

Üdvözet az olvasónak!

Valamiben mindenki tehetséges – tartja a hétköznapi nyelv. A tehetségnek valóban számtalan aspektusa van, de mikor és hogyan derül ki valakiről, hogy miben kiemelkedő, és milyen pályát futhat be talentumaival gazdálkodva?

A Magyar Református Nevelés 2010. évi 3. számának gerincét a Miskolcon megrendezett Tehetség és Kompetencia konferencia előadásainak szerkesztett változatai adják. Az előadásokat a tehetség fogalmának elméleti és a tehetséggondozás gyakorlati aspektusait vizsgáló tanulmányokkal egészítettük ki. A szám első részének írásaiban újra meg újra megjelenő fogalmak és programok arra is felhívják a figyelmet, hogy kellő elszánással, profizmussal és szakmai háttérrel (és az ehhez kapcsolódó anyagi forrásokkal) igenis lehetséges Magyarországon kiemelkedő és jövőbemutató pedagógiai munkát végezni.

Dr. Kodácsy Tamás a Biblia felől tekintve a tehetség és kompetencia kérdésére az alkalmasság irányában tágítva a két fogalom körét; Dr. Csermely Péter és Sarka Ferenc a tehetséggondozás gyakorlati lehetőségeit vizsgálva a magyarországi gyakorlatot európai összefüggésekben mutatja be. Dr. Balogh László tanulmánya az ő előadásait egészíti ki, a Debreceni Egyetem tanára a tehetséget komplex fogalomként értelmezve ír a tehetség felkutatásának és gondozásának lehetséges formáiról. Szászi Andrea Howard Gardner sokrétű intelligencia elméletének összefoglalásával a tehetség-szakirodalom egy újabb aspektusát mutatja be, írásának erénye, hogy mindegyik tárgyalt intelligenciaterülethez gyakorlati példákat és azok katechetikai megvalósítási lehetőségeit is hozzákapcsolja. A tehetség-blokk utolsó cikke a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Iskola tehetséggondozó programjának bemutatása, amelynek különlegessége, hogy az országban először ebben az iskolában működött átfogó tehetséggondozó program.

A tehetség egyik megnyilvánulási területe a vizuális nevelés, mostani számunkban három tanulmány is foglalkozik az iskoláskorú gyermekek esztétikai nevelésével. Dr. Vass Zoltán a gyermekrajzok pszichológiájába vezeti be az olvasókat, gyakorlati példákon mutatja be a gyermekrajz-vizsgálat összetettségét. B. Tóth Klára és Dr. Somodi Ildikó pedig a vizuális neveléssel foglalkozó pedagógus mindennapi küzdelmeibe és örömeibe enged bepillantást.

Pompor Zoltán
szerkesztő

Tehetség és kompetencia

Tehetség és kompetencia a Bibliában¹ DR. KODÁCSY TAMÁS

A tehetség és a kompetencia két meghatározó eleme a tanuló személynek. Egymást kiegészítve határozzák meg a tanuló állapotát a tanulási folyamatban, ám mindkettő mérése komoly fejtörést okoz a szakembereknek. Ki mennyire tehetséges? Ki mennyire kompetens? Ezekre a kérdésekre összetett, módszertanában is sokszínű mérési technikákat alkalmaznak, a tehetséget leginkább az intelligencia mérésével,² a kompetenciát pedig erre fókuszáló kompetenciaméréssel³ határozzák meg.

TEHETSÉG ÉS KOMPETENCIA

A tehetség és kompetencia főbb összehasonlítását mutatja az alábbi táblázat.⁴

TEHETSÉG	KOMPETENCIA
aki vagyok	amit tanulok
amit szeretek megtenni	amit képes vagyok megtenni
amit örökölttem	amit tanultam
amit nem lehet átruházni	amit át lehet ruházni

A tehetség génjeinkben élő képesség, a kompetencia szerzett képesség. Természetesen önmagában a tehetség nem jelenti azt, hogy valaki képes megtenni valamit és azt meg is teszi, ehhez szükség van a tehetség „felfedezésére”. Olyan tulajdonságról van szó, amely nem ruházható át; hiába ülök egy tehetséges ember mellett az iskolapadban akár négy-öt évig, nem leszek tehetségesebb, de lehet, hogy olyan kompetens leszek mint ő.

A tehetség és a kompetencia egymással kölcsönhatásban van a tanulási folyamat során. A kompetencia megszerzése függ a tehetségtől, és a kompetenciák megszerzése újabb területeket fedhet fel, amelyben a személy tehetséges. Másrésztől igaz az is, hogy amiben tehetséges valaki, még nem biztos, hogy kompetens, és lehet valaki kompetens olyan területeken, amelyben egyáltalán nem tehetséges. A tehetség és a kompetencia azonban egy dologban biztosan azonos: a tanulási folyamatban nem a tanítót (tanárt), hanem a tanulót (diákot) jellemzik. A tanuló tehetségéről és kompetenciájáról van szó.

1 Elhangzott a Tiszáninneri Református Egyházkerület Tehetség és Kompetencia – „Hatásunk és Felelősségünk” pedagógus konferenciáján, 2010. április 10. Miskolc.

2 Gyarmathy Éva, *IQ és tehetség. (IQ and giftedness)* Pszichológiai Szemle Könyvtára 5. Akadémiai Kiadó 2002, Budapest. 127-154.

3 <http://www.kompetenciameres.hu>

4 <http://www.align4.com/talent-vs-competence/talent-vs-competence.php>

A mai közoktatási és felsőoktatási reformok legfontosabb eleme a tanulónak / hallgatónak a középpontba való helyezése a tanárközpontú oktatási folyamat helyett. Nem a tananyag, és nem a tanár személyisége áll a fókuszban, hanem az, hogy mit képes a tanuló megtenni, mi az, amire alkalmas. A közoktatásban ez a „kompetencia alapú oktatás” (*competence based education*) kifejezésben lesz egyre hangsúlyosabb, míg a felsőoktatásban a tantárgyleírások helyett a tanulási eredményekben (*learning outcomes*) való gondolkodásban jelenik meg.⁵ Ezek a modern megközelítések kétségtelenül szükségesek – ugyanakkor fáradságosabbak –, mint a korábbi tananyag-, illetve tanárközpontú pedagógiai megközelítések, elengedhetetlenek a hatékonyabb oktatáshoz a közoktatásban és felsőoktatásban egyaránt. Vegyük azért észre, hogy egy új módszer bevezetésekor nélkülözhetetlen a régihez viszonyított különbségek hangsúlyozása (ettől lesz az újdonság nyomatékos), de természetesen számos olyan oktatási intézmény létezett már korábban, ahol a tanuló személyisége is a középpontban állt. Többek között a Debreceni Református Kollégiumról így nyilatkozik Bay Zoltán világhírű fizikus: „Ha arra akarok válaszolni, miért vagyok hálás a debreceni iskolának, röviden ezt mondhatom: mert felölelte az emberi szellemnek azt a hármas tevékenységét, amely nélkül nem ember az ember: az értelmet (tudást), a szépnek (művészetnek) a szeretetét és az erkölcsöt.”⁶

A tanulóra fókuszáló tehetséggondozásnak és kompetencia alapú oktatásnak egyaránt szembe kell nézni a tanuló személyiségével, az egyén tanulási szokásaival, a tanulási attitűddel. Ezt az attitűdöt nagyban befolyásolja az a kép, ahogyan a személy a saját tehetségéről és kompetenciájáról gondolkodik.

ALKALMASSÁG ÉS ALKALMAZKODÁS

Nagytiszteletű Susan Finster megtartotta első „igazi” prédikációját az első „igazi” gyülekezetében. Ott állt a templom kijáratánál, és fogadta hívei köszöntését. Két gyülekezetben végzett hét év beosztott lelkészi szolgálat után ezen a napon végre önálló lelkészként kezdte el napját a Miles Road-i gyülekezetben. Az istentisztelet jól ment, a prédikáció minden része elért a hallgatósághoz. Susan szívébe zárta a gyülekezeti tagok köszöntéseit:

„Remek prédikáció, Tiszteletes asszony!” – mondta egy tag a lelkészkereső bizottságból.

„Nagyon jó!” – tette hozzá egy diakónus.

„Köszönöm” – mondta egy fiatal édesanya – „éppen ezt kellett hallanunk”.

Ám, alig húsz perc múlva Susan az irodájában találta magát, és zokogott. A prédikációt ismételte magában, és azokra a pontokra koncentrált, amelyek szerint gyengébben sikerültek. Azon tűnődött, hogy észrevette-e valaki, hogy a palástja túl nagy? Küzdött az émelyítő érzéssel a gyomrában, amely mindig együtt járt egy kritikai hanggal, amely azt kérdezte: „Mit gondolsz, ki vagy te egyáltalán?” Ezekkel a felkavaró ellentmondásos érzésekkel harcolt. Úgy ért véget Susan délelőttje, hogy egyszerre volt dühös a teljesítményére,

5 Falus Iván, *A kompetencia fogalma és a kompetencia alapú képzés tervezése*. Társadalom és Gazdaság, Akadémiai Kiadó, 2006. Vol. 28(2). 173-182.

6 Marx György, *A marslakók érkezése*. Akadémiai Kiadó, Budapest 2000. 166.

és arra, hogy képtelen megünnepelni ezt a napot. Újra rácsodálkozott arra az állandó indulatra, amely azt érezteti vele, hogy alkalmatlan.⁷

Susan érzése ismerős élmény, nem csak a lelkészeknek, hanem a tanároknak is – minden olyan hivatásra jellemző, ahol tanítás történik. *Érthető volt-e, amit mondtam? Elfogadják-e a véleményemet? Tudtam-e adni valamit? Mit gondolnak rólam?* Úgy tűnik, ezektől a gyötrő és gyakran válasz nélkül maradó kérdésektől soha nem tud szabadulni az, aki pedagógusi pályát választott. A tanítást éppen ez az érzékenység különbözteti meg az előadástól: a tanító tekintettel van azokra a tanulókra, akikhez szól. Az előadás azt fejezi ki, hogy a tudás birtokosa hogyan tudja elő-adni tudását. A tanításban nem csupán az fontos, hogy a tanító milyen tartalmasan töltötte ki az órát, hanem az is, hogy mit értettek meg ebből a tanulók. A klasszikus prédikációtan is ismeri ezt a dilemmát, a tartalomra és a hallgatóra vonatkozó hangsúlyokat accusativus (amit) és dativus (akinek) homiletikának nevezik.

KÖZÉPPONTBAN A TANULÓ

A kompetencia alapú oktatás pontosan a tanulásban résztvevő tanulóra koncentrál, arra, aki valamilyen kompetenciára (alkalmasságra) tesz szert a tanulási folyamatban. Ez ellentétben áll a csak tanár-központú oktatással, ahol a tanár tudására, a tananyagra kerül a hangsúly. Az előbbi arra a kérdésre keresi a választ, hogy mit tanult meg a tanuló, az utóbbi pedig arra, hogy mit tanít meg a tanár. A két megközelítés a kompetencia alapú oktatás modern hangsúlyozása során sarkítva ellentétes, de magában a tanulási folyamatban az érem két oldaláról van szó. Nyilvánvalóan nem független egymástól az, amit a tanár tanít, és amit a tanuló tanul.

Jézus tanítási módszerében különleges módon ötvöződnek a tanítási folyamat ezen aspektusai. Missziói parancsában a következőket mondja: *„Menjete el tehát, tegyetek tanítvánnyá minden népet”* (Mt 28,19), ami nem ugyanaz, mintha azt mondta volna: *„Menjete el tehát, tanítsatok minden népet”*. A katekézis (hitoktatás) jézusi kulcsmondatában szorosán értve nem tanításról, hanem a tanuló átférférfálásáról van szó, a tanítvánnyá tételről. *„Menjete el”, és „tegyeteek”* – ez sokkal inkább egy küldöttre vonatkozik, mint egy tanteremben álló és monologizáló tanárra.

A tanítás dinamikus küldetés, amelyben menni és tenni kell, nem pedig egy statikus szónoklat. Az újszövetségi értelme ennek a feladatnak remekül fejeződik ki abban a mozzanatban, amikor az etióp főkincstárnok és Fülöp találkoznak.

Ezt mondta a Lélek Fülöpnek: *„Menj oda, és csatlakozz ahhoz a hintóhoz.”* Amikor Fülöp odafutott, hallotta, hogy Ézsaiás prófétát olvassa, és megkérdezte tőle: *„Érted is, amit olvasol?”* Erre az így válaszolt: *„Hogyan érthetném, míg valaki meg nem magyarázza?”* És megkérte Fülöpöt, hogy szálljon fel, és üljön mellé. (ApCsel 8,29-31)

A történet azzal kezdődik, hogy Fülöp a Lélek készítésére közelít a hintóhoz, majd megszólítja annak utasát. Fülöp kérdésében (*„Érted is, amit olvasol?”*) az a fajta megértés (*ginosko*) jelenik meg, amely egy tartalom ismeretére, tudására vonatkozik. Az embernek, mint racionális lénynek az egyik ismertetőjegye az, hogy képes felfogni, rendezni, és

7 Israel Galindo, *The Myth of Competence*. Winter 2003, 17.

kifejezni az őt körülvevő hatásokat. A *ginosko* arra a folyamatra vonatkozik, amely a tárgy megértésére irányuló legelső ötlettől a rendszerezésig magába foglalhatja a teljes intellektuális tevékenységet.⁸ Am az etióp főkincstárnok válasza túlmutat a megértés tárgyán, amikor magyarázatot igényel. A magyarázatra vonatkozó igében (*hodégeo*) az út (*hodos*) képe jelenik meg, amely egyfajta útmutatást fejez ki, nem pedig valaminek a magyarázatát. A magyarázásnak és az útnak ez a figuratív összekapcsolása kifejezetten jellemző az Ószövetségre is.⁹ „Hogyan érthetném, míg valaki utat nem mutat nekem?” Fülöp fizikailag és mentálisan felszállt a szekérre, mellé ült, és utat mutatott az etióp főembernek.

A MIT ÉS A KINEK KÖZÖTTI FESZÜLTÉG

Az információ tartalma (*accusativus*) és annak címzettje (*dativus*) polarításban van egymással, amely folyamatos feszültséget idéz elő a megértésben. Ez a feszültség nem oldható fel sem egy karakteresen kérügmaticus (üzenetre koncentráló), sem egy kontextuális (körül-ményekre koncentráló) értelmezésben. Jézus tanításaiban – elsősorban példázataiban – éppen azon a ponton jelenik meg a legerőteljesebb feszültség, amikor az elmondott történet lecsapódik a hallgatóságban, és a történet jelentése ütközik a hallgatók szemléletével.

„*Ha valakinek közületek száz juha van, és elveszít közülük egyet, vajon nem hagyja-e ott a kilencvenkilencet a pusztában, és nem megy-e addig az elveszett után, amíg meg nem találja?*” (Lk 15,4) Ha egy pillanatra eltávolodunk a jó pásztor szívhez közel álló képétől, és az állattenyésztés logikáját követjük – ahogyan ezt valószínűleg a példázat hallgatói is megtették –, akkor a válaszuk könnyen lehet, hogy inkább az: „nem, eszünk ágában sincs otthagyni kilencvenkilenc juhót egyért, ez nem éri meg”. Talán éppen ez az irracionalitás az a tanítás, amely a példázatban a racionális hallgatók és a történet mondanivalója között feszül, ahogyan az elveszett drachma példázatában (Lk 15,8-10) Isten képe egy asszony lesz, vagy ahogyan a tékozló fiú többszörösen meglepő történetére is rácsodálkozhatunk.

A példázatok (parabolák) olyan történetek, amelyekben Jézus az Isten országáról beszél azoknak, akik hallgatják őt. Jézus valamilyen megfoghatatlan, végtelen és elérhetetlennek tűnő állapotot hoz közel egy-egy meglepő hétköznapi történeten keresztül az emberhez. Ebben az értelemben nagyon hasonlít a geometriai parabolához, amely definíció szerint azon pontok halmaza a síkban, amely egyenlő távolságra van egy ponttól (fókuszpont) és egy egyenestől (vezéregyenes).

Úgy is leírhatjuk a példázatokot, mint olyan parabolákat, amelyek egy leírással begörbítik az ember felé (mint kis pont felé) a beláthatatlan Isten országát (mint a végtelent). Isten országának megértése közelebb kerül hozzánk a példázatos leírásokkal, a mi fókuszpontunkból olvashatjuk ezeket, bár annak végtelensége és nyitottsága nem ad módot arra, hogy a parabolát véglegesen megragadjuk. Mindig tudjuk még másképp és más megvilágításban értelmezni ezeket a szent történeteket. A végtelen begörbítése az ember felé többféleképpen történhet, de mindig megmarad a közelség és távolság fura polaritása, a

8 Colin Brown (ed.): The New International Dictionary of New Testament Theology Vol 2. 390-391.

9 Colin Brown (ed.): The New International Dictionary of New Testament Theology Vol 3. 937-942.

történetek az ember és a mennyek országa között feszülnek. A szöveg is – ahogyan annak szerzője is – magán hordozza a földi és mennyi kettős természetet.

A bibliai tanításokra gyakran jellemző, hogy „időtlen katekizmusokká”¹⁰ avatják őket, és a szent szöveg örök-érvényűségének árnyékában feledésbe merül, hogy ezek az írások egy adott történelmi szituációban keletkeztek. Manapság egyre fontosabbá válik az a szemlélet, amelyben nem válik el egymástól a szöveg üzenete és történelmi kontextusa. Irányzatoktól függően hol a történet (pl. történetkritikai szemlélet), hol a szöveg (pl. irodalomkritikai szemlélet) elemzése kap nagyobb hangsúlyt, de azt gondolom, hogy a szöveg üzenetének megértéséhez szervesen hozzátartozik az, hogy ki, kinek és mikor írta vagy mondta a ma is olvasott szavakat. A szövegnek van egy jelentése, amely „azoknak a prófétáknak vagy evangélistáknak a gondolataiban volt, akik először kifejezték vagy leírták a szöveget, azoknak a hallgatóknak vagy olvasóknak, akik először befogadták azt.”¹¹ A „kortörténelmi olvasat” komolyan veszi azt, hogy a mondatok nem légüres térben íródtak, hanem „egy valós történelmi szituációban, egy valódi szerző, egy létező közösségnek akar elmondani valami valóban fontos információt.”¹²

ALKALMAZKODÁS (*ACCOMODATIO*) ÉS A PROTESTÁNS ISKOLA

A kompetencia alapú oktatás bizonyos mértékig alkalmazkodik a tanulóhoz, a bibliai szövegek, illetve azok értelmezése szintén alkalmazkodik az olvasóhoz. Az alkalmazkodás (*accomodatio*) a keresztyén hagyomány fontos eleme, különösen is a protestáns szemléletben mind a bibliaértelmezésben, mind az oktatásban kitüntetett szerepe van. A protestáns oktatás, az iskolák alapítása abból a felismerésből táplálkozik, hogy „az Ige testté lett, köztünk lakott” (Jn 1,14), amely azt fejezi ki, hogy Isten kijelentésében a legmesszebb megy, alkalmazkodik az emberhez azzal, hogy emberré lesz. Az Ige megtestesülése és köztünk lakása azt jelenti, hogy érthetően, tapinthatóan és érezhetően foghatjuk fel azt a *logoszt* (Igét), amely addig megérinthetetlen és kimondhatatlan volt. Amikor Isten szól, úgy szól, hogy érthetjük és hallhatjuk (4Móz 4,24). Ahhoz, hogy szavát értsük, olvasnunk és tanulnunk kell – ezért alapították meg a reformáció egyházai az iskolákat.

A Heidelbergi Káté 103. kérdésére („Mit kíván Isten a negyedik parancsolatban?”) adott válasz nagyon meglepő módon kezdődik: „Először azt, hogy az ígehirdetés szolgálata és az iskolák fenntartassanak...” Többekben felmerülhetett már az a kérdés, hogy mi köze a hetedik nap megtartásának az iskolákhoz és az oktatáshoz? Egyszerűen elintézhetnénk a kérdést annyival, hogy ha egy diák – egyáltalán nem meglepő módon – rákérdezett az iskola mint intézmény szükségesszerű léteire, akkor a tanárnak ez egy nagyszerű szellemi fegyver volt a kezében, hiszen mind a káté, mind a negyedik parancsolat elég nagy tekintély ahhoz, hogy megindokolja a kérdést feltevő diák konkrét helyzetét és az iskola létét. Másrészt ennek a direkt nevelői hasznán túl egy mély teológiai indokát is felfedezhetjük.

10 Pecsuk Ottó, *Pál és a rómaiak. A Római levél kortörténelmi olvasata*. Kálvin Kiadó, Budapest, 2009. 12.

11 B. Jowett, *On the Interpretation of Scripture. Essays and Reviews*, 7th ed. (London: Longman, Green, Longman and Roberts, 1861), 378.

12 Pecsuk Ottó, i.m. 329.

A negyedik parancsolat, a hetedik nap megszentelése Isten teremtett rendjére vonatkozik, hat nap munkára és a hetedik nap pihenésére. Ebben a munkavégzés mind a tanár, mind a diák számára az iskola volt. A válaszhoz fűzött igehelyek (5Móz 12,19; 1Sám 19,20; 2Kir 6,1; Lk 2,36; ApCsel 22,3; 1Kor 9,11-14; Gal 6,6; 1Tim 4,13; 5,17; 2Tim 2,2; 3,15) az istentisztelet és a tanítás összekapcsolására utalnak, illetve arra, ahogyan a teremtett világ javaiból részesülnek a nép lelki tanítói.

Már a Heidelbergi Kátéban is összefonódik a negyedik parancsolat *teremtésre* utaló mondata és az iskolák fenntartása. A latin közmondás kis átírással itt is igaz: *non scholae, sed Vitae discimus*¹³ – nem az iskolának, hanem az Életnek tanulunk. Az iskola arra az életre készít fel, amely éppen azt a rendet (*kozmosz*) jelenti, amelyet Isten teremtett. Az iskolának az egyik legfontosabb funkciója, hogy megtanítsa az embert a teremtési rendben való létre. Teremtési rend alatt a világnak azt a következetességét értem, amelyben rögzített ok-okozati viszony van az események között. A rögzítettség azt jelenti, hogy ez az ok-okozati viszony nem egy egyén vagy közösség értelmezését követi, hanem annak elemi, teremtési eredete van. A teremtéshit azt jelenti, hogy létezik a valóság, amely értelmezésünket teszteli, amelyen azok megállnak vagy elbuknak. Az iskola erre a kemény ok-okozati valóságra készít fel, az értékelés és mérés egyik szerepe az, hogy hiteles, de nem végzetes okozatként megmutassa a teljesítmény értékét.

ÉRTÉKELÉS: TEHETSÉGES, ALKALMAS?

Többször találkozunk olyan értékeléssel és megkülönböztetéssel, amely úgy tűnik, teljesen ellentmond a közvélekedésnek. Nem világos, hogy valakit miért választanak ki, más pedig miért nem. Nem magyarázható, hogy egy alkalmassági vizsgálaton hogyan juthatott át valaki, illetve miért bukott meg egy östehetség valamilyen területen. A kompetencia alapú oktatás egyik legerősebb kritikája az, hogy magát a kompetenciát szinte lehetetlen pontosan meghatározni.¹⁴

Ahogyan az élet, úgy a bibliai történetek is tele vannak érthetetlen fejleményekkel, nem tudjuk megmagyarázni például, hogy Isten miért pont Ábrahámot, egy vándorló arámot választott ki (1Móz 12,1-9), miért éppen Dávidot keni fel királlyá az Úr (1Sám 16, 1-13), ahogyan a prófétáknál is gyakran kérdés ez.

Gedeon történetében régi írásmagyarázati kérdés, hogy ki volt az a háromszáz katona, akivel az Úr megszabadította a népét Midján seregétől (Bír 7). Két hasonló tekintélyű kéziratcsoport különböző módon tudósít erről:

- „És azoknak a száma, akik kezüket a szájukhoz emelve szűrcsöltek, háromszáz volt. A nép többi része letérdelve itta a vizet.” (1. vált. Bír 7,6)
- „És azoknak a száma, akik nyelvükkel nyaldosták a vizet, ahogyan a kutya nyaldossa háromszáz volt. A nép többi része szűrcsölve itta a vizet.” (2. vált. Bír 7,6)

13 Köszönöm Ritoók Zsigmond professzor úrnak, hogy felhívta a figyelmemet arra, hogy az eredeti latin közmondásban (az élet szó kis kezdőbetűvel) az iskola nem a teremtési rendre készít fel.

14 Gerard Lum, *Where's the Competence in Competence-based Education and Training?* Journal of Philosophy of Education, Vol. 33(3), 403-418.

Az ember személyiségét jól jellemzi az, ahogyan iszik. Ebben a történetben különböző ivási módokról olvasunk, de a két változat közötti döntés nem nyelvi alapokon nyugszik, hanem azon alapul, hogy melyik ivási mód megfelelőbb a midianiták elleni akcióhoz. Aki kezüket a szájukhoz emelve ittak, nem ittak meg akármit. Óvatosabbak voltak, jobban figyeltek arra, mi történik körülöttük. Ezekre az óvatos, fegyelmezett emberekre volt szüksége Gedeonnak? Vagy azokra, akik a kutyához hasonlóan nem mérlegelnek, ösztönösen cselekszenek, és nem ijednek meg egykönnyen? A válasz nem egyszerű, és tovább lehetne folytatni a sort pro és kontra érvekkel. A mérlegelést meg is fordíthatjuk, hátha éppen azokat választotta ki az Úr, akik nem alkalmasabbak, hanem éppen alkalmatlanok voltak? „*Különb en még így fog dicsekedni Izráel velem szemben: az én kezem szabadított meg engem!*” (Bír 7,2). Elég háromszáz ember is, hogy ezeket legyőzzön.

A legkisebb gyermek mítosza jelenik meg több Bibliai történetben, Dávidot, a „pirosposzsgás” (1Sám 16,12) legkisebb fiút keni fel Sámuel királlyá. Úgy tűnik, hogy az idősebb fiú öröklési jogával szemben mindig a kisebbik fiú lesz a kiválasztott, Izsákot választja Izmaellel szemben, Jákobot választja Ézsauval szemben, mintha szándékosan nem az emberi mérce és elvárás alapján mérlegelne az Úr.

Nem csak a bibliai történetekben, hanem a mesékben és legendákban is megjelenik ez a motívum. „A magyar mesében – és ez talán az egyik legáltalánosabban ismert jellemvonása a magyar mesének – a hős igen gyakran a legkisebb fiú. Különösnek hat a dolog, amikor ma inkább az elsőszülöttségi joghoz vagyunk hozzászokva. E rejtély pompás megoldását adja László Gyula *A honfoglaló magyar nép élete* c. könyvében. A kielégítő, megnyugtató felelet a magyarság ősi hiedelmei és hagyományai közt keresendő. Tudjuk azt, hogy Attila a legkisebb fiát szerette legjobban, az is lett az utóda, Árpád utóda is legkisebb fia lett. A legkisebb fiú különleges jogait mai napig őrzi a népi jogszokás: az apa házat, háztartását a legkisebb fia örökli, a fősztott vagyomból ő választhatja ki először a maga részét.”¹⁵

A magyar népmeséken túl fontos, más mesevilágra is jellemző motívum a legkisebb gyermek mítosza, gondoljunk a Grimm mesékből Holle anyóra, vagy az Aranymadárra.

Miért olyan élő motívum a legkisebb gyermek sikere? Miért nem a külső mércének megfelelő ember kerül kiválasztásra?

AZ „ELÉGSÉGES”

Az alkalmasság és alkalmatlanság kérdésében a Biblia leggyakrabban az „elég”, „elégséges” fogalmat használja, az Ószövetség ezt a héber *daj* szóval fejezi ki. A *daj* az, ami elég, szükséges valamihez. Ami a munkásnak elég: „*Mert elég volt az anyag az egész munka elvégzéséhez, sőt még maradt is.*” (2Móz 36,9), ami a felebarátnak kell: „*Ha pedig valakinek nincs kiváltója, de ő maga szert tesz annyira, amennyi elegendő a visszaváltáshoz...*” (3Móz 25,26), ami az éhség csillapításához elég: „*Ha mézet találsz, egyél, amennyi jólesik...*” (Péld 25,16), vagy ami az áldozathoz elég: „*Ha azonban nem telik neki bárányra, akkor vigyen*

15 Banó István, Népmese. In: *Magyar Néprajz*. Akadémia Kiadó, Budapest. Vol. 5. <http://mek.niif.hu/02100/02152/html/05/17.html>

vétkéért jóvátételi áldozatul két gerlicét vagy két galambfiókát az Úrnak: egyet vétékáldozatul, egyet égőáldozatul.” (3Móz 5,7).

Nem arról van szó, hogy egy eredményt vagy egy személyt megvizsgálunk, hogy vajon elér-e egy adott mércét. A kifejezés magára az egész személyre vonatkozik, és az ő szükségégeire. A *daj* az objektív méréstől, amely az elégségességet, megfelelést jelzi elmozdult egy olyan jelentés irányába, amely a személy szükségérzetére, a szükség állapotára vonatkozik.¹⁶

A *daj* az LXX¹⁷ értelmezése szerint megjelenik Isten egyik nevében, az El-Saddajban (*saddaj*), más értelmezés szerint Istennek az ítélő tulajdonságára utal (Ézs 13,6; Jól 1,15).¹⁸ Az LXX a *saddaj* nevet több helyen (Ruth 1,20-21; Jób 21,15; 31,2; 40,2) is *hikanos*-nak fordítja, amely görögül a *daj* megfelelője: „elég, elegendő, kielégítő”, és „kompetens, rátermett, alkalmas”, pl. ahogyan Mózes nem tartja magát alkalmasnak az ékesszólásra (2Móz 4,10). Isten nevei közül a *hikanos* a „Mindenható” megfelelője, „Aki elegendő (Önmagának)” – mint Isten nincs rászorulva arra, hogy külső mércével mérjék, vagy valamilyen más sztenderd alá kerüljön. Ez a görög felfogástól annyiban különbözik, hogy a sorsnak (*moira*) még az istenek is alá voltak rendelve.¹⁹

Az Újszövetségben a *hikanos* (elég, alkalmas) 40-szer fordul elő, ebből 27-szer Lukácsnál. A lukácsi szövegekben legtöbbször időre (Lk 8,27), vagy számokra vonatkozik (ApCsel 11,24). A két karddal kapcsolatos mondatban (Lk 22,38) Jézus válasza: „Elég!” minden bizonnyal nem a kardokra mint eszközökre vonatkozik, hanem a tanítványok szándékára, hogy kardot viseljenek.²⁰

A szó többi újszövetségi előfordulását szinte csak Pálnál olvassuk. Ez az apostolságra, Isten szolgálatára való elégségességet, alkalmasságot (illetve alkalmatlanságot) fejezi ki, folytatva a Mk 1,7 és Mt 8,8 gondolatát. Pál többször is azt hangsúlyozza, hogy az ember alkalmassága, kompetenciája nem egy konkrét mérésen alapul, hanem Istentől jövő ajándék, amely az egész ember személyiségére vonatkozik. „*Nem mintha önmagunktól, mintegy a magunk erejéből volnánk alkalmasak, hogy bármit is megítéljünk; ellenkezőleg, a mi alkalmasságunk az Istentől van.*” (2Kor 3,5). „*Ő tett alkalmassá minket arra, hogy az új szövetség szolgálói legyünk...*” (2Kor 3,6) „*Adjatok hálát az Atyának, aki alkalmassá tett titeket arra, hogy a szentek örökségében, a világosságban részesüljete.*” (Kol 1,12)

TÁLENTUM – TEHETSÉG

A tehetség szót több nyelven is talentumnak is nevezzük (talent, das Talent), amely utal a talentumok példázatára (Mt 25,14-30; Lk 19,12-27). A példázat figyelmes olvasása azonban megkérdőjelezi a tehetség és talentum azonosságát, hiszen egyrészt a talentumok birtoklása a szolgák tevékenységével változik a történetben, amely nem jellemző annyira

16 Colin Brown (ed.): *The New International Dictionary of New Testament Theology Vol 3.* 728-729.

17 LXX = Septuaginta. (A szerk.)

18 Bartha Tibor (ed.), *Keresztyén Bibliai Lexikon.* Kálvin Kiadó, 1995. Vol 2. 447-448.

19 Colin Brown (ed.), i.m. 729.

20 U.o.

az adottságra; másrészt a talentumokat a gazda „*kinek-kinek képessége szerint*” (Mt 25,15) adott, amely sokkal inkább a lehetőségre utal.

A gazda öt, kettő és egy talentumot osztott ki a szolgáknak, ezekkel az érmékkal lehet legkönnyebben (összességében a legkevesebb érme felhasználásával) lefedni a tízes számrendszer összegeit. Ez a teljességet és az egyszerűséget kifejezi – mindent megkaptak a szolgák. A talentumok különböző mennyiségű kiosztása komplexusokhoz vezethet, ha azokat tehetségnek tartjuk, de ha a talentumok lehetőségek, akkor ez egymás kiegészítését, a közösség és teljesség érzését növelheti.

Megkapták a szolgák a lehetőségeiket, képességeik (tehetségük) szerint. Mindenki használhatta a lehetőségeit, volt aki megduplázta, volt aki gödörbe ásta. A lehetőségek kihasználása újabb lehetőségeket ad, így lehet a végén az egyik szolgának tizenegy talentuma.

ÖSSZEGZÉS

A kompetencia alapú oktatásban alapvető dolog a tanuló egyén középpontba kerülése, de a legnehezebb dolog megfogalmazni azokat a tulajdonságokat, amelyek valóban leírnak egy alkalmasságot, egy kompetenciát. Akár az állásinterjúkra, akár az iskolai megmérettetésekre gondolunk, állandó dilemmát érzékelhetünk azoknál a szempontoknál, amelyek megfelelően le tudják írni az egyén kompetenciáját. A bibliai szövegek azt mutatják meg, hogy ezek a külső mérések, vélekedések sokszor csalódást okoznak, a „*vesék és szívek vizsgálója*” (Zsolt 7,10) gyakran másképp dönt, mint amire a kortársak számítanak.

Yehudi Menuhintól, a híres hegedűművésztől és karmestertől egy riportban azt kérdezték, hogyan válogatja meg a tanítványait. Mit kell tudni ahhoz, hogy a szerencsés tanítványok közé tartozzon valaki? Mennyit kell előtte már gyakorolni hegedűn? Milyen darabokat kell játszani a vizsgán? A mester erre azt válaszolta, hogy mindig meghallgatom a jelentkezőket, és odafigyelek a játékuikra. Ám, amikor kiválasztom őket, arra figyelek, hogyan veszik ki a hegedűt a tokból, hogyan érintik meg, hogyan veszik a kézbe. A hegedűhöz való viszony a legfontosabb szempont, a tanulási attitűd.

Tehetséggondozás Magyarországon 2010-ben DR. BALOGH LÁSZLÓ

A MAGYAR GÉNIUSZ PROGRAM KIALAKULÁSA, CÉLKITŰZÉSEI

Közismert mindannyiunk előtt, hogy amióta iskola van, azóta mindig is volt tehetségfejlesztés, tehetségnvelés. Nemcsak évtizedekre, de évszázadokra nyúlnak vissza a magyar iskolák tehetséggondozásának eredményei, s kiemelt szerepet játszottak és játszanak ebben a református kollégiumok, iskolák. Magyarország tehetséggondozásában elért eredményeiről az intellektuális szférában, a művészetekben, a sportban nemzetközi szinten is elismeréssel nyilatkoznak. Ugyanakkor az is tény, hogy az utóbbi három évtizedben egyre gyakrabban

került ez a kérdéskör világszerte a kutatások középpontjába. (Vö: Balogh, 2004, Heller-Mönks-Sternberg-Subotnik, 2000.) A hazai útkeresés is intenzívvé vált a nyolcvanas évek közepe óta (Vö: Balogh 2006, Balogh - Tóth L. 1999, Czeizel, 1997, Mező, 2003., Tóth L., 2003.) A rendszerváltást követően nagyobb lehetőségek kínálkoztak az iskolákban is a tehetséggondozásban a szervezettebb, korszerűbb formák kialakítására, s ugyanakkor a hazai szakemberek is összefogtak az utóbbi években a hazai tehetséggondozás fellendítése érdekében. Csermely Péter professzor vezetésével 2006 tavaszán alakult meg a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, összefogva azokat a civil szervezeteket, amelyek már addig is sokat tettek a tehetségek felkutatásáért, fejlesztéséért. Hatékonyan indult meg a közös munka, hiszen néhány hónap után elkészült a Szövetségnek egy átfogó javaslata a nemzeti tehetségfejlesztés új programjára a Magyar Génius Program kidolgozásával. E Programnak a főbb tartalmi elemeit, aktualitását Csermely Péter akkoriban az alábbiakban foglalta össze. („Magyar Génius Program”, 2006.)

Elöljáróban fontos leszögezni, a „tehetség” megjelölés ebben a tervzetben nem valamely szűken vett kritérium (IQ-teszt, tanulmányi, verseny vagy üzleti eredmény) alapján kiválasztott elitet jelöl. Tehetség az is, aki kivételesen erős motivációja miatt akar bekerülni a leírt tehetséggondozó formákba. Mindenki tehetséges: az egyéni tehetség más és más, sokszor még szunnyadó képességekben mutatkozik meg. Mivel egy adott szakmában vagy szakterületen a siker elérését a képességek rendkívül változatos keverékei egyaránt biztosíthatják, a tehetség szűk értelmezése és definíciója nemcsak kirekesztő jellege miatt, hanem kisebb hatékonysága miatt is káros lehet. Ugyanakkor a motiváció egyedül nem jelenthet jogot a tehetségsegítés egyre és egyre többet adó formáiba való bekerülésre, ehhez az elért eredményen alapuló, szakmailag indokolt kritériumok alapján szakértők által történő, nyilvános és ellenőrizhető kiválasztás kell.

