésben gyakran merül fel igazságtalanul az elitképzés gyanúja. Ilyenkor azzal érvelnek, hogy „akiknek amúgy is sok van, azoknak nem kellene még többet adni”!

Széleskörű tapasztalatok eddig csak az Amerikai Egyesült Államokban és a Kínai Népköztársaságban vannak ez ügyben. Kínában 1984 óta számos ilyen osztály létezik az általános és középiskolákban is. A diákok a hatéves általános iskolai tananyagot gyakran négy év alatt elvégzik; aztán ha a szintén hat évre szóló középiskolát is befejezik négy év alatt, akkor 13–14 éves korban már egyetemre mehetnek. Érthető, hogy az ilyen mértékű radikális gyorsítás ellenzői nem annyira az elitképzés gondolatát, hanem ennek társadalmi és pedagógiai hátulütőit, valamint a személyiségfejlődést érő lehetséges károkat hangsúlyozzák.

Az egyértelmű, hogy itt felmerülnek fejlődépszichológiai és pedagógiai kérdések, amelyeket eddig nem tudtunk megfelelően megválaszolni. Az nem eleendő, ha ennek a radikális gyorsításnak a szószólói annak kétségkívül pozitív oldalait hangsúlyozzák. Másfelől viszont ideje lenne Európa különböző országaiban is ilyen osztályok kialakítását lehetővé tenni, amelyeket aztán tudományosan is figyelemmel kellene kísérni. A mi véleményünk szerint a túlságosan gyors tempót kerülni kell.

## Reformiskolák

Már utaltunk rá, hogy a reformpedagógiai mozgalom az évszázad elején olyan reformokat vezetett be és valósított meg, amelyek a gyermekek harmonikus fejlődését voltak hivatottak szolgálni. A gyermek a maga valójában lett a közép-pontba állítva. A Montessori-pedagógia példájából kitűnik, hogy a reformpedagógiai törekvések a kiemelkedően tehetséges gyermekek számára is megfelelőek, mivel minden egyes gyermek egyedisége a pedagógiai és didaktikai segítség kiindulópontja. A specifikus tehetségfejlesztő intézkedéseket, „a kiemelkedően tehetséges gyermek számára készült rejtett tantervet” az eddigiek-nél jobban hozzáférhetővé kellene tenni és nyilvánosságra kellene hozni.

## A tananyag individualizálása

Mindannyian olvashattuk, hogy az az általános iskola, ahová Thomas járt, olyan oktatási módszert alkalmazott, amelyben központi helyet foglalt el az individuális tananyag. Ez azt jelenti, hogy mindenki személyre szabott oktatásban részesült. Ez egy teljesen átlagos, minden különösebb reformprogram nélküli általános iskola volt. Az egyénre szabott és tehetségfejlesztő intézkedések megvalósításához az iskolának nem kell feltétlenül reformiskolának lennie, viszont rendelkeznie kell rugalmas szervezeti formákkal és lelkes tanárokkal, valamint figyelembe kell vennie a következő szempontokat:

Legyenek jelen **fejlesztő anyagok és lehetőségek**. Az anyag legyen variálható, igényes és ösztönző. A tanterv szerinti tanítás gazdagításának lehetősége és a tananyag gyorsított feldolgozása legyen a szabály és ne a kivétel.

**Kihívás.** A tananyag és a rendelkezésre álló segédanyagok olyan minőségűek legyenek, hogy a kiemelkedően tehetséges diákok készíttetését érezzék erőfeszítéseket tenni, és nyújtsanak olyan motivációt, hogy a kitűzött célt feltétlenül el akarják érni. A motiváció nemcsak a szükséges energiát és a kitartást adja, hanem ahhoz is hozzájárul, hogy az ember „*kedvvel csináljon valamit*”.

**A többi diákkal való kapcsolat.** Egy tehetséges diák egyediségének elfogadása nem jelenti azt, hogy őt elszigetelten kell nevelni. Egészséges fejlődése szempontjából sokkal inkább különös jelentőséggel bír a más diákokkal és különösen a hasonlóan tehetséges diákokkal való kapcsolat. A kiemelkedően tehetséges diák számára lehetőséget kell biztosítani az iskolában, hogy különböző szociális tevékenységben vegyen részt, illetve kapcsolatokat is kialakíthasson. Ehhez hozzátartozik a hasonlóan tehetséges diákokkal és az ugyanolyan korú, intellektuálisan mégis más színvonalat képviselő tanulókkal való kapcsolat is. A kooperatív tanulás – „az erősebb segít a gyengébbnek” – ha helyesen alkalmazják, nagyon hasznos lehet a kiemelkedően tehetséges diákok számára.

**Tanácsadás.** A szülők, a tanárok és a kiemelkedően tehetséges tanulók számára lehetőséget kell biztosítani, hogy a tehetség mértékéről és mibenlétéről, valamint a legmegfelelőbb fejlesztőintézkedésekről felvilágosítást kapjanak. Az iskolapszichológiai szolgálat gyakran nem kellően felkészült ezekre a kérdésekre, sokszor hiányzik a megfelelő tudás e tekintetben.