„Magyarország gazdasági kibontakozása az EU Lisszaboni Stratégiájával összhangban a tudás- és képességigényes ágazatok fejlesztésével valósulhat meg. Ehhez kulcsfontosságú, hogy megtaláljuk e tudás- és képességigényes ágazatokat segítő, illetve kifejlesztő tehetséges fiatalokat, és segítsük tehetségük kibontakozását. A tehetségek tiszteletének és a tehetségsegítésnek Magyarországon évszázados hagyományai vannak, amelyek mára sikeres civil, egyházi és kormányzati formák százait teremtették meg. Ezek integrált rendszere azonban nem alakult ki.

A javasolt program egy olyan komplex tehetségsegítő rendszer kialakítását tűzi ki célul, amely új fejlesztésekkel a már meglévő állami és civil formák hatékonyságát is megsokszorozza, és a tehetség hasznosulása, valamint az ország tehetség-imázsának kialakítása révén a befektetett összeg nagyságrendekkel nagyobb megtérülését idézi elő.

A program a hosszú távú gazdasági fejlődésben kitörési pont lehet. A tehetségsegítés integrált nemzeti programja az alábbi célokat tűzi ki:

- kialakítja a tehetségek megtalálásának és segítésének új formáit, különös tekintettel az átjárási pontokra az eddigi tehetségsegítő kezdeményezések között;
- kialakítja a tehetségsegítő kezdeményezések szervezett és sokoldalú együttműködését egymással és az állami programokkal;
- kialakítja a tehetségsegítés formáinak beépülését az oktatási folyamat egészébe;

- támogatja a tehetséges fiatalok egymást stimuláló önszerveződését;
- komplex programmal elősegíti a tehetséges fiatalok által elért eredmények hasznosítását;
- megteremti a tehetségsegítés társadalmi támogatásának szervezett formáit, bemutatja a magyar tehetségsegítő modell példaértékét az EU-ban és világszinten.

A program számos olyan elemet tartalmaz, amely önfenntartó, az államot nem terhelő módon biztosítja 2013. utáni fejlődését. Mindenki tehetséges valamiben, így a program nem egy szűk elit a társadalmat megosztó belső ügye, hanem az egész társadalmat mozgósító, összefogó erő, ráadásul a mások tehetségének hasznosulása mindannyiunknak többletlehetőségeket teremt. A program az innováció elterjedését, a gazdasági növekedést, az esélyegyenlőséget, a társadalmi mobilitást, a hátrányos helyzet leküzdését és a kistérségek, valamint az egész társadalom kohézióját egyaránt szolgálja.

A program a magyarországi tehetséges fiatalok megtalálásával és helyzetbe hozásával növeli az EU egészének szellemi potenciálját, sőt, a tehetségsegítés speciális és példaértékű magyar formái az EU egésze számára adaptálható és adaptálandó példát jelentenek.” (Magyar Génius Program)

A célkitűzéseket lebontva 12 feladatkör fogalmazódott meg a Program teljesítéséhez, tekintsük át az alábbiakban vázlatosan ezt a struktúrát.

1. Nemzeti tehetségsegítő formák megismerése:

- itthon és határon túl;
- a tehetség minden területén;
- országostól helyi programokig;
- hozzáférés biztosítása (honlap, kiadvány);
- folyamatos feltáró munka.

2. Tehetségsegítés külföldi példáinak összegyűjtése:

- új tapasztalatok;
- kapcsolatrendszer kibővítése;
- eddigi felmérő munka eredményei 2000-tól, ECHA-elemzések;
- hozzáférés biztosítása (honlap, kiadványok).

3. Tehetségpontok rendszere

A Program célja, hogy az országot és a határon túli magyarlakta területeket is fogják át a tehetségpontok, amelyek új bázisai lesznek a fejlesztő munkának. Már alakulóban van ez a rendszer – zömében az iskolák jelentik a tehetségpontok központját, az alábbi összegzés a 2010. májusi adatok szerint az élenjáró régiókat mutatja.

Hajdú-Bihar megye	46
Szabolcs-Szatmár megye	11
Szolnok megye	13
Észak-alföldi régió	70

Budapest	42
Pest megye	8
Közép-magyarországi régió	50
Borsod-Abaúj-Zemplén megye	29
Heves megye	7
Nógrád megye	3
Észak-magyarországi régió	39

4. Tehetségnapok szervezése:

- az 1. és 2. pont információinak terjesztése;
- a 3. pont szerinti tehetségpontok megismertetése;
- helyi támogatási rendszerek kialakítása: iskolák, művelődési intézmények, helyi önkormányzatok, civil szervezetek stb. részvételével.

5. Tehetségsegítő formák kapcsolatrendszerének fejlesztése:

- tehetségsegítő formák hálózattá alakítása;
- szakmai célú tapasztalatcserék (konferenciák, szakmai munkacsoportok);
- a tehetségsegítés állami formáival való kapcsolattartás (Nemzeti Tehetség Program, OKM és háttérintézmények, közoktatási és felsőoktatási intézmények stb.)

6. Tehetségsegítő Tanácsok megalakítása:

- helyi és regionális összefogás;
- ajánlások a tanácsok működéséhez;
- segítség: monitoring rendszer.

7. Hazai és határon túli intézmények kapcsolatai:

- rendszeres, szervezett kapcsolatok;
- közös programok;
- vezetők tapasztalatcseréje;
- nemzetközi tehetségsegítő programokban való részvétel.

8. Képzési programok a szakemberek felkészítéséhez:

- akkreditált tanfolyami programok;
- új programok akkreditálása;
- együttműködés más képzési intézményekkel.
- felsőoktatási képzések (DE, ELTE, EKF, NYME).

9. Tehetséges fiatalok vezetői, innovációs és menedzseri képzése:

- képzési programok kidolgozása;
- képzés-sorozat;
- képzők képzése.

10. Tehetségbarátok Körének kialakítása:

Több szintű koordinálás:

- nemzetközi;
- országos;
- regionális;
- kistérségi;
- helyi.

11. Tehetségek felkarolásának új formái (ilyenek eddig nem léteztek, a legfontosab- bak közülük):

- Tehetségbónusz program;
- Tehetség Rt. és Tehetség hitel megalakítása;
- Tehetség alap létrehozása.

12. A kiemelt projekt hazai és nemzetközi kommunikációja, minőségbiztosítása:

- minőségbiztosítási rendszer kidolgozása minden elemre;
- fenntarthatóság biztosítása;
- kommunikációs terv;
- „Arculati Kézikönyv” előírásai;
- folyamatos értékelés.

Ez a komplex struktúra jól érzékelteti, hogy hallatlanul nagy munka vár a tehetséggondozással foglalkozó szakemberekre, s a főbb várható eredmények között a következő mutatók szerepelnek:

- Magyarország tehetségterképének elkészítése;
- a támogatott tehetségsegítő programokban résztvevő fiatalok számának jelentős növelése;
- nagyszámú új program megjelenése a palettán;
- a tehetségpontok számának intenzív növekedése – átfogó területi lefedettséggel, a határon túli tehetségpontokat is ideértve;
- a fejlesztő munkát koordináló Tehetségsegítő Tanácsok létrehozása;
- Tehetségnapok rendezése itthon és határon túl; tehetségsegítők intenzív képzése jelentős létszámban;
- az ehhez szükséges szakmai alapok továbbfejlesztése, kidolgozása;
- Tehetségbónusz program kidolgozása és működtetése, a „Tehetségbarátok Köre” létszámának növelése.

Ezek a várható eredmények önmagukban jelzik, hogy ehhez fogható átfogó nemzeti tehetségfejlesztő program eddig nem valósult meg. A Magyar Génius Integrált Tehetségsegítő Program megvalósításának előkészítése már 2008-ban megindult, konferenciák sorozatával vittük hírét a programnak. Februártól szeptemberig négy nagy rendezvényen vettek részt a hazai tehetséggondozás legjelesebb elméleti és gyakorlati szakemberei: az országos budapesti nyitó konferencia után a felsőoktatási szakemberek gyűltek össze az

ELTE-n, majd a Debreceni Egyetemen a Tehetségpontok Országos Konferenciáját. A Program anyagi támogatása (TÁMOP 3.4.4.A) 2009 augusztusában indult, közel 700 millió forinttal, s ezzel egyidőben a szakmai munka is lendületet vett, a szervezési és tartalmi feladatok gyakorlati megvalósításához létrejött a Magyar Géniusz Projektiroda Bajor Péter projektmenedzser vezetésével. (Működéséről, a lebonyolított és tervezett programokról a www.geniuszportál.hu honlapon tájékozódhatnak.) 2010 márciusában Budapesten megtartottuk a Magyar Géniusz Program első tehetségnapját, s ezen megfogalmazódtak a korábban jelzett célok eléréséhez a főbb szakmai és képzési irányvonalak, a következőkben ezek összegzését adjuk közre.

A MAGYAR GÉNIUSZ PROGRAM SZAKMAI IRÁNYAI

Közel négyéves előkészítő munka után jutott el a Magyar Géniusz Program szakembergárdája addig, hogy az alábbi szakmai szempontokat mint minimum-kritériumokat megfogalmazza az újonnan kialakítandó tehetséggondozó programokkal kapcsolatban.

1. A program céljának pontos megfogalmazása

(tehetségfogalom, célmeghatározás adekvát volta, tehetségterületek)

2. A programba válogatás korrektsége

(célkitűzéshez való viszony, a módszerek adekvát volta és komplexitása, e munkát végző személy szakmai kompetenciája, a rendszer rugalmassága)

3. A fejlesztés eszközrendszerének gazdagsága

(gazdagítás formái, gyorsítás, differenciálás, komplexitás, egyéni fejlesztési program, tanácsadás)

4. A program eredményei folyamatos számbavétele

- Hatásvizsgálatok (háttértényezők, speciális területek).
- Monitoring eszközei és eredményei.
- A programból kikerülők nyomon követése.

5. Kapcsolatrendszer, tárgyi feltételek biztosítása

- Belső szervezettség.
- Külső kapcsolatok (kiemelten a családdal!).

6. Személyi feltételek megteremtése

Szakmai felkészültség: tanfolyamok, szakvizsga, pszichológus és speciális tanácsadó szakember közreműködése stb.

Amint az a fenti vázlatos áttekintésből is kitűnik, sokféle új pedagógiai és pszichológiai szempont vetődik fel, ha a tehetséggondozó programjainkat – természetesen érvényesek ezek az iskolai programokra is! – az eddiginél is sikeresebbé akarjuk tenni. Fontos feltétele a sikernek az, hogy ezeket a szempontokat rendszerben összedolgozva érvényesítsük.

Minden kérdéskör részletes kifejtésére itt nincs lehetőség, de az iskolai tehetségfejlesztés szempontjából a legfontosabbakat alább részletesebben is kifejtjük. (További információk: Balogh, 2006, Balogh-Koncz, 2008; Tóth L., 2003)

A TEHETSÉGET KERESNI KELL!

A Génius Program főbb célkitűzéseinek bemutatásánál már utaltunk arra, hogyan értelmezzük széles alapokon a tehetség fogalmát, a tehetség felderítéséhez azonban nem lehet figyelmen kívül hagyni a korszerű tudományos értelmezést. Világszerte általánosan elfogadott a Renzulli-féle értelmezés: a különleges képességek kategóriájába sorolják az intellektuális képességeken túl a motorikus, szociális, és művészi képességeket is. Ez annyit jelent, hogy nemcsak a nagyon intelligens emberek esetében beszélhetünk tehetségről. A kivételes képességek azonban önmagukban nem elegendőek a tehetség manifesztálásához, a kérdéses személynek igen motiválnak kell lennie, más szóval nagy akaraterőre, kitartásra van szükség. A kreativitást a függetlenség és produktív gondolkodással szemben. (Mönks-Knoers, 2004)

Hosszú időn keresztül az a nézet volt domináns, hogy „a tehetség utat tör magának”, csak hagyni kell kibontakozni... Ezt ma már minden kutató, hozzáértő gyakorlati szakember téveszmének tartja, s csak arra jó, hogy letegyük a saját vállunkról a felelősséget, s áthárítsuk a tehetségígéretekre, megengedve azt a következtetést is: „ha nem tört utat magának, minden bizonnyal nem is volt eléggé tehetséges a diák”. Egyértelműen fogalmazódik meg ma világszerte az a követelmény, amit Czeizel (1997) professzor már évekkel ezelőtt meghirdetett: „a tehetséget keresni kell!” Sokan tartják ezt a területet az iskolai tehetséggondozó munka legkritikusabb pontjának. Nem véletlenül, hiszen ha nem találjuk meg az igazi tehetségeket, nem lehet hatékony a leggondosabban összeállított a program sem. Másrészt azért is kritikus elem ez, mert ugyanakkor nagyon nehéz korrekt módon azonosítani a tehetséget. (Vö: Dávid, 2000)

Ma már alapvető követelmény a tehetségígéretek korrekt felkutatásához a *rendszerjellegű azonosítás kialakítása az iskolában*. (Eyre, 1997) Ennek alapja, hogy a hatékony tehetség-azonosítás érdekében többfajta módszert kell alkalmaznia, amelyek mindegyike másfajta információval fogja gazdagítani a palettát. A következő módszerek együttesen biztosítják a komplexitást: tanári jellemzés; tesztek, kérdőívek és felmérések (általánosak és szaktárgyiak); iskolapszichológusok véleménye; szülői jellemzés; tanulótársak jellemzése. Ebben a rendszerben a tantestület minden tagját bevonják a megfelelő azonosítási módszerekre épülő kiválasztási folyamatba. A módszerek hatékonysága tantárgyanként, életkoronként, sőt gyerektípusonként is változó lehet, sokféle szempontot kell figyelembe venni a kiválasztásnál. Csak a rendszerjelleg biztosíthatja a tehetségígéretek korrekt azonosítást, s ez nagy esélyt ad arra, hogy a jó adottságú tanuló ne kallódjon el az iskolában. Természetesen az azonosítás és a gondozás komplex folyamata szorosan kapcsolódik egymáshoz, hiszen a hatékony gondozás az éles szemű pedagógusnak lehetőséget nyújt a tehetség megfigyelésére és további megismerésére is.

Már az előbbiekből is kitűnhet, hogy hallatlanul összetett és felelősségteljes a tehetségigéreték azonosítása, beválogatása a fejlesztő programokba. Sorsok dőlhetnek el, hogy felismerjük-e a tanulók tehetségét, vagy szunnyadva marad az. Gyakorlati támpontként még néhány fontos szempontot ki kell emelni ebben a kérdéskörben. (Balogh, 2006)

- A ki nem bontakozott, szunnyadó tehetség rejtekezik, gyakran ezért is nehéz felismerni: így óvatosnak kell lennünk a „nem tehetséges gyerek” titulussal, lehetőleg ne használjuk ezt egyetlen diákra sem!
- A képesség és a teljesítmény két különböző dolog: gyakori az alulteljesítő tehetséges tanuló, ugyanakkor a jó tanulmányi eredmény nem mindig rejt igazi tehetségigéretet.
- A pszichológiai vizsgálati módszerek (tesztek) segítséget nyújthatnak az azonosításhoz, de önmagukban nem tévedhetetlenek, így nem jelenthetnek egyedüli megoldást.
- A pedagógus és a gyerek folyamatos együttes tevékenysége ad legtöbb kapaszkodót a tehetség felismeréséhez.
- Minél több forrásból szerzünk a tanulóra vonatkozó információkat teljesítményéről, képességeiről, annál megbízhatóbb az azonosítás.

EGYOLDALÚ KÉPESSÉGFEJLESZTÉS HELYETT KOMPLEX TEHETSÉGFEJLESZTÉS!

Döntően az iskolai tehetségfejlesztő programokon múlik, hogy ki tudjuk-e bontakoztatni a gyerekekben szunnyadó tehetség-elemeket. A tehetségfejlesztés hosszú időn át a képességek minél magasabb szintre emelésére koncentrált, a tehetséggondozás komplex modelljei – legismertebb a Mönks-Renzulli-féle (Mönks & Knoers, 2004), illetve a Czeizel-modell (1997) – irányították rá a figyelmet, hogy hatékony képességfejlesztés sem lehetséges sokirányú személyiségfejlesztés és megfelelő szociális kapcsolatrendszer nélkül. Ezzel összhangban fogalmazódnak meg világszerte a tehetséggondozó programok fő célkitűzései is, Feger (2000) rendszerét alapul véve ezek a következők.

1. A tehetséggondozás nagy értékeire építve továbbra is kiemelten fontos fejleszteni a tehetséges gyerek *erős oldalát*. Ezen belül azokat a szempontokat kell figyelembe venni, amelyek tipikusan a különleges adottságokat fejezik ki, s a képességek valamely területén (pl. matematika, fizika, zene, sport, művészetek stb.) biztosítják az intenzív, gyors elmélyülést és előrehaladást. Nem mondhatunk le ugyanakkor a tehetségesnek látszó gyerek *gyenge oldalának* fejlesztéséről sem. Ez a korábbi évtizedekben egyáltalán nem került a gyakorlati munka középpontjába. Tehetséggel összefüggő gyenge oldalon olyan „hiányosságokat” kell értenünk, amelyek a tehetség fejlődését megnehezítik, vagy éppenséggel megakadályozzák. Csaknem minden tehetséges tanulónál lehet olyan pont, amely akadályozhatja az erős oldal kibontakozását, pl.: alacsony önértékelés, gyenge tanulási motiváció, nem hatékony információfeldolgozási stratégiák, valamilyen részképesség gyenge színvonala, vagy az iskolában összességében kiemelkedő teljesítmény mellett egy-két tantárgyban súlyos hiányok stb. A gyenge oldalakat szakszerűen diagnosztizálni kell, ezeknek sok fajtája

fordulhat elő, amelyek mindegyike különböző bánásmódot, fejlesztési eljárást igényel. (Vö: Gefferth; 2000, Mező, 2004) A komplex iskolai tehetséggondozó program azon részének, amely a tehetséggel kapcsolatos gyenge oldalakat akarja megszüntetni, pszichológiai bázisúnak kell lennie, és egyedi segítségnyújtásban kell megvalósulnia. Ezt a diagnosztizálást és fejlesztő munkát csak a pedagógus egyedül nem tudja megoldani, nincs is kellő szakmai felkészültsége hozzá, itt már elengedhetetlen az iskola-pszichológus közreműködése.

2. *Megfelelő légkör* biztosítása nélkül sem lehet eredményes a tehetség kibontakoztatása: kiegyensúlyozott társas kapcsolatok a pedagógusokkal és tanuló társakkal egyaránt szükségesek az intenzív fejlődéshez. (Vö: Balogh, 2006) Megelőzés, légkörjavítás néven is ismert ez a szakirodalomban, a „megelőzés” a tehetséges tanulóra irányul, s azt kell megakadályoznia, hogy a munkakedvét elveszítse, és hogy aszociális magatartásmód fejlődjön ki benne. A „légkörjavítás” összességében az osztályban uralkodó szituációra vonatkozik, és azt akarja elérni, hogy az átlagot meghaladó tanuló a maga gyors és többnyire helyes válaszaival ne hogy elbátortalanítsa a többi-eket, s kedvezőtlenül befolyásolja önértékelésüket és teljesítményüket.
3. Egyre szélesebb körben elterjedő követelmény, hogy *szabadidős*, „*lazító programok*” is szükségesek a hatékony iskolai tehetséggondozáshoz, ezek biztosítják a feltöltődést, pihenést. Olyan programok ezek, amelyek közvetlenül nem sokat nyújtanak a gyermek speciális tehetségének fejlesztéséhez, ugyanakkor elengedhetetlenek abból a szempontból, hogy a fárasztó tevékenységek után regenerálódjanak a diákok. Például ilyen, ha a magas szintű intellektuális képességekkel bíró tehetségigéretnek valamely művészeti területen, táncban, sportban stb. biztosítanak regenerálódási lehetőségeket az iskolában szervezett ezen kiegészítő programok.

Az előbbieken vázolt négyes célrendszer teljesen új szemléletet jelent a hagyományos iskolai tehetséggondozás eddigi hétköznapi gyakorlatával szemben, s külföldön már bizonyított ennek létjogosultsága és megvalósíthatósága. Természetesen ezek a célkitűzések csakis komplex és rugalmas programokkal teljesíthetők, s az iskoláknak mindegyikhez kínálni kell tevékenységi formákat. A magyar iskolák többségében csak az első célkitűzésre figyelnek (erős oldal fejlesztése), ezzel pedig csak rövid távon lehet eredményeket elérni. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy az elmúlt két évtizedben egyre több komplex programot indítottak iskoláink itthon (Balogh-Koncz, 2008; Nagy, 2000), s kitűnő példa erre a 2000. óta működő Arany János Tehetséggondozó Program. (Vö: Tóth T., 2008)

TÁGULÓ SZERVEZETI KERETEK SZÜKSÉGESEK!

Hagyományosan a *tanóra* a terepe a tehetség felismerésének és fejlesztésének, azonban a gyakorlat bizonyította, hogy csak ebben a szervezeti keretben nem lehet megoldani a hatékony iskolai tehetséggondozást. Leginkább azért nem, mert a tanóra kevésbé teszi lehetővé a teljes egyéni differenciálást, mint a *tanórán és iskolán kívüli* szervezeti formák. A lényeg itt is az, hogy rendszerben tud csak hatékonyan működni a tehetséggondozás, s ennek a legfőbb elemei a következők: (Balogh, 2006)

- a tanórai differenciálás különféle formái (minél több kiscsoportos, kooperatív tanulás és egyénre szabott munka),
- speciális osztály,
- fakultáció,
- délutáni foglalkozások (szakkör, blokk, önképzőkör stb.),
- hétvégi programok,
- nyári kurzusok,
- mentor-program stb.

Ezek mindegyike hatékony lehet: a célkitűzésekkel, a programmal, a tanulók jellemzőivel összhangban kell közülük választani. Természetesen fontos, hogy a tanórai és tanórán (iskolán) kívüli formákat kapcsoljuk össze a hatékonyság érdekében, ebben a tekintetben is *egységes rendszerben* lehet sikeres a tehetséggondozás. Nyilvánvalóan más kiemelt funkciói, jellemzői vannak a tanórának és a tanórán kívüli formáknak. Az órai tehetségfejlesztés során az érdemi differenciált munka elengedhetetlen a sikerhez, emellett középpontba kell állítani az egyéni tanulási stratégiák fejlesztését, s folyamatosan biztosítani kell a tanulók számára a valódi kihívásokat. A tanórán kívüli tevékenységeket elsősorban az egyéni érdeklődésre kell építeni, a minőségi gazdagítás elveit kell megvalósítani, valamint változatos szervezeti formákat kell kialakítani, lehetőleg túllépve az iskola falain is. Mind a tanórai foglalkozásokon, mind egyéb keretekben akkor hatékony a tehetségfejlesztés, ha a differenciált fejlesztés régóta megfogalmazott elve következetesen érvényesül. (Vö. M.Nádasi, 2001, Turmezeyné, 2008)

A PEDAGÓGUS ÉS MÁS SZAKEMBEREK VÁLTOZÓ SZEREPE

A PROGRAMOKBAN: ÚJ ÉS SPECIÁLIS FELADATOK A TANTESTÜLETBEN

Már az előzőekből is kitűnik, hogy sokirányú, a hagyományostól gyakran eltérő feladatkör megoldása vár azokra az iskolákra, amelyek zászlajukra tűzik a hatékony tehetséggondozás jelszavát. E feladatok sikeres teljesítésére akkor van esély, ha a tantestületen belül jól körülhatároljuk a funkciókat. Ennek kialakult egy rendszere, amely sikeresen működik nagy hagyományokkal rendelkező tehetséggondozó iskolákban. A külföldi és hazai tapasztalatok alapján a *tantestületen belül a következő munkamegosztás ajánlott.* (Eyre, 1997, Balogh, 2004)

- *Programvezető* (igazgató, igazgatóhelyettes): általános áttekintés, bátorítás, segítség, ellenőrzés, a téma napirenden tartása.
- *Munkaközösség-vezetők*: átfogó programok készítése, tanórai és tanórán kívüli gondozás, folytonosság és előrehaladás, forrásanyagok biztosítása, hatékonyság ellenőrzése.
- *Tehetséggondozó koordinátor*: ösztönző és ellenőrző programok készítése, órán (iskolán) kívüli tevékenységek koordinálása, mentor-programok irányítása, versenyek szervezése.
- *Tehetség-tanácsadó szakember* (erre képzett pedagógus vagy pszichológus): problémás helyzetekben – elsősorban egyéni és kiscsoportos formákban – konzultációs keretek

között segíti a tehetség-program megvalósítását. Munkájának három fő iránya van: tanácsadás a gyerekeknek, a közreműködő pedagógusoknak, valamint a szülőknek. (Vö: Mező, 2004)

- *Mentor*: olyan szakember, aki közvetlenül és folyamatosan irányítja egy-egy tehetséges diák tevékenységét. Ez a személy tanulmányi tervezési célokat és pszicho-szociális célokat is szolgálhat, mivel a mentor példaképet is jelent a tanuló számára. A mentor lehet főállású pedagógus az iskolában, aki csak ezzel foglalkozik, s rendes tanórákat nem tart. Ugyanakkor részmunkaidőben is lehet a tevékenységet végezni, illetve külső szakemberek is sikeresen láthatják el ezt a feladatkört. A hatékony tehetségfejlesztés e szerepkör felhasználása nélkül ma már nehezen képzelhető el, Magyarországon most van elterjedőben.
- Az „erős oldal” fejlesztésében természetesen továbbra is az egyes *szaktanároknak* van kiemelkedő szerepe: közreműködés a programok kidolgozásában, tehetséges tanulók azonosítása, egyéni szükségletek és érdeklődés felderítése és fejlesztése, tanórai és órán kívüli gazdagítás tartoznak a főbb feladatok közé.

Mivel új típusú feladatok egész sora jelenik meg az iskola tevékenységrendszerében a tehetségfejlesztő programok kapcsán, ezért elengedhetetlen a sikeres munkához a *folyamatos továbbképzés*. Ehhez ma már Magyarországon is rendelkezésre állnak a szervezeti keretek. Van posztgraduális pedagógusi szakvizsga-program „Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés” elnevezéssel, amely a Debreceni Egyetemen indult 1997-ben, ma már az ELTE-n, a Nyugat-Magyarországi Egyetemen is folyik ilyen szakirányú képzés, s van „master-program” e témakörben az Egri Főiskolán.

ELENGEDHETETLEN AZ ISKOLA ÉS CSALÁD INTENZÍV EGYÜTTMŰKÖDÉSE A TEHETSÉGFEJLESZTÉSSEN!

Közhelynek tűnhet, de igaz, hogy mint sok más feladatot, a tehetséggondozást sem tudja a család hatékony közreműködése nélkül sikeresen megoldani az iskola. Erre utal a világszerte elfogadott, s korábban már említett Mönks-Renzulli modell is, amely szerint három környezeti tényező játszik egyformán döntő szerepet a gyerek tehetségének kibontakozásában: az iskola, a család és a társak. Mönks (Mönks-Knoers, 2004) professzor szerint a társadalmi pillérek közül a *család* játssza a legfontosabb szerepet a tehetség nevelésében. Ez a közeg tudja biztosítani azt, hogy a gyermek egészségesen és kiegyensúlyozottan nőhessen fel. Másrészt arra is van példa, hogy a család nem ismeri fel, vagy nem ismeri el a gyermek potenciális tehetségét, és ez negatívan befolyásolhatja a gyermeket.

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

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

- a gyerek érzelmi támogatása, elfogadása, odafigyelés,
- közös programok szervezése,
- pályaválasztás irányítása.

Sokféle szervezeti formát kell működtetni a családdal való intenzív együttműködéshez: szülői értekezlet, szülők akadémiaja, egyéni konzultáció, családlátogatás, tanácsadás stb. Ezen formák kialakításában a kezdeményező szerepet az iskolának kell felvállalnia, s ezek során az aktuális feladatok, problémák megbeszélése mellett továbbképzésben is kell részesíteni a szülőket a korszerű tehetséggondozás alapismereteinek, módszereinek közvetítésével. (Vö.: Győrik, 2000; Mező, 2004)

ÚJ KÉPZÉSI LEHETŐSÉGEK A MAGYAR GÉNIUSZ PROGRAMBAN

Mivel új típusú feladatok egész sora jelenik meg az iskola tevékenységrendszerében a tehetségfejlesztő programok kapcsán, ezért világszerte megfogalmazott követelmény, hogy elengedhetetlen a sikeres munkához a folyamatos továbbképzés. Ehhez Magyarországon is rendelkezésre állnak több mint egy évtizede a felsőoktatási posztgraduális képzési keretek. Van kétéves pedagógusi szakvizsga-program *Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés* elnevezéssel (Vö: Balogh, 2002), amelyet a Debreceni Egyetem alapított meg és indított el országos összefogással 1997-ben.¹ Más képzési helyeken működik a szakirányú végzettséget nyújtó, ugyancsak négy féléves *Tehetségfejlesztési szakértő* posztgraduális képzés is – nemcsak pedagógusi diplomával rendelkezőknek (ELTE, Nyugat-Magyarországi Egyetem), valamint pedagógus master-képzés ebben a témakörben az Egri Főiskolán.

A Debreceni Egyetem Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés programjából is kitűnik, hogy nem kis megterhelést jelent a gyakorló pedagógusok számára a két éven át tartó képzési program munka melletti elvégzése, s a fent jelzett egyetemek kapacitása is véges egy-egy évfolyamon a képzési létszám tekintetében. Ugyanakkor nagy az igény a szakemberek részéről a továbbképzési alkalmakra. Ezért határozta el a Magyar Géniusz Program, hogy rövidebb – 10-30 órás – képzési programok kidolgozására tesz kísérletet a fenti igény kielégítésére. Ennek eredményeként 84 új képzési program készült el a legkiválóbb hazai kutató és gyakorlati szakemberek tollából, s ezek akkreditációja jórészt lezajlott. (Részletek a www.geniuszportal.hu honlapon!) Öt nagy tartalmi csoportba sorolhatók az új képzések:

1. Pszichológiai, pedagógiai alapok (6 képzés)

Definíciók, modellek, azonosítás, személyiségjellemzők, alulteljesítés stb.

2. Szerepek a programokban (20 képzés)

Pedagógus, pszichológus, tanácsadó, koordinátor, mentor, szülő stb.

1 A Debreceni Egyetemen ma is működő programja az alábbi honlapon elérhető: http://psycho.unideb.hu/tehetséggondozas/index.php?p=thg_reszletes_ismerteto. A program egyben jelzi és áttekinti a tehetséggondozó munkához szükséges pedagógiai, pszichológiai ismeretek komplexitását.

3. Fejlesztő módszerek, eszköztár (18 képzés)

Gazdagítás, gyorsítás, differenciálás, komplex programok, projekt-módszerek, kooperatív tanulás, drámapedagógia stb.

4. Speciális szakterületi fejlesztés (30 képzés)

Komplex természettudomány, matematika, zene, sport, irodalom, nyelv, informatika, képzőművészetek stb.

5. Környezeti tényezők (10 képzés)

Iskola, család, társak, társadalom, tehetségpontok.

Amint e felsorolásból is látszik, nincs olyan területe a tehetséggondozásnak – sem pszichológiai, pedagógiai, sem speciális szakterületi –, amelyre ne készült volna frissen korszerű alapokra épített képzési program. Ez jelentős hiánypótlása és kiemelkedő eredménye a Magyar Génius Programnak, hiszen a korábban bemutatott felsőoktatási programok tematikájából is gyakran hiányzik – a képzési idő szűkösségére tekintettel – több kérdéskör: elsősorban a speciális szakterületi tehetségfejlesztésre vonatkozóan. Ezen 10-30 órás képzéseknek az anyagi fedezetét pályázati pénzből biztosítja a Génius Program, a májusi meghirdetésre közel négyszáz csoport jelentkezett, s több mint hatezer szakembert érnek el képzéseink az első ütemben.

Sokféle új pedagógiai és pszichológiai szempont vetődik fel, ha az iskolai tehetséggondozó programjainkat az eddiginél is sikeresebbé akarjuk tenni. Fontos feltétele a sikernek az is, hogy ezeket a szempontokat rendszerben összedolgozva érvényesítsük. Ma már szerencsére kedvező a helyzet ehhez, hiszen mind a szakirodalomban fellelhető kutatási eredmények, mind az iskoláinkban megtalálható komplex gyakorlati fejlesztő programok biztos kapaszkodókat adnak e fejlesztő munkához, amint arról a felhasznált irodalom is tanúskodik. Ugyanakkor anyagi feltételek is egyre inkább biztosítottak az előrelépéshez, a Csermely Péter professzor által fémjelzett „Magyar Génius Tehetségprogram” keretében TÁMOP-os pályázattal több milliárd forintot osztottak ki iskoláknak, tehetségpontoknak az elmúlt évben, s várható újabb pályázat kiírása ebben a témakörben. A parlament által elmúlt évben elfogadott és elsöprő többséggel támogatott Nemzeti Tehetségprogram keretében az Országos Közoktatási Alapítvány pályázatai is folyamatosan nyújtanak anyagi támogatást a nemzeti tehetséggondozás (hazai és határon túli egyaránt!) eddiginél hatékonyabb tételéhez.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Balogh László, Tehetségfejlesztő szakpedagógus-képzés a Debreceni Egyetemen. In. *Magyar Tehetséggondozó Társaság Almanach*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest, 2002, 221-230.
- Balogh László (szerk.), *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2004.

- Balogh László, *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*, Urbis Kiadó, Budapest, 2006.
- Balogh László - Koncz István (szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Budapest, 2008.
- Balogh László - Tóth László (szerk.), *Európai perspektívák a tehetségnevelésben*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 1999.
- Czeizel Endre, *Sors és tehetség*. Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest, 1997.
- Csermely Péter, *Magyar Génius Program*, Nemzeti Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2006.
- Dávid Imre, A tehetséges tanulók azonosításának módszerei. In. Balogh László (szerk.): *Tehetség és iskola*, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2000.
- Eyre, D., *Gifted Children in Schools*. David Fulton Publishers, London, 1997.
- Feger, B., Tehetséggondozó programok. In. Balogh László - Polonkai Mária - Tóth László (szerk.), *Tehetség és fejlesztő programok*, Kossuth Lajos Tudományegyetem Debrecen, 1997. 47-57.
- Gefferth Éva: A képességeik alatt teljesítő tehetséges tanulók. In. Balogh László - Herskovits Mária - Tóth László (szerk.), *A tehetségfejlesztés pszichológiája*, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2000. 105-120.
- Györik Ferenc: Tehetséges gyerekek szüleivel való konzultáció tapasztalatai. In. Balogh László (szerk.): *Tehetség és iskola*, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2000. 161-168.
- Heller, K. A. - Mönks, F.J. - Sternberg, R. J. - Subotnik, R. F. (eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*, Pergamon, Amsterdam, 2000.
- Mező Ferenc - Mező Katalin, *Kreatív és iskolába jár*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen, 2003.
- Mező Ferenc, *A tehetség tanácsadás kézikönyve*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen, 2004.
- M. Nádasi Mária, *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt, Pécs, 2001.
- Mönks, F. J. - Knoers, A. M., *Fejlődéslélektan*. Urbis Kiadó, Budapest, 2004.
- Nagy Kálmán, Tehetségfejlesztő program a törökszentmiklósi Bethlen Gábor Református Általános és Szakiskola, Kollégiumban. In. Balogh László (szerk.), *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2000. 215-218.
- Tóth László, *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2003.
- Tóth Tamás, Tehetséggondozás az Árpád vezér Gimnázium és Kollégiumban, 2008. In. Balogh László - Koncz István (szerk.), *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Budapest, 2008. 253-264.o.
- Turmezeyné Heller Erika, Integráció és differenciálás egyszerre a tehetséggondozásban - kooperatív tanulás. In. Balogh László - Koncz István (szerk.), *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Budapest, 2008. 67-78.

Értékek és tehetség a mai iskolában¹

DR. CSERMELY PÉTER

TISZTELT KOLLÉGÁK, KEDVES BARÁTAIM!

A tehetség és a kompetenciák is olyan iskolai környezetben kellene, hogy érvényesüljenek, amely nagyon nagy mértékben meghatározza a lehetőségeket. A pedagógusegyéniségek mindig csodát tudnak művelni. A jelenlevők között én személy szerint is nagyon sok olyan pedagógust ismerek, aki csodát művel a saját környezetében, és ezért a legmélyebb tiszteletemet vívta ki már hosszú évek óta és vívja ki mind a mai napig. De azért mégis meghatározza a helyzetet az iskola, ahol iskola alatt mindvégig minden oktató-nevelő intézményt fogok érteni.

Az iskola helyzetével kapcsolatban készítettük el azt a jelentést illetve ajánlásokat a köztársasági elnök úrnak, amelyet a Bölcsék Tanácsa fogadott el, de amelyet pedagógus kollégák hosszú munkája kísért mintegy másfél éven keresztül. Ezekből az ajánlásokból, melyek az internetről is megismerhetők azoknak, akik a részletekre is kíváncsiak², néhányat szeretnék kiemelni.

Melyek voltak – véleményünk szerint – azok az általános változások az oktatást körülvevő környezetben nemzetközi szinten, amelyek az elmúlt két évtizedben a legfontosabbnak bizonyultak?

1. Az első ezek közül az információrobbanás. Elég, ha csak magunkat összehasonlítjuk két évtizeddel ezelőtti önmagunkkal, láthatjuk: egy teljesen más közegben vagyunk. Az információnak ma már nem a megszerzése az igazán nehéz. Ha tudós mivoltomból indulok ki, az hogy a 70-es, 80-as években az ember egy tudományos közleményt megszerezzen, komoly nyomozó munka, komoly akció volt, és sokszor csak hónapok múltán jutottunk hozzá ahhoz az információhoz, ami nélkülözhetetlen volt a továbblépéshez. Ma már ez másodpercek kérdése – ha nincs dugó az interneten, és működik a hozzáférés. A kérdés tehát megváltozott. A kérdés most inkább az, hogy melyik információ fontos, melyik információ hiteles azok közül, amihez hozzájutottunk. Ezt nem egyszerű eldönteni, és nem egyszerű segítséget adni a tanítványainknak abban, hogy ők hogyan döntsenek ebben a kérdésben.
2. A második pont, amelyet kiemeltünk, az emberi kapcsolatrendszer gyökeres átalakulása. Ma már szinte mindennapos, hogy több időt töltünk el a mobiltelefonunkkal, a kocsinkkal, a számítógépünkkel, mint a családjainkkal, a rokonainkkal vagy a barátainkkal. Nagyon megváltozott a környezet, nagyon megváltozott a kapcsolatrendszer. Példa a természettel való kapcsolat meggritkulására és teljesen esetlegessé válására, hogy egy mai kisgyerek számára – tisztelet a normális családban

1 Elhangzott a Tiszáninneri Református Egyházkerület Tehetség és Kompetencia – „Hatásunk és Felelősségünk” pedagógus konferenciáján, 2010. április 10. Miskolc.

2 <http://www.bolcsektanacsasolyomlaszlo.hu/letoltesek.htm>

felnövő kivételnek – az hogy, mondjuk, az utcán vele szemben egy kutya jön vagy egy dinoszaurusz, az tökéletesen ugyanolyan valószínűségű esemény, mert a dinoszaurusz éppúgy benne van a TV-ben, mint a kutya. A valóságérzet kezd elmosódni, és teljesen máshogy viszonyul az ember ehhez a vélt világhoz, mint a valós világhoz korábban.

3. A harmadik pont, amelyet kiemeltünk: az értékrend elbizonytalanodása. Sokat beszélünk erről idehaza is, mert Magyarországon talán különösen jellemző ez, de világméretben is az. Ezen belül a jogok és kötelességek rendszerének, egyensúlyának a megbomlása figyelhető meg. A felelősség kérdése, hogy én magam miért vagyok felelős, nagyon átalakult és nagyon összezavarodott, nagyon sok embertől eltávolodtak a felelősségi viszonyok. Az ember mindig úgy gondolja, hogy „ők” (az állam, „mások”) azok, akik felelősek sok mindenért. Én magam meg semmiért. Az egyszerű vicc jut eszembe. Amikor a férfit megkérdezik arról, hogy náluk a családban a döntéseket ki hozza, akkor azt mondja, hogy „A nagy kérdésekben természetesen ő maga dönt, a kis kérdésekben pedig az asszony. Mik a kis kérdések? Hát, hogy legyen-e gyerek vagy ne legyen, költözzünk-e új lakásba, vagy ne költözzünk. Ez érdekes, és mik a nagy kérdések? Hát, hogy háború legyen-e vagy béke.”
4. A magyarországi helyzetre azokon túlmenően, amit az előzőekben mondtam, három másik fontos elemet véltünk kiemelten jellemzőnek az elmúlt két évtizedben. Az első – és talán az egyik legfontosabb – a fokozódó társadalmi differenciálódás, ami nemcsak anyagi, hanem, ami minket a szakmánk szintjén még jobban érint, művelődési és tudás szempontból is jellemző. Szétszakadt társadalomban élünk, ami nem egészséges semmilyen szinten. Még az egészség szempontjából sem egészséges, ezt mérések és vizsgálatok ezrei mutatták ki már sok-sok évtizede. Magyarországon ezek a különbségek egy ellentétekkel szabdalta társadalomban, és egy kibeszéletlen nehezteléssel, kibeszéletlen frusztrációval terhes közegben fejlődnek ki és gyökeresedtek meg. A neheztelés nagyon veszélyes. Miért? Mert ha nem tudjuk a felszínre hozni, nem tudjuk átbeszélni az ellentéteket, nem tudunk megbocsátani valakinek, akkor ezt a terhet cipeljük magunkkal, és adjuk át a következő generációknak is, ahelyett, hogy legalább őket – a mai fiatalokat – mentesítenénk attól, hogy ilyenfajta ellentéteket, terheket vigyenek magukkal. Ezek a terhek ugyan nagyon súlyosak. Valószínűleg mindenki a saját családjából tudna bőven idézni a maga, esetleg szülei vagy nagyszülei példájából olyan terheket, amit az elmúlt évszázad rakott rájuk. De ha nem adjuk meg magunknak a lehetőséget, hogy megszabaduljunk tőlük, és embertársainkkal kiegyezzünk, kibéküljünk, szeretettel viszonyulhassunk irántuk, akkor is, ha esetleg valahol a múltban valakijük vagy épp saját maguk egy ilyen tehernek a létrehozásában részesek voltak, akkor olyan súlyos örökséget hagyunk az utódokra, amivel nehéz lesz megbirkózni. Ez sajnos jellemző ránk.
5. A második magyar jellemzőt, ami már tényleg közel visz az iskolához, úgy foglaltuk össze, hogy „iskolai demográfiai hullámvész”, ami egy kicsit buta szókapcsolat ugyan, de rögtön megvilágítom, hogy miért kényszerültünk erre. A demográfiai hullámvész alapvetően egy demográfiai csökkenés. Magyarország

„gyermeknemvállaló” nemzetté vált. Különösen sajnálatos az, hogy a családok szeretnének gyereket vállalni, csak nem lesz ebből valóság. A közép- és felsőfokú oktatási intézményekben a létszám mégis hullámzasként jelentkezett. Az évtized elején tömegesedésről beszéltünk, javarészt érthető, de ugyanakkor elkapkodott politikai indíttatásból. Kampányjellegű bővítésről volt szó, nem átgondolt bővítésről. Akkor, amikor politikailag meghatározzuk azt, hogy 16 vagy 18 év legyen a tanköteles korhatár, és nem gondoljuk át, hogy egy ilyen lépésnek konkrétan mik a következményei, milyen módon helyes és indokolt az alkalmazhatósága, akkor hibát vétünk. Ha nem készülünk fel egy ilyen lépésre kellőképpen, akkor baj van. Ez az egyetlen lépés önmagában – ha semmi más nem lett volna abból, amit most említék – is nagyon megterhelte volna az oktatási intézményeket. De az, hogy emellett mindarra, sőt még sokkal többre, fel kellett készülni, és válaszolni kellett, amit említettem (és még, ami nem is került szóba), az nagyon nehéz helyzetet eredményezett.

6. Ennek a nehéz helyzetnek egyfajta következménye is volt a harmadik magyar jellemző, a pedagógusi pálya leértékelődése. Ez egyfajta ördögi kört eredményezett napjainkra: mivel leértékelődött a pedagógusi pálya ahhoz képest, ami néhány évtizede vagy még azelőtti évtizedekben a társadalom tekintélyrendszerében jelen volt, emiatt egyre kevésbé alkalmas, egyre kevésbé kiváló diákok jelentkeznek pedagógusnak, tisztelet a kivételeknek – akik vannak – de sajnos nagyon kevesen. Emiatt a pálya értéke még inkább csökken, ami aztán újraszüli ezt a jelenséget. Meg kell, hogy állítsuk ezt az ördögi kört, és ebben mindnyájunknak együtt kell működnünk. Most mondhatják a jelenlevők, hogy én ugyan mit tehetnék ezért, tegyenek ezért mások. A mindannyiunkat a társadalom egészére értem, nemcsak a politikusokra, nemcsak „másokra”. Ugyanis ha ez az ördögi kör folytatódik, az az egész társadalmat tönkre fogja tenni.

Az elemzésünkben a hibákra koncentráltunk, nem azért, mert úgy véljük, hogy hibás a magyar oktatási rendszer egésze, nem az, sőt nagyon sok érték van benne. A jelenlévők ezeknek az értékeknek a hordozói. Megsértenénk méltatlanul azokat, akik értékeket teremtenek, ha csak a hibákra koncentrálnánk, de mégis a hibákat kell hangsúlyozni, azért hogy lássuk, mit kell javítani, hogy hol kell előre lépni. 35 oldalon listáztuk ezeket a hibákat, és ezt a listát most nem szeretném elmondani. Csak három nagyon fontos elemet emelnék ki belőle. A legfontosabb hibának azt tartottuk, hogy az oktatási stratégia mindig csak papíron maradt az elmúlt húsz évben. Sokszor volt stratégia, de nagyon sokszor ez az irány átalakult, módosult, hangsúlyeltolódást szenvedett és így tovább. Nem azt várja el senki a politikától vagy akárkitől, aki az oktatást irányítja, hogy holnapra oldjon meg minden problémát. Mindannyian tudjuk, hogy ez lehetetlen. De azt igenis el lehet és el kell várni, hogy lássuk, hogy merre megyünk és lehetőség szerint holnap is arra menjünk, amerre ma, úgy véljük, hogy megyünk közösen. Ez hiányzik.

A második fontos hiba, ami az elsőből következik, az oktatás irányításának és finanszírozási rendszerének a nagyon nagy tisztázatlansága. Az hogy egy gyerek ugyanannyit ér, mint egy másik gyerek egy teljesen más környezetben, teljesen más iskolában, más

helyzetben, az butaság. Az sem megoldás, hogy amikor később ezt az oktatáspolitikát észreveszi, akkor a normatívát módosítja egy pótnormatívával és utána egy pót-pótnormatívával. Ember legyen a talpán, aki ezen a rendszeren ma már kiigazodik. Ráadásul a rendszer még csak nem is elég bonyolult, mert még így is nagyon kevés szempontját veszi figyelembe annak, amivel ténylegesen súlyozni kellene azt, hogy egy gyerek egy adott helyen mennyibe kerül. A jelenlegi finanszírozási és irányítási rendszer nagyon nehézkessé teszi a viszonyokat. Különösen azért teszi nehézkessé, mert rombolja az értékrendet, mert nem érték szerint, nem elért teljesítmény szerint osztódnak el ezek a finanszírozási, illetve irányítási lehetőségek. Különösen olyan szempontból nem, hogy a lemaradókat megfelelő módon lehessen segíteni. Ez az, ami leginkább hiányzik a magyar oktatási rendszerből jelenleg. A lemaradó iskolákat nem igazán segíti semmi, a saját sorsukra vannak bízva. Ez is eredményezi azt a hihetetlen differenciálódást, amivel küzdünk.

Végezetül, de a tehetséggondozás szempontjából a legfontosabb módon, kudarc- és hátránycentrikus szemlélet jellemző a mai magyar iskolákra. Sajnos nagyon régóta. Ez valahogy velünk van a néplélek szintjén is. Magyarország a mérések szerint is olyan emberekkel áll – átlagosan persze – akik mindig kevesebbre becsülik magukat, mint amennyit érnek. És mindig többre vágnak, mint amennyit úgy érzik, hogy el fognak tudni érni. Ez a kóros alulértékelés jelentkezik abban a hátrány és kudarc centrikusságban is, ami az iskolára jellemző, különösen a kudarc-centrikusságban, amit talán úgy lehet lefordítani hétköznapi szituációra, hogy a tanár azt keresi, amit nem tud a diák, és nem azt keresi, nem annak örül, amit tud. Az amerikai iskolát nem akarom dicsélni, mert ott sokszor nincs értékrend egyáltalán. De az, hogy ott tényleg megpróbálják erőnek erejével megtalálni azokat a kis fogódzókat, amit dicsélni lehet, az nagy értéke az amerikai iskoláknak. Az amerikai sikereknek is ez az egyik alapvető kulcsa. Ezt mi nem tanultunk meg még eléggé.

A kudarc-centrikussághoz hozzáakódott az elmúlt években a hátránycentrikusság is. Ennek bírálatával én nem azt akarom mondani, hogy a hátrányokkal nem kell kiemelten foglalkozni. Dehogynem. Nagyon fontos és szükséges a hátrányok kiemelt kezelése és ledolgozásuk segítése. De nem úgy, ahogy jelenleg tesszük. Nem úgy, hogy a diákot a hátrányai alapján definiáljuk. Ha valakit a hátrányai alapján definiálunk, ha valakiért a hátrányai alapján kapunk pénzt, akkor a hátrányai szemüvegén keresztül tekintünk rá. Akkor lenyomjuk, ahelyett hogy az értékei alapján definiálnánk, és „csak” az értékeinek a kibontakoztatását gátló tényezőként vennénk figyelembe a hátrányait. Ez majdnem ugyanaz, de mégsem. Ahogyan az sem mindegy hogy félig telt poharat félig üresnek, vagy félig telinek nevezem, úgy nem mindegy, hogy a gyermeket esetleg rejtőző, de biztosan benne lévő értékekkel teli, de hátrányaival küzdő gyermeknek tartom, vagy hátrányokkal terhelt és e mellett (talán) értékeket is rejtő gyermeknek. A jelenlevők pusztán abból is, hogy eljöttek erre a konferenciára félig telinek szokták nézni a poharat és nem félig üresnek. A többieket is erre kéne biztatnunk. Ne hagyjuk magunkat megvezetni azáltal, hogy a hátrányai szerint értékeljük a gyermekeket, a diákjainkat, mert abból nem lesz teljesítmény, de igazi tehetséggondozás sem, hiszen már el se jutunk odáig.

A következőkben az oktatás előtt álló legfontosabb teendőket szeretném összefoglalni röviden. Ezek nyilván következnek az előzőekből. Elsősorban egy olyan hosszútávú, kiszámítható oktatási stratégiára van szükség, amelyben egyet tudunk érteni. Addig kell

gyúrunk egymást, amíg legalább a lényegi kérdésekben egyet tudunk érteni, és úgy kell tudni ezeket megfogalmazni, hogy az további egyetértésre teremtsen lehetőséget.

Másodsorban alapvetően meg kell változtatni a pedagógusképzést. Nagyon nem tartható az, hogy a diákok alsó 10-15 %-a – tisztelet a kivételnek – jelentkezik ma pedagógusnak, ahelyett, hogy a felső 10-15 %-a jelentkezne. Azokban az országokban, ahol az oktatás a helyén van – kevés ilyen ország van a földön, de mi ebbe a kevésbe szeretnénk tartozni – a felső 10-15% jelentkezik pedagógusnak. Helyre kell ezt tenni az egyetemeken belül is. A tanárképzés nem bevételi forrást generáló intézmény. A tanárképzés az egyetem legfontosabb feladata minden magyar egyetemen, amelyik ezzel foglalkozik, és az egyetem nem lehet egyetem addig, amíg ezt nem ismeri föl. Addig, amíg nem a legjobb tanárok tanítják a tanárokat az egyetemen, hanem a maradék elven kezelődik nagyon sok tanárszak, addig nem működik ez a rendszer. Addig, amíg a tanár szinte „eldöntheti” az egyetemen, hogy ő bemegy-e arra az órára vagy nem, addig a tanárok képzése semmilyen szintet sem ért még el. Ha egy tanár ilyen értékrendet és munkamorált tanul az egyetemen, ugyanilyet fog átadni az iskolájában. Ha ilyen friss tanár kerül be egy iskolába, hiába van ott egy tanári közösség, nem tud vele mit kezdeni, mert ezt hozta magával. Nagyon kis lépésekből áll az, ahogyan át lehet alakítani elitképzéssé a tanárképzést. Ehhez nem csak pénz kell. Nyilván az is kell, ösztöndíj is kell, hogy az embereket odavonzzuk, de az csak egy kicsi eleme ennek az egésznek. Az átalakításnak e mellett nagyon sok szemléleti eleme is van, amit ha nem határozunk meg kellőképpen, és nem verünk át erőnek erejével is a felsőoktatáson, akkor a változás nehezen fog menni.

Harmadsorban az oktatási rendszert integrálni kell. A leszakadó iskolákat kell nagyon segíteni. Másként kell viszonyulni hozzájuk, mint egy élenjáró iskolához. Egy élenjáró iskola kapjon még több szabadságot annál, mint amennyi jelenleg is van. Nem kevés az sem, ami jelenleg van, de kapjon még többet. Ne kelljen neki fillérekre betervezni, hogy milyen pénzt mire fordít, hiszen ő tudja, hogy mit akar csinálni. Akkor pedig hadd fordítsa a pénzét arra, amire ő szeretné. Persze el kell vele számoltatni, de nagyobb szabadsággal. Még nagyobb szabadságot kell neki adni a tanmenetben és a tankönyvek megválasztásában. Ugyanakkor ezt a szabadságot nem lehet megadni, és nem is szabad megadni azoknak az iskoláknak, akik nagyon rosszul teljesítenek. Azoknak segítség kell, nem szabadság. Nagyon is célzott segítség azoktól, akik értenek hozzá, azoktól, akik tudják (pl. a jelenlevőktől), hogyan kell tisztességesen oktatni. Ezt a kettőt nem lehet összekeverni egymással. Ahhoz bizony pénz kell, hogy a leszakadó az iskolákat fölhozza az ember.

Az előadásom második felében a tehetséggondozással kapcsolatban szeretnék néhány alapvető gondolatot elmondani. Azt nagyon sokan, sőt mindenki tudja a jelenlevők közül, hogy a tehetségnek négyfajta összetevője van. Azért fontos mind a négyfajta összetevőt említeni: az általános képességeket (a kreativitást, az érzelmi intellektust, a motivációt) és a speciális képességek erdejét, mert ha a diák bármelyikben nagyon átlagon aluli – és itt visszatérünk a hátrányos helyzet témájához –, akkor hiába kiemelkedő valamelyikben, nem fog tudni teljesíteni. Ha nincs kreativitása, bármilyen jó is matematikából, lehet, hogy az első versenypéldát meg tudja oldani, de a második versenypéldát, amivel még nem találkozott, soha nem fogja tudni megoldani, mert nem volt hozzá kreativitása. Ha nincs kitartása, akkor el sem kezdődik a tehetségének kibomlása. Tehát a sikerhez a

tehetségnek mind a négy eleme kell. Nagyon fontos azt is figyelembe venni, hogy nagyon sokfajta tehetség létezik. A speciális képességeknek egész erdeje van. Minden egyes élethelyzet, akár a nyugdíjba vonulás, mert a tehetséggondozás a halálíg tart, akár az unokák születése, akár bármilyen tantárgy, bármilyen tevékenységi forma a tehetség egyik fajtáját hordozhatja magában. Nem lehetünk eléggé résen a tanteremben, az iskolában, hogy különbözőfajta tehetségeket azonosítsuk, és kilépjünk azokból a merev struktúrákból, amelyekben elképzeltük a tehetséget, mondjuk esetleg saját tantárgyunkból kiindulva. Ez nem elég. Ennél több kell.

A következő történetem hatéves zongorázó gyerekekről szól. Ha a gyerekek többet gyakoroltak, jobb lett a zongoratudásuk. Ha csak ezt az üzenetet sugallná a példa, akkor nem lett volna semmi értelme annak, hogy a történetet megosszam Önökkel, hiszen ez egy közhely. Azok a gyerekek, akik úgy gondolták, hogy egy évnyi gyakorlás is elég ahhoz, hogy jó zongoratudással rendelkezzenek, azok hiába gyakoroltak sokat, bizony nem sokat fejlődtek. Akik úgy gondolták, hogy bizony három év is kell ehhez, azoknál már jobb volt a helyzet, de azoknál volt igazán jó, akik úgy gondolták (hatéves kisgyerekeként), hogy tízévnnyi gyakorlás is szükséges ahhoz, hogy belőlük jó zongorista legyen. Az igazán kiemelkedő zongoristák tehát már kicsi korukban rátették az életüket arra, hogy jó zongorista legyen belőlük. Csak náluk volt számottevő hatása a több gyakorlásnak. Ők azok, akik igazán ott voltak. A hosszútávú gondolkodás nélkül, egy ilyenfajta elkötelezettség nélkül igazi siker, igazi tehetség nem lesz, tehát ezt nagyon is el kell ültetni a diákjaink fejében. Hogy ne csak a holnapra gondoljanak, hanem a holnaputánra a saját képességeik kibontásában is. Ez az egyik nagyon fontos eleme a tehetséggondozásnak, amit nem mindig ismerünk fel kellőképpen.

A másik fontos elemnek, a motivációnak, nagyon sok része lehet. A belső motiváció talán a legfontosabb, hiszen mi, tanárok csak akkor tudunk motiválni, ha mi magunk is valamilyen szinten motiváltak vagyunk. Ha minden egyes kis morzsát megbecsülünk, ami örömként jelentkezik, akár a mi munkánkban, akár a kollégák munkájában is. Ha visszajön egy tanítványunk 10-15 év múlva, és megkérdezi a véleményünket arról, hogy az életében a következő lépést hogyan tegye, vagy egyszerűen csak megköszöni azt, amit adtunk neki régebben, annál nagyobb öröm egy pedagógusnak nem nagyon van. Az ilyen és ehhez hasonló pillanatok azok, amelyek nekünk motivációt tudnak adni, és ami végsősoron egyfajta „flow” állapotba tudja juttatni az embert, mert úgy érzi, hogy amit csinál, annak tényleg van értelme. Ez az, ami elég erőt adhat ahhoz, hogy következetesen tudjunk dicsérni, és következetesen tudjunk bírálni. Ne feledjük, hogy ötször annyi dicséret szükséges, mint amennyi kritika. Mert az ember ilyen. A következetesség egyben a kreativitást is növeli. Ezt Hopp Máriától tanultam, ugyanis ha az iskolának, a tanórának az értékrendje nem következetes, akkor a diákok szorongani kezdenek, mert nem tudják, hogy miért van dicséret és miért van szidás. Ha a diákok szorongani kezdenek, akkor nem lesznek kreatívak. Akkor nem tudják kiszámítani a váratlan, kreatív tevékenységnek a hatását, hogy az dicséretet vagy szidást fog eredményezni. Akkor a tehetség is rögtön visszaszorul, és rögtön nem fog megmutatkozni. Ha következetlenek vagyunk, akkor egy önmagát meggyilkoló körbe kergettük bele az osztály minden tagját, mert következetlenségünkkel elfojtottuk a kreativitását is. Így függ össze az iskola értékrendje a

tehetséggondozással. A kettő egymás nélkül nem megy. Ha nincs egy szilárd értékrend, és nem tudunk kellő következetességgel dicsérni, szidni vagy bírálni, akkor érdekes módon a kreativitás se fog a felszínre törni. Ez egy olyan összefüggés, amit nem mindig szoktunk átgondolni, pedig mély igazság van benne.

A tehetség felismerése nem egyszerű. Erről a kollégák tudnának mesélni akár órákat is. Arra, hogy egyszerű szituációkban megmérjük a tehetséget, ma már van mód. Ezek a mérések egyre precízebbekké válnak, javaslom is az alkalmazásukat, persze hozzáértő pszichológus és más kollégák segítségével. Az, hogy a versenyeredmények milyenek, az is nagyon fontos útbaigazítást tud adni. Arra szeretném azonban igazán felhívni a figyelmet, hogy bízzunk saját magunkban, bízzunk az évtizedes vagy sok évtizedes pedagógiai gyakorlatunkban. Bízzunk abban, hogy lesz egy érzésünk arról, hogy ez az ember nem olyan, mint a többi. Hogy furcsa, hogy különleges, lehet, hogy van benne valami. Nem biztos, de lehet. Ez talán a legfontosabb üzenet, hogy minden alkalommal, amikor olyan érzésünk támad valakiről, hogy valami érdekes, furcsa, különleges lehet benne, próbáljuk ki, hogy nem tehetséget látunk-e. Ez egy nagyon érdekes, játékos, kreatív tevékenysége a tanári pályának, mert újra és újra csodásabbnál csodásabb feltételezések gyártásával telik el a nap vagy a hét és utána nagyon okos, különleges és kreatív módon lehet azt bebizonyítani, hogy igazunk volt-e vagy sem. Keresd tehát a furcsát. Ez egy nagyon fontos eleme a tehetséggondozásnak. Hogyan működik ez a kisgyermekeknél? Gyarmati Évától veszem ezeket a tehetséges kisgyermekek jelentős részére egyik vagy másik elemében igaz kijelentéseket:

- Szeretné tudni, hogy, hogyan működnek a dolgok.
- Összefüggéseket talál ott is, ahol más nem.
- Élénk a képzelete.
- Kérdései szokatlanok.
- Ha valamit a fejébe vesz, azt meg is csinálja.
- Kitartóan megragad az őt érdeklő feladatoknál.
- Beszédese, sokat magyaráz.
- Arcmimikája gazdag, színészkedik.

Ezek mind olyan dolgok, amit észre lehet venni. Ha nem is mindig mindegyik a tehetségre utal, de érdemes gyanakodni, érdemes próbát tenni, vajon igaz-e az, hogy ez a kisgyermek tehetséges, avagy sem.

A tehetség helyezte egy szociális, társadalmi hálózatban nagyon mobilis. A hálózat kreatív eleme a tehetség. Ez a hálózatos elem állandóan ugrál, mert mindig új és új szomszédokat, ismereteket keres a hálózatban. Nem találja a helyét, ott ahol van éppen, mert azt a helyet már megunta. Az már nem elég neki, ő egy másikat szeretne, ő megint valamivel töltekezni szeretne. Nyilván nem olyan egyszerű ezekkel a tehetségekkel. Ennek egyik oka éppen az, hogy az állandó kapcsolatváltozás nagyon gyakran jellemző a tehetségre.

A fehérjék nagyon furcsa szerkezetek. A legtöbb fehérje közepén vannak olyan részek, aminosavak, amelyek a fehérje működésében alapvetően fontosak. Ezeket aktív centrumnak szokták hívni a szakemberek. Ezek az aminosavak végzik a munkát. Ők alakítják át a molekulákat. Ugyanakkor jó pár száz aminosav csak körülállja ezt a néhányat, amelyek

igazán végzik is a munkát. Olyan tehát egy fehérje, mint amilyen egy szocialista nagyüzem volt, ahol négyen dolgoztak, és kétszázan csak nézték őket. Csak az a nagy különbség a fehérjék esetén, hogy itt a kétszázra is szükség van, mert a kétszáz nélkül nem lenne középen az a négy. Az agyunk azonban teljesen máshogy működik. Ott minden egyes pillanatban más idegsejt van a középen, és mindig mások állják körül. A jó iskolai közösség is valahogy ilyen. Mindig másfajta csoportot tud képezni, ahol az egyik pillanatban a Béluska, a másik pillanatban a Marcsika kerül a közepére ennek a csoportnak, és érzi úgy, hogy ő most kibontakozhatott, hogy ő most adhatott a többieknek valamit. Ez a jó tehetséggondozás, mert így sokkal több tehetség kerülhet felszínre, semmint ha egy merev hierarchia alakul ki az osztályban vagy az iskolában. Ha vannak „bejártott zsenik” és „bejártott hülyék”, akkor az egyik kategóriából semmilyen átjárás nem működik a másik irányába. Ilyen helyen a tehetség is elvész.

A tehetséggondozási feladatokat nagyon röviden összefoglalva: általában azt szoktuk tudni, hogy tehetséges-e a fiatal, hogy milyenfajta tehetsége van, és hogy hogyan segíthetünk őt legjobban. Ezek általában az eszünkbe jutnak. Hogy melyik a szűk keresztmetszet, mi az, ami a legrosszabb az ő életében, és abban hogyan tudunk segíteni, azt már nem mindig gondoljuk tehetséggondozási feladatnak, pedig az is az. A környezet neveléséről is sokszor elfelejtkezünk, leginkább a szülőkről, pedig lehet, hogy ott van a kulcs, azt kellene igazán megoldani, nem is a gyerekekkel kellene törődni, hanem a papával vagy a mamával, aki visszafogja őt. Mind a saját, mind pedig a gyerek kiégése nagyon fontos dolog, amit el kell kerülni.

Én a Nemzeti Tehetségsegítő Tanácsnak (www.tehetsegpont.hu) vagyok az elnöke. Nagy örömmel most már 28 tagszervezetünk van, mert a Kárpátaljai Pedagógusok Szövetsége is csatlakozott a Tanácshoz. Kezdetben csak 14 tagunk volt, tehát igen örvendetesen bővült a tagszervezeteink száma az elmúlt 4 évben. Minden nagy magyar egyház – a tehetséggondozás terén – tagként szerepel ebben a közös munkában. Ezen felül arra az ezer partnerre vagyunk büszkék, amelyek civil szervezetek és iskolák.

Nagyon nagy összefogás van az egész Kárpát-medencében a tehetséggondozás terén, ami a politikában is jelentkezett, hiszen pusztán hét ellenszavazattal fogadta el az Országgyűlés a Nemzeti Tehetség Programot (www.tehetsegprogram.hu). Ebben a Programban a Programot finanszírozó Nemzeti Tehetség Alap segítségével ma már számos pályázatot írtak ki (www.oktatasert.hu). Ezek lehetőségként előttünk állnak.

Nagyon sok lehetőséget ad a Magyar Génius Program is (www.geniuszportal.hu), amit a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács talált ki, vállalt fel és vezet immár egy éve. Ebben a programban nagyon sok képzésre nyílik lehetőség. Ezek a képzések akkreditált képzések, beleszámítanak abba a kötelező penzumába, amit a pedagógusnak úgyis el kell végeznie, ugyanakkor ingyenesek, sőt adott esetben még az útiköltséget is tudjuk fizetni. Ráadásul csoportos képzési igény esetén házhoz megyünk. Tehát külön felhívjuk a kollégák figyelmét, hogy vegyék igénybe ezt a lehetőséget, amelyről a www.geniuszportal.hu oldalon lehet többet megtudni. Amikor ezeket a sorokat írom, 2010 májusának elején már 1200-an jelentkeztek e képzésekre.

A Tehetségpontokat említeném még meg röviden. 2007-ben még nagyon kevés Tehetségpont volt az országban, 2010 májusának elején már 250 volt. Szeretnék minden

oktatási intézményt és civil szervezetet bátorítani arra, hogy jelentkezzen Tehetségpontnak. Nemcsak oktatási intézmények, hanem plébániák, gyülekezetek, nőegyletek, cégek, javítóintézetek, azaz mindenféle társadalmi szerveződések szerepet kapnak már most is a Tehetségpontokban. Akárcsak a sakkegyletek, sportkörök, műhelyek és művészeti körök. A tehetség minden fajtáját meg lehet találni itt. Annyit vállal valaki, ha Tehetségpont lesz, hogy nemcsak egy tehetséggondozó formát üzemeltet, hanem belép egy információs körbe, és mindazoknak tanácsot ad, akik hozzá fordulnak. Akár a városból, akár a faluból, akár a szomszédos iskolából, szinte bárhonnán. Nyilván nem tud egymaga mindenkinek segíteni. Sőt, nagyon kevésnek tud segíteni, de nem hagyja cserben az embereket. Mond nekik valamit. Segítségül hívja a másik 250 Tehetségpontból azt, akiről úgy érzi, hogy segíteni tud. Ennyit vállal egy Tehetségpont. Egyfajta felelősséget vállal tehát a tehetségekért, a segítség, a biztatás, a tanácsadás felelősségét. A Tehetségnapok ennek a bátorításnak egyfajta eszközei. Amire büszkék lehetünk a magyar tehetséggondozásban, azok a hagyományaink, a sokszínűségünk.

Végezetül hadd foglaljam össze azt, hogy miért éri meg ez az egész. Miért jó tehetséggondozó tanárnak, miért jó tehetséggondozó oktatási intézménynek lenni? Azért mert a tehetséggondozás az egyik legérdekesebb, legizgalmasabb, kincstalálás jellegű tevékenysége a tanárnak. A tehetségek gondozása egyben hatalmas önfejlesztő erő, mert tehetséges fiataalt, csak kreatív, tehetséges tanár tud gondozni. Az iskolának meg azért éri meg tehetséggondozó iskolává válnia, mert olyan tehetséges tanárai lesznek, akik kreatívabban tudnak viszonyulni az egyes kérdésekhez. Ez pedig az iskola egészét fejleszti abból a szempontból, hogy az iskola ellenállóbbá válik, hiszen ha bármi újjal találkozik, akkor nemcsak az első válasz jut eszébe, hanem az elsőt követi a második, a harmadik, a negyedik rögtön, és utána mindebből szelektálni tudja azt, ami az adott helyzetben a legoptimálisabb. Ez egy erős stratégia.

Végezetül néhány honlapra szeretném felhívni a figyelmet. Az egyik a kutató diákok honlapja (www.kutdiak.hu). Ugyan ez a tehetséggondozó mozgalom szigorúan véve csak középiskolákra vonatkozik, de korhatár nincsen, azaz általános iskolások is jöhetnek nyugodtan. Érdemes a diákok figyelmét felhívni erre, mert a kutató diák mozgalomban nemcsak kutatási lehetőséget, hanem barátokat is találnak. A második honlap a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács már említett www.tehetségpont.hu honlapja. Sok információ van ezen a honlapon és a www.geniuszportal.hu honlapon a programokról és a lehetőségekről. Végezetül a saját blogomra is felhívom a figyelmet (www.csermelyblog.tehetségpont.hu). Ezen a blogon csak minden pénteken jelenik meg írás, de az tartalmas és mélyen elgondolkodtató olvasmány. A blog első fél éve alatt – minden hírverés nélkül – több mint 100 ezren töltöttek le erről a helyről. Az utolsó információ a kérdések és megjegyzések helye, az email címem, amely csermely@eok.sote.hu. Köszönöm a figyelmet.

Tehetséggondozás – országos és nemzetközi kitekintéssel¹

SARKA FERENC

TISZTELT PEDAGÓGUS KONFERENCIA, KEDVES KOLLÉGÁKI!

Ezelőtt 3-4 héttel kaptam egy címet és 30 percet. A címet látva megijedtem, hisz ezt a programot a Miskolci Egyetem Tehetség és Pedagógia című fakultációjában egy fél éven keresztül 30 órában tanítjuk és még gyakorlat is tartozik hozzá. Megpróbáltam tehát úgy összeszedni gondolataimat, hogy egyrészt tegyünk egy kitekintést Európába, mégpedig azokat a programokat, elképzeléseket emeljük be, amelyek valamilyen formában megjelennek Magyarországon is, a magyar tehetséggondozásban, másfelől néhány mondatban a nemzeti tehetségprogramról is szeretnék szólni, azokról a lehetőségekről, amelyek 2023-ig előttünk állnak, mind a közoktatásban, mind különböző civil szervezeteknél.

AZ UNIÓS AJÁNLÁS

A XX. század utolsó évtizedeiben pezsdülést tapasztalhatunk szinte az egész világon a tehetséggondozás területén. Három lényeges dátumot szeretnék megemlíteni: 1975, 1978 és, ami számunkra nagyon fontos, az 1994. évi 1248-as ajánlása az Európa Parlamentnek, amely Magyarországon is lendületet adott az eddig elszigetelten működő tehetséggondozó programoknak. (Itt legyünk büszkék Borsod-Abaúj-Zemplén megyére, hiszen volt olyan időszak 2005-2007 között, amikor az egész magyar tehetséggondozás lámpásaként jelent meg a megyei tehetséggondozó hálózati program, ezen belül több egyházi intézmény is.) Mit is fogalmazott meg az Európa Parlament ajánlása a magyar tehetséggondozás, és lehet mondani, hogy a teljes Európai Unió országai számára? Öt lényeges dolgot emeljük ki ebből.

Az első a törvényalkotás kérdése. Megjelenik-e a tehetséggondozás az adott ország oktatási törvényében? Tudjuk valamennyien, hogy ma nem létezik olyan nevelési és oktatási intézmény Magyarországon, amely intézménynek a pedagógiai programjának nevelési program részében ne lenne benne a tehetség és képesség kibontakoztatása. Az hogy ez hogyan jelenik meg a gyakorlatban, az más kérdés. De benne kell, hogy legyen, mert egyébként azt a pedagógiai nevelési programot nem fogadják el.

A második nagyon fontos dolog, amiben szinte valamennyien megegyeztek az Európai Unió szakemberei és a magyar szakemberek is, hogy ahhoz, hogy egy szervezet működjön, **képzett, jól felkészült pedagógusokra van szükség**, tehát meg kell kezdeni a pedagógusok képzését, be kell vinni a tanárképzésbe, helye kell, hogy legyen a pedagógus továbbképzésben, de helye kell, hogy legyen az új típusú tanárképzésben is. Ma már odáig eljutottunk, hogy az „első fecskék” ez év júniusában államvizsgáznak, és szereshetnek mesterszakon tehetségfejlesztő tanári képesítést Magyarországon.

¹ Elhangzott a Tiszáninneni Református Egyházkerület Tehetség és Kompetencia – „Hatásunk és Felelősségünk” pedagógus konferenciáján, 2010. április 10. Miskolc.