**Tanártovábbképzésre** a kiemelkedően tehetséges diákok felismerése és fejlesztése szempontjából nagyon nagy szükség lenne, ezen a területen hatalmas a lemaradásunk, amit sürgősen pótolni kell. A tanárok – legyen szó a legkülönbözőbb iskolatípusokról – gyakran semmilyen alapismerettel nem rendelkeznek és semmiféle megértést nem tanúsítanak a rendkívüli tehetségek iránt. A továbbképzéseken mindenféleképpen szólni kell a következő témákról: „Mi is az a rendkívüli tehetség? Hogyan és miről lehet felismerni? Hogyan lehet a kiemelkedően tehetséges diákokat a normál iskolákban a legjobban fejleszteni?” A megfelelő tehetséggondozás minden fentebb említett szempontja csak akkor valósítható meg, ha a tanárok megfelelő felkészültséggel rendelkeznek. – Egy Tehetségfejlesztő továbbképzés után az egyik tanár a következőket írta: „Ez után a konferencia után teljesen másképp tekintek a rendkívüli tehetség jelenségére. Most már tudok annyit róla, hogy tovább tájékozódjak és ezt meg is fogom tenni.” És ez nem egy kiragadott vélemény. Tehetséggondozó Központunkban (Radboud Egyetem, Nijmegen) 1992 óta rendszeresen tartunk továbbképzéseket általános iskolai tanárok számára, illetve a Tehetséggondozó Központ vezetésével (F. J. Mönks) kifejlesztett egy olyan kurzust is, amelynek elvégzése után a tanárok „A tehetségfejlesztés szakértője” szakdiplomát kapnak. Ezt a diplomát először 1994-ben szerezte öt tanár (1 férfi és 4 nő). Mivel e diploma alapítója a szak alapítása idején az ECHA (European Council for High Ability) elnöke volt, ezt a diplomát röviden ECHA-diplomának is nevezik.

Egész Európában ma már több mint 1500 ilyen végzettségű diplomás van. A kurzus egy körülbelül 500 órás továbbképzés, amely elméletből és gyakorlatból áll. Németországban a képzést a Münsteri Egyetem ICBF (A Tehetségkutatás Nemzetközi Központja) hirdeti meg. (Magyarországon lásd a kötet végén levő címtárat).

**A tanárképzésnek** a jövőben a „tehetséges tanulók felismerését és fejlesztését” fel kellene vennie a programjába. Ha a tanárok már képzésük során megismerkednének a rendkívüli tehetség kérdésével, akkor ezzel nemcsak egy lyukat tömnénk be, hanem alapot teremtenénk arra, hogy minden tehetséges diák megkapja az adottságainak és tehetségének megfelelő nevelést és fejlesztést. Időközben e téren is jelentős, még ha nem is elegendő előrehaladás történt. Sok tanár alapképzésében tetszést aratott a „Tehetség felismerése – tehetségesek fejlesztése” nevű program.

## Iskolán kívüli programok

Az iskolák jelentősen hozzájárulhatnak az iskolán kívüli tehetségfejlesztő tevékenységekhez azzal, hogy helyiségeiket és eszközeiket iskolaidőn kívül is a tanulók rendelkezésére bocsátják. Ezt a legkülönbébb területeken tehetik meg, például szervezhetnek sakk- vagy számítógépes, csillagászati vagy ásványtan-klubot, avagy környezettan szakkört, ahol környezetbarát „találmányok” fejlesztése lehet a cél.

Az ilyen programokat a szülői munkaközösség együttműködésével kiegészítő szolgáltatásként lehet felajánlani. A szülők természetesen az iskolán kívül is szervezhetnek fejlesztő programokat, akár az iskola segítségével, akár anélkül. A korábban már említett diákakadémia, a szombati klubok és a szünidei táborok például ide tartoznak.

\*

Reméljük, hogy kiadványunkban a tanárok informatív és hasznos tanácsokat tartalmazó utalásokat találnak. A jó és szakszerű információ lehetővé teszi, hogy célzottan keressünk tovább és találjunk megoldásokat. Ez a könyv bizonyára nem egy receptgyűjtemény. A nevelés soha nem receptek alkalmazásából áll, hiszen minden gyermek, így a kiemelkedően tehetséges gyermek is egyedi, aki a számára megfelelő egyedi nevelést igényli, és akit a szülőknek és a tanároknak megfelelően kell fejleszteniük és segíteniük. Reméljük, hogy ez a kötet sok szülőnek és tanárnak segítségére lesz a nevelésben, hogy a jövőben sok boldog és elégedett gyermek és fiatal cseperedhessen fel.