Igen fontosnak tartják, és szinte ajánlásként fogalmazzák meg a szakemberek, a tehetséggondozásban dolgozók részére az **információ eljuttatását**. Ezt pontosan abban a hálózatban lehet megvalósítani, amelynek kiépítése az elmúlt időszakban elindult hazánkban. Ez a tehetségpontok hálózata, az azok között való együttműködési lehetőségek, „adjam oda, amit én tudok, de ugyanakkor segíts nekem abban, amit én nem tudok”. Osszuk meg, egyesítsük az erőforrásokat, mert akkor sokkal magasabb szinten tudjuk a feladatokat megoldani, és jobb eredményeket tudunk elérni.

A következő lényeges elem: a **tehetséges gyermekek gondozását már iskolás kor előtt el kell kezdeni**. Eddig is azt mondtuk, hogy lehetőséget kell teremteni arra, hogy az óvodás és az alsó tagozatos gyerek rengeteg dolgot megismerjen. Tegye próbára képességeit, bontogassa szárnyait, mérettesen meg, egyszer majd megtalálja a számára legjobbat, a legmegfelelőbbet.

Az ötödik dolog: az iskolában **rugalmas és differenciált tantervekre** van szükség. Dr. Polonkai Mária tanárnő, a Magyar Tehetséggondozó Társaság alelnöke irányításával elkészültek hazánkban a tehetség tantervek, melyekben kiemelt helyen jelenik meg a természettudományos tehetséggondozás. Tehát van kidolgozott, jóváhagyásra váró tehetséggondozó tantervünk. Vannak már ilyenek több európai országban is.

Ennek az öt pontnak tükrében hol áll ma Magyarország? Mielőtt a kérdésre választ adnék, szeretném, ha tisztáznánk egy fogalmat. Balogh László tanár úr szerint minden gyermeknek meg kell adni a lehetőséget képességeinek a kibontakoztatásához. Közoktatási törvényünk is megfogalmazza a gyerekek jogát a képességeiknek megfelelő oktatáshoz, és a gyerekek képességeinek megfelelő oktatás, nevelés biztosítását. A legfontosabb feladatok egyike hogy hogyan lehet a hozzáférési lehetőséget biztosítani minden gyerekeknek úgy, hogy képességeinek megfelelő oktatásban részesüljön. Magam is híve vagyok a differenciált képességfejlesztésnek. Állítom, hogy a differenciálás pedagógiai módszer és nem szegregáció kérdése. Nyilván ez a képességek szerinti differenciálás nem azt jelenti, hogy tartósan differenciáljam / „elkülönítsem” a gyereket, hanem azokra a speciális területekre, ami az ő érdeklődési körét jelenti. Mert ez a differenciálás másképpen valósulhat meg a magyar a történelem vagy a matematika órákon, vagy egy iskolához kapcsolódó szabadidős tevékenysége során.

Többen ülnek itt, akik velem együtt 2004 novemberében a Miskolci Egyetemen együtt hallgathattuk Renzulli és Mönks professzorokat. Ez a konferencia óriási szakmai elismerés is volt egyben. Elismerése a magyar tehetséggondozásnak. A Miskolci Egyetem 500 fős előadójában egyetlen tűt nem lehetett volna leejteni. Körben álltak és még kint is hallgatták azokat az eszmecseréket, amelyek a tehetséggondozásról és arról a modellről szóltak, amelyet Önök nagyon sokan alkalmaznak ma a pedagógiai munkában. Ezen a konferencián helyzetelemzést adott Mönks professzor az európai tehetséggondozásról. Nézzük most ezt az ő összefoglaló gondolatai alapján.

Hogyan is áll a törvényi szabályozás, vannak-e megfelelő eszközeink a tehetség azonosítására, fejlesztésére, milyen programok lehetségesek, vannak-e egyáltalán ilyen programok, hogyan áll a pedagógusképzés és vannak-e a tehetséggondozást elősegítő kutatások Magyarországon? Mönks professzor 2004-ben így fogalmazott „*napfény ragyog*

Magyarország tehetségfejlesztése egén.” És mi van 2010-ben? Most már tűz a nap a magyar tehetséggondozás egén! Emeljünk ki néhány pozitív változást.

TÖRVÉNYI SZABÁLYOZÁS

Az európai országok tagállamaiban nagyon változatos a kép. Nincs is külön törvényi szabályozás több tagállamban a tehetséggondozáshoz kapcsolódóan. Nálunk van. Ebben a tekintetben elől járnak a volt szocialista országok. Szerencse, hogy a rendszerváltást követően szinte mindenütt hozzá kellett nyúlni a közoktatási törvényhez, és a rengeteg változásba, módosításba a különböző végrehajtási rendeletekbe a törvényalkotó igyekezett becsempészni a tehetséggondozással kapcsolatos teendőket is. Legyünk büszkéek, hogy a tehetség, képesség kibontakoztatása a magyar iskolák pedagógiai programjaiban szerepel. Miért lényeges ez? Azért, mert ami a pedagógiai programban benne van az egy együttműködési megállapodás a fenntartó, az iskolavezetés és a szülők között. Ha ez a három fél ebben a megállapodásban együttműködik, akkor óriási eredményekre leszünk képesek.

A TEHETSÉG AZONOSÍTÁSA

Hogy állunk a tehetség azonosításával, a tehetségbeválogatással és annak főbb elemeivel? A Renzulli-Mönks-féle modellt nagyon sokan használják és alkalmazzák a nevelési, oktatási intézményeinkben. *„Szunnyadó tehetség”* – gyakran hallani ezt a fogalmat Balogh tanár úr előadásaiban, és azt is, hogy a tehetség nem tör magának utat. Vigyázni kell a tehetséges és a nem tehetséges gyermek minősítéssel egyaránt. Ne mondjuk ki se az egyiket se a másikat. Segítsük inkább képességei kibontakoztatását. Különösen figyelni kell az alulteljesítő tehetséges tanulókra. Úgy fogalmazza Balogh tanár úr: *„hogy tanulmányi eredményekben meg nem mutatkozó tehetség”*. Csermely tanár úr említette, hogy vannak olyan gyerekek, akik az egyik területen megbuknak a tantárgyakból, ugyanakkor gyönyörű szép rajzokat tudnak készíteni, és meg tudják jeleníteni mindazt, ami bennük van. Emlékszem rá, amikor hátrányos helyzetű cigány származású gyerekeknek szerveztünk tábort, Zsignár István, aki kiemelt művésze volt Borsod-Abaúj-Zemplén megyének, az egyik kiállítás megnyitója alkalmával ezt mondta: *„ebbe is belenyúlt a kolléga, miért kellett bántani, engedni kellett volna, hogy vigye tovább. Itt is belenyúlt, látszik, hogy hol szakította meg a gyermek gondolatát. Engedjük, és segítsük végigmenni ezen az úton. Ne beleszóljunk, hanem egyengessük és segítsük az ő útját”*.

Abban valamennyien megállapodhatunk, hogy a tehetségazonosítás különböző modelljei közül a Renzulli-Mönks modellt használják ma legtöbbször hazánkban. A modelltől nem szeretnék beszélni, inkább annak szellemiségéről, arról hogy mindenekelőtt a tehetséggondozás egyik legjobb színtere az iskola, a nevelőmunka egyik legjobb színtere és lehetősége pedig az oktató-nevelő munka. Kötelességként fel kell vállalni az intézményeknek a tehetséggondozást. Minden tanulónak meg kell adni a lehetőséget. Biztosítani kell a tanári mentori hálózat kialakítását, hogy szakképzett emberek foglalkozzanak velük, és hogy a tanulók saját ismereteket szerezzenek a tudásukról, képességeikről, érdeklődésükről,

tanulási stílusukról. Tudnunk kell azt is, minden egyes tanuló egyedülálló. Ezért nekünk, pedagógusoknak az összes tanulási tapasztalat kapcsán figyelembe kell vennünk az egyén képességeit, érdeklődését, tanulási stílusát. A tanulás sokkal hatékonyabb, ha a tanulók élvezik, amit tesznek. Sokkal jelentősebb és élvezetesebb, amikor a tartalom és a folyamat valós és jelen idejű problémákhoz kapcsolódik. Tehát a problémamegoldás, a gondolkodásfejlesztés, a gondolkodási képesség növelése a tanári segítség mellett a tanulók saját ismeretük és képességük alkalmazása által valósuljon meg. Érdemes még megemlíteni a Renzulli-féle átjárhatóság triász modellt. Mind a három rész a gazdagítás tevékenységét emeli ki az iskolai gyakorlatokból. Az első típusban az általános felfedezési tapasztalat, a másodikban a csoportfoglalkozás, a közös munkálkodás², a harmadik esetben pedig valós problémát oldanak meg a fiatalok.

Maradjunk még egy kicsit a Magyarországon, és néhány gondolatban foglalkozzunk még a Czeizel-moddellel, amely az adottságokat emeli ki. Nagyon sok európai országban használják a tehetség azonosítására. Gondolatából a „sorsfaktort” hangsúlyozzuk, mely szerint *„nem mindegy az, hogy ki hova születik.”*

A tehetségazonosítást csak komplexen lehet megvalósítani. Ide tartoznak a tanári jellemzések, a különböző mérések, tesztek. Kérem a pedagógus kollégákat, hogy olyan tesztet ne alkalmazzanak, amelyekre nincs kompetenciájuk. Ezeket hagyjuk meg a pszichológus kollégáknak, kérjük a segítségüket. Alkalmazzák inkább azokat a kérdőíveket, tantárgyi tesztet, amelyeket Önök mint pedagógusok is használhatnak. Külön szeretném kiemelni Tóth László tanár úr – a Debreceni Egyetem tanszékvezetője – által szerkesztett könyvet. Az abban lévő valamennyi kérdőív sztenderdizált, bemért, használható, alkalmazható a pedagógusok számára. Fontosnak tartom a szülők és a tanulók véleményét is.

TEHETSÉGFEJLESZTŐ PROGRAMOK

Európában mindenütt szólnak a tehetséges gyermek erős oldalának, illetve a tehetséges gyerekek gyenge oldalának fejlesztéséről. Kevésbé találkozunk még a tehetséges gyermekek részére készítendő egyéni fejlesztési tervekkel. Az egyéni fejlesztési terv elkészítése pontosan azt jelenti, hogy tudom a gyerekeknek melyik az erős oldala, tudom, hogy ő mivel motiválható, mi érdekli, és ennek megfelelően tervezem meg fejlesztését. Ettől még messze vagyunk a magyar közoktatásban.

KÉPZÉSEK

Szakemberek továbbképzésére nagy szükség van. Csermely professzor úr említi, hogy az elkövetkező időszakban a Génius program keretében 300 pedagógus akkreditált képzésére kerülhet sor. Kérjük a Génius programot arra, hogy hozzák ide az Önök Tehetségpontjába

2 Ez nagyon fontos lesz az elkövetkező időszakban, mert ma társadalmunkban bármilyen kihívásra egyedül nem vagyunk képesek megoldást találni. Mindenütt hangoztatom a tehetségpont hálózatoknak a kialakítását, fejlődését, a közöttük való együttműködést.

ezeket a képzéseket. Örülnék neki, ha a délután elhangzott tehetségpont-ismertető, előadások után azt is kimondanák, hogy részt kívánnak venni egy Regionális Tehetségsegítő Tanács megalkotásában és annak munkájában. Vonják össze a „tehetségpontos erőket”, adjanak át egymásnak tananyagokat, jó gyakorlatokat, kérdőíveket, vonjanak be szülői szervezeteket.

A képzésekben a Debreceni Egyetem jár az élen, az ő programjai zajlanak ma az ország valamennyi felsőoktatási intézményeiben. Javaslom, hogy a TÁMOP-os pályázati pénzen elsősorban olyan szakmai képzéseket valósítsanak meg, amelyek alkalmazkodnak a tehetségpontokhoz, a tantestületekhez, közvetlenül a pedagógusokhoz, alkalmazkodjanak Önökhöz, arról beszéljenek, ami Önöket érdekli, és abban segítsenek, amiben még nem tudtak előre lépni.

A tehetségkutatások is a Debreceni Egyetemhez fűződnek. Kreativitáskutatások viszont nagyon elvétve jelennek meg, ma még a felsőoktatásban dolgozó szakemberek sem mernek kiállni a nagy nyilvánosság elé kreativitáskutatásaik eredményeivel.

A MAGYAR GÉNIUSZ INTEGRÁLT TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM

A munka valamikor 2006-ban indult, a program azóta óriásit fejlődött. Két fő cél fogalmazódott meg akkor: megvalósítani egy átfogó, szakmai módszertani fejlesztést, nemcsak az iskolában, hanem az iskolán kívüli tehetség segítésére, és megfogalmazni ennek egységes alapelveit és céljait. Egyértelműen bebizonyosodott, hogy helyes lépés volt a mindenkinek teret adó, civil bázisú segítő hálózat kialakítása. Nagyon sokrétű ez a hálózati munka annak érdekében, hogy tudjanak egymással dolgozni, kapcsolatot teremteni minél több területen. Nagyon fontos az önszerveződés, és az hogy új lehetőségeket hozzanak a magyar tehetséggondozás egére. Kiemelt feladatként az alábbiakra kell figyelmet fordítani:

- a hátrányos helyzetű régiók;
- egyedül nem megy – közösen kell csinálni;
- tudományos háttérre van szükség;
- a tehetséggondozást csak térségi szemlélettel, hálózati munkában lehet megvalósítani, amely egyúttal esélyegyenlőségi és esélyjavító program is legyen a fiatalok számára,
- a tehetséggondozás új formáinak kialakítása;
- egyformán jelen kell, hogy legyen az önkormányzati, a civil- és magánszféra annak érdekében, hogy az erőforrásokat biztosítani tudjuk;
- biztosítani kell az átjárási lehetőségeket a hazai és határon túli magyar kezdeményezések között;
- létre kell hozni az országos adatbázist, és hatékonyabb információáramlásra van szükség.

2008-ban országgyűlési határozat született, amely szól a Nemzeti Tehetség Program elfogadásáról, finanszírozásáról a Tehetségügyi Koordinációs Fórum létrehozásáról és működéséről. Ezt a parlamenti pártok mindössze hét tartózkodás mellett hagyták jóvá. Mérföldkő ez, mert ettől kezdve állami program szintjére emelkedett a tehetséggondozás,

az Országgyűlés felismerte, hogy kellő állami szerepvállalással jóval hatékonyabban el fogja majd érni a célját a szakma.

A Nemzeti Tehetség Program céljai közül még két dolgot szeretnék kiemelni. Az egyik a tehetségek nyomon követése és több szempontú segítése, a másik: összefogni és rendszerezni mindazokat a kezdeményezéseket, amelyek eddig a magyar tehetséggondozás területén megjelentek, és biztosítani azokat a forrásokat, a program szerint 2023-ig, amellyel ezt meg lehet valósítani.

Tartalmát tekintve az egyik leglényegesebb a tehetséges fiatalok megtalálása. Találjunk meg mindenkit, ha lehet. Tudom, hogy ezt nem lehet 100%-ra teljesíteni. Emellett segítsük a tehetséget a kibontakozásában, és a tehetség hasznosulását.

A Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum kormányzati feladatok segítésére jött létre. Ez egy tanácsadó, döntést előkészítő és koordináló testület, elnöke az oktatásért felelős miniszter, társelnökei: az MTA elnöke, a Nemzeti Teheségtanács elnöke és az országgyűlés oktatási és tudományos bizottsága által delegált képviselő.

A NEMZETI TEHETSÉG ALAP

Ez az a pénzalap, amely a magyar forrásokat jelenti. Két forrásból táplálkozik: közvetlenül a költségvetési törvényben meghatározott módon (a munkaerő-piaci alap a 3 %-a), valamint a természetes és jogi személyek hozzájárulása, ill. adományai által.

Közvetett források: a kutatási és technológiai innovációs alap, a központi költségvetésnek azon fejezetei, amely a nemzeti tehetségprogramot segítik, ill. az Új Magyarország Fejlesztési Pályázaton elnyerhető támogatása. (ezek azok a bizonyos TÁMOP-os pályázatok)

AZ OKTATÁSÉRT KÖZALAPÍTVÁNY

A kormány döntése alapján az Oktatásért Közalapítvány feladata – összhangban a Fórum által meghatározott célkitűzésekkel – a magyar források felhasználására pályázatokat kiírni, a pályázatokhoz szükséges források kezelése, valamint – szakemberek bevonásával – a pályázatok elbírálása. A pályáztatás különlegessége, hogy nem szükséges önrész, és nem utófinanszírozásos. A legfontosabb cél, hogy a magyar források nagy része a gyerekek fejlesztésére és a pedagógusok munkájának az elismerésére fordítódjon.

Tervek, pályázati prioritások:

- Fontosnak tartjuk, hogy a tanulmányi versenyek támogatását.
- Támogatni kell fiataljaink nemzetközi versenyeken való részvételét.
- Fontosnak tartjuk, a középiskolásoknak szóló regionális talentumtáborok, szakkörök szervezését az elkövetkező időszakban.
- Pályázati kiírás várható a tehetséggondozó pedagógiai módszerek beépítésére a pedagógus alap- és mesterképzésbe. Jó lenne, ha ma pedagógus nem jönne ki úgy a felsőoktatásból, hogy ne hallgasson legalább 30 vagy 60 órát a tehetség és pedagógia címmel. Hogy tudja majd azt, hogy mit is kell neki tennie az iskolában.

- Jó lenne, ha megvalósulna a tehetségfejlesztő tanár munkakör az iskolákban. Terveink szerint először – kísérleti jelleggel – 100 intézményben lenne tehetségfejlesztő tutor, mentor vagy koordinátor, aki órakedvezményt kapna, hogy összefogja a tehetséggondozást az iskolában.

Legyünk büszkék eredményeinkre, de ne legyünk megelégedettek, hiszen előttünk áll 2011 első féléve, a magyar EU elnökség, a tehetséggondozás pedig bekerült az oktatásért felelős miniszterek tanácskozási témakörébe.

Lehet-e mindenki tehetséges? A tehetség fogalmának árnyalása Howard Gardner „sokrétű intelligencia” elmélete alapján SZÁSZI ANDREA

BEVEZETÉS

„*A tehetség csak kiindulópont*” – mondta Irving Berlin orosz származású amerikai zeneszerző. Hogy mennyire volt igaza, arra érveket és ellenérveket minden gyermekekkel, fiatalokkal foglalkozó pedagógus, lelkipásztor, katechéta tudna sorolni látva saját tanítványai adottságait, és azok fejlődését illetve elsikkadását. Amikor tehetségről, tehetséggondozásról beszélünk, akkor a hagyományos pedagógiai nézőpont azt feltételezi, hogy az „adott személy valamilyen tevékenységben, illetve tevékenységkomplexumban az átlagosnál magasabb szintű teljesítményre képes.”¹ Állandóan kérdés azonban, hogy mi tekinthető átlagosnak és mi az, ami a magasabb színű teljesítmény kategóriájába tartozik.

Jelen tanulmányban – anélkül, hogy a tehetség fogalmát illetően vitákba bonyolódnék – hadd hívjam az olvasókat egy olyan útra, mely egy különleges nézőpontot, különleges szemszöveget kínál: annak a látószögét, hogy minden gyermek, minden fiatal lehet tehetséges valamilyen módon. Ez a szemléletmód Howard Gardner harvardi professzor kutatásain és eredményein alapszik, mely a „sokoldalú / sokrétű intelligencia” elmélet néven vált ismertté, elterjedtté elsősorban angolszász területen. Mielőtt azonban sorra vennénk, hogyan is lehet intelligens, tehetséges valamilyen területen minden ember – hadd hangsúlyozzam, valóban vannak kimagasló, igazán különleges, és egy-egy területen korszakalkotó, kiváló munkát végző egyének. Nem vitatható, hogy hagyományos értelemben ők az igazán tehetségesek. Mégis hiszem és vallom, hogy minden gyermek, minden fiatal áldott valamilyen módon és valamilyen területen.

Mire is gondolhatunk ez alatt? Minden pedagógus tapasztalta már, hogy bár tanítványa nem a legügyesebben fejezi ki magát írásban vagy szóban, de rajzai beszélnek helyette.

1 Vajda Zsuzsanna: „Tehetség” szócikk. In. *Pedagógiai Lexikon III. kötet*. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997. 518.

Akár azt is, hogy míg egyesek jól értik és átlátják a táblázatokat, mások képtelenek eltájékozódni a sorok és az oszlopok között. Sőt, a jó tanár azzal is tökéletesen tisztában van, hogy minden gyermek, minden diák csodás kis világ, aki képes tanulni és fejlődni. És persze minden pedagógus álma, hogy megtalálja a kulcsot a rá bízott gyermekekhez, és segítsen kibontakoztatni egyéni képességeiket. Howard Gardner (a harvardi pszichológia tanszék professzora) kutatásai ennek a bizonyos kulcsnak a megtalálásához segítenek bennünket.

„*Sokrétű intelligencia*” nevet viselő elméletében a megismerésnek sokszínű lehetőségét tárta a világ elé. Az intelligencia fogalmát kibővítve, annak a különböző rétegeit ismerte föl, és rámutatott arra, hogy diákjaink többféle módon képesek elsajátítani az ismereteket és kompetens felnőtté válni. Amerikai ösztöndíjam során fél évet tölthettem azzal, hogy megismertem ezt az elméletet, illetve annak gyakorlati, pedagógiában jól hasznosítható kreatív lehetőségeit. Olyan utak és módok ezek, amelyek nemcsak ahhoz adnak segítséget, hogy a tehetség fogalmát árnyaltabban értsük és lássuk, hanem kreatív utakat adnak és javasolnak a pedagógus mindennapi munkájához és az oktatási-nevelési folyamathoz.

Ha hatékony tanulásról, illetve hatékony tanulást elősegítő eszközökről esik szó, akkor nem kerülhetjük meg napjaink pedagógiai kutatási eredményeit, illetve azt a tényt, hogy a pedagógia egyre inkább ráeszmél arra, hogy tudásfelfogásunkat differenciáltabbá szükséges tenni. A modern pedagógusok, pedagógiai pszichológusok egyre inkább hangsúlyozzák annak a jelentőségét, hogy nem elég egy bizonyos tananyagot megtanítani az iskolában, vagy éppen kiművelni az értelmet – hanem az iskolán túli, iskola utáni életre is föl kell készíteni a diákokat. A gondolkodás és megismerés képességeinek fejlesztése mellett, valamint a diszciplináris-, és a szakértelem-típusú tudás mellett így jelenik meg a 20. század végének és napjainknak fejlesztési irányjai között a képességfejlesztés, kompetenciafejlesztés és az elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazhatóságának igénye.² Mindez abból a felismerésből fakad, hogy a tudás nem pusztán elsajátított ismereteket tartalmaz, hanem több típusa ismerhető föl.³ Ugyanakkor a mindennapi tanítás során a jó szemű pedagógus, lelkipásztor, hittanoktató szembesül azzal a ténnyel, hogy diákjaink nemcsak sokfélék és sokszínűek, de a maguk módján tehetségesek és ügyesek bizonyos területeken.

2 Csapó Benő, A taneszközfejlesztés megalapozása: a tudásról való tudás. In. *Tankönyvdialógusok*. szerk. Simon Mária, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008. 11-21.

3 A téma kutatói, Lundvall és Johnson a következő típusokat fedezték föl a tudás, a kompetenciák és az ismeretek megszerzésére, megszervezésére és elsajátítására valamint alkalmazására irányuló vizsgálataik révén:

- Deklaratív tudás: adatokat, tényeket, ismereteket alkalmaz (a klasszikus „know what”, azaz „valamit tudni” típusú tudás).
- Procedurális tudás: megszerzett ismeretek alkalmazása különböző szituációkban, helyzetekben („know how”, azaz „tudni hogyan...”).
- Forrás jellegű tudás: „tudni, hogy honnan és kitől” származik az információ, stb. („know who”).
- Indokokat ismerő tudás: „tudni, hogy miért”, pl. miért fontos tudni azokat a bizonyos információkat, stb. („know why”).

Lundvall, B. – Johnson, B., *The Learning Economy*. Journal of Industry Studies, 1994/1. No.2. 23-42.

Oktatóként pedig fontos célunk az, hogy diákjainkat segítsük saját tehetségüket kibontakoztatni, és bátorítsuk, segítsük őket abban, hogy kompetens felnőtté váljanak.

KIINDULÓPONTOK

A sokrétű intelligencia elmélet szerzője Howard Gardner harvardi pszichológia (pedagógiai-pszichológia) tanszékének professzora, aki kiindulópontként, tudományos háttérként használja Piaget elméletét, melyet meg is halad. Piaget-hez visszanyúlva hangsúlyozza az akkori felismerések fontosságát. Egyrészt kiemeli Piaget felismerését az elme fejlődése terén, másrészt azt is, hogy a gyermekképp változásához hozzájárult az addig „*kis felnőtt*”-ek gyermekként való látásával és értelmezésével.⁴ Ugyanakkor Gardner kritizálja is Piaget eredményeit. Fő kritikája szerint Piaget kutatásai és innovációi elsősorban a nyugati kultúrák körében érvényesek, s kevésbé igazak a világ más tájaira. Másrészt a francia tudós minden gyermeket potenciális tudósként kezel, s így azok a gyermekek, akik más jellegű talentumokkal rendelkeznek, nem jöhetnek számításba nála (pl. egy művész, festő, atléta stb.) Ezzel szemben Gardner hangsúlyozza a különbségeket emberek és képességek között, amely különbségek már a fejlődés korai szakaszában is jelen vannak. Ezen kívül a másik fontos pont, ahol Gardner Piaget elméletét meghaladja, a különböző területeken való különböző képességek közötti különbségtétel. Gardner hangsúlyozza, hogy a gyermekek intelligenciája nem lehatárolt, de más módon értenek, mint ahogyan a felnőttek. Ráadásul míg Piaget gondolkodásmódja szerint a fejlődés ugyanolyan módon, s előre kiszámíthatóan ugyanabban az időben történik mindenkinél, ezt Gardner nem fogadja el. Nagy hangsúlyt fektet az egyéni különbségek figyelembevételére, s kiemeli a fejlődésben történő különbségeket is. Saját kutatásai is azt támasztják alá, hogy vannak hasonlóságok, azonosságok az egyéni fejlődésben, de teljesen különböző módon is fejlődhetnek.

Eltérő módon értelmezik az intelligencia fogalmát is. Míg Piaget csak egyetlen típusú (a kognitív) intelligencia fogalmát használja és ismeri, addig Gardner munkásságában kiterjesztette az intelligencia értelmezését, hiszen ő a különböző részterületeket is figyelembe vette.⁵ Maga az elmélete is az intelligenciák kiterjesztéséről kapta a nevét. Első magyar említései „*Többszörös intelligencia*” elméletként utalnak rá, illetve mutatják be rendkívül röviden, ez a magyar fogalom azonban nem takarja a teória igazi tartalmát.⁶

4 Howard Gardner: *The Disciplined Mind, What All Student Should Understand*, Simon and Schuster, New York, 1999. 69.

5 Howard Gardner, *The Unschooled Mind, How Children Think & How Schools Should Teach*. Basic Books, New York, 1991. 23-29.; Howard Gardner, *Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York, 1993. 17-30.

6 Cole *Fejlődéslélektan* c. alapmunkájában utal rá, melynek magyar fordítása során a fordítók az eredeti „*multiple*” kifejezést így (többszörös) használták. Hazánkban rendkívül kevés irodalom található magyar nyelven e témához, ráadásul ezek is különböző elnevezéseket használnak. Lásd: Michael Cole - Sheila R. Cole, *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest, 1998. 513.; Richard C. Atkinson, *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 2005.

Erik H. Erikson tanítványaként Gardner elméletének másik nagy pillére Erikson fejlődésmélete és az epigenetikus elv, valamint az életen át tartó fejlődés gondolata, melyet saját kutatásai is megerősítettek.

A két fő tudományos háttéren kívül négy alapon nyugszik a teória, melyeket a szerző így foglalt össze:

- Biológiai alapok (pl. genetika, agykárosultak agyi izolációjának potenciálja);
- Logikai analízis (pl. szimbólumrendszer dekódolására való emberi képesség);
- Fejlődépszichológia felfedezései (pl. elkülönülő fejlődéstörténetek; eltérő embertípusok létezése – szórakozott professzor, autisták különleges képességei, tehetségek);
- Hagyományos pszichológiai kutatások (pl. pszichometrikai felfedezések, tapasztalati pszichológia eredményei).

Mindezeket fölhasználva, kutatásaiban Gardner elsőként azt a következtetést vonta le, hogy nemcsak az emberi elme pluralizált, de az egyes emberek felfogóképessége (mellyel a környezetük, s a világ dolgait igyekeznek megérteni) is lehet különböző.⁷ Kiindulópontja szerint minden ember törekszik arra, hogy a körülötte lévő eseményeket, a világ dolgait megértse, és így jelentést adjon mind a körülötte lévő dolgoknak, mind saját életének. Ez azonban nem azonos módon történik, mivel az embereknek eltérő adottságaik vannak. Ezek az eltérő adottságok, képességek azt eredményezik, hogy az egyén a saját adottságának megfelelő módon tudja leghatékonyabban fölfogni, megérteni és elsajátítani mindazokat az információkat, melyek őt érik. Ezeket az adottságokat Gardner a „*talentum*”, illetve „*képesség*” kifejezéssel is illeti. Nem véletlenül, hiszen emberképe pozitív, mindenkit valamilyen talentummal megáldottnak, tehetségesnek lát. A talentumok azonban nem feltétlenül tesznek kimagaslóan tehetségessé valakit, azaz Gardner elmélete elkülönül a klasszikus tehetséggondozástól. A mindennapokban tehát úgy nyilvánul ez meg, hogy a tanulók ügyesek és jók adott területeken (írásban, beszédben, rajzban stb.), de nem kimagasló tehetségűek. Egyénenként változhat az is, hogy kinek milyen téren vannak erősségei, amelyek segítik a világ megértését (felfogását) és a világról való tudása konstruálását.⁸ Bár a szerző maga rendkívül szereti ezeket az adottságokat a „*talentum*” szóval jelölni, a szakirodalom kedvéért használja rájuk az „*intelligencia*” kifejezést. Ezzel az intelligenciakutatásban is nagy változást

7 Howard Gardner, *Frames...* I.m. 31-58.

8 Howard Gardner, *The Disciplined Mind...* I.m. 72-82.

hozott, kibővítve az intelligencia fogalmát.⁹ Véleménye szerint mindenki intelligens, tehetséges valamely területen / területeken, amely segítségével képes a világ dolgainak, és az őt ért információknak értelmet adni. Ugyanezekkel az intelligenciákkal képes legjobban kifejezni is önmagát, megértetni véleményét és érzéseit a körülötte lévők számára.

A „*sokrétű intelligencia*” fogalmának bevezetésével azonban Gardner nem törli el az általános intelligencia és a tehetség hagyományos értelmezésének lehetőségét sem. Ennek létét továbbra is elfogadja, de az emberi értelmezés és emberi különbségek teljesebb figyelembe vételét igyekszik elősegíteni az árnyalt fogalmazással, és az intelligenciák közötti különbségtétellel. Az általa fölfedezett típusokat rendszerbe foglalta, ennek eredményeként kezdetben 8 majd napjainkra 11 eltérő típust különböztet meg. Jelen munka során nem kerülhet sor mind a 11 típus részletes kifejtésére, hiszen az utolsó három még a szerző munkásságában továbbra is formálódik, pusztán fölvetette ezek létét. Jelen tanulmány így a ma leginkább ismertté vált 8 alaptípus bemutatására szorítkozik.¹⁰

A sokrétű intelligencia nyolc alaptípusa:

- *Verbális – nyelvi intelligencia* (linguistic, *word smart*);
- *Logikai – matematikai intelligencia* (logical-matematical, *number smart*);
- *Zenei intelligencia* (musical, *music smart*);
- *Vizuális – térbeli intelligencia* (visual-spatial, *picture smart*);
- *Testi – mozgásos intelligencia* (bodily – kinesthetical, *body smart*);
- *Kapcsolati intelligencia* (interpersonal, *people smart*);

9 Gardner továbblép az intelligencia hagyományos értelmezésén, s azt mondja, hogy a korábbi, IQ teszteken alapuló vizsgálatok túlságosan lehatároltak, s csak egy bizonyos területet mérnek. Ezzel szemben Gardner tágítani akarja a határokat, s az emberi képességeket szélesebb körben kívánja mérni. Ahogyan már korábban említettem, Gardner érvel amellett, hogy mindenki a saját maga módján fejlődhet, s ez a sajátos, egyedi fejlődési mód a diákokra is jellemző. Nemcsak eltekint a korábbi intelligencia-fogalom használatától, hanem vizsgálataira alapozva megalkot egy újabb definíciót is. Egész elméletének ez a kiindulópontja, mely egy paradigmaváltáson alapul. az oldal alján ne maradjon üres hely, a 9. lábjegyzet átfolyhat a következő oldalra. Ennek megfelelően, úgy értelmezi az intelligenciát, mint az individuumnak azt a megközelítési módját, amivel a világot, s saját életét értelmezi. Az intelligencia tehát nem pusztán a „valamit tudni”, hanem a „valahogyan tudni”, s ez különböző módokon nyilvánulhat meg. Gardner hangsúlyozza, hogy mindenkiben észre vehető az intelligenciának (azaz a környező világ értelmezésének) a képessége, de ennek megnyilvánulása egyénenként különböző lehet. Az intelligenciának ilyen tekintetben különböző módokon való megnyilvánulását veszi figyelembe, amikor teóriáját a „*sokrétű intelligencia*” kifejezéssel illeti.

Az általa megalkotott intelligencia fogalom így hangzik: „*Egy biológiai-pszichológiai potenciál az információk fejlesztésére, melyek egy adott kulturális közegben aktiválódnak abból a célból, hogy problémákat oldjanak meg, illetve az adott kultúrában értékes produktumokat hozzanak létre.*”

Howard Gardner, *Frames of Mind...* I.m. xv-xix.; 31-33.; 68-69.

Howard Gardner, *Intelligence Reframed, Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books, New York, 1999.

10 www.howardgardner.com Howard Gardner, *Intelligence Reframed...* I.m. 47-66.

- *Önismereti intelligencia* (intrapersonal, *self smart*);
- *Természeti intelligencia* (naturalist, *nature smart*).¹¹

Ezek az intelligencia típusok nem kezelhetőek teljesen elkülöníthetően, bár egyes emberek bizonyos területeken ügyesebbek, mint másokon. Gardner és követői tapasztalatai alapján elmondható az is, hogy valamilyen módon mindegyik intelligencia típus jelen lehet az emberben, bár nem mindegyik tartozik az erősségei közé. Rendkívül érdekes hozadéka a Zero Projekt kutatásnak, illetve az elméletet használó pedagógusok által észlelt tapasztalatnak az a felfedezés, hogy általában felnőttként egy-három részterületen (intelligenciatípusban) vagyunk ügyesebbek és tehetségesek. Ez az arány gyermekkorban (különösen kisgyermekkorban) akár kétszer annyi is lehet. A tapasztalatok továbbá azt mutatják, hogy az intelligenciák fejleszthetőek is, elsősorban szintén gyermekkorban.¹²

Milyen jelei vannak annak, hogy a gyermek / fiatal tehetséges egy adott területen, illetve bizonyos típusú erősebb intelligenciával rendelkezik? A következőkben szedjük ezt ujjhegyre, néhány példa (a teljesség igénye nélkül) segítségével!

VERBÁLIS-NYELVI INTELLIGENCIA

Az egyénnek arra képességére utal, mely a nyelvi kifejező eszközök terén jelenik meg. Képes megérteni és fölhasználni, alkalmazni, manipulálni a szavakat, illetve a nyelv különböző elemeit. Mindenki ott van ennek az intelligenciának valamilyen szintje, és az iskolában az egyik leghálásabb intelligenciatípusként ismert. Magába foglalja az írást, olvasást, beszédet, illetve bármilyen formáját a szóbeli és írásbeli kommunikációnak. Mindazok, akiknek fejlett (erős) lingvisztikai intelligenciájuk van képesek a beszélt világ eszközeit mesteri módon használni, értelmezni és munkálkodni a hangzásokkal, ritmusokkal, hangszínekkel, s egyéb a beszédre jellemző eszközökkel. Akik erős nyelvi intelligenciával rendelkeznek, megértik, értelmezik, s könnyen elsajátítják, s emlékeznek mindarra, amit a pedagógus mond. Ugyanez igaz az olvasási készségeikre is. Mivel jól bánnak a szavakkal és a beszéd eszközeivel, ezért általában jól használják a szabályokat, a nyelvtant is. Szívesen készítene naplót, interjúkat, játszanak játékokat a szavakkal (akasztófa stb.),

11 Gardner kutatásaiban említi még az „*egzisztenciális*”, „*morális*” és „*spirituális*” intelligenciatípusokat, melyeket nem tart alaptípusnak. Ezekre a válfajokra vonatkozóan még nem fejtette ki elmélet, csak utalásokat tett rá előadásai, illetve napjainkban megjelent cikkei alapján. A dolgozat során így ezekre én sem fogok kitérni.

A fordítások mellett zárójelben található az eredeti angol kifejezés is. Ennek oka az, hogy bizonyos esetben nem szó szerint fordítottam le a neveket, hanem inkább az általuk kifejezett tartalomra kerestem egy találhatóbb szót. A név mellett, dőlt betűvel hozom a szerző által újabban bevezetett rövid összefoglalást az adott intelligencia típus tartalmára vonatkozóan. Ezekben az összegzésekben Gardner azt sugallja, hogy az adott adottsággal milyen közegben boldogul jól és ügyesen az egyén.

12 www.education-world.com

Howard Gardner, *Multiple Intelligences, New Horizons*. Basic Books, New York, 2006. 89-90.

vagy bátoríthatóak egy beszélgetésre. Ezek a tanulók legjobban olvasás, jegyzetelés illetve előadások hallgatása által tanultak.¹³

Az erős nyelvi intelligenciával rendelkező tanuló jellemvonásai még:

- Szereti mindazokat a játékokat, melyek a szavakkal kapcsolatosak (szóban, írásban).
- Könnyen megjegyyez verseket, idézeteket, melyekre jól emlékszik.
- Szépen, érthetően fogalmaz.
- Könnyen tanul új szavakat, akár idegen nyelveket is.
- Szereti a szójátékokat, speciális fordulatokat, melyeket szívesen használ.
- Érdeklődik a könyvek, írás-olvasás iránt.¹⁴

Fejlesztési lehetőségek egy-egy adott tantárgy keretein belül (példák):

Történelem	Matematika	Idegen nyelv	Természettudományok	Földrajz	Rajz, Ének-zene, Tánc
Múltbeli események megvitatása.	A feladatban lévő problémára szöveges megoldási lehetőségek keresése.	„A nap új szava” játék: kiválasztani egy új szót és azt gyakran használni a nap folyamán	Vicces sztori (szójáték) alkotása szakkifejezés használatával.	Történetek, versek, mítoszok olvasása a tanult területről.	Zenehallgatás után történetet írni a hallottakról (elmondani milyen érzést váltott ki).
Vers készítése, ami kulcs lehet egy történelmi eseményhez.	Elmagyarázni másoknak a probléma megoldását.	Spontán írás – olvasás – beszéd gyakorlása.	Lépesek leírása egy kísérlethez.	Naplókészítés egy speciális szemszögből.	Szóban elmondani, hogy mit rajzolt a padtárs.
Versek olvasása, elemzése a történelem különböző korszakaiból.	Szójáték készítése matematikai szavakkal.	Kis történetek írása idegen nyelven.	Képzeltbeli párbeszéd – pl. egy tudóssal, testrésszel stb.	Tanulmányi út „tervezése” a tanult földrészre.	Lépésekre bontani és elmagyarázni a tanult táncot.
Történelmi anekdoták összegyűjtése.	Pármunkában: valaki megoldja a feladatot, a másik pedig elmagyarázza azt.		Beszéd írása az adott tudományos témáról.	Alapvető mondatok elsajátítása az adott idegen nyelven.	Átírni egy történetet (más befejezést adni neki).

13 Howard Gardner, *Frames of Mind...* I.m.73-98.

14 Linda Campbell, *Teaching & Learning Through Multiple Intelligences*. Allyn & Bacon, Needham Heights, 1996. 4-5.

Fejlesztési lehetőségek a hitre nevelés során (példák):

- Játék a szavakkal, betűkkel.
- A diák, mint történetmondó. Bibliai történetek továbbadása, elmondása.
- Tegyenek föl a tanulók kérdéseket az adott történethez/témához.

LOGIKAI – MATEMATIKAI INTELLIGENCIA

Az adatokkal, számokkal való bánni tudás képessége tartozik ezen intelligencia hatókörébe. Az egyén képes gyűjteni, rendszerezni, analizálni és értelmezni a hozzá eljutott információkat, adatokat. Ezekből következtetéseket von le, ill. a jövőre vonatkozó tendenciákat állapít meg ezekből. Azok a diákok, akinek jók a logikai-matematikai intelligencia területén, átlátják az összefüggéseket, kapcsolatokat események között is.

A gondolkodásban általában a számok terén, induktív és deduktív logika terén, valamint az absztrakciók megértésében és használatában jelenik ez meg. Ezek a tanulók jók a problémamegoldásban is, és a kritikus (mérlegelő) gondolkodásmódban. Szeretik a stratégiai játékokat, matematikai problémákat oldanak meg. Piaget maga is ezt a típust vizsgálta főként, amely alapján potenciális tudósként értékelte a gyermekeket.¹⁵

Az erős logikai-matematikai intelligenciával rendelkező tanuló néhány jellemzője:

- Szereti a számokat, logikát igénylő feladatokat, játékokat.
- Kategóriába rendez adatokat, eszközöket, információkat.
- Általában elvont gondolkodó.
- Korosztályi sajátosságaihoz mérten jól bánik absztrakciókkal.
- Vélt korosztályi sajátosságait meghaladó módon alkot hipotéziseket, illetve próbálja ki és alkalmazza azokat.
- Könnyen kódol és dekódol.
- Általában a logikus magyarázatokat keresi.¹⁶

Fejlesztési lehetőségek egy-egy adott tantárgy keretein belül (példák):

Történelem	Matematika	Idegen nyelv	Természettudományok	Földrajz	Rajz, Énekzene, Tánc
Példák találása, ahol a történelem megismétli önmagát.	Ismeretlen megoldások keresése.	Találd ki, hogy mi fog történni a történetben vagy játékban!	Kulcsfogalmak kigyűjtése egy táblázatba.	Térképolvasás.	Találj ki új táncot különböző lépések kombinálásával.

15 Howard Gardner, *Frames of Mind...* I.m. 128-169.

16 Linda Campbell, i.m. 35.

Miben hasonlít és különbözik 2 történelmi korszak?	Tanítsd meg hogyan használj bizonyos eszközöket (számológép, stb.) a probléma megoldására.	Készíts egy vázlatot – néhány pontban, alpontokkal	Kategorizáld több különböző módon az leveleket, állatokat, stb.	Vajon mit tenne? – képzeletbeli játék az adott kultúráról.	Venn diagram segítségével ábrázold és analizáld a jellemzőket.
Idővonal készítése egy eseményhez / korhoz.	Klasszikus intelligenciatest kérdések: mi a következő elem?	Rendszerezd a témához tartozó szavakat.	Rendszerezd a kísérlet lépéseit.	Gyűjts hasonló természeti jelenségeket!	Készíts egy képet, majd készíts puzzle-t belőle.
A múltbeli események alapján következtetés levonása a jövőre nézve.	Táblázat készítése matematikai fogalmakkal, feladatok megoldásaival	Mi a különbség és hasonlóság a két személy között (történetben) stb.?	Keress logikus lépéseket a felvázolt szituáció (probléma megoldására).	Ábrázold grafikonon a földrajzi változásokat.	

Fejlesztési lehetőségek a hitre nevelés során (példák):

- Egy bibliai személy életének ábrázolása (pl. Sámuel) egy idővonalon, vagy pedig szinopszis készítése Jézus feltámadásáról az evangéliumok különböző információinak felhasználásával.
- Táblázatok, diagramok készítése egy adott témához/témáról.
- Rendszerezzük, szedjük össze azokat a tényeket, információkat melyek az adott témában találhatóak!

TESTI – MOZGÁSOS INTELLIGENCIA

A képességek azon típusa, melynek segítségével az egyén képes információkat kifejezni, átadni, fölfogni testének mozdulataival. Ezek az emberek szeretnek mozogni, megérinteni dolgokat (pl. embereket, akikkel beszélnek), játszani (eljátszani). Általában szeretnek sportolni, élvezik a fizikai aktivitásokat. Gyakran fejezik ki önmagukat táncon keresztül. diákként javasolható nekik az érintés használata, érzések kifejezése mozgással, fizikai relációs gyakorlatok.

Mindazon diákok, akik erős testi-mozgásos intelligenciával rendelkeznek, szeretik a drámajátékokat. Ugyancsak szeretnek beszélni, képesek olvasni az érintésből, s más emberek non-verbális jeleiből (elsősorban mozdulatokból és gesztusoktól). Ezek a tanulók a testüket, mozgásukat használják problémáik megoldására is, pl. testedzéssel vagy tánccal vezetnek le a bennük lévő feszültséget stb.¹⁷ Éppen ezért a tanítási-tanulási folyamatban

17 Howard Gardner, *Frames of Mind...* I.m. 205-236.

mindezek a diákok élvezik azokat a gyakorlatokat, melyben aktívan vehetnek részt, pl. szerepjátékok, egyéb játékok, fizikai aktivitások.

Az erős testi – mozgásos intelligenciával rendelkező tanuló néhány jellemzője:

- Cselekvés által tanul.
- Szereti megérinteni azt, amit néz, amit éppen tanulmányoz.
- Jók a motorikus képességei.
- Sok mozgásra van szüksége.
- Élvezi a tantermen kívüli tevékenységeket.
- Szereti az egész kezet / testet igénylő játékokat.
- Élvezi a szerepjátékokat.¹⁸

Fejlesztési lehetőségek egy-egy adott tantárgy keretein belül (példák):

Történelem	Matematika	Idegen nyelv	Természettudományok	Földrajz	Rajz, Énekzene, Tánc
Eljátszani a történelem egy eseményét / személyét	A szöveges feladat eljátszása, megjelenítése.	Szó, mondat kifejezése mimikával, testmozgással (beszéd nélkül).	Szerepjátékkal eljátszani a kísérletet.	A kultúrára jellemző játék, tánc tanulása (baseball stb.).	Kép kifejezése mozdulatokkal.
Korhű ruhát, ételt keresni, azt kipróbálni.	Mozgásos játék alkotása matematikai szabályok segítségével.	A tanult történet, téma eljátszása.	Állókép készítése az adott témáról.	Kultúrák kifejezése testnyelv segítségével.	Állókép készítése egy témáról.
Tánc tanulása az adott korból.		A kultúrára jellemző játék, tánc tanulása (baseball stb.).		Térkép instrukcióinak elmagyarázása mozdulatokkal.	Spontán mozgás (tánc) zenére.

Fejlesztési lehetőségek a hitre nevelés során (példák):

- Mozgásos („mutogatós”) játékok, énekek használata, éneklése.
- Eljátszani pl. pantomim formájában egy történetet, megjeleníteni egy szereplőt, vagy pl. hogyan érezhette magát az 55. zsoltár írója.
- Activity jellegű játékok. pl. Mutogasd el a megváltás, hit stb. szavak jelentéseit!

¹⁸ Linda Campbell, i.m. 65.

VIZUÁLIS – TÉRBELI INTELLIGENCIA

Ez az intelligenciátípus a gondolatban való megformálás és azzal való munkálkodás képességére utal. Azok a diákok, akiknek nagy a vizuális-térbeli intelligenciájuk, nagy a képzelőerejük is, és rendkívül vizuálisak. Képesek dekódolni, olvasni és tanulni különböző vizuális eszközöket, prezentációkat, képeket, modelleket, diagramokat, térképeket, grafikonokat stb. Képesek formálni és manipulálni elképzelt modelleket. Élvezik a munkáltatásnak mindazon módszereit, amikor vizualitásukat kell használniuk, pl. rajzolhatnak, festhetnek, vagy az információkat egy konkrét, vizuális formában jeleníthetik meg. Ennek megfelelően tanulni is leginkább az általuk látható, vizuális, szemléltetőeszközökkel dúsított tanításból és tananyagból tudnak.¹⁹

Az erős vizuális – térbeli intelligenciával rendelkező tanuló néhány jellemzője:

- Elképzeli a hallottakat, melyet képszerűen lát is maga előtt, illetve gyakran így ad tovább.
- Hatalmas képzelőereje van.
- Fontosak számára a színek és a formák.
- Képes tájakról szóló, illetve történetek belső térképeinek az elkészítésére.
- Úgyesen értelmezi és használja a térképeket.
- Szereti a szemléltetéseket a tanításban, könnyen tanul képekről, rajzokról, grafikonokból stb.
- Jó a tájékozódásban.²⁰

Fejlesztési lehetőségek egy-egy adott tantárgy keretein belül (példák):

Történelem	Matematika	Idegen nyelv	Természet-tudományok	Földrajz	Rajz, Ének-zene, Tánc
Elképzelt párbeszéd a történelem egy szereplőjével.	Szinkódok segítségével kiemelni a kulcselemeket.	Kép-szótár készítése / rajzos graffití készítése.	Rajzold le, mit látsz a mikroszkóp alatt!	Készíts térképet a tanultakról!	Képzeld el és rajzold le / táncold el milyen lesz a jövő!
Vizuális térkép, rajz készítése egy eseményről.	Poszter, rajz készítése egy feladványhoz.	Mondat „írása” képek, rajzok segítségével.	Poszter, kollázs készítése egy tudományos témáról.	A kulturális sajátosságokat figyelembe véve készíts képet!	Rajzolj képet a történet különböző részeiről (bármilyen technikával)

19 Howard Gardner, *Frames of Mind...* I.m. 170-204.

20 Linda Campbell, i.m. 97.

Freskó készítése a korról (eseményről)	Térkép készítése a feladványról, ill. megoldásról.	Különböző színek, kódok segítségével szétválogatni a történet részeit.		Osztályterem földiszítése az adott kultúrára, korszakra jellemző módon.	Hallgass meg egy zenei részletet csukott szemmel, majd rajzold le, amit láttál.
Vaktérkép készítése.					Csak színek használatával fejezd ki a hallott zenét.

Fejlesztési lehetőségek a hitre nevelés során (példák)

- Vizuálisan ábrázolni, pl. állószobor, szoborcsoport formájában, a remény fogalmát.
- Rajz készítése egy adott témáról / történetről, stb.
- Plakát készítése egy témához kapcsolódóan.

ZENEI INTELLIGENCIA

Ez a típusú intelligencia az egyének azon képességére utal, mellyel a zenét képesek megérteni, alkotni, értelmezni. A zene megértésének képessége nemcsak a zene élvezetét jelenti, hanem a zene alkotórészeinek (ritmus, stb.) használatát, s az azokkal való mesteri bánást is magában foglalja. Ide tartozik a zenei részek alkotása, magyarázata; ritmusok, tónusok értelmezése, vagy akár a zenei kompozíció is, illetve egy hangszeren való játék.

Mindazok a diákok, akik erős zenei intelligenciával rendelkeznek, mesteri módon használják a különböző hangzásokat, a zenei elemeket, énekelnek, vagy játszanak egy hangszeren. Mindezt képesek egyedül, vagy akár egy csoport részeként is végrehajtani. A zenei intelligenciát Gardner szerint összekapcsolódik a nyelvi és a logikai-matematikai intelligenciával is. A nyelvi intelligenciához való kapcsolópontjai a ritmusosságban, a logikai-matematikai intelligenciával való kapcsolat pedig a zenei elemek belső logikájában fedezhető fel.²¹

Az erős zenei intelligenciával rendelkező tanuló néhány jellemzője:

- Jó a ritmusérzéke.
- Könnyen megtanul dallamokat, énekek szövegeit.
- Gyakran jár egy dallam a fejében, ezért dúdol, kopog, füttyöl stb.
- Élvezi a zenét és rezonál annak hangulatára.
- Jól használja a zene különböző kifejezőeszközeit.
- Játszik valamilyen hangszeren.
- Fölfedezi a belső ritmust a zenén kívül (vers stb.) is.²²

21 Howard Gardner: Frames of Mind... 99-127.

22 Linda Campbell: i.m. 133-135.

Fejlesztési lehetőségek egy-egy adott tantárgy keretein belül (példák):

Történelem	Matematika	Idegen nyelv	Természettudományok	Földrajz	Rajz, Énekzene, Tánc
Korból származó ének, zene hallgatása, tanulása, elemzése.	A feladat, képlet ritmusának megtalálása.	Kultúrához kapcsolódó zene hallgatása, elemzése.	A kísérlet hangjainak hallgatása.	Állathangok utánzása – zenévé alkotása.	Adj címet a zenének!
Dal írása egy történelmi személyről, korról.		Idegen nyelvű dalok megtanulása.	A természetes környezet hangjaira figyelés.	Különböző kultúrák zenéinek hallgatása.	Készíts egy zenei kollázst!
Korabeli hangszerek tanulmányozása.				Énekelve adj instrukciókat!	Rádió-program készítése.

Fejlesztési lehetőségek a hitre nevelés során (példák):

- Az adott témához kapcsolódóan egy dal, vagy valamilyen zene komponálása, mely kifejezi a téma tartalmát, esetleg az érzelmi töltetét, stb.
- A történet szemléltetése, elképzelése egyszerűbbé válhat zene (esetleges zenei hangok) segítségével. Pl. Noé történeténél a diákok készíthetnek egy felvételt állatok hangjaival, melyek akár a bárkában is hallhatóak voltak. Vagy éppen ők maguk tudnak ilyen hangokat hallatni.
- Közös éneklés, kórus alakítása, stb.

A zenei intelligencia különösen jól kapcsolható a hittanoktatáshoz. A hittanoktatásban az ének és a zene bekapcsolhat a közösségbe, képes közösséget teremteni, segít a feloldódásban, megéri a lelket, nyitottabbá tesz. A dallam mellett a tartalom szinte észrevétlenül sajátítódik el, így segíthet az egyházi nyelvezet beépülésében is.

KAPCSOLATI INTELLIGENCIA

Howard Gardner utal egy ún. „személyes” (personal) intelligenciára, melyet két további típusra bont. Az elsőt az ember-ember közötti kapcsolatokban tehetségesnek mutakozók viselkedésmódja alapján állapítja meg. Ez az ún. kapcsolati intelligencia, mely az egyénnek arra a képességére utal, mellyel képes értelmezni a körülötte lévő emberek viselkedését, hangulatát, érzelmeit, cselekedeteit. Az értelmezés mellett képes ezekre megfelelő módon reagálni, akár kezelve, alakítva azokat. E típusú intelligencia jellemzője még a jó kommunikációs készség, valamint a mások iránt való empátia tanúsítása is.

Az erős kapcsolati intelligenciával rendelkező egyén képes észlelni és reagálni hangulatokat, érzéseket, az embertársak motivációit. Könnyen meglátja mások kiindulópontjait,

így más perspektívákból is képes vizsgálni egy-egy történet. Törekszik mások megértésére, képes kialakítani, alakítani és formálni a szociális kapcsolatokat. Mivel észleli mások érzéseit, viselkedésének motivációit, ezért hatékonyan kommunikál akár verbális, akár non-verbális módon.²³

Az erős kapcsolati intelligenciával rendelkező tanuló néhány jellemzője:

- Beilleszkedik a társaságba.
- Hatékonyan kommunikál.
- Érdeklődik az események mozgatórugói, a háttérmotivációk iránt.
- Kooperatív a csoportban.
- Szívesen, és általában érthetően magyarázza el a tananyagot társainak.
- Életkori sajátosságaihoz mérten több szempontból is szívesen megvizsgál situációkat.
- Empatikus.²⁴

Fejlesztési lehetőségek egy-egy adott tantárgy keretein belül (példák):

Történelem	Matematika	Idegen nyelv	Természet-tudományok	Földrajz	Rajz, Ének-zene, Tánc
Magyarázd el a társadnak az eseményt!	Csoportban oldjátok meg a feladatot!	Szerepjátékok.	Érvelj a kísérlet, ill. eredményei mellett/ ellen!	Mit érez / gondol egy adott kultúra tagja?	Társastánc tanulása, tanítása.
Szerepjáték párbán: történelmi eseményről, személyről.	Hogyan oldod meg a feladatot? Magyarázd el a partnerednek!	A történet, szituáció értelmezése több szempontból.	Csoportban végezzétek el a feladatot (kísérletet)!	Ötletbörze egy adott témáról.	Tárgy készítése párbán (építés, agyagozás stb.)
Képzeld el, hogy mit érezhetett az esemény szereplője.		Mondatok, versek fölolvastása különböző érzelmi háttérrel.	Az adott téma elmagyarázása különböző szemszögből.	Vita egy adott témáról.	Improvizációs gyakorlat: párbán, ahol az egyik felet kell váltani.
Napjaink egy etikai kérdésének megbeszélése több szemszögből.		Szituációs játék idegen nyelven párbán, kiscsoportban.		Térkép készítése és elmagyarázása párbán.	Közös éneklés, kórus, zenekar.

23 Howard Gardner, *Frames of Mind...* I.m. 237-276.

24 Linda Campbell: i.m. 160-161.

Fejlesztési lehetőségek a hitre nevelés során (példák):

- Egy adott témáról folytatott vita során megkérni a diákokat arra, hogy tanulótársaik szemszögét gondolják át és igyekezzenek megmagyarázni.
- Történet több szereplő szemszögével való elmondása, eljátszása.

ÖNISMERETI INTELLIGENCIA

Szintén a „személyes” intelligenciák közé tartozik. Míg az előző típus mások megismerésében, a másokkal való hatékony kommunikációban fejeződött ki, addig ez az intelligenciátípus az önmagunkkal való hatékony kommunikációt jelenti. Mindazok az egyének, akik erős önismereti (intrapersonális) intelligenciával rendelkeznek, képesek megérteni, átlátni, s irányítani saját érzelmeiket, cselekedeteiket. Erős belső motivációval rendelkeznek, s töreksenek a fejlődésre, feltérképezve önmaguk erősségeit és gyengeségeit. Mindazok a diákok, akik erős önismereti intelligenciával rendelkeznek, képesek könnyen befogadni és kialakítani egy etikai értékrendszert. Ugyanakkor a belső motiváció miatt ezek a diákok kiválóan dolgoznak egyedül is, tehát alkalmasak az önálló kutatómunkára. Folyamatosan fejlődni szeretnének, így keresik a választ az élet nagy kérdéseire, illetve hibáik kiküszöbölésére.²⁵

Ez azonban egyik legnehezebben oktatható, nevelhető intelligencia, hiszen ez rendkívül sok önállóságot, s belső motivációt igényel.

Az erős önismereti intelligenciával rendelkező tanuló néhány jellemzője:

- Szeret naplót írni, illetve saját érzéseit, tapasztalatait valamilyen módon rögzíteni. Pl. önéletrajz.
- Érzékeny.
- Gyakran minősíti saját munkáját.
- Önállóan is képes jól dolgozni. Gyakran önállóan dolgozik a legjobban.
- Szüksége van „csöndre”, azaz önmagában eltöltött időre a gondolkodáshoz, a történetek mérlegetéséhez.
- Szereti beosztani az idejét.
- Általában jó a koncentrációs készsége.
- Gyakran von le magára vonatkozó következtetéseket.²⁶

25 Howard Gardner, *Frames of Mind... I.m.* 237-276.

26 Linda Campbell: i.m. 196.

Fejlesztési lehetőségek egy-egy adott tantárgy keretein belül (példák):

Történelem	Matematika	Idegen nyelv	Természet-tudományok	Földrajz	Rajz, Ének-zene, Tánc
Te mit tennél az ő helyében? – történelmi esemény.	Találj kérdéseket az adott feladványhoz!	Önéletrajzi írás: nyári élményem, az életem máig, a jövőm, stb.	Tervezd meg egy hónapodat az egészséges élet jegyében!	Milyennek képzeled el az ideális Földet / életed stb.?	Rajzold le önmagad különböző eszközökkel, módon, szemszögből, stb.
Híres történelmi döntések.	Keresd meg a kulcselemeket a feladványban!	Hogyan kapcsolódik a tanult téma napjainkhoz?	Mit tehetsz a Föld jövőjéért? – esszé, beszélgetés	Miben lennél más, ha egy másik kultúrában nőttél volna föl?	Táncold el hogyan érzed magad!
Ki lennél a történelem nagy alakjai közül?	Hogyan oldanád meg az adott történetet?	Ki vagyok én? Hová tartok?	Milyen állat/növény lennél és miért?	Milyen koncentrációs technikái vannak más kultúráknak?	Figyeld meg és jegyezd, hogy milyen hatással van rád a zene, a tánc stb.
Melyik tévedését javítanád ki a történelemnek?	Mik az erősségeid, gyengeségeid a matekban?	Te mit tennél az ő helyében? – a tanult történetből.			Ki vagy Te? Fejezd ki testbeszéddel.

Fejlesztési lehetőségek a hitre nevelés során (példák):

- Tanultak applikálása, pl. Mit jelent a szeretet kettős parancsolatának megélése a mindennapok során? Mondjatok / játsszatok el ilyen helyzeteket!
- Képzeld el a saját életedet öt év múlva úgy, hogy hitben élő ember vagy/ úgy, hogy nem számít számodra a hit!

Ahogyan a zenei intelligenciát, ezt a típust is hozzá kapcsolhatjuk a hittanoktatáshoz. Míg az első főként sok lehetőséget tartogat számunkra, addig ez a kiemelten fejlesztendő területek közé tartozik. A tanítványi lét megélésére kívánjuk segíteni, nevelni diákjainkat, melynek fontos része önmagunk reális, Isten előtt való meglátása, megismerése. Ez azonban egyik legnehezebben oktatható, nevelhető intelligencia, hiszen ez rendkívül sok önállóságot, s belső motivációt igényel.

TERMÉSZETI INTELLIGENCIA

Az emberek azon képességére utal, mellyel a természetből képesek következtetéseket levonni, s a környezet változásai, s különböző események hatására tanulnak, sajátítanak el

ismereteket stb. Különösen jellemző az ilyen típusú emberekre (diákokra is), hogy képesek felismerni és kategorizálni állatokat, növényeket, vagy a természet egyéb objektumait. Az erős természeti intelligenciával rendelkező emberek szívesen kísérleteznek, s tesznek felfedezéseket a természetben tapasztaltak alapján. A természetben általában előforduló mellett felfedezi a szokatlant, melynek segítségével következtetések von le, és értelmezi azt. Gyakran elvonatkoztat a természetben tapasztaltaktól, és a világ nagy kérdéseire vonatkozó válaszokat szűri le abból. Szeret a természetben lenni, kirándulni, tevékenykedni a lakáson / tantermen kívül.²⁷

Az erős természeti intelligenciával rendelkező tanulók néhány jellemzője:

- Érdeklődik a föld jövője iránt. Ezért zavarja a környezetszennyezés, valamint környezettudatos életre törekszik.
- Élvezi, ha háziállatot tarthat.
- Szívesen tanul a természetről, állatokról, növényvilágról stb.
- Természetből származó tárgyakat gyűjt.
- Kedveli a táborozást, kinti időtöltéseket.

Fejlesztési lehetőségek egy-egy adott tantárgy keretein belül (példák):

Történelem	Matematika	Idegen nyelv	Természet-tudományok	Földrajz	Rajz, Ének-zene, Tánc
Hogyan voltak jelen az állatok abban a korban, eseményben?	Természeti környezet felhasználása a feladványokban.	A természet, mint téma (föld, állatok, növények, stb.)	Kísérletek.	Tanulmányi túrák	A természet felhasználása művészeti alkotásokhoz – rajz, festmény.
Milyen természeti jelenségek hatottak a korban?	Hogyan lehet megoldani matematikailag a természeti problémákat? (konkrét problémák)	Élmények a természetről – esszé idegen nyelven.	Növények, állatok vizsgálata.	Környezet tanulmányozása.	Kézműves foglalkozások természetes eszközökkel (húsvéti tojásfestés levelekkel, stb.).
Találj kapcsolatot a természeti események és a történelem dolgai között	Számítási feladatok növények, állatok, stb. felhasználásával.	Séta a természetben – idegen nyelven tanultva a látottakat.		Múzeumok, obszervatórium stb. látogatása.	Természeti jelenségek „eljátszása”.
Híres tudósok a korban.				Kertészkedés, mint házi feladat.	

27 Howard Gardner: Intelligence Reframed... 48-52.

Fejlesztési lehetőségek a hitre nevelés során (példák):

- Kiselőadás, önálló kutatási lehetőség bibliai kortörténet, bibliai földrajz körébe tartozó témákból.
- Elképzelt látogatás a Szentírás világában (képek, tárgyak stb. alapján).
- Szentírási részletek elemzése, melyek a növény- és az állatvilág köréből hoznak példákat.

Mіндеzeket végignézve, kis ízelítőt kapva a sokrétű intelligencia elméletből, ez a teória segíthet bennünket árnyaltabban látni, árnyaltabban gondolkodni a tehetséggel kapcsolatban. Továbbra is számon tarthatunk kimagasló embereket, akikkel a tehetségkutatás és a tehetséggondozás során foglalkozhatunk, de ne feledkezzünk meg arról, hogy minden ember, minden gyermek és fiatal lehet áldott az élet valamely területén. Ahogyan pedig a tanulmány kezdetén említett orosz-amerikai zeneszerző gondolata mondja: a tehetség kiindulópont. Segítsük fiataljainkat kibontakozni egyéni képességeikben!

Hagyomány és jelen a Bethlen Gábor Református Iskolában Törökszentmiklóson

VIRÁGNÉ KATONA ZSUZSANNA

A TEHETSÉGFEJLESZTÉS HAGYOMÁNYAI AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

A kezdetek

A nyolcvanas évek második felében lehetővé vált az iskolák számára, hogy a tehetséggondozás új útjait keressék. Így az általános iskolák között Magyarországon elsőként született egy korszerű, „komplex tehetségfejlesztő program” Törökszentmiklóson, a Bethlen úti Általános Iskolában, s indult el a megvalósítása 1987 szeptemberében. Korábban az intézmény ének-zene tagozatos iskolaként működött, így a tantestület évtizedes tapasztalatokkal rendelkezett a tehetségfejlesztés e speciális területén, azonban érezte ebben az egyoldalúságot. A tantestület kidolgozott egy tervezetet, amely – kísérletképpen – a Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszéke közreműködésével került bevezetésre.

Az elsődleges cél a gyermekek képességeinek, tehetségének feltárása és intenzív fejlesztése volt. Ebben fontos szempontként szerepelt az általános intellektuális képességek és a speciális képességek párhuzamos fejlesztése. Ugyanakkor kiemelt része volt a célkitűzésnek a személyiségfejlesztés (pl. motiváció, önismeret, alkalmazkodás, moralitás, viselkedéskultúra stb.). A programba való beválogatásnál – a legkorszerűbb pszichológiai elveknek megfelelően – komplex szempontsor és módszerek kerültek alkalmazásra: bizonyos általános intellektuális képességek (lényeglátás, emlékezet, figyelem, kreativitás) mérése; az alap-szaktárgyakban nyújtott teljesítményeket (anyanyelv, matematika) figyelembe

vétele; a tanulók korábbi iskoláiból küldött jellemzés figyelembe vétele. E három tényező együttese alapján történt a programba a gyermekek beválogatása. Sokan közülük a környező hátrányos helyzetű kistélepülésekről érkeztek, ugyanis az iskola kollégiumi ellátást (korábbi „tanyasi” kollégium) is tudott nyújtani.

Két fontos pedagógiai szempont érvényesítése állt a tehetségfejlesztő munka középpontjában: az egyik a tanulók megfelelő motiválása, a másik az egyéni differenciálás. A differenciált munkára a tanórán is volt lehetőség, azonban igazán ez a délutáni blokkokban bontakozhatott ki. A tanulók délelőtti és délutáni foglalkozásai így szerves egységet alkottak. A délelőtti foglalkozások az általános iskolai órateranggal összhangban folytak, délután azonban – a tehetséggondozás céljainak megfelelően – speciális blokkokban folyt a munka, lehetőséget nyújtva a tehetséggondozásra. Ezek a blokkok a következők voltak az 1987-ben megindult kísérletben: anyanyelv, matematika, természettudomány, rajz-esztétika, ének-zeneesztétika, orosz nyelv, német nyelv vagy angol nyelv, számítástechnika. Ez az iskola pedagógusai által kidolgozott komplex blokkrendszer is eredeti volt akkor a magyar általános iskolai tehetséggondozásban. Míg délelőtt együtt dolgoztak a tanulók a tanórákon, addig délután már bontott csoportokban folyt a munka. Eredetileg a program az általános iskola 7-8. osztályára készült, amely során a 7. osztály elsősorban az alapozást és a speciális tehetségterület feltárását jelentette a gyermekeknél, a nyolcadik osztályban pedig már nagyobb szerepet kapott az egyének adottságaival összhangban levő speciális fejlesztés. Jelentős előrelépés történt, amikor a programot kiterjesztették az 5-8. osztályra, és – az eredeti elveket megtartva – gazdagodtak a lehetőségek. Egyrészt az alapozó szakasz kibővült egy évről kettőre (5-6. osztály), ugyanakkor az intenzív differenciált fejlesztés is két évre nőtt (7-8. o.). A legnagyobb értéke a „törökszentmiklósi modellként” emlegetett tehetségfejlesztő programnak, hogy Magyarországon elsőként került kidolgozásra és megvalósításra az iskolai tehetséggondozás. Ennek főbb jellemzői kulcsszavakban: komplex tehetség-azonosítás és program, a tanórai és tanórán kívüli formák szerves egysége, differenciált fejlesztés, pszichológiai hatásvizsgálatok, ezekre épülő egyéni fejlesztő programok, a családdal való hatékony és folyamatos együttműködés, a pedagógusok folyamatos továbbképzése, belső műhelymunka.

Tehetséggondozás a református iskolában

1991-ben ismét a Törökszentmiklósi Református Egyházközség fenntartásába került az iskola, az egyházközség presbitériuma teljes támogatásával tovább folytatódott a tehetséggondozó munka. Az iskola a Magyar Tehetséggondozó Társaság megalakulásától (1989.) kezdve a Kelet-Magyarországi Tagozat bázisiskolája lett, sok általános iskola vett át szakmai elemeket, s egyre több iskola igyekezett az egész programot megvalósítani. A program külföldön is elismerést váltott ki a szakemberek körében, sok publikáció jelent meg róla, több sikeres nemzetközi (az *European Council for High Ability* szervezésében) és hazai konferencia került megrendezésre az iskolában. A legutolsó 2007 őszén a 20. évforduló alkalmából, amikor vendégül látta a nevelőtestület és a tanulóifjúság több iskola tehetséges tanulóját és pedagógusait egy rendhagyó, vetélkedővel egybekötött találkozóra.

A program eredményességét a tanulók kiemelkedő versenyeredményei, középiskolai és felsőoktatási eredményei hitelesítik. A komplex programmal fejlesztett tanulók nyomonkövetéses vizsgálata történt 2004-ben. A vizsgálat elvégzéséhez, értékeléséhez sok segítséget adott a Debreceni Egyetem Pszichológiai Tanszéke Dr. Balogh László professzor úr vezetésével.

Közel 300 (278) olyan tanuló körében történt kérdőíves felmérés, akik 10-14 éves korban részt vettek a komplex tehetségfejlesztő programban. Ezek a tanulók 1989 és 2002 között végezték az általános iskola 5-8. osztályát. A felméréskor vagy középiskolások voltak (80 fő), vagy a felsőoktatásban tanultak (176 fő), illetve már munkahelyen dolgoztak (22 fő).

Középiskolai tanulmányait egynegyedük szakközépiskolában, háromnegyedük gimnáziumban végezte. Kilencvenkét százalékuk főiskolán, egyetemen tanult tovább (közgazdász, bölcsész, mérnöki, orvosi, jogi, pedagógiai, hittudományi karon).

A volt diákok a programban eltöltött évek alatt a tanulás hatékonyságára vonatkozóan a következőket tartották a legfontosabbnak: megtanulták a vizsgákra való felkészülés módszereit, kialakították saját tanulási stratégiáikat, megtanulták a hatékony időbeosztást, erősödött logikus gondolkodásuk, a tanulás során megismerték egyéni képességeiket. Az itt eltöltött évek alatt személyiségjegyeik közül a tolerancia, az önállóság, a szorgalom, az összetartozás érzése és a magas igény szint erősödtek a legjobban.

A TEHETSÉGGONDOZÁS KOMPLEX TOVÁBBFEJLESZTÉSE

A nevelőtestület a 20 éves eredmények, a megváltozott társadalmi körülmények, a térségben kialakult közoktatási helyzet, a szülői háttér figyelembe vételével alakította ki stratégiai fejlesztési tervét, melynek alapelemei:

- A XXI. sz. szintjének megfelelő szakmai háttérfeltételek megteremtése, az épületek teljes felújítása, a teljes nevelőtestület felkészítése a differenciált módszertani eljárásokra (TAMOP 3.1.4) és a tehetséggondozás komplex értelmezésére (TAMOP 3.4.3), az interaktív eszközök használatára (TIOP 111.07, TIOP 111.09)
- Kisebb tanulói létszámmal kevesebb osztály indítása, évfolyamonként 2 osztállyal való hosszútávú tervezés.
- A négy pedagógiai szakasz újragondolása, a tehetséggondozás beépítése a 8 éves folyamatba.
- 1-4. évfolyamon az egyenlő hozzáférés biztosítása a minőségi oktatáshoz (kéttanítós modell).
- 5-8. évfolyamon az eddigi tehetséggondozási rendszer komplex továbbfejlesztése.
- Komplex iskolai pedagógiai értékelési rendszer kidolgozása.
- A keresztyén értékrend tudatos kialakítása: egyén-iskolai közösség-szülők-gyülekezet-egyház együttműködése által.

A tehetséggondozás célja: komplex, nyolc évre kiterjesztett tehetséggondozási rendszer működtetésével a tanulók egyéni képességeinek, készségeinek, attitűdjének, motivációjának rendszerszerű fejlesztése, követése, ezen belül

- tantárgyi keretek között, valamint speciális tanulásszervezési keretek biztosításával célirányosan fejleszteni a tanulók tudását, lehetőséget biztosítani az egyéni képességek, érdeklődés kibontakoztatására, az alapkészségek további fejlesztésére,
- megalapozott tudással és keresztyén értékrenddel felkészíteni őket az önálló információszerzés és felhasználás módszereire, a középiskolai tanulmányokra,
- esélyegyenlőség, a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása,
- alapfokú nyelvvizsgára való lehetőség szerinti felkészítés,
- ECDL vizsgára való felkészítés,
- a továbbtanulási és az országos kompetenciamérés eredményeinek megtartása.