# IRODALOM

- Betts, G. T. – Kercher, J. K. (1999): *Autonomous Learner Model – Optimizing Ability*. Greeley, CO: ALPS Publishing (eine deutsche Bearbeitung ist in Vorbereitung).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): *Begabte Kinder finden und fördern*. Bonn: Presse- und Öffentlichkeitsarbeit (Umfassendes Nachschlagewerk).
- Dabrowski, K. (1964): *Positive Disintegration*. Little Brown, Boston.
- Dabrowski, K. (1967): *Personality-Shaping through Positive Disintegration*. Little Brown, Boston.
- Dietrich, Th. (1995): *Die Pädagogik Peter Petersens – Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993): *Creating Minds*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999): *Intelligence Reframed – Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York, Basic Books.
- Gusovius, A. H. (2005): *Der außergewöhnliche Mensch*. (Unveröffentl. Manuskript.)
- Haberl, H. (Hrsg.) (1993): *Montessori und die Defizite der Regelschule*. Freiburg/Wien: Herder.
- Hany, E. A. (1987): *Modelle und Strategien zur Identifikation hochbegabter Schüler*. Unveröffentlichte Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Hany, E. A.– Nickel, H. (Hrsg.) (1992): *Begabung und Hochbegabung*. Göttingen: Huber.
- Heller, K. A. (Hrsg.) (2000): *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Göttingen: Huber.
- Holtstiege, H. (1991): *Erzieher in der Montessori-Pädagogik*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Huser, J. (2004): *Lichtblick für helle Köpfe*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Marland, J. S. (1972): *Education of the Gifted and Talented*. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.
- Mönks, F. J. (1995a): *Unterricht nach Maß – auch für begabte Schüler*. In: Haberl, H. (Hrsg.): *Integration und Montessori-Pädagogik*. Freiburg i. Br.: Herder, 48–57.
- Mönks, F. J. (1995b): *Hochbegabung – Ein Mehrfaktorenmodell*. *Grundschule*, 23(5): 15–18.



- Mönks, F. J. (1996): Elite-Debatte im Scheinwerfer. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43. 219–224.
- Mönks, F. J.– Knoers, A. M. R. (1996): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. München–Basel: Ernst Reinhardt (UTB).
- Mönks, F. J.– Pflüger, R. (2005): Schulische Bestandsaufnahme in Europa-eine Bestandsaufnahme. In: Fischer, C.– Mönks, F. J.– Grindel, E. (Hrsg.): *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung – Begabungen fördern, Lernen individualisieren*. Münster: Lit Verlag.
- Mönks, F. J.–Rogalla, M. (2010): *Editorial* in *Journal für Begabtenförderung*, 4–7.
- Német Diákakadémia (2004): *Deutsche Schüler-Akademie*. Bonn: Bildung und Begabung e. V.
- Renzulli, J. S.– Reis, S. M.– Stedtnitz, U. (2001): *Das schulische Enrichment Modell SEM: Begabungsförderung ohne Elitebildung*. Aarau: Sauerländer.
- Rose, C. (2010): Lernberatung für hochbegabte Underachiever unter besonderer Berücksichtigung der Theorie der „positiven Desintegration„ von Kasimierz Dabrowski – eine andere Sicht auf Hochbegabung“. ECHA Diplomarbeit.
- Scheidt, J. vom (2004): *Das Drama der Hochbegabten*. München: Kösel.
- Stapf, A. (2003a): *Hochbegabte Kinder – Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung*. München: Beck.
- Stapf, A. (2003b): Aufmerksamkeitsstörung und Hochbegabung. *Journal für Begabtenförderung*, 3: 6–11.
- Stern, W. (1916): Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In: Petersen, P. (Hrsg.): *Der Aufstieg der Begabten*. Leipzig: Teuber, 105–120.
- Sternberg, R. J. (1998): *Erfolgsintelligenz*. München: Lichtenberg.
- Thomas, W. (1997): *Mein Kind ist hochbegabt. Außergewöhnliche Begabung erkennen und fördern*. Düsseldorf: Econ-Verlag.
- Wagner, H. (Hrsg.) (1990): *Begabtenförderung in der Schule. Pädagogische Modelle in der Diskussion*. Bad Honnef: Bock.
- Wagner, H. (Hrsg.) (2003): *Frühzeitig fördern*. Bad Honnef: Bock.
- Webb, J. T.– Meckstroth, E. A.– Tolan, S. S. (2002): *Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer: Ein Ratgeber*. Bern: Huber.

# AJÁNLOTT CÍMTÁR

## **Debreceni Egyetem**

BTK Pszichológiai Intézet (nemzetközi ECHA-diplomát is ad)

4010 Debrecen, Pf. 38

Tel.: (52) 316 210

## **Eötvös Loránd Tudományegyetem**

Pedagógiai és Pszichológiai Kar

1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.

Tel.: (1) 461 4500

## **Eszterházy Károly Főiskola**

3300 Eger, Eszterházy tér 1.

Tel.: (36) 520 400

## **Nyugat-magyarországi Egyetem**

Benedek Elek Pedagógiai Kar

9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5.

Tel.: (99) 518 920

## **Szent István Egyetem**

Pedagógiai Kar

5540 Szarvas, Szabadság út 4.

Tel.: (66) 311 511