Az egyenlő hozzáférés biztosítása a minőségi oktatáshoz az alsó tagozaton kéttanítós modell segítségével

Az iskola az alsó tagozat pedagógiai céljának tekinti a gyermekek átvezetését az óvoda játékközpontú tevékenységeiből az iskolai tanulás tevékenységeibe. Kiemelten kezeli a keresztyén magatartásformák, szokások megismertetését, megerősítését, az egyéni adottságokra épülő differenciált tanulás-szervezéssel biztos alapkészségek elsajátíttatását (olvasás, írás, számolás). Az egyformaság helyett az egyforma lehetőség biztosítása áll a tevékenység és módszertani struktúra középpontjában, szeretetteljes befogadási tanulási környezet biztosítása, tárgyi feltételrendszer a módszertani elemek biztosításához (mesesarok, mobil bútorok, portfóliók kihelyezése, kis könyvtár, az önkiszolgálás elemei, IKT elemek, hanglemezek, tanulói eszközök), a befogadás, elfogadás értékrendszerének biztosítása, a befogadói környezet a szemléletben, attitűdök, keresztyén alapelvek. Az egyforma lehetőség biztosítása érdekében fontos a tanulói készségek, képességek, a motiváció, a pszichológiai tényezők, a családi háttérrendszer pontos megismerése, az egyéni fejlesztési utak kialakítása, szükség szerint pedagógiai, gyógypedagógiai vizsgálat (saját nevelési tanácsadás, logopédus), egyéni fejlesztés, a gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, tehetséggondozó és a tanítók folyamatos együttműködése az egyéni fejlesztés érdekében, a különleges tehetség felismerésben és fejlesztésben az alapfokú művészetoktatási intézménnyel való együttműködés. A lelki nevelés mint motivációs eszköz biztosítása érdekében a keresztyén alapértékek tudatos közvetítése, a szabályok pontos ismerete, betartása és betartatása.

A kéttanítós modell az első osztálytól a negyedikig felmenő rendszerben valósul meg. Heti 12 órában (olvasás, írás, számolás) az osztállyal foglalkozó két tanító egyforma szerepkörben és intenzitással van jelen, közös óravezetést alkalmaznak. A többi tanórán az osztálytanítók egyike van a tanulókkal. A délutáni időszakban a tanítónők váltásban biztosítják a napközi foglalkozások keretében a másnapra való felkészülést, a szabadidő hasznos eltöltését. A tanítók óraszám: 12+5+6,5 napközi. Nem kötelező, 40 órás munkaidőben ellátandó pedagógiai feladatok: pedagógiai felügyelet, osztályfőnöki feladatok, napközis csoportfeladatok megosztva, szülőkkel való együttműködés, családlátogatás (1. o.), szükség szerint (hiányzás stb.). A tanítók munkáját szervesen segítik a gyógypedagógusok.

A modell alkalmazásának eredményei pozitívak. A tanulási-tanítási idő (7³⁰ – 16³⁰) komplex pedagógiai egységet alkot. A gyermekek fejlődését mindkét tanító azonos szinten látja, ismeri, az egyéni fejlesztésbe mindketten bekapcsolódnak. A szülőkkel való

együttműködés életszerű. Közös tervezés, közös felelősség alakul ki a párok között. Az év végi felmérések matematika (sorozatok, műveletek, pótlások, relációk, számok helye, szöveges feladatok), olvasás, szövegértés írás (másolás, szóalkotás, mondat-kiegészítés, tollbamondás) területén 87-96% közöttiek, a versenyeredmények kimagaslóak.

A gyermekek napirendje az első évfolyamon (csengetés, szünetek hossza) életkorukhoz, beilleszkedésükhöz illesztett.

A negyedik évfolyamon a délutáni foglalkozások keretében az egyéni képességeknek, érdeklődésnek megfelelően „Az ügyes kezek, okos fejek” tematikus foglalkozások keretében: Játékos matematika, Nagy felfedezések, A világ csodái, „Könnyedén angolul”, Kézműveskör, Különleges állatok, növények, Olvasókör.

Komplex tehetséggondozás az általános iskola felső tagozatán

Cél: az általános iskola felső tagozatán az egyenlő hozzáférés biztosítása a minőségi oktatáshoz, komplex tehetséggondozási rendszer működtetésével, a tanulók egyéni képességeinek, készségeinek, attitűdjének, motivációjának rendszerszerű fejlesztése, követése, az önálló tanulás megtanítása, önálló ismeretszerzési eljárások megismerése, az információ tudatos kezelése, tudatos kommunikáció(magyar / idegen nyelv / elektronikus), önérvényesítés fejlesztése, egészséges versenyszellem, gyakorlatorientáltság kialakítása, a magyarságtudat fejlesztése, a keresztyén múltunk megismerése, református gyökereink erősítése, reményteljes jövőkép kialakítása.

A tradicionális elemek megtartása (gyorsítás, dúsítás, gazdagítás) mellett a tehetségesekkel való foglalkozás megköveteli a pedagógusoktól, hogy a kiemelkedő képességű tanulókat egyénre szabott feladatok adásával megfelelően terhelje. A délelőtti tanítási órákon elsődleges feladat a tantervi követelmények minél magasabb szintű teljesítése. Ennek érdekében alkalmazzák a csoportos és egyénre szabott fejlesztést. A tananyag gyorsabb elsajátítása, elmélyítése, illetve többletismeretek szerzése differenciált munkával valósul meg.

Az iskola délutáni, szabadidős szolgáltatásai között kínál egy speciális választható modulokból álló rendszert, amely lehetővé teszi számítástechnikából az ECDL vizsga, valamint angol nyelvből alapfokú nyelvvizsga letételét, középiskolára előkészítő, versenyre felkészítő szakköröket, táncoktatást, kézműves foglalkozást, sportköröket, könyvtári, internetezési lehetőséget. A modulok a délutáni foglalkozásokat ölelik fel. A modulok egy részén való részvétel minden tanuló számára kötelező, míg másokat – kötelezően vagy szabadon – választhat.

A speciális készségfejlesztő modulok (K kötelező, KV=kötelezően választható, V=választható):

5. ÉVFOLYAM

K	modul 1		modul 2		modul 3	
	Önismeret		Tanulástechnika		Képességfejlesztés	
KV	Választható modul 4			Választható modul 5		
	Játékos logika	Nyelvi kommunikáció		Természet- ismeret	Az ókor művészete	
V	Mozgáskultúra: kézilabda, tenisz, tánc					
	Stratégiai játékok, sakk					
	Művészet: énekar, színjátszás, kerámia					

6. ÉVFOLYAM

K	modul 6		modul 7		modul 8	
	Idegen nyelv IKT		Honismeret, helytörténet		Képességfejlesztés	
KV	Modul 9			Modul 10		
	ECDL	Könyvtári ismeretek	Viselkedéskultúra, etikett		Mindennapi környezetünk	
V	Mozgáskultúra: kézilabda, tenisz, tánc					
	Média, művészet: animációs rajzfilm, újságírás					
	Kereszténységünk: konfirmáció					

7. ÉVFOLYAM

K	Modul 11		Modul 12		Modul 13	
	Állampolgári ismeretek		Tanulástechnika		Magyarok vagyunk, Európában élünk	
KV	Modul 14			Modul 16		
	ECDL	Érdekes kísérletek	Nyelvi kommunikáció		Testi-lelki egészség	
V	Mozgáskultúra: kézilabda, tenisz, társastánc					
	ECDL, olvasóköri előkészítő					
	Művészet, egyháztörténet					

8. ÉVFOLYAM

K	Modul 17		Modul 18		Modul 19	
	Középiskolába készülők		Európai Unió		Vizsgafelkészítés	
KV	Modul 20			Modul 21		
	ECDL	Idegen nyelv	Világháborúk	Magyar művészek		
V	Mozgáskultúra: kézilabda, tenisz, társastánc					
	Nyelvvizsgára készítő, születésünk – jövőnk titka					

EREDMÉNYEINK

Az iskola pedagógusai a program kidolgozása óta fontos feladatnak tartják a gyermekek minél sokoldalúbb fejlesztését, melynek szerves része a versenyeken való szereplés. Egy-egy eredmény mögött rengeteg munka van a nevelő és a diák részéről egyaránt. Az elmúlt néhány év statisztikai adatai bemutatják elért eredményeinket a tanulmányi és sportversenyek területén.

	Versenyzők száma		Városi I. helyezett		Megyei I.-VI. helyezett		Országos I.-XV. helyezett	
	egyéni	csapat	egyéni	csapat	egyéni	csapat	egyéni	csapat
2002/2003	33	37	1	-	16	7	31	1
2003/2004	46	73	10	11	25	8	38	1
2004/2005	44	87	12	4	28	19	49	9
2005/2006	47	72	5	2	26	16	44	3
2006/2007	23	61	-	3	10	28	21	22
2007/2008	35	87	17	2	20	23	14	4
2008/2009	23	36	5	-	22	8	9	1
2009/2010	35	34	7	3	25	8	22	-

Az országos kompetencia-méréseken az iskola teljesítményét az alábbi táblázat mutatja.

	2003		2004		2006		2007		2008		2009	
Országos komp-mérés eredménye	Iskola átlaga	Orsz. átlag	Iskola átlaga	Orsz. átlag	Iskola átlaga	Orsz. átlag	Iskola átlaga	Orsz. átlag	Iskola átlaga	Orsz. átlag	Iskola átlaga	Orsz. átlag
Szövegértés												
6. évfolyam	524	500	464	509		512		516	532	519	521	513
8. évfolyam	-	-	483	500	520	497	576	497	514	506	544	502
Matematika												
6. évfolyam	502	500	422	505		493		500	609	499	527	489
8. évfolyam	-	-	448	500	496	494	625	491	588	497	556	484

Matematikából az iskola tanulói magasan az országos, a térségi, kistérségi és városi átlag felett teljesítettek, a tehetséggondozásban részvevő csoportok eredménye az első felső tizedben.

	2007		2008		2009	
	országos	helyi	országos	helyi	országos	helyi
6. évfolyam						
szövegértés			519	586	513	584
matematika			499	695	489	606
8. évfolyam						
szövegértés	497	596	506	577		
matematika	491	657	497	616		

Az iskola a 2009/2010. tanévtől részt vesz a Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.4/08/02-2008-0015 *Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés-innovatív intézményekben* pályázati projektben. A projekt címe: „Csak a hittel végzett munkának van értéke”. (Szent-Györgyi Albert). A pályázat célja a kompetencia alapú oktatás elterjesztése a nevelésben, a tanításban. Ennek egyik elengedhetetlen feltétele a pedagógiai módszertani kultúra megújítása, melynek lehetséges eszköze a problémaközpontú tanítás, vagy a cselekvésből kiinduló gondolkodásra nevelés, a felfedezettő tanítás-tanulás, a megértésen és tevékenységen alapuló fejlesztés.

A tehetséggondozás fejlesztése a Társadalmi Megújulás Operatív Program. 34.3-08/2-2009-0104 keretében folyamatosan történik. Projekt címe: „Az érték bennük van”. Projekt megvalósítás időszaka: 2010.05.03. – 2011.10.31. Támogatási összeg: 18.625.142.

Komplex iskolai mérési rendszer

A iskolai pedagógiai értékelés eszközei:

- bemeneti mérések, követő mérések, kimeneti mérés,
- egyéni értékelés,
- szülőkkal való negyedéves kapcsolattartás, egyéni elbeszélgetés,
- szöveges értékelés, fejlesztési javaslat,
- vizsgarendszer.

Bemeneti mérések, követő mérések, kimeneti mérés: (5., 6., 8.o. Eysenek-féle személyiség teszt, IQ, tanulási orientáció, tanulási stratégia)

Bemeneti mérések:

- Első osztály: felvételi eljárás, DIFER.
- 5.évf. szintcsoportos osztály: 4.év végi vizsga.
- 5.évf. tehetséggondozó osztály: 4. év végi vizsga, felvételi vizsga(emlékezet, logika, matematika, elbeszélgetés), pszichológiai (emlékezet, kreativitás, motiváció, szorongás stb.)

Egyéni követési rendszer: tervszerű követés, egyéni mappák, portfólió

- Pszichológiai, pedagógiai mérések 5., 6., 8. o. (Eysenek-féle személyiség teszt, IQ, tanulási orientáció, tanulási stratégia)
- Pedagógiai mérések
 - *5. évfolyam:* kreativitás – szabadidő, szorongás, figyelem, emlékezet, megértő gondolkodás, szociometria, saját közösség iránti attitűd, családrajz.
 - *6. évfolyam:* önismereti mérleg, személyi kontroll, kudarckerülés, sikerkeresés, boldogság- és szomorúságforrások, kommunikáció, tanulási stílus, szociometria.
 - *7. évfolyam:* jövőkép, önjellemzés, énkép, szociális kép, impulzivitás, kockázatvállalás, empátia, tanulás iránti attitűd, felelés, nyilvános szereplés.
 - *8. évfolyam:* énkép, tükörkép, kommunikáció, pályaorientáció, felelés, nyilvános szereplés, vizsgaszorongás, önirányítás.
- Mérési naptár: mátrix, tématerület, évfolyam, időpont.
- Feladatbank: belső, külső (szakértők által, pszichológiai).
- Kompetencia-mérés.
- A szülők negyedéves tájékoztatási formái, tervezett elbeszélgetések.

Kimeneti mérések:

- 4., 8.osztály vizsgarendszer, kompetenciamérés.

A tanulók különleges ellátásának biztosítása

Az iskola és a szakszolgálat szervesen együttműködik, így a különleges ellátásra szoruló gyermekek fejlesztése példaértékű. Az intézményben a sajátos nevelési igényű gyermekekkel gyógypedagógusok, logopédusok és gyógytestnevelő foglalkozik. Három korszerűen felszerelt fejlesztő teremben történnek a fejlesztések. Sok feladatot tartalmazó gyűjtemények, fejlesztő eszközök és játékok, számítógépes fejlesztő programok segítik a tanulók előrehaladását, fejlődését. Az intézményből utazótanár végzi az egyházmegye református iskoláiban és egyéb intézményekben a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók ellátását, valamint a velük foglalkozó pedagógusok szakmai segítségét.

Az iskola nevelési tanácsadója pedagógiai, gyógypedagógiai, pszichológiai szolgáltatást nyújtó intézményegység. Közvetlenül kereshetik fel a szülők, ha gyermekük nevelésével kapcsolatban nehézségeik vannak, vagy ha a nevelési gondjaik megoldásához támpontokra, tanácsokra van szükségük. Az intézményünkben működő Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és Nevelési Tanácsadó szolgáltatásai közé tartozik a korai fejlesztés és gondozás, valamint a fejlesztő felkészítés. A fejlesztő felkészítés teljesítésére otthoni ellátás formájában, az intézményben, illetve Tiszafüreden, a Szivárványház Fogyatékosok Református Otthonában biztosít az intézmény lehetőséget.

„A legtöbb, amit gyermekeinknek adhatunk: gyökerek és szárnyak.” (Goethe) Mi is ezt szeretnénk tanulóinknak adni. Szárnyakat, amellyel biztonságosan tudnak repülni, a magasba ívelni. Ugyanakkor biztos gyökereket, hitet, értéket, hogy mindig legyen miből erőt gyűjteni.

Istennek adunk hálát az iskoláért, azokért, akik itt tanítottak, tanítanak, a presbitériumnak a támogatásáért: „Adjatok hálát az Úrnak, mert jó, mert örökké tart szeretetec.” (Zsoltárok könyve 118:1)

IRODALOMJEGYZÉK

- Banáné Szőke Ilona, A tehetséggondozó osztályok szakmai programja. In. *Emlékkönyv*. Szerkesztő: Virágné Katona Zsuzsanna, Bethlen Gábor Református, Tagozatos Általános Iskola, 2009.51-52.
- Virágné Katona Zsuzsanna, Református iskolánk a 290. tanévben. In. *Emlékkönyv*. szerkesztő: Virágné Katona Zsuzsanna, Bethlen Gábor Református, Tagozatos Általános Iskola, 2009.18-25

Vizuális nevelés

A rajzvizsgálat szerepe és lehetőségei a pedagógiai munkában DR. VASS ZOLTÁN

A GYERMEKRAJZOK JELENTŐSÉGE

Gyermekrajzok pszichológiai elemzésével dokumentált módon az 1880-as évek óta foglalkoznak a kutatók. A témával kapcsolatban legalább 8000 tudományos közlemény jelent meg. Nem véletlen ez a nagy érdeklődés: a képi kifejezés a szavaknál sokkal őszintébb és mélyebbek lehet. A rajzok az értő szemnek elárulják, hogyan látja a gyermek a világot, mitől fél, mire vágyik, mennyire intelligens, milyen személyiségvonásai vannak, hogyan érzi magát a családban, hiányt szenved-e valamitől, vagy van-e valamilyen pszichológiai problémája. A *rajzok hitelességét* mutatja, hogy rajzokat vizsgálnak meg a szakértők olyan jelentőségű kérdések esetében is, mint például a fizikai vagy szexuális erőszak kimutatása, vagy gyermekelhelyezési perekben annak eldöntésére, alkalmas-e a szülő a gyermek nevelésére.

A pedagógiai munkában a gyermekrajz *olyan eszközt jelent a pedagógus számára, amely mással nem helyettesíthető*. Betekintést enged a családi légkörbe, a gyermek értelmi fejlettségi szintjébe, érzelmi állapotába, a társas beilleszkedés sajátosságaiba, a gyermek értékrendjébe vagy éppen az iskolához és a pedagógushoz való viszonyába.

A rajzok „belemagyarázás” nélküli megértése azonban nem egyszerű feladat. Ha a pedagógus korszerű ismeretek és szemlélet nélkül próbálja megérteni a rajzokat, *könnyen tévedhet*. A probléma súlyát fokozzák azok az internetes oldalak, amelyek felületes spekulációkat vagy misztikus szimbólumelemzést alkalmaznak (például „a kopaszság a szeretetképtelenség jele”). Az ilyen szemlélet egyaránt ártalmas a gyermek és a szülő számára, és sokkal inkább az elemző zavaros gondolatait mutatja meg, mint a gyermek lelkivilágát.

A megfelelő módszerrel elkerülhetők a tévedések. Büszkék lehetünk ezen a területen a magyar kutatókra, akik eredeti gondolatokat fogalmaztak meg a képek pszichológiai értelmezésével kapcsolatban. A legújabb évek fejleményei közé tartozik a rendszerszemlélet bevezetése a rajzelemzésbe (*hétlépéses mintázatelemzés*) és a mesterséges intelligencia használata számítógépes program formájában (*ESPD program*). Ezzel a szemlélettel olyan jelentések tárhatók fel a rajzokból, amelyek más módon rejtve maradnának.

A RAJZVIZSGÁLAT KORSZERŰ SZEMLÉLETE

A gyermekrajzok mai elemzési módszere a rendszerszemléletre épül. Ez azt jelenti, hogy a rajzi jelzéseket (például fekete színnel rajzol a gyermek, sokat satíroz vagy szokatlanul kis méretűek az emberalakok) nem önmagukban értelmezzük, hanem tágabb összefüggésbe helyezzük.

Ezt könnyíti meg a *hétlépéses mintázatelemzési módszer* (SSCA, *Seven-Step Configuration Analysis*), amely lépésről lépésre vezet a rajzok értelmezését.

Az SSCA hét, egymásra épülő szakaszt tartalmaz, melyek a kép pszichológiai megértésének egy-egy stádiumát képviselik (kontextuselemzés, folyamatelemzés, intuitív és egészes elemzés, itemanalízis, az esszencia felismerése). A módszer a rajz megértésének folyamatát didaktikai okból bontja szakaszokra. A valóságban a szakértő természetesen nem feltétlenül követi ezeket a lépéseket: egyes szakaszokat kihagy, más szakaszokra utólag tér vissza, időnként pedig az egyes lépéseket egyszerre hajtja végre. Ahogyan Heidegger fogalmaz a hermeneutikai kör kapcsán: a részből értjük meg az egészet és az egészből a részeket (részletesen: Vass, 2010).

Az SSCA gyakorlati célja a szakértői gondolkodás megtanítása; olyan értelmezési módszer, amely szótárszerű jelentések felsorolása nélkül vezet el a képi kifejezés megértéséhez. Sokféle nézőpontot és elemzési technikát tartalmaz, amelyek nagyon különböző szempontokból közelítenek a rajzhoz. Rendszerszemléletű nézőpontja szerint a gyermek pszichológiai megértésének egészét tekinti rendszernek, magát a rajzot pedig csak egy alrendszernek, amely a teljes rendszerben nyeri el jelentését. A pszichológiai értelmezés során a vizsgálatvezető a rendszer komponenseit keresi, azaz élettörténeti, rajzi és viselkedési jellemzőket azonosít. Ehhez a kontextuselemzés, aktuálgenezis, fenomenológia, intuitív-egészes elemzés és az itemanalízis módszereit alkalmazza. A feltárt komponenseket egyedi összefüggésbe hozza egymással, amelyek konfigurációkat eredményeznek. Ezzel a stratégiával a vizsgálatvezetőnek nincs szüksége értelmező kézikönyvre, és elkerüli a leegyszerűsítő és általánosító jelentésadást. A végeredmény olyan összefüggések hiteles hálózata lesz, amelyek a rendszer egészébe ágyazódva, mindig egyedi módon szólnak a gyermekről.

A módszer két kulcsfogalma a *kontextus* és a *konfiguráció*. Ez azt jelenti, hogy a rajzokat csak összefüggésbe helyezve lehet megérteni, vagyis az előzmények (exploráció, anamnézis, heteroanamnézis), a rajzolás közben megfigyelt viselkedés és az aktuális állapot hátterén kell értelmezni (fizikai, társas, képi kontextus). A konfiguráció (mintázat) hasonló pszichológiai jelentésű megfigyelések összegyűjtését jelenti, szótárszerű értelmezés helyett. Minél több megfigyelés támaszt alá egy adott konfigurációt, annál nagyobb lesz a jelentés bizonyossága. Az egyes konfigurációk jelentése azonban egymástól és a kontextustól is függ.

Az egyes lépéseket végigkövetve, a vizsgálatvezető kontextuselemzést, folyamatelemzést, intuitív, egészes, formai-szerkezeti és tartalmi-szimbolikus elemzést végez. A végeredmény a kép „esszenciája”, azaz pszichológiai jelentéstartalmának kivonata. Az esszencia mindig több információt tartalmaz, mint amit a vizsgálatvezető a kép elemzése előtt tudott a gyermekről. Olyan pszichológiai felismeréseket foglal össze tömör formában, amelyekből kibontható egy hosszú és részletes elemzés.

A RAJZVIZSGÁLAT HÉT LÉPÉSE

1. Kontextuselemzés

A rendszerszemléletű elemzés első lépése a kontextus elemzése. A vizsgálatvezető arra törekszik, hogy feltárjon minden ismeretet, amely a gyermekre, annak hátterére, illetve a konkrét vizsgálatra vonatkozik. Feladata, hogy minél több megfigyelést (komponenst) azonosítson a rendszerben, amelyek a hetedik lépésben azonosítandó mintázatok nyersanyagát képezik. A megfigyelések lehetnek rajzi jelzések (például élénk színek, halvány vonalak) vagy a gyermek viselkedése rajzolás közben (például félénk, visszahúzódó). Az első lépésben a komponensek azonosításához a vizsgálatvezető a rajzot mint alrendszert egy nagyobb rendszer részének tekinti, amelyben alrendszereket különít el: (1) *vizsgált személy*, (2) *rajz*, (3) *kontextus*, (4) *vizsgálatvezető*. Ehhez az alapstruktúrához (5) *újabb személy* társul közös rajzok, többszemélyes vizsgálat, több vizsgálatvezető vagy megfigyelők esetén. Az öt alrendszer egymással hétféle interakcióba léphet: *vizsgálatvezető-kontextus*, *rajzoló-kontextus*, *rajz-kontextus*, *rajzoló-rajz*, *rajzoló-vizsgálatvezető*, *rajz-vizsgálatvezető*, *rajzoló-rajzoló (másik személy)*.

A *vizsgálatvezető és a kontextus* interakciójának szokásos eleme az anamnézis és a szülői-pedagógiai heteroanamnézis minden olyan adata, amely a rajzot közvetlenül magyarázza. A rajz tartalmára hatást gyakorol, hogy a vizsgálatvezető független személy volt-e vagy az iskolában dolgozó pedagógus, osztályfőnök, pszichológus. A vizsgálatvezető akaratlanul is befolyásolhatja a rajzolási helyzetet közvetlen formában (például kérdésekkel, megjegyzésekkel rajzolás közben) vagy közvetett módon (a gyermekhez vagy csoporthoz való viszonyával, szerepével, implikált elvárásaival, aktuális hangulatával).

A *rajzoló és a kontextus* összefüggéseinek keresésekor a gyermek aktuális állapotát (például fáradt, türelmetlen, lelkes), csoportban elfoglalt helyzetét, az instrukció szubjektív jelentését (például teljesítményhelyzet vagy érdekes kihívás) és a helyzethez való viszonyulását (például szeret-e rajzolni) értékeljük.

A *rajz és a kontextus* kapcsolatának elemzése arra vonatkozik, hogy milyen kontextusból született a rajz. A rajzolás fizikai helyszíne (például saját osztályában vagy egy rendelőben rajzol a gyermek) befolyásolhatja, hogy a gyermek önmagát az iskolaépületen belül vagy kívül ábrázolja-e. Ide tartozik az időpont (például fáradt volt a gyermek és összezsugorult a rajzot), az egyéni vagy csoportos vizsgálat személyességet befolyásoló hatása is.

A *rajzoló és a rajz* kapcsolatához tartozik a keletkezési folyamat, tesztviselkedés, modellreakciók és a gyermek önértelmezéseinek vizsgálata. Miben segítik a rajz megértését a rajzolás bevezető előzményei (például hogyan fogadta a feladatot, az instrukciót a gyermek), hogyan választotta ki az eszközöket, hogyan használta őket? Rajzolás után, a megbeszélés során voltak-e utólagos kiegészítések, javítások? Egyedi beszélgetés alkalmával a vizsgálatvezető megkérdezi, mi volt a gyermek ábrázolási szándéka, szerinte milyen a rajza, hogyan viszonyul hozzá. Közben a vizsgálatvezető azt is figyeli, hogy összhangban állnak-e a gyermek viselkedéses megnyilvánulásai és szavai a grafikus közléssel.

A *rajzoló és a vizsgálatvezető* kapcsolata az interakciódinamika és az áttételes viszonyok értelmezésére vonatkozik. Ezt a szempontot a közös rajzvizsgálatra vonatkozó, hazai

kutatások igen részletesen kidolgozták (Nagy, 2007; Vass és Vass, 2009), amelyek 60 egészséges és 68 specifikus reakciót azonosítottak. A rajzokban a vizsgálatvezető elemzi a rajzolás helyzetében megjelenő kapcsolati dinamikát, a rajzoló közvetlen és közvetett szándékait a vizsgálatvezetőre vonatkozóan (például kedvében akar járni vagy ellenkezni akar vele), illetve a pszichoanalitikus értelemben vett áttétel, viszontáttétel megjelenési formáit (például autoritáskomplexus áthelyezése a vizsgálatvezetőre).

A *rajz és a vizsgálatvezető* interakciójának feltárása a rajz megértési folyamatának további összetevőit tudatosítja. Ezt az aspektust alapvetően meghatározzák a vizsgálatvezető ismeretei, szemlélete és a rajz kiértékelésének módszerei. A rajz értelmezését befolyásolja, hogy milyen a vizsgálatvezető viszonya a rajzhoz, mi a szándéka vele, milyen motivációk vezérlik, milyen célból elemzi.

A hetedik kölcsönhatás a *rajzoló-rajzoló* (másik személy) interakció. Ez akkor jelenik meg, ha (a) egynél több gyermek rajzol egyszerre, például csoportos rajzfelvétel esetén, (b) ha az egyéni rajzvizsgálat során jelen van még valaki a helyiségben, például szülő, másik pedagógus, vagy pszichológus. A megfigyelési szempontokkal és az értelmezéssel kapcsolatban ismét a közös rajzok igen részletesen kidolgozott értékelési módszerére utalunk.

2. Rajzolási folyamat (aktuálgenezis)

Aktuálgenezisen kifejezéspszichológiai nézőpontból a kifejező viselkedés *keletkezési folyamatát* értjük. Idetartoznak a következő kategóriák: *verbális viselkedés, szóbeli megjegyzések és projekciók; gesztus, mimika, nemverbális reakciók; pszichomotoros jellemzők; teljes rajzolási idő és kezdeti reakcióidő; a rajz részeinek tagolása és a figurák rajzolási sorrendje*. Terjedelmi okból ezeket a kategóriákat és a kategóriákon belüli reakciókat itt nem ismertetjük (megtekinthető: Vass, 2006, 81-299.), csak néhány gyakorlati szempontot emelünk ki.

A családrajzokban a vizsgálatvezető értékeli a rajzolási sorrendet (önmagát hányadiknak rajzolta a gyermek), valamint a radírozást és javítást az egyes alakokon. Három specifikus reakció külön is jelölésre kerül: (a) az elrontott alakot a gyermek jobb színvonalon rajzolja újra, (b) a színvonal nem változik, (c) a színvonal romlik vagy a gyermek egyáltalán nem rajzolja újra a kiradírozott figurát.

Ha más tesztet (rajzot, kérdőívet) is kitöltenek a gyerekek, akkor a feladatok egymást is befolyásolhatják. Az egymást követő rajzokban a vizsgálatvezető megkeresi a hasonlóságokat, ellentéteket és a változást; összekapcsolja egymással a hasonló formai jellemzőket, hasonló tartalmi motívumokat, hasonló pszichológiai jelentésű konfigurációkat, sőt az egymásnak ellentmondó jellemzőket is (Zians, 1997).

A vizsgálatvezető az aktuálgenetikus megfigyelésekben *modellreakciókat* keres: ami a rajzvizsgálati helyzetben történik, modellezheti a gyermek más helyzetekben mutatott, tipikus reakcióit. A modellreakciónak ebben az értelemben két szintje van: (a) az egyik szint a rajz készítése közben megfigyelt viselkedés, (b) a másik ennek általánosítása más élethelyzetekre. A két szint között lépésről lépésre kimutatható az analógia, azonban nem minden megfigyelt reakció tekinthető modellreakciónak. Az elkülönítéshez a hipotéziseket további adatokkal kell egybevetni, beszélgetve a gyermekkel, a szülővel, a pedagógussal.

3. Objektív leírás (fenomenológiai elemzés)

A rajz tartalmának objektív leírását az SSCA a fenomenológiai elemzés módszerével valósítja meg, amely kifejezéspszichológiai nézőpontból a piaget-i értelemben vett egocentrikus észlelés ellentéte. Lényege a leírás és az értelmezés kettéválasztása. Két szakasza: a képen található jelenségek, motívumok és azok részeinek tárgyilagos, prekoncepció nélküli azonosítása, (2) a pszichológiai jelentéstartalommal rendelkező jelenségek kiszűrése, elkülönítése a lényegtelen elemektől és műtermékektől.

A rajz releváns jelenségeire példa a rajz érzelmi-hangulati tónusa vagy integráltsági foka, az irrelevánsra a vonalvezetés véletlen tévesztései az arcrészek, száj ábrázolásában. A rajz tartalmazhat objektíven jól azonosítható rajzi jelenségeket (például a figurák mérete, távolsága) és többjelentésű vagy bizonytalanul azonosítható jelzéseket (például az arckifejezés vagy a cselekvés alacsonyabb színvonalú rajzokban). A fenomenológiai elemzés azért fontos, mert a klinikai gyakorlatban sokszor tapasztalható, hogy a vizsgálatvezető félreérti a rajzot és „belemagyaráz” olyan tartalmakat, amelyek semmilyen más adattal nem igazolhatók, és leginkább a vizsgálatvezető projekciós hajlamáról tanúskodnak.

A fenomenológiai leírás sok, kisebb-nagyobb megfigyelést azonosít. A következő lépéstől kezdődően a vizsgálatvezető feladata a megfigyelések válogatása lesz, a közös elemek kiemelése, a fontos összefüggések felismerése és összevonása, amely végül a rajz tömör „esszenciájához” vezet el.

4. Intuitív elemzési módszerek

Kifejezéspszichológiai megközelítésből az intuíció olyan észlelésnek tekinthető, amelyben az inger (például rajzi jelenség) csak részben vagy egyáltalán nem tudatosodik, és az észlelő csak a végeredményt ismeri fel: a képnek az észlelőre tett hatását. Ez a hatás gyakran érzelm, hangulat vagy összefüggés felismerése. Az intuitív megítélés szakasza abban különbözik a következő szakasztól, az egészséges megítéléstől, hogy a vizsgálatvezető tudatos irányítás helyett nyitottan vándorolni hagyja figyelmét. Ezzel szemben az egészséges megítélési szakaszban a vizsgálatvezető előre definiált észlelési feladatokat végez, azaz meghatározott dimenziók mentén értékeli a rajzot.

A rajz intuitív megközelítését Zians (1997) interjúi a rajzvizsgálati szakértő megkülönböztető jellemzői közé sorolták. A SSCA az intuitív megközelítést a következő módszerek formájában alkalmazza: összefoglaló tulajdonságok, spontán figyelmi fókusz, motoros és kinesztetikus empátia, vizualizálás, empátiás kérdezés és egymondatos jellemzés. A módszerek általános ismertetése megtalálható máshol (Vass, 2006), itt csak a rajz szempontjából legfontosabbakat ismertetjük.

Az összefoglaló tulajdonságok módszerének lényege, hogy a vizsgálatvezető befogadó, nyitott hozzáállással meghatározza az “öt legfontosabb jellemzőt”, azaz a rajznak mint Gestaltnak azt a néhány tulajdonságát, amely a legtöbbet mondja el róla. A vizsgálatvezető részletek (például formai-szerkezeti jellemzők) helyett a képre mint egészre összpontosít; az összefoglaló tulajdonságok száma természetesen nem szükségszerűen és pontosan öt. A vizsgálatok szerint a megítélők képesek ezt objektív módon elvégezni, amelyet a független

vélemények azonossága igazol. Az összefoglaló tulajdonságokra számos általános példa található Vass (2006) könyvének 308-312. oldalain.

A második kiemelt jelentőségű módszer a rajzok esetében a spontán figyelmi fókusz. A vizsgálatok szerint a szemlélő spontán figyelme általában arra a motívumra vagy részletre irányul, ami a rajzoló számára is a legfontosabb (Vass, 2006). Ez a terület kutatásaink szerint több pszichológiai tartalmat sűrít, mint más részletek. A rajzokban a néző figyelme legtöbbször a főszereplőre irányul. A figyelmi fókusszal azonosítható személy a gyermek számára meghatározó azonosulási mintákat képviselhet. A központi motívum jelentésének konnotációit a vizsgálatvezető beszélgetéssel, történettel, asszociációs vizsgálattal tárja fel.

5. A rajz mint egész

Az egészsleges elemzés során a vizsgálatvezető globálisan (Gestaltként) értékeli a rajzot. Itt is érvényes, hogy a Gestaltnak más tulajdonságai vannak, mint az összkép elemeinek.

Az egészsleges elemzés első technikája a tulajdonságlisták módszere, melyet eredetileg Sehringer (1983, 1989, 1999, 2005) javasolt gyermekrajzok elemzéséhez. A módszert az SSCA a rajzokhoz adaptálta, témaspecifikus jellemzők megadásával. A vizsgálatvezető előre megadott tulajdonságlistából választ ki olyan jellemzőket, amelyek pontosan illeszkednek az adott rajzhoz. Az új, találó jellemzőket felveszi az előző lépésben az összefoglaló tulajdonságok módszerével azonosított attribútumok közé. Ezek a listák mindig a rajztémára specifikusak (Süle, 1988; Leibowitz, 1999; Sehringer, 2005; Vass, 2006). Mivel a kifejező viselkedés (így a rajz is) a személyiség tükröződése, az attribútumok nagymértékben segítik a vizsgált személy megértését, az összefüggés azonban nem feltétlenül explicit jellegű.

A rajz színvonalát a vizsgálatvezető az emberábrázolás színvonala szerint a gyermek életkorának megfelelőnek, fejletlenebbnek vagy vegyes színvonalúnak ítélni. Az integrációt jól mutatja a kompozíció, amelynek tipikus esetei a széteső, zavaros, illetve a kiegyensúlyozott, harmonikus kompozíció. Az érzelmi-hangulati tónus elemzésekor öt általános csoport különíthető el, amely a legtöbb rajz szempontjából jól hasznosítható: (1) meleg, vidám, játékos; (2) hideg, üres; (3) kusza, zavaros; (4) agresszív, fenyegető; (5) szorongó, félnék érzelmi-hangulati tónus.

6. Specifikus tartalmak

Az SSCA utolsó előtti szakaszát itemanalízisnek nevezzük. Ebben a szakaszban a vizsgálatvezető sorra veszi a rajz tesztspecifikus jelenségeit, melyeket nem önmagukban értelmez, hanem konfigurációkat keres bennük. Az itemanalízis módszerei az enaktív-ikonikus-szimbolikus elemzés, a formai-szerkezeti és a tartalomelemzés. Ezek lényege, hogy az egyes figurák, motívumok jelentésével külön-külön foglalkozunk, és összefüggéseket keresünk köztük.

7. Az eredmények összegzése

Az SSCA hetedik, utolsó lépésében a vizsgálatvezető a rajz konfigurációit, azaz *összefoglaló, mélyebb és továbbvezető* pszichológiai jelentéstartalmát keresi, szintetizálva minden adatot

és felismerést az előzmények, a megfigyelt tesztviselkedés és a rajz előző hat elemzési lépése alapján („esszencia”). Tanácsadási és terápiás keretek között ez a fázis közvetlen segítséget ad a tanulóval kapcsolatos javaslatok vagy terápiás terv kialakításához.

Összegző jellege miatt itt szerepel a kommunikációs elemzés, amely az egészsleges mód-szerekhez tartozik. A bemutatott módszer Schulz von Thun (1981) és Sehringer (1989, 1992, 2000) munkáinak továbbfejlesztése (Vass, 2006). A rajz egészét olyan közlésnek tekinti, melyet négy csatornán vizsgál: tartalom, kifejezés, felszólítás és kapcsolat. A négy aspektusról a vizsgálatvezető tömör, egymondatos „fordítást” készít. (1) A *tartalmi aspektus* célja a képi közlés tényszerű információtartalmának fenomenológiai leírása, az implikált jelentések feltárása és a tartalmi elemek fontosság szerinti válogatása: a vizsgálatvezető azt keresi, ami továbbvezeti a pszichológiai megértést. (2) A *kifejezési aspektus* azt mutatja meg, mit akar tudatos és nem tudatos szinten a rajzoló közölni a vizsgálatvezetővel, a társas környezettel és a világgal. Ide tartozik az aktuális állapot (szükségletek, hiányok, motivációk, vágyak, félelmek) konkrét szintje és a világban való létezés módjának egzisztencialista szintje is. (3) A *felszólítási aspektus* azt kutatja, milyen választ akar kiváltani, mire szólítja fel az üzenettel a küldő (rajzoló) az üzenet fogadóját (a vizsgálatvezetőt, más személyeket, a társas környezetet): „tegyél, gondolj vagy érezz valamit velem kapcsolatban”. A rajz lehet többek között a szeretet, az elfogadás, az értékelési szükséglet, a fokozott figyelem, törődés kiváltásának eszköze vagy lehet például segélykérés. (4) A *kapcsolati aspektus* kettejük kapcsolatát határozza meg és definiálja újra minden egyes rajzban, elárulva, hogyan viszonyul a rajzoló a vizsgálatvezetőhöz, minek tekinti őt kapcsolati szempontból, milyen szerepeket oszt ki magának és a vizsgálatvezetőnek az adott interakcióban.

A felszólítási és kapcsolati aspektus három szinten vizsgálható: (a) a vizsgált személy és a vizsgálatvezető konkrét interakciójának szintjén, (b) a vizsgált személy társas környezethez való viszonyában, (c) a vizsgált személy világhoz való viszonyában, a szó tágabb, egzisztencialista értelmében.

A rajz rendszerszemléletű elemzése során a vizsgálatvezető a felsorolt lépésekben azonosítja a rendszer komponenseit (az elemi megfigyeléseket), majd ezeket konfigurációkba vonja össze. Az így definiált konfigurációfogalom (Vass, 2001, 2006, 2009a, 2009b) középpontjában a pszichológiai jelentések állnak, amelyek az egyedi megfigyelések (rajzi jelzések) közös jelentéséből tevődnek össze¹.

1 Szemléletes hasonlattal a konfigurációt olyan képződményhez lehetne hasonlítani, amely legalább három „lábbal” és egy „fejvel” rendelkezik; a lábak a megfigyelések, a fej pedig a pszichológiai jelentés, amely nem feltétlenül azonos a három lábhoz kapcsolódó értelmezésekkel, mert többletjelentést hordozhat. Az egyes lábak több fejhez (jelentéshez) kapcsolódnak. Minden jelentéshez tartozik egy bizonyossági tényező (*certainty factor*, lásd részletesen Vass, 2006), amely kifejezi, hogy az adatokból milyen bizonyossággal vonható le következtetés. A konfiguráció összesített bizonyossági tényezőjének számértéke az itemek bizonyossági tényezőinek nemlineáris összegéből számítható ki, amelyet más konfigurációk is növelhetnek vagy csökkenthetnek (részletesen lásd Vass, 2005).

GYAKORI KÉRDÉSEK

Az alábbiakban néhány olyan kérdést válaszolunk meg, amelyet a szülők gyakran tesznek fel a pedagógusnak gyermekeik rajzaival kapcsolatban.

Problémát jelez-e, ha a gyermek sötét színeket használ?

A színhasználat a festmények, színes ceruzával, filctollal készült gyermekrajzok talán legfeltűnőbb sajátossága. Az értelmezés azonban nem sematizálható. Ha sötét színeket használ a gyermek, először is meg kell vizsgálni, vajon általános tendenciáról van-e szó, és korábbi rajzaiban is megjelenik-e. Ha csak egy-egy rajzban jelentkezik, akkor ritkán jelez problémát. Akkor sincs ok aggodalomra, ha a gyermek a valósághű ábrázolás miatt használja a sötét színeket (például fekete színű ruhát vagy haját rajzol).

Általános megfigyelés, hogy a színeket a pszichológia az érzelmekkel hozza összefüggésbe, szemben a vonallal és a formával, amely az intellektussal, az önkontrollal áll kapcsolatban. Sokféle pszichológiai teszt igazolja, hogy a színek erős *érzelmi-indulati felhívó jelleggel* bírnak, és érzelmi válaszokat váltanak ki.

A színhasználat pszichológiai értelmezéséhez mindenekelőtt azt vizsgáljuk meg, milyen összhatást kelt a rajz: *vidám, meleg, világos, tiszta* színeket tartalmaz, vagy *sötét, komor, feketék és szürkék* dominálnak benne? *Harmonikus* vagy *diszharmonikus*-e? Az előbbieken nagyon általánosan az egészségesek rajzait, az utóbbiak a disztímiát, depressziót, a pszichológiai problémákat jelzik.

Az egészséges gyermekek rajzai sokféle színt tartalmaznak, és főként az élénk, tiszta színeket kedvelik: a pirosat, a sárgát, a narancssárgát, az élénk kéket, a lilát, a rózsaszínt. Különböző életkorok különböző színeket kedvelnek. A gyerekek a pirosat részesítik előnyben más színekkel szemben egészen az általános iskoláig, amikor lassan a felnőtteknél kedvelt kék válik az uralkodóvá, és a piros a második helyre szorul. A gyerekek sokkal jobban szeretik az intenzív színeket, mint a felnőttek; az idősebbeknél a szürkés árnyalatok és a pasztellszínek kerülnek előtérbe.

A felnőtteknek a vizsgálatok szerint általában jobban tetszenek a *szivárványszínek*, mint a kevert színek (például a sárga és zöld, mint a sárgászöld); az *intenzív, fényes színek*, mint a tompa színek; a *telített színek*, mint a sápadt és az akromatikus színek. A *kisgyerekek* inkább *meleg* színeket kedvelnek, a nagyobb gyerekek és a felnőttek hidegebb színeket. A híres kutató, Eysenck korai, de rendkívül széleskörű vizsgálata szerint a színek átlagos kedveltségi sorrendje a következő: *kék, piros, zöld, lila, narancs, sárga*.

A színek választása azonban sok mindent tükrözhet: a szín kedveltségét, a múltbeli emlékek érzelmi hatását, bizonyos konvenciókat (fiús, lányos színek), de sok egyedi kivétel is van (például valaki a piros inget jobban szereti, mint a kéket, de a kék tapétát jobban, mint a pirosat, és választhatja a piros festményt a kékkel szemben, de nem azért, mert a piros inghez hasonlít, hanem mert egy emlék jut eszébe róla).

A színek *jelentése* három szinten értelmezhető. Minden színnek van (a) archetipikus jelentése, (b) kulturális, egyezményes jelentése, (c) egyéni jelentése.

(a) A színek *archetipikus jelentésén* olyan minőségeket értünk, amelyek az emberiség őstapasztalataihoz nyúlnak vissza, és tudatosan vagy anélkül, de mindenképpen hozzájárulnak a szín által kiváltott érzelmi és asszociatív reakciókhoz. Akkor tekinthetünk egy jelentést archetipikusnak, ha valóban általános, kultúrától független és „már az ősember is láthatta”. Ilyen például a kék szín és a távolság, elérhetetlenség, megfoghatatlanság, a szellemi és a transzcendentális kapcsolata (kék színű az ég, a víz, a távoli tárgyak a levegőperspektíva miatt), a sárga és a melegség (napsugár, napkorong), a vörös és az izgatottság, veszély (vér, hús, nyálkahártyák, a tűz lángja), vagy a fekete és a veszély, félelem, szorongás kapcsolata (sötétség, éjszaka).

(b) A *kulturális jelentések* ezzel szemben tanult válaszok, amelyek lokális jellegűek, az emberek bizonyos körét jellemzik, és időben is változhatnak. Példák a kulturális jelentésre a közlekedési jelzőlámpák színei, az autók, repülők, hajók fényei vagy az egyházi színszimbolika. A nemzetközi szabványok szerint a piros = állj, narancs = vigyázz, veszély, zöld = biztonság, kék = információ. Folytatva a példákat, a zöld kulturális jelentése a remény színe, a sárga a gyűlöleté, a fehér a tisztaságé, a fekete a gyászé, a piros a szerelem, szeretet, forradalom színe.

(c) Az *egyéni jelentést* azokra az egyedi élményekre értjük, amelyek érzelmileg színezett emléknymot hagynak maguk után. Az emlékek érdekessége, hogy részben el is felejtjük őket. Ezeket a személyes emlékeket, asszociációkat jellemzi az érzelmi telítettség és a pars pro toto (a szituáció egy mozzanata felidézi az egészet, mint a déja vu élményben).

Normális-e ha mindig ugyanazt rajzolja a gyermek?

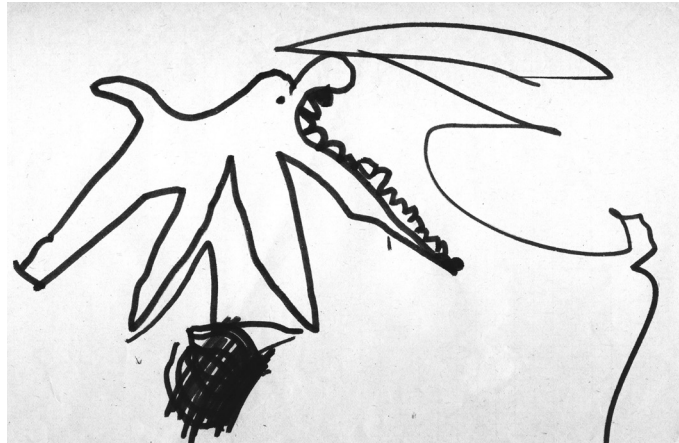
A gyerekek azt rajzolják, ami foglalkoztatja őket. Ez lehet aktuális élmény vagy visszatérő motívum. A visszatérő motívumok a gyermeket folyamatosan foglalkoztatják: valamilyen fontos érzést vagy gondolatot próbálnak vele feldolgozni, megérteni, helyretenni. Ilyenkor az a kérdés merül fel: mi lehet a gyermek egyedi világában az a nagyon fontos törekvés, állandósult érzés, vagy fejlődési jelenség, amelyet a gyermek állandó feldolgozási kísérletekkel próbál meg újra meg újra, mindig csak részeredményeket elérve lerajzolni?

A gyermekrajzok gyakran többféle élményt ábrázolnak egyszerre, sűrített módon. A sűrítés arról ismerhető fel, hogy a gyermek valamilyen motívummal többet foglalkozik, részletesebben, alaposabban, nagyobb érzelmi bevonódással dolgozza ki. Ez sajátos esztétikai minőséget is adhat a gyermekrajznak; Gerő Zsuzsa (1974) megfigyelései szerint öt-hét éves korban születnek az igazán esztétikus képek. Az esztétikus rajz a magas érzelmi hőfokú élmények, érzelmi csomópontok képi kifejeződése; a fokozott érzelmi-indulati feszültséget a gyermekrajz sajátos szépsége jelzi számunkra.

Az érzelmi sűrítés folyamatában a gyermek az élmény feszültségét önti formába úgy, hogy az élmény érzelmi elemei is a képbe sűrűsödnek. Azok a képi elemek lesznek az emocionális csomópontok képi megfelelői, amelyeket a rajzokon hangsúlyozottaknak, esztétikusaknak élünk meg. A gyermek számára ezek a képi részletek egyúttal a rajz legfontosabb részei, mert az eredeti emlék, esemény sor a rajzoláskor is jelen van, valahol a képzetáramlás peremén, és ezzel a kifejezés feszültségét növeli (a gyermek szívesen, élvezettel rajzol). Az emocionális csomópontok a gyermek számára fontos élmények félig megértett vagy

részlegesen tudatosult emlékei, melyek az érzelmi-indulati összetevők mellett érzékszervi-mozgásos sémákat is gyakran magukban foglalnak.

Milyen képi jellegzetességek mutatják meg, hogy az adott rajz vagy képi részlet fontos személyes élményeket tartalmaz? Jól felismerhető az élmény jelentősége például akkor, ha a gyermek más motívumoknál részletesebben vagy színesebben formálja meg az élményt hordozó motívumot. Gyakran irányul a néző spontán figyelme is ezekre a részekre. Ezekben az esetekben a gyermek egyszerűen lerajzolja azt, amire vágyik: ajándékra, kiskutyára, családi összetartozásra. Más esetekben azt rajzolja, amit vár, esetleg amitől fél (például az ábrán a kutyáktól vagy az oltástól).



1. ábra: A szorongás feldolgoása

A 1. ábra öt éves kislány rajzát mutatja be, aki a kutyáktól retteg. A képen veszedelmes farkast ábrázolt, aki félelmetes száját hatalmasra tátja.



2. ábra: A doktor néminél

A 2. ábrán hatéves kislány rajza látható, aki előre megrajzolta, milyen lesz, amikor kistestvérel együtt az édesanya elviszi őt oltásra. A bal oldali alak az anya a kistestvérel, mellette a doktor néni az injekcióval. A kislány jobb oldalt ül a széken. A főszereplő a doktor néni, amit centrális pozíciója is hangsúlyoz. A jelenet lerajzolásával a kislány szorongását csökkentette.

Jelent-e valamit, hogy milyen eszközzel szeret rajzolni a gyerek? (ceruza, zsírkréta, festék)

A rajzeszköz kiválasztása, bizonyos technikák kedvelése sokat elárul a rajzolóról. Ezt azonban csak akkor szabad értelmezni, ha a gyermek szabadon választhat többféle eszköz közül.

A rajzeszközök kiválasztását alapvetően meghatározza, hogy vajon a színeket vagy a formákat kedveli-e jobban a gyermek. A színdominanciát arról ismerjük fel, hogy a kép nagyon színes, a színek határozzák meg és vezetik az alkotás létrejöttét. A színdomináns képeken a körvonal szerepe kisebb lesz, a formahatárok elmosódnak, nincsenek kirajzolt fekete kontúrok. A formadomináns képeken ezzel szemben a körvonal az elsődleges, a formák ábrázoló, valóságmegragadó szerepe a fontos. Tipikusan formadominanciáról árulkodnak a fekete-fehér rajzok, a grafikák, a tollrajzok, tusrajzok, metszetek stb. Színek is lehetnek a formadomináns képeken, ezek azonban alárendelődnek a formának és a körvonalnak, és inkább csak gazdagítják azok jelentését (mint amikor a gyermek kiszínezi a kifestőkönyvben nyomtatott fekete körvonalakat).

A *színdominancia* általános értelemben az *érzelmileg irányított* személyiséget jelzi, míg a *formadominancia* a *raciónalisán irányított* személyiséget. Minél inkább elmosott, szabálytalan, kusza egy képi alkotás (kompozíció, ecsetvonások, a formák elhatárolása egymástól), annál inkább az érzelmi élet határozza meg az alkotó személyiségét, és minél tisztább, izoláltabb, rendezettebb a kép, annál racionálisabb a kép alkotója. Az 3. ábrán balra látható színes rajz formadominanciáról árulkodik. Színt csak utólag vitt bele a rajzoló: a feketével meghúzott körvonalak hordozzák a kép lényegét (egy rajztanárnő ember-rajza). A *jobb oldali* képen viszont a színfoltok határai alkotják a kontúrokat. A formák összemosódnak és méretükben, alakjukban alárendelődnek a színeknek.



3. ábra: Formadominancia és színdominancia

A határozott, *vékony vonalat* hagyó eszközök (például toll, tus, rotringceruza, vékony filctollak) inkább az intellektuális formaadáshoz, a racionális beállítódáshoz és az elemzési, megértési igényhez kapcsolódnak. Ezzel szemben a *színek* és az *elkent, vastag* nyomot hagyó, pontos formaadásra rosszul használható eszközök (például hagyományos festékek, ujjfesték, rajzszén, zsírkréta, vastag hegyű filctollak) inkább az érzelmek kevésbé mérlegelő kifejezésének, az érzelmi irányítottságnak kedveznek. A „száraz” eszközök (ceruza, színes ceruza, zsírkréta vagy olajpasztell, pasztellkréta, táblakréta) és a „nedves” anyagok (vízfesték, akvarell, akrilfesték, olajfesték, ujjfesték) szintén különböznek pszichológiai jelentésükben.

Hogyan lehet fejleszteni a rajzkészséget? Azt a gyereket, aki nem szeret rajzolni, hogyan vehetjük rá mégis, hogy alkosson valamit?

A rajzkészséget lehet fejleszteni. Erre nemcsak a rajzolás alkalmas, hanem a finommotorika fejlődését elősegítő más tevékenységek is: rakosgatós játékok, amelyekkel apró mozdulatokat kell végezni, kifestő- és színezőkönyvek, papírvágás gyerekollóval, hajtogatás, gyöngyfűzés stb. Érdemben óvodáskortól kezdve lehet foglalkozni vele, és érdemes az óvónővel beszélgetni erről. Ha nem szívesen rajzol a gyermek, akkor dicsérettel lehet őt rávenni a rajzolásra (4. ábra). Engedjük meg, hogy azt rajzolja, amit ő szeretne, bármi legyen is az, és dicséreljük meg a rajzát akkor is, ha ügyetlen.

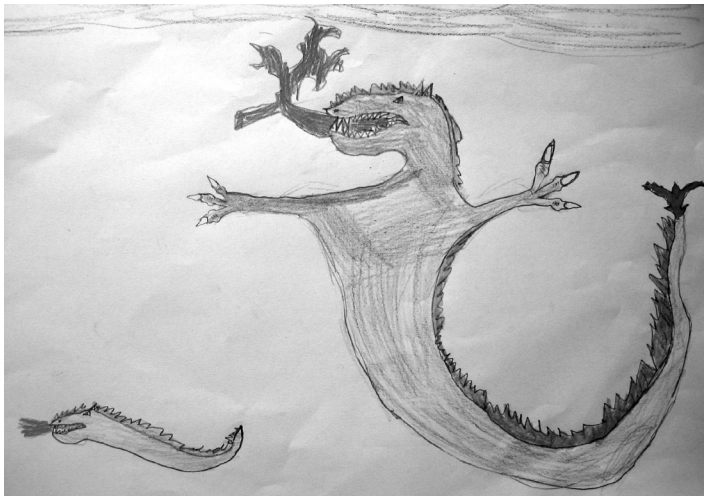


4. ábra: rajzolni minden gyermek szeret, ha megtaláljuk a megfelelő eszközt

Beszélgessünk-e a gyermekkel az elkészült képről?

A rajzokat sohasem önmagukban értelmezzük, hanem összefüggésbe helyezve és keletkezési körülményeiket ismerve (lásd fentebb az SSCA módszerét). Mindig beszéljünk a gyerekekkel rajzaikról, de csak utólag! Rajzolás közben ne befolyásoljuk őket sem dicsérlettel, sem kritikával, mert ezzel befolyásoljuk a gyermek önkifejezését. Engedjük, hogy azt rajzolja a gyermek, amit jólesik és amivel szívesen foglalkozik. A rajz elkészülése után természetesen megdicsérhetjük.

A gyermekrajzokat a keletkezési körülményeinek ismerete nélkül tehát nem szabad értelmezni. Ha egy gyermek például véresen agresszív jelenetet ábrázol szabadrajzában, amelyben egy szörny kettéharap egy kislányt, akkor nem kell feltétlenül agresszióra vagy szorongásra gyanakodni: lehet, hogy csak egy mesefilm ihlette a rajzot. A 5. ábrán hétéves, egészséges kislány rajza látható, amelyben két, sárkányra emlékeztető szörnyet ábrázol. A motívumot korábban egy mesefilmben látta. A rajz egészséges élményfeldolgozást mutat be annak ellenére, hogy a széttárt karú, hegyes karmú, ijesztő fogú szörnymotívumból szorongásra is következtethetnénk; a hiányos végtagokból pedig a tehetetlenség és kiszolgáltatottság érzésére is lehetne gondolni. A pozitív jelzések a rajzban a következők: meleg érzelmi-hangulati tónus (a szörnymotívum ellenére), harmónia és kiegyensúlyozottság. Szintén egészséges elaborációt jelez a gazdag és „realisztikus”, azaz ikonikus értelemben pontos színhasználat, a színezés gondossága (egyenletes satírozás, amely figyelembe veszi a kontúrokat), az apró részletek (például ujjak, fogak) precíz ábrázolása, a dekorativitás, melyet a gyermek szemmel láthatóan élvezett (hasonlítsuk össze a lángokat és kislányos, masnyszerű díszet a nagy sárkány farkán), és a rajz egészének sajátos bája (esztétikuma).



5. ábra: Agresszió, szorongás vagy csak egy mesefilm emléke?

A rajz elkészülte után kérdezzük a gyermeket, mondja el saját szavaival, hogy szokott-e ilyet rajzolni máskor is, miről jutott ez éppen most az eszébe, mire gondolt, amikor rajzolta. Játékosra is vehetjük ezt az „interjút”, segítve a gyermeket abban, hogy kitaláljon egy

történetet, amelyben továbbszövi a rajzban rejlő fantáziát. Tekintsük a rajzot olyan fényképfelvételnek, amely csupán egy megdermedt pillanatát rögzíti a gyermek gondolataiban lejátszódó filmszerű történetnek.

Ha közelebb akarunk kerülni a rajz jelentéséhez, akkor kérdezzünk meg mindent, amit nem értünk rajta. Törekedjünk arra, hogy kérdéseinkkel ne sugalljuk a választ. Mutassuk meg a rajzot olyan személyeknek, akik nagyon közel állnak a gyermekhez és kérdezzük meg, mit tudnak hozzáfűzni a rajz témájához.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Gerő, Zs. (1974) *A gyermekrajzok esztétikuma*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Leibowitz, M. (1999) *Interpreting projective drawings. A self psychological approach*. Brunner and Mazel, Philadelphia
- Nagy, V. (2007) *A hiperaktív gyermek és az anya interakciójának vizsgálata*. Szakdolgozat, Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológiai Intézete, Budapest
- Schulz von Thun, F. (1981) *Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Rowohlt, Reinbek
- Sehringer, W. (1983) *Zeichnen und Spielen als Instrumente der psychologischen Diagnostik*. Schindele, Heidelberg
- Sehringer, W. (1989) *Systemanalyse von Kinderzeichnungen 1-2*. Zeitschrift für Menschenkunde, 53, Heft 1-2.
- Sehringer, W. (1992) Principles for the Psychodiagnostic Analysis of Children's Drawings. In: Jakab, I., Hárđi, I. (eds) *Psychopathology of Expression and Art Therapy in the World*. 46-81. Animula, Budapest
- Sehringer, W. (1999) *Zeichnen und Malen*. Schindele, Heidelberg
- Sehringer, W. (2000) *Tárgy és módszer. Szemléletváltás a rajzvizsgálatban*. Psychiatria Hungarica, 15, 379-384.
- Sehringer, W. (2005) Érzelmek diagnosztikája gyerekrajzok alapján? Módszertani vonatkozások. In: Sehringer, W., Vass, Z. (eds) *Lełki folyamatok dinamikája*. 51-109. Flaccus, Budapest
- Süle, F. (1988) A „Fa-rajz”-teszt. In: Mérei F., Szakács F. (eds) *Pszichodiagnosztikai vademecum II/2*. 89-148. Tankönyvkiadó, Budapest
- Vass, V., Vass, Z. (2009) Drawing together: How to interpret the picture in art therapy. IX International Congress of the SIPE, 10th Portuguese Congress of Art Therapy (50 years commemoration of the SIPE), *Abstract Book*, 53.
- Vass, Z. (2001) Artificial intelligence in psychodiagnosis. In: Jakab, I. (ed) *Developmental aspects of creativity*. 159-177. American Society of Psychopathology of Expression, Boston
- Vass, Z. (2005) A mérhetőség és a megértés problémái a projektív rajzvizsgálatban: algoritmusos és heurisztikus elemzés. In: Sehringer, W., Vass, Z. (szerk). (2005). *Lełki folyamatok dinamikája. A képi világ diagnosztikában és terápiában*. 125-181. Flaccus, Budapest
- Vass, Z. (2006) *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai*. Flaccus, Budapest

- Vass, Z. (2009a) A New Method for Configuration Analysis in Psychology. In. *20 years: 1989-2009. The Sasakawa Young Leaders Fellowship Fund in Hungary* (CD melléklet) Hungarian Academy of Sciences, Sasakawa Young Leaders Fellowship Fund, Budapest
- Vass, Z. (2009b) Seven-Step Configuration Analysis: How to recognise the essence of the picture. IX. International Congress of the SIPE, 10th Portuguese Congress of Art Therapy (50 years commemoration of the SIPE), *Abstract Book*, 20.
- Vass, Z. (2010) Az SSCA hermeneutikai vonatkozásai. In. Vargha, A. (szerk.). *Egyén és kultúra. A pszichológia válasza napjaink társadalmi kihívásaira*. A Magyar Pszichológiai Társaság XIX. Országos Tudományos Nagygyűlése, Kivonatkiötet, p. 92.
- Zians, A. W. (1997) *A qualitative analysis of how experts use and interpret the Kinetic School Drawing technique*. Unpublished MA Thesis, University of Toronto.

A vizuális nevelés lélektől lélelig

B. TÓTH KLÁRA

JELEK

A vizuális nevelés, a kreativitás fejlesztése az önálló, döntőképes, tevékeny felnőtté válás egyik legfontosabb eszköze. Aki már gyermekkorban rendszeresen találkozik kreatív feladatokkal, fantáziafejlesztő gyakorlatokkal, amelyek ötletes, sajátos megoldásra ösztönzik, feltalálja majd magát felnőttként is, úgy a hétköznapi életben, mint választott hivatásán belül. A passzív, lexikális ismeretszerzés fontos ugyan, de korántsem pótolja a kétkezi tevékenységet, a kísérletezés izgalmát, a kitalálást követő megvalósítás örömet, eredményességét.

Mi lehet az oka, hogy a vizualitás – aminek korunkban annyira megnövekedett a jelentősége (gondoljunk csak az utcai plakátokra, multi reklámokra, számítógépes szolgáltatások weboldalaira vagy akár a „képeskönyvekre”, ahol több a látni, mint az olvasnivaló) – nem jut nagyobb szerephez az oktatásban, holott az elméletibbnek kikiáltott tantárgyak is szinte élvezhetetlenek ma már a vizuális „tálalás” nélkül?

Miért nem segítjük a gyermeket a tanulás fázisaiban a látvány nyújtotta eszközökkel? Például verstanulásnál: a versszakok, illetve szövegrészekre jellemző pár vonalas jelek segítik a szöveg képi rögzítését. Gyerekeimnél jól bevált módszer volt ilyen apró jeleket rajzolni a versszakok mellé, pl.:

Arany János, Toldi (Első ének)

Ég a napmelegtől a kopár szik sarja	(kör, mint nap)
Tikkadt szöcskenyájak legelésznek rajta	(háromszög két lekonyuló csáppal)
Nincs egy árva fűszál a torsi közt kelőben,	(függőleges vonal, mint fűszál)
Nincs tenyérnyi zöld hely nagy határ mezőben.	(zöld tenyér, alatta csíkok)

Persze ez a segítség nem helyettesíti a verstanulást, de segít felidézni a jel rögzült látványa a szöveg által megjelenített képsort.

Kérdezhetnénk azt is, miért nem kapnak a diákok jóval több memoritert? Nem akarjuk őket fölöslegesen leterhelni? Nem inkább a tanulást kellene megkönnyíteni számukra a módszereinkkel? A szövegtanulás elengedhetetlen feltétele a szókincs gazdagításának.

A kisgyermek a beszédtanulás első fázisában kész paneleket épít be a meglévő szókészletébe, ezekhez a vázákhoz illeszkednek szókincsének gyarapodásával a további kifejezések, miközben megtanulja kreatívan kezelni a nyelvet, a kreativitást aztán egy rosszul értelmezett konvencionális felfogás miatt rövid úton kiörljük belőlük. Ha az ember később tudatosan keresi a nyelvi kreativitás lehetőségeit, pl. elkezdi verset vagy prózát írni, vissza kell mennie a gyermekkori szóalkotási szabadság szintjére (lásd Parti Nagy Lajos, Kovács András Ferenc, Varró Dániel vagy Miklya Zsolt költészete).

A vizuális és a verbális megfogalmazás egyaránt leleményfüggő. Egyszer a szakkörösökkel nézegettünk egy fotomontázst, aminek Naplemente címet adta a gazdája, és biztattam őket, találjanak ki szinonimákat az elhasználdott toposz helyett. Jobbnál jobb ajánlatok érkeztek, az egyik 12 éves fiú este még interneten átküldött nekem egy csokorral, nem hagyta nyugodni a kérdés, ezen morfondírozott hazafelé a villamoson. Közülük a Vöröslő madárbúcsú tetszett legjobban.

Kérdezhetnék, miért kanyarodtam el a rajztanítás problémájától a költészet felé? Meggyőződésem, hogy a kreativitás nem szelelhető fel szakterületekre. Ha a tanulók a képzőművészetben megtanulják a játékos képi-formai-színbeli eszközök kötetlen használatát, tudják majd ezt az ismeretet alkalmazni minden területre.

A szó is jel, a kép is. A mai kor embere jelekből olvas. Az információáradat olymértékű tempót és befogadást kíván, hogy jelentős hányadának jelle absztrahálva van csak módja eljutni a tudatunkig.

SZÍNEK

A színek szerepe szintén felértékelődött. A hozzá nem értés miatt olyan merényletsorozattal állunk szemben a színharmoniót illetően, hogy nem csoda, ha a képzetlen befogadó azt tanulja meg, hogy minél rikítóbb egy szín, annál figyelemfelkeltőbb. Amióta a számítógépes színkeverés elterjedt, és minden színárnyalatot ki lehet keverni, sajnos mindent ki is kevernek, csak nem mindegy, hogy mi mellé festik föl azt az önmagában esetleg kellemes színt. Holott ha a speciális feladathoz megfelelő árnyalatot és színkapcsolatokat használnának, figyelembe véve a színek egymáshoz viszonyított tulajdonságait, hamarabb célt érnének.

Ötödikes tananyag a színek komplementer hatása. Ha egymás mellé tesszük, kiemelik egymást, ha összekeverjük, kioltják egymást, szürkésfekete színt kapunk. Figyelembe kell venni a komplementer színpárok mennyiségi arányait is. Ha például egy sötétlila, bársony estélyi ruhához felveszünk egy kanárisárga blézert, minket néznének a színházban az előadás helyett, de ha a lila bársonyt feldobjuk egy szolid kis arany nyakláncsal, máris helyrebillen a harmónia. Ha azonos telítettségű színeket festünk egymás mellé, harmonikus egyensúlyt eredményez, mert a színek rendszere kiszámítható, megtanulható, bár többnyire ösztönösen érezzük, mit tegyünk egymás mellé és mit ne.

Különböző szituációban alkalmazva a színeket kihatnak az érzelmekre, a társadalmi kapcsolatokra, a lélektani hatásokra. Temetésre sem megyünk piros rózsás kivágott ruhában, mert sérti a gyászolókat, nem sugallja az együttérzést, ugyanígy depressziós beteghez sem megyünk feketében, mert éppen fel akarjuk vidítani. Kis szobába ne tegyünk nagy, virágmintás bútort, mert kicsinyíti a teret és az a nyomasztó érzésünk támad, hogy be sem férünk a virágok közé, viszont túl nagy teret ne a legapróbb mintás kövezettel borítsuk, mert kétszer akkora fog tűnni a terület.

A színek szimbolikájának is óriási jelejtősége van, minden kor kitermeli magából azt a sajátos többletjelentést, ami arra a korszakra jellemző, amit a korabeli társadalom remekül ért, később azonban elvész a jelentőségük. Például Szűz Mária ruhája egészen a XIX. századig vörös volt, a vér, fájdalom szimbólumaként, a köpenye kék, az égi vonatkozásra, istenanyai minőségére utalva. Műalkotások elemzése közben nagy jelentősége van a színszimbólumoknak, segítik a tematikai és ikonográfiai értelmezést.

Több, régi diákom jött vissza érettségi után, akiket sose érdekelt a rajz, a szintan még kevésbé, mondván, hogy sose lesz szükségük rá, hisz reál területre mennek, aztán kiderült, hogy a számítógépes tervezés során mennyire nélkülözhetetlen a színek ismerete. Hónapokig jártak vissza szakkörre, míg mindent bepótoltunk, amit annak idején elmulasztottak.

KIÚT A VÁLSÁGBÓL

Egy egyszerű tárgyrajz során is fejlődik a diák formaérzéke, a kompozíciós készsége, megtanul fegyelmetten és konzekvensen végigvinni egy technikát, kialakít egy grafikai előadásmódot, de ha elkezd értelmezni, megérteni a működési rendszert, analizálni a szerkezeti felépítést, fejlődik a logikája, az absztrakciós képessége, megtanul folyamatban gondolkodni. És akkor még nem beszéltünk a fantázia vagy a kreativitás fejlesztéséről, ami megint csak minden más területre kihat.

Mi lehet az oka, hogy ennyi értékes és fontos fejlődési lehetőséggel nem élnek a diákok, de az iskola, a szülők, sőt az Oktatási Minisztérium sem veszi komolyan, mert olyan törvényt hozott az elmúlt hat-nyolc évben, amelyek lehetetlenné teszik a művészeti nevelés minimumát is.

Mi lehetne a megoldás? Első lépésként a csoportbontás. Ez a munka vagy lélektől lélekig működik vagy sehogy. Nem lehet személytelenné vált tömeggel szemben személyiséget fejleszteni, érzékennyé tenni a művészetre. Ha azt mondja a diák: nem tudom megcsinálni a feladatot, nekem nincs fantáziám, azt válaszolom neki: dőlj hátra, csukd be a szemed, képzeld el, hogy...

Én például nagyon szerettem a szabadtéri órákat, mert ha el is lógott néhány diák, a többség sokkal nagyobb kedvvel dolgozott. A teremben irritálják egymást, szűk térben harminc fölötti osztályok nyomorognak, elhasználódik a levegő, mozgásra nincs lehetőség. Kint, mivel nincsenek összezárva, mindegyik megőrizheti a személyi terét, sokkal felelősebbek a döntéseikben. A legcsibészebb gyereket is munkára lehet fogni, ha nincs módja kibújni a felelősség alól, ha nincs mögötte a tömeg mindenkit beszippantó hatása.

Ha néha-néha jött egy influenzajárvány, olyan jól lehetett dolgozni fél osztállyal! Még a máskor legvásottabbakat is munkára lehetett fogni, mert mód nyílt megközelíteni a

személyüket, felcsigázni az érdeklődésüket, ami többnyire azért hiányzik, mert ügyetlenek, valahol, valamikor lemaradtak, már nem tartják behozhatónak a hátrányt, ezért inkább lefitymálják a feladatot és bojkottálják a munkát. Tipikus „savanyú a szőlő”-effektus.

Találkoztam olyan esettel is, amikor az anyuka nyolc éven át hamisította az orvosi igazolást, hogy a gyermeke felmentést kapjon rajzból, mert ügyetlen volt és félték, hogy lehúzná az átlagát. Kilencedik osztályban derült ki a dolog. Szerencsére a fiú maximálisan együttműködött, így több hónapnyi, órák utáni különfoglalkozással (kezdve azon, hogyan fogja a ceruzát) olyan eredményt lehetett elérni, hogy ő maga döbbsen meg legjobban, mikor az első rajza elkészült: „Tanárnő, ez tényleg én rajzoltam?” A szülő rosszul értelmezett segíteni akarásból egész életére megfosztotta volna gyermekét a látvány értelmezésének örömétől.

MIT TEHETÜNK AZ ISKOLÁBAN...

Mit tegyünk, hogy az iskolai vizuális nevelés, művészettörténet oktatás a megfelelő helyre kerüljön? Ha például a művészettörténetet bármilyen szinten össze lehetne hangolni az adott osztály történelem tananyagával, vagy a Newton-féle prizma-kísérletet a fizika órákkal, a festékek összetételét, egyes színek reakcióját rekonstruálni lehetne kémiaórán (mi történik a kültéri freskókkal, ha nem fény- és mézszálló festékeket használnak?), tehát átjárhatóbbá lehetne tenni a szakterületeket.

A rajzsakkörök is egyre kevesebb iskolában működnek, mivel anyagi támogatás hosszú évek óta nincs. Jó, ha a költségvetésből futja a tanár munkájának honorálására. Ezért itt is találékonyak kell lenni. Mindenféle anyagra le kell csapni, ami másodlagosan felhasználható. Kiselejtezett alumínium tálcákból például a legkülönbébb tárgyak készíthetők: középkori páncélok, domborművek, szalvétatartók, veretes díszdobozok stb. A háztartásban felgyűlt tojástartóból merített papír készíthető, vécepapírból és tapétaragasztóból farsangi maszk, szobor vagy dombormű. Egy egyszerű fakéreg, faág, gyökér, mákgubó, vagy csigaház, gyönyörű grafikák, linómetszetek, monotípiák ihletője lehet. Levélmotívum felhasználható batik készítéséhez is, ami igazán nem költséges tevékenység, egy kis textilfesték, nagymama kiselejtezett lepedője, használt gyertyák felolvasztott csonkjai kellene csak hozzá, és sok lelkesedés. A karácsonyi ajándékdömping kidobásra kárhozott csomagolópapírai patchwork képekké nemesednek az ünnepek utáni rajzórákon. Az apróra tört, vagy elkoptatott viaszkréta-csonkokat lereszelve sablonnal varázslatos képeket készíthetünk. Ne hagyjuk, hogy letaglózzon a pénztelenség, ezt a kreatív mentalitást jó, ha megöröklük a diákok, még szükségük lehet rá...

A rajzsakkörön nemcsak a tehetséges diákok fejlesztése történik. A gyenge képességű, vagy csak eddig nem fejlesztett gyermekek felzárkóztatása is fontos feladat. A tanár legnagyobb öröme, ha sikerül a tanítványa érdeklődését felkelteni egy feladat iránt, majd a siker újabb sikereket szül.

Egyszer, mikor egy rendetlen, lusta diák csapnivaló munkájára írtam az elégtelent, a rajzlap hátoldalán remek karikatúrákat fedeztem fel. Hozzájárulásával betettem az iskolaújságba. Szárnyakat kapott. Következő évben őt indítottam az országos karikatúraVERSENYEN, ahol első helyezést nyert.

... ÉS AZ ISKOLÁN KÍVÜL?

Remek lehetőség a nyári tábor, ahol valami pótolható az iskolai keretből kiszoruló tevékenységekből. 14 éve vezetek képzőművészeti táborokat, ahol a plein air festészetet próbáljuk művelni olajtechnikával, az alapozástól kezdve gyakorolva a középkori festék-készítési eljárásokat. Akvarell, tempera és olajfesték készítése is lehetséges házilag, hadd lássák, nem ördögösség egyik sem, ne legyünk kiszolgáltatva a fogyasztói társadalom csapdáinak. Gumiarábikum helyett a cseresznyefa mézgája is megteszi, porfestéket akár okker- vagy vasoxidtartalmú földből is nyerhetünk, de növényi festékekhez pl. a pipacs, len, vérehulló fecskefű szárított, porított szirma is tökéletesen megfelel.

Szobrászkodunk is szobrászművész fiam vezetésével, aki esténként animációs filmet készít a közösen kitalált forgatókönyv alapján, ez utóbbi hihetetlenül megmozgatja a fantáziájukat, közben pedig erősíti a csapatszellemet az együtt munkálkodást, hiszen mindenki egy-egy részfeladatot teljesít. Néhányan megrajzolják a story boardot (képkockákra bontva a filmet), mások a díszleteket készítik, fotóznak, vágnak, van, akinek az állatfigurák mennek jobban, más zenét szerez a filmhez, egy hét alatt leforgatnak egy kétperces filmet, persze még egy hét utómunka rámegegy, aztán jöhet a kiállítással egybekötött filmvetítés az iskolában.

Közben pedig megy a szövés is (minden évben megszöjünk a közös szöttesünket, mindenki beleszó egy kis részletet a tapasztaltabb táborozók segítségével), a textilfestés, a gyöngyhímzés – mikor mire van lehetőség.

Előfordul, hogy felkelünk hajnali fél négykor a lelkesebb vállalkozókkal, és kimegyünk a rétre megfesteni a napfelkeltét. Aki panelházak között nő fel, vagy belvárosi bérházban, sose lát ilyen csodát. Sötét alapot készítünk, hogy középtónusból indítsunk, mert olyan gyors egymásutánban történik ez az égi színjáték, hogy csak perceink vannak megfesteni a látványt. Mintha a színházi reflektor mindig más szereplőt világítana meg. Drámai hatás.

Mindez az élmény persze nem oldja meg a rajzói problémákat, de legalább azoknak segítséget nyújt, akik szeretnének fejlődni a képző- vagy iparművészet terén. A városból kiszabaduló gyermek sokszor nem győz csodálkozni, hogy a falusi ember mennyire eggyé válik a természettel, folyamatokban gondolkodik, mindent fölhasznál, átalakít, semmit nem dob ki. Együtt él a természettel. Tudja, mit kell elégetni, elásni, újrahasznosítani, mert szereti a földet, a teremtett világot és felelősséget érez iránta.

A vizuális nevelés tudatos és módszeres elsorvasztása szerintem a kultúra és a művészet iránti legsötétebb merénylet. Hiszen nem csak rajzolni, festeni tanulhatnának meg a gyerekek, hanem egyfajta látásmódot is elsajátíthatnának az őket körülvevő világ jobb értelmezése, feldolgozása érdekében. És ez a munka személytelen tömegben nem oldható meg, csak lélektől lélekig.

Vizuális nevelés a tanítóképzésben

SOMODI ILDIKÓ

CÉLOK

A vizuális nevelés értékközvetítő, személyiségformáló szerepére sokan, sokféle megközelítésben rámutattak már (Szalontai 1994; Lantos 1994; Bálványos-Sántha 1998; Bálványos (szerk.) 2000; Sándor 1997, 2003; Környeiné 2001). Mégis a vizuális alkotó- és befogadóképessegek, a vizuális aktivitási képességek tanítóképzésben történő fejlesztését, és a közoktatásban betöltött szerepét vizsgálva, ki kell emelni, hogy olyan átfogó, speciális tanítói kompetenciákról van szó, amelyek elengedhetetlenek a vizuális nevelés céljainak, személyiségformálásban betöltött szerepének megvalósításában.

Mindenek előtt a vizuális nevelés közoktatásban betöltött, vagy betöltendő, komplex személyiségformáló szerepére rámutatva hangsúlyoznunk kell alapozó tárgy jellegét a tanítóképzésben. Fontos ennek hangsúlyozása a nevelési célok megvilágítása okán is, illetve a közoktatásban megjelenő hátrányos pozíciója szempontjából is, hiszen tudjuk, jelenleg a választható érettségi tárgyak között nem szerepel(!) a vizuális kultúra tárgya.

Sajnos ma is aktuálisak Szalontai György megállapításai, miszerint a vizuális nevelőnek be kell bizonyítania a vizuális nevelés átfogó társadalmi hasznosságát: a vizuális nevelés a megismerésben betöltött szerepe révén nélkülözhetetlen a személyiség pozitív irányú formálásában, a vizuális nevelés *alapozó tárgya*, mely képes integrálni magában a többi tárgy számtalan vonatkozását, és képes visszahatni azok jobb elsajátítására. (Szalontai, 1994, 10.)

Alapozó tárgy, mert célja, hogy megalapozza a tanulók látáskultúráját, fejlessze vizuális megismerési, gondolkodási-kommunikációs és alkotóképességüket, ízlésüket, és mindezeket keresztül formálja személyiségüket.

Alapozó tárgy a fentiek értelmében, mivel a személyiség egészének kompetencia-rendszerében a vizualitás által működtetett képességstruktúrák szerves egységet képeznek.

Alapozó tárgy abból az aspektusból kiindulva is, hogy a kisiskoláskorú gyermek életkori szükséglete, így az egészséges személyiség formálásának alapvető feltétele, az aktivitásban átélt *öröm*. Ennek legfőbb forrása lehet a vizuális nevelés, az alkotó megismerésre irányuló gondolkodás kibontakozási területe, élményalapú tevékenységeivel legalább is ezt kellene szolgálnia.

A fenti megállapítások fényében fontos hangsúlyozni a vizuális nevelés érzelmi nevelésben betöltött szerepét. Az alkotásban megtapasztalt öröm, az elmélyült alkotás folyamán megtapasztalt belefeledkezés, az önkifejezésen túl a személyes érzelmi gazdagodás megalapozója, szemléletformáló ereje van. Pedagógiánkat e szemléletnek kellene áthatnia, és az önkifejezés lehetőségét, személyes tartalmainak kibontakozását kellene szolgálnia. „Bűnt követ el az a pedagógus, aki ezt a szükségletet nem elégíti ki.” (Szalontai, 1994, 11.)

A NAT által kiemelt és meghatározott négy terület, a vizuális nevelésnek széleskörű lehetőséget és önállóságot nyújt olyan tevékenységek, vizuális problémák felvetésére, tervezésére, amelyekben a fenti célok megvalósíthatóak.

Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a paradigmaváltás a NAT óta eltelt időben sem valósult meg maradéktalanul, a vizuális nevelés háttérbe szorított helyzete és más tényezők (szándék, szakmaiság) hiányában.

A NAT-ban megfogalmazódott céloknak akkor tehetünk eleget, ha gyakorlati vetületeiben, élve szabadságunkkal, személyes tartalommal töltjük meg. A NAT a személyes értékeinkre épít, önmagunkat nem vonhatjuk ki, nekünk kell megtölteni tartalommal, keresztyén pedagógusként különösen szép és nagy feladat ez, a ránk bízott gyermekek szükségleteinek formálásában.

SZÜKSÉGLETEK

Köztudott, hogy a szükségleteink meghatározzák egész személyiségünket. A képzésben a vizuális műveltséganyag (szakmai-módszertani ismeretek, műfaji-technikai ismeretek) elsajátíttatása mellett elengedhetetlen feladat a gyermek lelki szükségleteinek és adottságainak, és az alkotási folyamat lényegének megértése.

Ahhoz, hogy a vizuális nevelés végre betöltse valódi személyiségformáló, értékközvetítő szerepét, tartalmainak valóban a gyermek *valódi szükségleteire* kell épülnie.

Pedagógiai alapkérdés a szükségleteink irányultsága, ezért a szükségletek alakulásának megértése elengedhetetlen az egészséges személyiség formálása szempontjából, hiszen Maslow elméletéből tudjuk, hogy a hatások mennyire befolyásolják vágyainkat, és a szükségletpiramis fokozatai mennyire manipulálhatóak.

Tudjuk, hogy a szükségleteink kisgyerekkorban a biztonságra, elfogadásra, lelki szükségletekre irányulnak elsősorban, a tárgyi szükségletek későbbi alakulása már befolyásolható (reklámok), és manipuláció révén (fogyasztói társadalom) rögzíthető, állandósítható. A vizuális nevelésben arra kellene törekedni, hogy a gyerekekben *eleve meglévő lelki szükségletek megőrződjenek*, állandósuljanak.

Tanulmányomban a teljesség igénye nélkül olyan alapvető, a gyermekben eleve meglévő szükségletekre szeretnék rámutatni, amelyek figyelembevétele és megőrzése a vizuális nevelés által elsődleges feladatunk. A tevékenységek tervezéséhez, a tananyag meghatározásához elengedhetetlen, hogy a gyerekek szükségleteiből kiindulva építsük fel programunkat.

A vizuális nevelés szempontjából az egyik legfontosabb betöltendő szükséglet az érzelmi szükséglet. A gyermek egészséges érzelmi neveléséhez tartós, újra és újra átélhető *pozitív élményekre* van szükség. Talán nem túlzás azt célként kitűzni, hogy minden nap szerezzünk neki örömet, „örülni valót”. Olyan lehetőségeket, amelyek megvalósulásában ő maga is tevékenyen részt vehet, közös alkotási lehetőségeket, miközben tudjuk, a gyermek önmagát alkotja. Az ilyen örömet adó aktivitás terepe, területe sajátosságaiból adódóan leginkább a vizuális nevelés lehetne, azt hiszem, ezt nem is kell hangsúlyoznunk, ha pedagógiánkat valóban az egészséges – egész – ember formálásának rendelnénk alá. Ebben erősítenek meg Nagy József ezzel kapcsolatos alábbi gondolatai is: „*Az élményszükséglet öröklött motívum, amelynek az a funkciója, hogy az élmény által létrehozott aktuálisan felfokozott feszültséggel hozzájáruljon a pszichikum egyensúlyának optimalizálásához.*” (Nagy 2000, 264.)

A gyermek másik, a vizualitás szempontjából is fontos, eleve magával hozott jellemvonása a *felfedezési vágy*, amely szintén *kódolt szükségletből* fakad. A gyermek rajzaiban is keres, értelmez. A gyerek miközben alkot megértésre törekszik, *ismeretek iránti szüksége*te hajtja, megérteni akar a rajzaiban is, ennek rendel alá minden motívumot, ezért rendelkezik olyan csodálatos lényeglátó képességgel.

A lényeglátó képességgel kapcsolatban Lantos Ferenc a gyermekben eredendően meg-lévő (vizuális) interdiszciplináris okosságra hívja fel a figyelmet, mint megőrzendő értékre. Gondolatai ma is megszívlelendőek, miszerint az egészséges gyermek okosan gondolkodik vizuálisan, amíg nem kerül a mai iskola és óvoda közelébe. *„Nagy felelősség egy ilyen gon-dolkodású, egyébként 'hétköznapi' gyerek számára olyan szemléletet, szakmai és pedagógiai segítséget nyújtani, hogy egészséges gondolkodása egyre jobban kibontakozzék, és ne nyomjuk el benne az eredendő okosságot, mint ahogy ez általában szokás az iskolában.”* (Lantos, 1994, 10) Lantos eredendő interdiszciplináris okosságról beszél, amit azzal tehetünk tönkre, hogyha a gyerekektől állandóan sablonos, megszokott rutinrajzokat készítettünk.

Sajnos a gyakorlatban mindezek ellenére találkozunk a hagyományos „rajzói” feladatokkal, (rajzolj le egy fűzfabarkát, vázát, falevelet stb.), bár számos kutatás is igazolja káros és fejlődés-lélektani szempontból is indokolatlanságát. (Kárpáti, 1995, 331./ 2009, ÚPSz)

Ha mást nem, azt mindenképpen szem előtt kell tartanunk, hogy a gyermek spontán rajzaiban hogyan alkot, hogy tud belefeledkezni, teljes odaadással dolgozni, „se nem lát, se nem hall”, megszűnik körülötte az idő.

Spontán alkotó tevékenységét elmélyülés, átélés jellemzi, áramlat / flow élményben van része (lásd Csíkszentmihályi kutatásai), teljes szívből dolgozik. Valami olyan elmélyü-léssel, ami az egészségesebb korokban az egyszerű ember munkáját jellemezte, melynek szép példáival a népi tárgykultúránkban is találkozunk.

Az igazán emberi alkotásnak nem is létezik más alternatívája, ezt kellene elérni a ter-vezett vizuális tevékenységeinkben is, a „rajzórán”, a rendelkezésre álló 45 percben sajnos ez nagyon ritkán valósítható meg.

Hangsúlyoznunk kell tehát a képzésben a kísérletező, problémamegoldó szemléletű tevékenységek, a több szempontú felvetések, megközelítések elterjedését, a hagyományos diktált feladat és „feladatmegoldás” helyett. Feladatunk a kreatív kísérletek ösztönzése, a bátor próbálkozások során kiérlelt megoldások elősegítése, a gyors „eredményfelmutatás” kényszere szülte „szép képek” elvárása helyett. „A gyorsan hunyjátok be szemeteket, és képzeljétek el, és alkossátok meg (Nekem!)” – gyakorlatával, miközben nem vesszük észre, hogy ki és mi került a középpontba! Elvesszük a játékos vagy komoly felfedezés, kísérlete-zés, probléma megoldás lehetőségét, miközben *tudjuk, a játék és felfedezés is alapszükséglet.*

Erich Fromm kutatásaira alapozva, a művészeti nevelés kapcsán valami hasonlóra hívja fel a figyelmünket Jelenits István. Fromm rámutat arra, hogy a gyermekekben (az emberben) az ösztönökön túl szenvedélyek vannak, amelyek emberi létünk hiányából fakadnak, és a mindenség megragadására, megszólítására törnek. Keresztény pedagógus-ként alapozhatunk ezekre az eleve bennünk munkáló szenvedélyekre, és az ebből fakadó szükségletek jó és igaz betöltésére.

Hangsúlyoznunk kell, hogy a vizuális nevelésben a szemléletformálás elsődleges feladatunk, érték közvetítő pedagógiánk alapja, a világ összefüggéseire, megismerésére nyitott, szemlélődő, értelmező, helyes értékítélet alkotó személyiség formálása.

Arra hívtunk el, hogy minden gyerek számára a természetes adottságainak megfelelő, azok alkotó megélését lehetővé tevő programmal szolgáljuk szükségleteinek betöltését, formáljuk egészséges beállítódását, szenvedélyeinek magas szintű megélését, keresztyén tartalmaink, értékeink hiteles közvetítése által.

Más oldalról megközelítve, fogalmazhatunk összegzőképpen úgy is, hogy a vizuális nevelés tehát arra hivatott, hogy olyan szükségleteket töltsön be, amelyek a teljes ember, a felnövekvő egészséges, önmagát alkotó aktivitásban kiteljesíteni tudó ember számára elengedhetetlenek. Mindezek érdekében hangsúlyoznunk kell, hogy az integráció az egyedüli lehetőség az ismeretek és szükségletek egységben való kezelésére.

Küldetésünk átgondolva keresztyén pedagógusként, a vizuális tevékenységek általi érték közvetítés is az integráció kínálta lehetőségek által, az alkotás örömeinek megtapasztalása többlettel teljesebbé válhat. A teljes szívvel, beleéléssel végzett tevékenység értelme, élménye, és az aktivitás öröme leginkább az integrációra épülő projektpedagógiai módszer által valósítható meg.

A PROJEKT

A projekt alkalmas a tudatos, elmélyült önkifejezésre és szükségletekre épülő *elmélyült tevékenykedés*, alkotó munka megtapasztalására. Az önálló felismerések, elemzések, döntések, adatgyűjtések, alkotások valósulhatnak meg a projektben. Mindezekon túl, a kapcsolódási területek gazdag lehetősége mellett felöleli a vizuális nevelés főbb területeit (a NAT-ban megfogalmazott három fő terület bekapcsolása) az alkotó szándék megvalósulásának gazdag lehetőségeit teremtheti meg és számos tantárgyközi tartalom kibontására adhat lehetőséget.

A projekt tervezésekor ismernünk kell azokat a képességeket, amelyek a valóságot értelmezni, felfedezni tesznek képessé (befogadói képességek), és azokat, amelyek az adott tevékenységhez szükséges összefüggések felismerésével képesek önálló alkotó, problémamegoldó aktivitásra inspirálni.

Végül, de nem utolsó sorban a projektpedagógiában a tanítónak lehetősége a kísérés (és nem a diktálás), a szó valódi értelmében, miközben a kérdés bátorságának plántálására, az élet szépségének felfedeztetésére, és az eredendő keresés szenvedélyének a helyes mederben tartására irányulhat nevelési szándéka, aközben ő maga is gazdagodik.

Hiszen tudjuk Jézus is a gyermekeket állította elének, „Bizony mondom néktek, ha meg nem tértek és olyanok nem lesztek, mint a kis gyermekek, semmiképpen nem mennek be a mennyeknek országába” (Mt 18, 3) – rámutatva arra, hogy van mit tanulni tőlük.

Ez egyben figyelmeztetés is, hogy ne romboljuk le bennük sem, és magunkban sem azt, ami eleve teremtettségünk ajándéka.

Végül álljon itt egy példa a projektmódszer által megvalósult alkotótevékenységre.

A PROJEKT LEÍRÁSA

1. Témaindoklás

A témakör tág lehetőséget nyújt a tantárgyközi kapcsolatok megteremtésére, értékközvetítő szemlélettel bővíthető a hitoktatás tartalmait is kibontva, az alkotó képzelet kreatív tevékenységei által (pl. születés és / vagy újjászületés témafelvetéssel).

A tárgykészítés az esztétikum megtapasztalásán túl, (elsősorban ha játék és használati tárgy) egy szükséglet kielégítésének megtapasztalását nyújthatja. A gyermekben a saját munkájának értelme a hasznosság-használhatóság örömeiben visszaigazolóódik, így formálva önbecsülésüket, munkához való viszonyukat. Azt hiszem ma ez különösen fontos feladat.

2. Téma-, problémafelvetés

Évszakok – Tavasz.

3. Projektfeladatok

(Lehetőség szerint a vizuális nevelés minden tevékenységi területét bevonva tervezzünk feladatokat.)

Saját, illusztrált tavaszköszöntő verseskönyv készítése (pl. Kányádi Sándor: Élni jó –Tavaszköszöntő zászló, plakát készítése vagy A tavasz betűi – színek, formák, hangulatok – plakát, meghívó).

További lehetséges projekt-témák:

- Magok – házak - titkok,
- Születés,
- Aranykapu,
- Újjászületés,
- Átalakulás

4. Cél

Ismeretek szerzése, az irodalmi élmény alkotó megélése, a költészethez való viszony elmélyítése, problémamegoldó készség fejlesztése, ábrázoló képességek fejlesztése, önismeret fejlesztése, esztétikai ítézőképesség formálása

5. Szervezési feladatok

- Irodalmi gyűjtések, vicces, vidám tavaszi versek, mondókák gyűjtése-előadása.
- Illusztrációk gyűjtése, tanulmányozása, stílusok és technikák összevetése.
- Sokszorosító grafikai eljárások megismerése, készítése.

- Betű – kép – szöveg összefüggése – gyűjtőmunka.
- Kedvenc vers kiválasztása, versszakok, vagy a vers rajzos feldolgozása pl. képvers, saját továbbgondolás /-költés.
- Illusztrációk készítése.
- Borítótervezés, papír, formátum választása stb.
- Verses könyv szerkesztése: tervezés, vázlatozás, a borító, kép – szöveg – színek alkalmazása.
- Meghívó, plakát készítése.

6. A projekt záró eseménye

Teadélután, kiállítás: a tanulók bemutatkozása szavallataikkal és versillusztrációkkal.

(A téma feldolgozható számos tartalmi felvetésben, pl. Anyák napi versek és „Az én édesanyámnak” verseskönyv-készítés, saját versek és rajzokkal.)

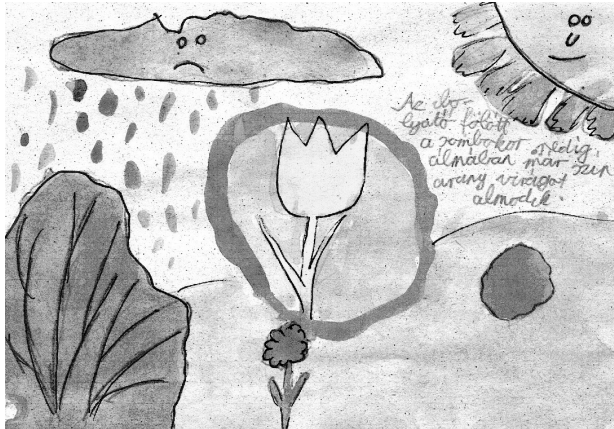
A projekt az Arany János Gyakorlóiskola 3. osztályos tanulói által valósult meg Nagy-kőrösön. Szakvezető: Tóthné Medgyesi Katalin, tantárgypedagógus: Dr. Somodi Ildikó.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bakos Tamás, Bálványos Huba, Preisinger Zsuzsanna, Sándor Zsuzsa (2000), *A vizuális nevelés pedagógiája*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Szalontai György (1994), *Vizuális nevelés*. Tárogató Kiadó, Budapest.
- Lantos Ferenc (1994), *Képekben a világ*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Strohner József (2000), *Módszertani Füzetek I-II.*, FVNK, Budapest.
- Nagy József (2000), *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.
- Erich Fromm (2001), *A rombolás anatómiája*. Háttér Kiadó, Budapest.

Képek és versszakok az elkészült verses könyvből, az elkészült közös kis könyv borítója és a tavaszköszöntő zászló.





Csapó Tamás 3. o.

**Kányádi Sándor:
Hófoltos még a határ**

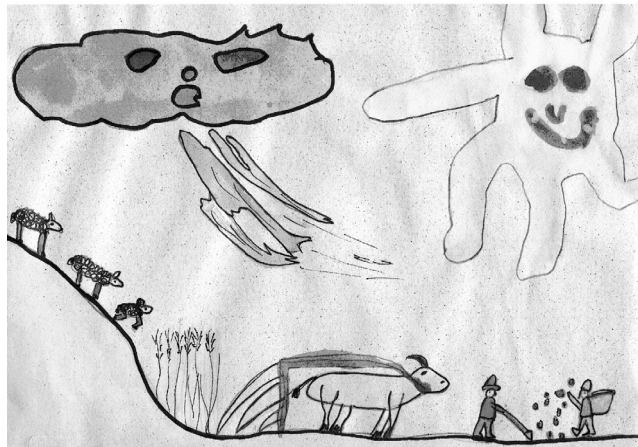
... Az ibolyató fölött
a sombokor pedig
álmban már színarany
virágot álmodik

Kányádi Sándor: Március

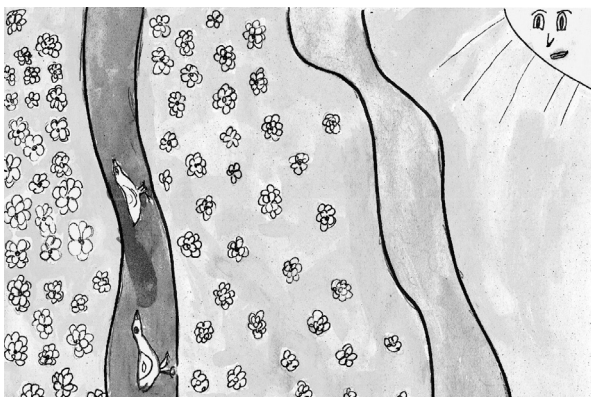
Kinyílt az idő,
mint egy virág,
barkázik, rügyezik
a fűzfaág.

Kék ég alatt kék füst
tollázkodik,
bontja szárnyát föl a
sárga napig.

Sürögnek – forognak
szántóvetők.
Juhnyáj lepi be a
tetőt.

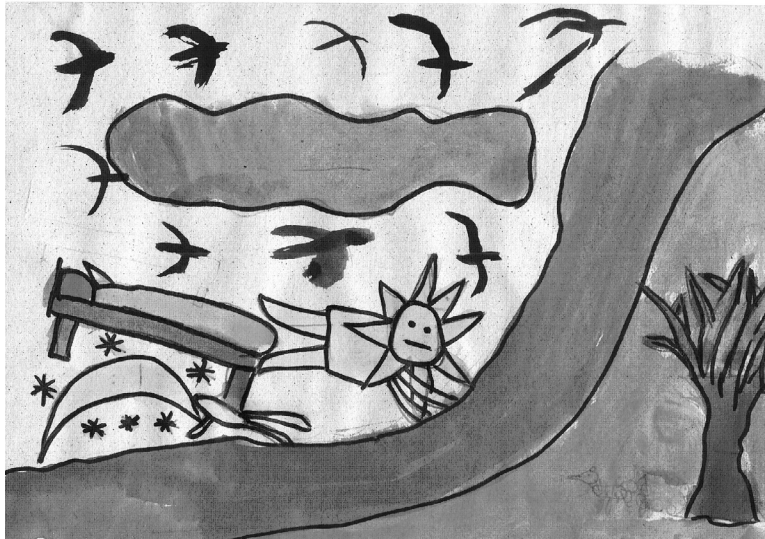


Kimmér Attila. 3. o.



Szőke Nóra 3. o.

Pipe virág között
pipe tipeg.
Kacagják a
szőke vizek.



Erdei Tamás 3. o.

Kányádi Sándor: Reggel még...

Reggel még a hétalvó Nap
dunyhájából ki se látszott;
mosdja már a zubogóban
szeméből a téli álmot.

Árt-e a hitnek a bibliatudomány?

DR. SANDA ISTVÁN DÁNIEL

„Az a meggyőződés, hogy Isten a Biblia segítségével szól hozzánk, emberekhez, és hogy a Biblia az üdvösségünk szempontjából fontos kérdésekben eligazít bennünket, nem mond ellene a Biblia tudományos vizsgálatának.” (Siegfried Zimmer)

A Kálvin Kiadó gondozásában jelent meg Siegfried Zimmer: *Árt-e a hitnek a bibliatudomány?* című kötete.

A recenzens számára különösen fontos az a tény, hogy a szerző a ludwigsburgi Pedagógiai Főiskola professzora, aki a nézetkülönbségek háttérében meghúzódó hallgatói attitűdöket pszichológiai és személyes szempontokat is figyelembe véve tárja fel. A magyar nyelvű szakirodalomban hiánypótló munka e mű, mert a Biblia az irodalomtanításban ugyan tárgyalt téma, de a Szentírás értelmezéséről, tudományos vizsgálatáról alig olvashatunk. Zimmer véleménye szerint a modern bibliatudomány elfogadása egyrészt lehetőség a megosztott keresztyénség csoportjai között húzódó szakadék áthidalására, másrészt az ökumenikus közeledés egyik útja lehet.

A mű alcíme: „Egy konfliktus tisztázása”. A szerző arra az alapvető – és például a hit-tan tantárgy tanítása során is lépten-nyomon felbukkanó – kérdésre keresi a választ, hogy hogyan viszonyuljunk a Szentíráshoz. Kell-e, szabad-e, lehet-e a Biblia minden szavát, kijelentését és állítását szó szerint értelmezni? Zimmer a modern bibliatudomány kutatási eredményei alapján rámutat Isten (és az isteni személyek) tekintélye, illetve a Szentírás autoritása közötti alapvető különbségre. Világossá teszi, hogy a Biblia évszázadok alatt történt „kialakulása” egy hosszú folyamat eredménye, melynek következménye az egyes könyvek korhoz-kötöttsége, és ezáltal a Szentírás isteni autoritásnak alárendelt helyzete.

Zimmer oktatói tapasztalatai szerint a Biblia tudományos módszerekkel történő kutatása megosztja azokat a fiatal felnőtteket is, akik felsőfokú tanulmányaikat tanár-, teológus-, hitoktató- vagy diakónusképzés keretében kezdik meg. A törésvonal a fundamentalista bibliaszemléletű álláspontot és az úgynevezett történetkritikai módszereket alkalmazó nézet képviselői között húzódik.

A szerző célja az ellentétes nézetek ütköztetésével, valamint a különböző álláspontok bemutatásával az egymás nézeteinek alaposabb megismerése és ezáltal a közösségek közeledésének elősegítése.

A könyv szerkezete és felépítése világos logikát követ. Először azt vázolja fel, hogy miben értenek egyet a keresztyének a Bibliát illetően, majd tisztázza a fundamentalizmus fogalmát. Ezt követi annak az alapvető kérdésnek a körüljárása, hogy vajon jogos-e a fundamentalista teológia részéről Isten autoritása és a Biblia tekintélye közötti különbségtétel elutasítása. Zimmer szentírási idézetekkel alátámasztva fejt ki, hogy egy félreértésnek vagyunk a tanúi, amikor azt hisszük, a megkülönböztetés egyúttal elszakítja Istent a Bibliától. A *differentiáló* különbségtétel, tehát a megkülönböztetés indítéka az Istent megillető tisztelet. Egyedül Ő a világ teremtője és a személyes megváltónk. Ő bocsátja meg a bűneinket, nem pedig a Biblia. Isten a Szentírás felett áll, mert Ő a Szentírásnak is Ura. Kijelenti magát benne, „*hozzáköti magát a Szentíráshoz*”, mégsem azonos a Biblia az isteni személyek egyikével sem. Ebből következik, hogy míg Isten örök és tökéletes, a Biblia nem volt öröktől fogva, és az emberi oldala miatt nem tökéletes, nem a mennyből szállt alá, hanem vannak írói, és az adott kor szemlélete, ismeretei rajta hagyták nyomukat az írásokon.

A negyedik fejezetben Jézus Krisztus és a Biblia kapcsolatát elemzi a szerző. Krisztus Isten kinyilatkoztatása a világ számára, mert „*Isten Jézus személyében jelentette ki magát*”. Ebből következik Krisztus elsőbbsége az Írással szemben. Ő a Biblia középpontja és mércéje.

Számos gyakorlati kérdésre is konkrét választ kapunk a könyvben. Például: hogyan értsük helyesen az Ószövetség bizonyos fejezeteit? Mit jelent Krisztus felől értelmezni és olvasni a Bibliát?

A Szentírás emberi oldalának és korhoz kötött személetének bemutatása után az ötödik fejezet azt a szintén megkerülhetetlen problémafelvetést járja körül, hogy „Mennyiben Isten igéje a Biblia?”

A hatodik fejezet pedig arra a kérdésre próbál feleletet adni: „Mit jelent a Szentírás inspirált volta?” Nemcsak kultúrtörténeti szempontból izgalmas kérdés, hanem máig ható gyakorlati jelentőséggel is bír a fejezet második részének azon gondolatmenete, melyben

a Tóra zsidó-ortodox és a Korán iszlám szemléletmódjának közös vonásairól olvashatunk, mely szerint mindkettő egyaránt abszolút tekintélyt tulajdonít saját szent iratainak, hibátlanágukat, tévedhetetlenségüket vallva.

A hetedik fejezet lényegre törően mutatja be a Biblia nyelvi formáinak és szövegfajtaínak sokféleségét, példákkal illusztrálva az ókori ember és a „modern” ember pozitívizmushoz vezető, a XVIII-XIX. században kialakult empirikus és racionalista gondolkodásmódja közötti alapvető különbségeket.

A nyolcadik fejezet a modern bibliatudomány kialakulását és fejlődését állítja párhuzamba a XVIII. századtól felgyorsuló társadalmi, politikai és gazdasági változásokkal.

A kötet második része „Néhány súlyponti kérdés” címmel Jób könyvét elemzi, majd a bibliatudománnyal való szembesülés életrajzi aspektusait tárgyalja történetkritikai szemlélettel.

A harmadik, összegző fejezet visszautal a nyitó gondolatkörre: „Mennyire fontos, hogy mi az, ami a keresztyéneket a Biblia tekintetében összeköti egymással?”

A fentiek alapján elmondható, hogy a kötet a Bibliát nyitott szívvel és értelemmel olvasók számára ad útmutatást és helyes hermeneutikai tanácsokat. Ugyanakkor végig húzódik a mű egészén a szerző azon meggyőződése, hogy a teológia tudományos igényű művelése sem önmagáért való, hanem azért, hogy a keresztyén hitet erősítse.

A kötetet mindenkinek, az egyházi intézményekben oktatói-nevelői, gondozói hivatásban helytálló kollégáknak pedig különös szeretettel ajánlom (olvasásra).

[Siegfried Zimmer: *Árt-e a hitnek a bibliatudomány?*

Egy konfliktus tisztázása.

Kálvin Kiadó, 2009. Budapest. Ára: 1800 Ft.]

E számunk szerzői

B. TÓTH KLÁRA

festő-restaurátor, rajztanár, Budapest

DR. BALOGH LÁSZLÓ

egyetemi tanár, a Magyar Tehetséggyondozó Társaság elnöke, Debrecen

DR. CSERMELY PÉTER

professzor, a Nemzeti Tehetséggyítító Tanács elnöke, Budapest

DR. KODÁCSY TAMÁS

tudományos munkatárs, egyetemi lelkész, KRE, Budapest

DR. SANDA ISTVÁN DÁNIEL

egyetemi adjunktus, KRE BTK Tanárképzési Tanszék, Budapest

SARKA FERENC

Magyar Tehetséggyondozó Társaság alelnöke, Miskolc

DR. SOMODI ILDIKÓ

fősikolai docens, KRE-TFK, Tanítóképző Intézet, Nagykőrös

SZÁSZI ANDREA

katechetikai szakért, Református Pedagógiai Intézet, Budapest

DR. VASS ZOLTÁN

egyetemi docens KRE-BTK, Általános Lélektani és Módszertani Tanszék, Budapest

VIRÁGNÉ KATONA ZSUZSANNA

igazgató, Bethlen Gábor Református Tagozatos Általános Iskola, Törökszentmiklós

KÖVETKEZŐ SZÁMAINK TARTALMÁBÓL:

2010/4 Jó gyakorlatok – reformpedagógia

2011-es témáink
Versenyek
A szülő kötelessége
Média-nevelés

ELŐFIZETÉS 2010-re

Lapunk 2010-ben is 4 számban jelenik meg. Reményeink szerint a lap könyvesbolti és egyházi iratterjesztési forgalomban is hamarosan beszerezhető lesz.

Lapunk 2010-es számai megrendelhetőek az alábbi rendelőlapon.

MEGRENDELŐLAP

Megrendelem a Magyar Református Nevelés című pedagógiai szaklap 2010. évi alábbi számait:

2010/1	505 Ft/pld példány
2010/2	505 Ft/pld példány
2010/3	505 Ft/pld példány
2010/4	505 Ft/pld példány
2010-es teljes évfolyam előfizetése	2020 Ftelőfizetés

A számlát átutalással – csekken való befizetéssel egyenlítem ki. (Kérjük aláhúzni).

Megrendelő neve:

Szállítási cím:.....

Számlakérő neve:

Számlakérő címe:.....

Cégszerű aláírás: