

ÚJ UTAKON A HAZAI TEHETSÉGGONDOZÁS AZ ELMÚLT HÁROM ÉVTIZED SZEMLÉLETVÁLTOZÁSA, EREDMÉNYEI

BALOGH LÁSZLÓ

Absztrakt

Három évtizeddel ezelőtt jelentős változások kezdődtek a magyar tehetséggondozásban. A tanulmány először ennek főbb társadalmi és tehetségpédagógiai okait elemzi, majd a változások részleteiről olvashatunk a tehetséggondozás gyakorlatában. A harmadik részben az utóbbi tíz év állam által finanszírozott átfogó hazai tehetséggondozó programjairól kapunk képet, ezek eredményeivel együtt.

Kulcsszavak: rendszerváltás, pedagógusképzés, tehetséggondozás, tehetségfogalom, tehetségazonosítás, komplex fejlesztés, gazdagítás, gyorsítás, differenciálás, tanácsadás, a tehetséggondozás rendszere

A tehetséggondozás „háttértényezőinek alakulása” a rendszerváltás évtizedeiben

Amióta iskola van, azóta mindig foglalkoztak külön is a pedagógusok a tehetséges gyerekekkel, évszázadokra nyúlnak vissza a magyar iskolákban a tehetséggondozás gyökerei (Tóth-Sarka, 2020). Ennek történetét itt most nincs lehetőség bemutatni, de egy általános kép a rendszerváltás kezdeti éveiben kialakult helyzetről szükséges ahhoz, hogy az olvasónak kiindulási pontjai legyenek a tanulmányban tárgyalt kérdéskörök elhelyezéséhez, feldolgozásához. A tehetséggondozásnak a rendszerváltás éveiben kialakult hazai és európai helyzete sok szállal kötődik egymáshoz. 1987-ben alakult meg az Európai Tehetségtanács (European Council for High Ability – ECHA), s ez jelentős lendületet adott az iskolai tehetséggondozás fejlődésének itthon is. Ez a tanács kutatókat és gyakorlati szakembereket (elsősorban pedagógusokat) tömörít, s kétévenként rendezendő konferenciáival, kiadványaival hidat épített Európa országai között. A kilencvenes évek elejétől Franz J. Mönks, a Nijmegeni

Egyetem professzora hosszú éveken át volt e szervezet elnöke, jelentős segítséget nyújtva a magyar tehetséggondozás fejlesztésében. Támogatásának intenzitását mutatja, hogy a szervezet megalakulásától a 2000-es évek közepéig folyamatosan volt magyar tagja az ECHA vezetőségének: Gefferth Éva, Herskovits Mária és Balogh László személyében. Majd 2012-től 2020-ig Csermely Péter professzor töltötte be az elnöki funkciót, ami szintén bizonyítja a magyar tehetséggondozás jelentős fejlődésének nemzetközi elismerését az elmúlt évtizedekben. 1987-ben megalakult az ECHA Magyarországi Tagozata is, összetoborozva a tehetséggondozás hazai szakembereit, majd ebből 1989-ben létrejött a Magyar Tehetséggondozó Társaság (MTT), amely körülbelül ötszáz fős tagságával jelentős szerepet vállalt és vállal ma is a hazai tehetséggondozás korszerű formáinak elterjesztésében. A hazánkban elindult rendszerváltás ugyancsak kedvező helyzetet teremtett az iskolai tehetséggondozás fejlődéséhez: nagyobb lett a mozgástere az iskoláknak a tehetségprogramok indításában, s anyagiakban is több forrásból teremthettek alapot, mint a korábbi években. Az új oktatási törvény (1993), a vonatkozó kormány- és miniszteri rendeletek is jobban ráirányították a figyelmet a tehetséggondozás fontosságára, mint azt megelőzően. Mindennek az lett az eredménye, hogy a kilencvenes évek közepétől jelentősen gazdagodtak az iskolai tehetséggondozás formái hazánkban, s folyamatos nemzetközi együttműködés is kialakult ennek háttérében. A magyarországi tehetséggondozás eredményeinek elismerését jelentette, hogy 1990-ben az MTA Pszichológiai Intézete rendezte az ECHA 2. Konferenciáját, majd 2000-ben a Debreceni Egyetemet érte az a megtiszteltetés, hogy megrendezhette az ECHA 7. Konferenciáját – közel ötszáz résztvevővel a világ minden tájáról.

A hazai tehetséggondozás fejlődésében kiemelkedő szerepet játszott az Európai Parlament 1994-ben kiadott, a tehetséggondozásra vonatkozó 1248-as számú ajánlásával. Ebben a következő kiemelt szempontok fogalmazódtak meg:

1. Az iskolával kapcsolatos törvényalkotásnak el kell ismernie és figyelembe kell vennie, hogy a gyermekek különböző képességekkel rendelkeznek.
2. Meg kell szervezni a tehetséggondozást végző tanárok továbbképzését.
3. A tehetségre és a tehetséges gyerekekre vonatkozó információkat el kell juttatni a tanárokhöz, szülőkhöz, orvosokhoz, szociális munkásokhoz és a minisztériumokhoz.
4. A különlegesen tehetséges gyerekek gondozását már iskoláskor előtt el kell kezdeni.
5. Az iskolákban rugalmas és differenciált tantervekre van szükség, továbbá meg kell valósítani az osztályatléptetést.
6. Ajánlják továbbá, hogy az európai miniszteri konferencia hozzon létre tehetséggondozással foglalkozó ad hoc bizottságot.

Az ajánlások megjelenése idején még sok volt a tennivaló ezen szempontok teljesítése érdekében, de napjainkban a velük való szembesítés után az a vélemény fogalmazható meg, hogy összességében Magyarországon az elmúlt évtizedekben kedvező folyamatok játszódtak le a tehetséggondozás területén. Ezek legfontosabb elemeit igyekszem összegezni a tanulmányban.

A fentiekén túl három „szakmai háttértényező” volt kiemelkedő jelentőségű a hazai változásokban: a tehetséggondozás új törvényi, rendeleti szabályozása, a pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztése a témakörben, valamint a tehetséggondozást segítő hazai kutatások erősödése. Vegyük ezeket szemügyre röviden.

A tehetséggondozás törvényi, rendeleti szabályozása

A rendszerváltást követően már az első új oktatási törvényünk is külön említést tett több paragrafusban a tehetséges tanulókkal való foglalkozás új szabályozásáról. Néhány fontosabb részt idézünk itt.

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

10. § 3. pont:

„A gyermeknek, tanulóknak joga, hogy képességeinek, érdeklődésének, adottságainak megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön, képességeihez mérten továbbtanuljon, valamint tehetségének felismerése és fejlesztése érdekében alapfokú művészetoktatásban vegyen részt.”

19. § 7. pont:

„A pedagógus alapvető feladata, hogy nevelő és oktató tevékenysége során figyelembe vegye a gyermek, tanuló egyéni képességeit, tehetségét, fejlődésének ütemét, szociokulturális helyzetét és fejlettségét, fogyatékosságát, segítse a gyermek, tanuló képességének, tehetségének kibontakozását, illetve a bármilyen oknál fogva hátrányos helyzetben levő gyermek, tanuló felzárkóztatását tanuló társaihoz.”

52. § 7. pont:

„Az iskola a tanulók érdeklődése, igénye szerint nem kötelező, választható tanórai foglalkozásokat szervez, felzárkóztatás, fejlesztés, tehetséggondozás, konzultáció, speciális, illetve kiegészítő ismeretek átadása céljából.”

53. § 1–2. pont:

„Az iskola – a tanórai foglalkozások mellett – a tanulók érdeklődése, igényei szerint tanórán kívüli foglalkozásokat szervez. Tanórán kívüli foglalkozás: a) napközis és tanulószo-

bai foglalkozás; b) szakkör, érdeklődési kör, önképzőkör, énekkar, művészeti csoport; c) az iskolai sportkör; d) a tanulmányi, szakmai, kulturális verseny, házi bajnokságok, diáknap; e) az iskola pedagógiai programjában rögzített, a tanítási órák keretében meg nem valósítható osztály- vagy csoportfoglalkozás, így különösen a tanulmányi kirándulás, környezeti nevelés, a kulturális, illetve sportrendezvény.”

E néhány rövid rész is mutatja, hogy – súlyának megfelelően – a tehetséggondozást nemcsak általános szinten említi a rendszerváltás utáni első oktatási törvény, de konkrét formáinak felsorolása közvetlenül is támpontul szolgál a megvalósításhoz. Ez kiemelkedően példamutató volt már akkor, más országok szabályozásával összevetve is.

Azt is ki kell emelni, hogy a hazai tehetségsegítés szakmai fejlesztéséhez a 2006-ban alapított Nemzeti Tehetségsegítő Tanács is lendületet adott. A Nemzeti Tehetség Program 2008-as elfogadása az Országgyűlés által ugyancsak kiemelkedő jelentőségű a magyar (határon inneni és túli) tehetséggondozás fejlesztésében. (Erről később részletesen írunk.) A 2011-ben elfogadott új köznevelési törvény az előzőeknél is nagyobb szakmai hangsúllyal és részletesebben szabályozta a tehetséggondozás gyakorlatát, amely az elmúlt évtized folyamataira volt nagy hatással.

A pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztése a témakörben

Magyarországon a nyolcvanas évek második felétől egyre több iskola, nevelési intézmény indított speciális vagy komplex tehetségfejlesztő programokat. Ezzel együtt nőtt a pedagógusok részéről az az igény, hogy több információt kapjanak a hétköznapi gyakorlati tevékenységhez, hiszen az alapképzésük során nem készítették fel őket e speciális munkára. Sok előadást kértek az iskolák a tehetségről, főleg a következő témákban:

- a tehetség azonosítása, keresése;
- ismeretátadás helyett hatékony képességfejlesztés;
- a gazdagítás, dúsítás módszerei;
- a gyorsítás lehetőségei;
- hatékony differenciálás;
- a tehetségesek személyiségének és szociális szférájának fejlesztése;
- az iskola szervezeti felépítése, speciális szerepek a tantestületben a hatékony tehetséggondozáshoz.

Az igények növekedésére megindult az intenzív (120 órás) tanfolyamon folyó képzés a kilencvenes évek elején, s 1997 szeptemberében megjelent a művelődési és közoktatási

si miniszter 29/1997. számú rendelete a tehetségfejlesztési szakirányú továbbképzési szak képzési követelményeiről. A képzés az év szeptemberében meg is indult a Kossuth Lajos Tudományegyetemen (ma Debreceni Egyetem), a Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék szervezésében. Az oklevélben szereplő szakképzettség pontos neve a rendelet szerint „tehetségfejlesztési szakértő” volt. Újabb előrelépést jelentett, hogy 1999-ben a KLTE megalapította a pedagógus szakvizsgaprogramot, s 2000 szeptemberében el is indította a képzést „tehetség és fejlesztése” elnevezéssel (41/1999 [X. 13.] OM-rendelet). A képzés célja az egyetemi vagy főiskolai szintű pedagógusdiplomával rendelkező szakemberek felkészítése a tehetségfejlesztés speciális gyakorlati feladatainak megoldására, hogy ismereteiket egyrészt a közoktatásban (iskolák, kollégiumok, egyéb nevelési intézmények), másrészt speciális intézetekben (nevelési tanácsadók, pályaválasztási tanácsadók, családgyonozó központok, közművelődési intézmények) kamatoztathassák. Ma már több mint tíz felsőoktatási intézményben folyik ilyen felkészítése a pedagógusoknak s más fejlesztő szakembereknek.

A tehetséggondozást segítő kutatások fejlődése a kilencvenes évektől

A nemzetközi kapcsolatok erősödése hatással volt a hazai kutatásokra is a tehetség témakörében. Négy intézmény emelhető ki e tekintetben abban az időben: az MTA Pszichológiai Intézete, a Debreceni Egyetem BTK Pedagógiai-Pszichológiai Tanszéke, a Szombathelyi Tanárképző Főiskola Neveléstudományi-Pszichológiai Tanszéke és a Fővárosi Pedagógiai Intézet Tehetségtanácsadó Központja. Ezekben a helyeken intenzív kutatás indult meg, s külön is meg kell említeni, hogy 1993-ban a Debreceni Egyetem pszichológiai doktori programjában – akkoriban egyedül az ország egyetemei között – akkreditáltatták a tehetség témakört. Összhangban a nemzetközi trendekkel az alábbi témakörökben folytak akkoriban intenzív kutatások:

- iskolai programok tehetséges gyerekeknek;
- tehetségazonosítás;
- a tehetségesek énképe, önértékelése;
- extracurricularis tevékenységformák;
- tehetség az idegen nyelv elsajátításában;
- alulteljesítő tehetségesek, tanácsadás.

Mára már sokasodtak a kutatási palettán a vizsgált témakörök (Balogh, 2014).

Az elmúlt évtizedek hazai szemléletváltásának főbb szakmai kérdéskörei

A külföldi és hazai kutatások, tapasztalatok alapján a kilencvenes években kirajzolódta a tehetséggondozás kritikus pontjai, melyek a következő nagyobb témakörökhöz kapcsolhatók:

- a tehetség értelmezése;
- a tehetség felismerése, azonosítása;
- a komplex fejlesztés főbb tartalmi elemei;
- a fejlesztés pedagógiai, pszichológiai eszközrendszere;
- szakemberek együttműködése a tehetségfejlesztésben;
- az iskola és a család együttműködése;
- rendszerszemlélet a tehetséggondozás gyakorlatában.

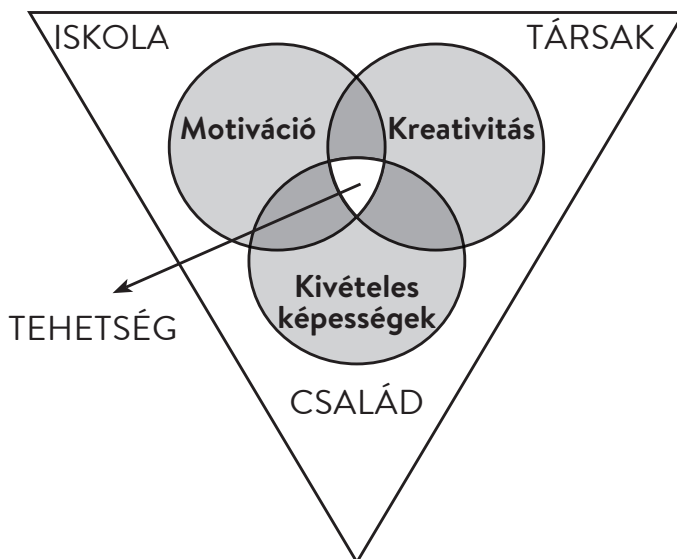
Vázlatosan szemügyre véve ezen kérdésköröket kiemelhetők azok a sarokpontok, amelyek támpontul szolgálhatnak a gyakorlati tehetségfejlesztő munka még hatékonyabbá tételéhez.

A tehetség értelmezése

Az intelligenciakutatások irányították a figyelmet arra, hogy a tehetség összetevői között mindenképpen megtalálhatók a magas szintű általános intellektuális képességek. A 20. század közepén a *kreativitás* problémakörének terítékre kerülése hozott újabb lendületet a tehetség értelmezésében. Joy Paul Guilford százhusz faktoros modelljében megnevezte a divergens gondolkodást, amely – szemben a konvergens gondolkodással – algoritmusok nélkül működik, s különféle utakon többféle megoldásra jut. Ezt követően három vonalon kezdték feltárni a kreativitás jelenségkörét: vizsgálták a kreativitást mint folyamatot, mint jellemzőt és mint produktumot. Guilford teóriájának megjelenése után szakmai körökben egyértelművé vált, hogy kreativitás nélkül nem lehet tehetségről gondolkodni.

Az intelligencia- és kreativitáskutatások jelentős szerepet játszottak abban, hogy a múlt század utolsó harmadában megszülettek a *többtényezős tehetségmodellek* a tehetség értelmezésére. Ma már szinte megszámlálhatatlan ilyen modell van forgalomban. Itt most a szakmai közvélemény által legáltalánosabban elfogadottakat mutatjuk be, ezek kiindulási pontjai a tehetségfejlesztés feladatainak. A modern tehetségkutatás egyik legjelentősebb állomását Joseph Renzulli (1978) „*háromkörös*” *tehetségkonceptiója* jelentette. Ez a modell ma a leggyakrabban idézett kiindulási pontja a tehetség értelmezésének. Renzulli három kompo-

nenst különböztet meg a tehetség összetevői között: az átlagon felüli képességeket, a feladat iránti elkötelezettséget és a kreativitást. A kutatások előrehaladtával egyre nagyobb támogatást nyertek azok az elméleti feltételezések, amelyek a tehetséghez szükséges faktorok interakcióját vizsgálták. Ez vezetett Mönks és Renzulli többtényezős tehetségmodelljéhez. Amint azt a 1. ábra is mutatja, Renzulli háromkörös modelljét fejlesztette tovább Mönks professzor, az európai tehetséggondozás elmúlt három évtizedének legnagyobb kutatója.



1. ábra: Mönks–Renzulli többtényezős tehetségmodellje (1997)

Forrás: Mönks–Knoers, 2004

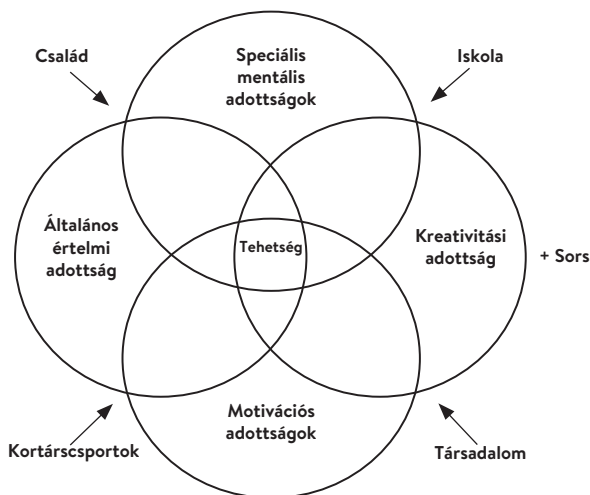
Ez a modell az intellektuálison túl a motorikus, a szociális és a művészi képességeket is a különleges képességek kategóriájába sorolja. Ez annyit jelent, hogy nem csak a nagyon intelligens emberek esetében beszélhetünk tehetségről. A kivételes képességek azonban önmagukban nem elegendők a tehetség manifesztálásához, a kérdéses személynek igen motiváltnak kell lennie, más szóval nagy akaraterőre, kitartásra van szüksége. A kreativitást a függetlenség és produktív magas szintjeként értelmezi a szerző, a rutinszerű vagy reprodukív gondolkodással szemben.

A társadalmi pillérek közül a *család* játssza Mönks véleménye szerint a legfontosabb szerepet a tehetség nevelésében. Ez a közeg tudja biztosítani azt, hogy a gyermek egészségesen és kiegyensúlyozottan nőhessen fel. Másrészt arra is van példa, hogy a család nem ismeri fel vagy nem ismeri el a gyermek potenciális tehetségét, akit ez negatívan befolyásolhat. Az *iskola* szintén fontos pillér, beleértve mind a vezetést, mind a tantestületet. A tanárok között van, aki odafigyel a tehetségesekre, és van, aki ignorálja őket az osztályban. A szerző véleménye szerint döntően az iskolavezetésen múlnak a dolgok: amennyiben az osztályban van a tehetséggondozás jelentőségével, ez az egész iskola légkörére kihat, és pozitív hozzáállást eredményez. Azonban ha az iskola nem elégíti ki a tehetséges tanulók igényeit, nagy a valószínűsége annak, hogy ez súlyos testi és lelki problémákat fog kiváltani. A harmadik pillért a *társak* jelentik. Végezetül szöveghűen is idézzük fel e modell tehetségmeghatározását: „A tehetség három személyiségjegy interakciójából jön létre. Ennek a három jegynek az egészséges fejlődéshez megértő, támogató társadalmi környezetre van szüksége (család, iskola, társak). Más szóval: a hat faktor pozitív interakciója a tehetség megjelenésének feltétele” (Mönks–Knoers, 1997: 192; további részletek: Balogh–Révész, 2020).

A tehetség felismerése, azonosítása

Az egyéni tehetséggondozó programok szempontjából is kiemelkedő jelentősége van a tehetségkeresésnek, -azonosításnak, hiszen a korrekt program csakis a gyerek, fiatal alapos ismeretére épülhet. A tehetség fejlesztésére kiválasztott stratégiáknak korrekt felmérésen kell alapulniuk, felderítve, hogy az egyénnek mire van szüksége a fejlődéshez (Endepohls-Ulpe–Ruf, 2005; Ziegler et al., 2012). Ugyanakkor társadalmi szempontból is fontos ez, hiszen ha nem találjuk meg az igazi tehetségígéretek, nem lehet hatékony egyetlen országban sem a tehetségek gondozása, az ország nem fejlődhet lehetőségeihez mérten. Ugyanakkor már előljáróban leszögezendő, hogy kritikus elem ez, mert nagyon nehéz korrekt módon azonosítani a tehetséget.

A tehetségkereséshez a szakmai körökben jól ismert Czeizel-féle modell (1997) ad biztos kapaszkodókat. Mind a négy „körre” figyelniünk kell, nemcsak az adottságok, képességek színvonalának felderítése szükséges, a kreatív és a motivációs (és más személyiségbeli) jellemzők feltárása is fontos a komplex fejlesztőmunkához (2. ábra).



2. ábra: Czeizel Endre „ $2 \times 4 + 1$ faktoros tehetségmodellje” (1997)

Forrás: Czeizel, 1997

A következő elvek figyelembevételével kell összeállítani a keresési programot (Balogh, 2004/a, 2006, 2012, 2016).

- A ki nem bontakozott, szunnyadó tehetség rejtekezik, gyakran ezért is nehéz felismerni: óvatosnak kell lennünk a „nem tehetséges gyerek” titulussal, a legkorrektebb, ha nem is használjuk ezt. Amíg nem ismertük meg kellően a gyereket, fiatalt, miből vonjuk le a „tehetségtelen” megbélyegző megállapítást?
- Az előző alapelvek megfogalmazottak miatt elengedhetetlenek a speciális tehetség megtalálásához, feltárásához a hosszabb periódusra kiterjedő „keresőprogramok”, amelyek fejlesztést is jelentenek (vö. Pappné–Pakurár, 2011). Egyetértünk Herskovits Máriával: „Abból kiindulva, hogy minél több gyerek potenciális tehetsége kerüljön fejlesztésre, azt tudva, hogy gyermekkorban a legkritikább esetben beszélhetünk valóban tehetségről, csak tehetségígéretről, »tehetségre irányuló hajlamról«, munkánk elméleti alapja a többlépcsős, fejlesztés folyamatába ágyazott azonosítás, és annak szem előtt tartása, hogy nemcsak a képességeket, hanem a gyerek egész személyiségét kell fejlesztenünk” (Herskovits, 2013: 89–90).
- A képesség és a teljesítmény két különböző dolog: gyakori az alulteljesítő tehetséges tanuló, ugyanakkor a jó tanulmányi eredmény önmagában nem mindig jelzi a tehetséget.

- A pszichológiai vizsgálati módszerek (tesztek) segítséget nyújthatnak az azonosításhoz, de önmagukban nem tévedhetetlenek, és nem is elegendők, így nem jelenthetnek egyedüli megoldást (vö. Herskovits–Dávid, 2013; Dávid–Dávid, 2020).
- A pedagógus és más fejlesztő szakemberek (edző, mentor stb.), valamint a gyerek, fiatal folyamatos együttes tevékenysége fontos kapaszkodókat adhat a tehetség felismeréséhez, így ezen szakemberek véleményének kiemelt szerepe van az azonosításban.
- Minél több forrásból szerzünk a tanulóra vonatkozó információkat teljesítményéről, képességeiről, annál megbízhatóbb az azonosítás.

A komplex fejlesztés főbb tartalmi elemei

Mindenekelőtt ismételten hangsúlyozandó, hogy a fejlesztőprogramok készítése során nemcsak a képességekre, hanem a korábban felsorolt négy tehetség-összetevő (általános intellektuális képesség, speciális képesség, kreativitás, motiváció) mindegyikére kell figyelniünk, a képességek mellett a személyiségtényezők formálásának is nagyon fontos szerepet kell kapnia a fejlesztőmunkában. E két főirányon belül további *négy általánosan elfogadott alapelv* fogalmazható meg a célkitűzésekre vonatkozóan (Feger, 1997). Ezek a következők:

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

Ezek a célkitűzések csakis komplex és rugalmas programokkal teljesíthetők, s az iskolának mindegyikhez kínálniuk kell tevékenységi formákat. A magyar iskolák többségében csak az első célkitűzésre figyelnek (az erős oldal fejlesztése), ezzel pedig csak rövid távon lehet eredményeket elérni. Ugyanakkor az elmúlt három évtizedben itthon iskoláink is egyre több komplex programot indítottak (Balogh, 2004a, 2012, 2016, 2020a).

A fejlesztés pedagógiai, pszichológiai eszközrendszere

A tehetségkeresés, -azonosítás és a fejlesztés főbb tartalmi elmeinek áttekintése után logikusan fogalmazódik meg a kérdés: milyen pszichológiai, pedagógiai eszközrendszer áll rendelkezésünkre e programok hatékony megvalósításához? Közel fél évszázada, hogy kutatók és gyakorló szakemberek keresik erre a választ, s a tudomány mai állása szerint négy nagy csoportba rakhatók azok az eszközök, módszerek, amelyek a leghatékonyabban segítik a tehetségigéreték adottságainak kibontakozását: ezek a *gazdagítás*, a *gyorsítás*, a *differenciálás* és a *tanácsadás*. Ezen csoportok mindegyikének megvannak a maga értékei, azonban a valóságban akkor hatékonyak, ha egységes rendszerben működnek a tehetség felismerésében és fejlesztésében. Fontos ezeket az eszközöket is vázlatosan áttekinteni, hiszen az egyénre szabott gyakorlati tehetségfejlesztő munkában igazi sikert az átfogó használatuk nélkül nem lehet elérni (vö. Balogh, 2012, 2020b).

Gazdagítás

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

Közismert Renzulli (1975) „*gazdagítási triász modellje*” is, amely az előző alapelveket szervesen ötvözve kínál támpontokat a programok készítéséhez, különös tekintettel a tehetséges gyerekek érdeklődési körének feltárására, valamint szélesítésére. Ennek az aspektusnak is kiemelt szerepet kell kapnia a programokban.

- Az első eleme ennek a gazdagítási rendszernek az *általános explorációs program*. Elsődleges célja a tehetséges tanulók érdeklődésének feltárása és szélesítése. Ennek különös jelentősége van a fejlesztésben, hiszen mint azt a korábban bemutatott teóriák hangsúlyozták, megfelelő motiváció nélkül (s ebben kiemelt szerepe van az érdeklődésnek) a tehetséges diák nem teljesítőképes, és nem fejlődik lehetőségéhez mérten.
- A folyamat második eleme a *csoportos fejlesztőgyakorlatokat* foglalja magában. Ez azt szolgálja, hogy a tanulók hatékonyan tudjanak bánni az ismeretekkel. Gondolkodás- és társas kapcsolatokat fejlesztő tréningek kapnak elsődlegesen szerepet ebben a fázisban.

- Harmadik elemként a *valódi feladatok egyéni vagy kiscsoportos megoldása* különíthető el. Ezek már igazi kihívást jelentenek a tehetséges gyerekek számára, többnyire komplex feladatok, amelyekben a tanulók tevékenysége adatok gyűjtésére, a szakterületen eddig elért eredmények tanulmányozására és saját megoldások keresésére épül.

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

Gyorsítás

Már a gazdagítás rendszerében feltűnt a múlt század második felében a „tempóban történő gazdagítás”, amely arra épül, hogy a tehetséges tanulók gyorsabban többet képesek feldolgozni, teljesíteni. Ezt a szempontot kiterjesztették a tehetséggondozás egész rendszerére, s így jött létre a *gyorsítás* fogalma. Ennek lényege, hogy a tehetséges fiatalok általában gyorsabban fejlődnek, mint társaik, s ezért biztosítani kell részükre azokat a kereteket, amelyek lehetővé teszik az egyéni tempóban (gyorsabban) való haladást. Világszerte sokféle formáját alkalmazzák a gyorsításnak (Feger, 1997), a hazai gyakorlatban ezek alapvetően a művészeti és sporttehetségek fejlesztésében fordulnak elő, az intellektuális szférában alig-alig. A tehetséggondozás hatékonyságának növeléséhez nagyobb gondot kell fordítani ezekre a formákra is, hiszen ellenkező esetben nem segítjük kellően a tehetség kibontakozását. Természetesen a körültekintő tehetségazonosítás a siker záloga ezen a területen is.

Differenciált fejlesztés a tehetséggondozásban

A differenciálás magától értetődően alapvető aspektusa a hatékony tehetséggondozásnak. A jó képességű gyerekek, fiatalok is igényelnek módosítást a standard programokhoz képest, a kiemelkedő képességűeknek pedig a normáltól lényegesen eltérő fejlesztőfeladatokra is szükségük van. A fejlesztőprogramoknak ösztönözniük kell a tehetségigéreteket a minél jobb teljesítményre. Ennek a módszernek azért van különös jelentősége az intellektuális területeken is, mert vannak olyan osztályok, ahol arra fektetik a hangsúlyt, hogy minden gyerek egy minimumszintet teljesítsen, ezért a legtehetségesebbek is ugyanilyen alacsony szinten teljesítenek. A *differenciálás* sok figyelmet kap az oktatás világában, és lényegében az egyéni különbségek felismerésére való törekvést, illetve olyan szervezeti stratégiák keresését, alkalmazását jelenti, amelyek szem előtt tartják az egyéni különbségeket a fejlesztési folyamatban (vö. Trefil–Herskovits, 2013; Balogh, 2016; Gömör, 2013).

A pedagógus, pszichológus tanácsadása, módszertani segítségnyújtása a tehetségfejlesztő munkában

Régóta felismerték már a szakemberek a *tanácsadás* fontosságát a tehetséggondozásban. Alexander és Muia úgy írták le az iskolai tanácsadók speciális szerepét a tehetségfejlesztésben, hogy kijelentették: „A kivételesen eszes tanulóknak, akiket néha gyötörnek a tehetségükkel együtt járó problémák, szükségük van hozzáértő, törődő emberek melegségére, támogatására és megértésére – ez a munkaköri leírás az iskolai tanácsadók szerepéhez illik leginkább” (Alexander–Muia, 1982: 173). A tanácsadók egyénre szabott ellátást nyújthatnak a tehetséges diákoknak az iskolai környezetben történő fejlődésük elősegítése érdekében. A tehetség-tanácsadóknak szorosan együtt kell működniük a pedagógusokkal és más szakemberekkel (edzők, mentorok stb.). Ahhoz, hogy munkájuk hatékony legyen, a tanácsadóknak érzékenyeknek kell lenniük a tehetségesek egyedi szükségletei iránt. A gyerek, fiatal szükségleteinek, valamint a pedagógus és más fejlesztő szakember stílusának egyeztetése, a szülőknek nyújtott tanácsadás csupán néhány azok közül a kulcsfontosságú szolgáltatások közül, amelyeket a tanácsadók végeznek egy fejlődést elősegítő környezet kialakítása érdekében (vö. Balogh, 2016; Dávid, 2020; Dávid–Révész, 2013; Herskovits–Ritoók, 2013).

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

Szakemberek együttműködése a tehetségfejlesztésben

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

- Programvezető (igazgató, igazgatóhelyettes): általános áttekintés, bátorítás, segítség, ellenőrzés, a téma napirenden tartása.
- Munkaközösség-vezetők: átfogó programok készítése, tanórai és tanórán kívüli gondozás, folytonosság és előrehaladás, forrásanyagok biztosítása, a hatékonyság ellenőrzése.

- Tehetséggondozó koordinátor: össziskolai azonosító és ellenőrző programok készítése, órán (iskolán) kívüli tevékenységek koordinálása, mentorprogramok iránítása, versenyek szervezése.
- Tehetség-tanácsadó szakember (erre képzett pedagógus vagy pszichológus): problémás helyzetekben – elsősorban egyéni és kiscsoportos formákban – konzultációs keretek között segíti a tehetségprogram megvalósítását. Munkájának három fő iránya van: tanácsadás a gyerekeknek, a közreműködő pedagógusoknak, valamint a szülőknek. A tehetség-tanácsadói munka elemzése részletesen megtalálható Mező Ferenc *A tehetség-tanácsadás kézikönyve* című könyvében (2003).
- Mentor: olyan szakember, aki közvetlenül és folyamatosan irányítja egy-egy tehetséges diák tevékenységét. Ez a személy tanulmányi tervezési célokat és pszichoszociális célokat is szolgálhat, mivel a mentor példaképet is jelent a tanuló számára. A mentor lehet főállású pedagógus az iskolában, aki csak ezzel foglalkozik, s rendes tanórákat nem tart. Ugyanakkor részmunkaidőben is lehet ezt a tevékenységet végezni, illetve külső szakemberek is sikeresen láthatják el ezt a feladatkört. A hatékony tehetségfejlesztés e szerepkör felhasználása nélkül ma már nehezen képzelhető el, Magyarországon most van elterjedőben.
- Az egyes szaktanárok: közreműködés a programok kidolgozásában, a tehetséges tanulók azonosítása, egyéni szükségletek és érdeklődés felderítése és fejlesztése, tanórai és órán kívüli gazdagítás.

Az iskola és a család együttműködése a tehetségfejlesztésben

Közhelynek tűnhet, de igaz, hogy mint sok más feladatot, a tehetséggondozást sem tudja a család hatékony közreműködése nélkül sikeresen megoldani az intézményi és más szervezeti keretek között folyó fejlesztőmunka. Fontos tehát a szülőkkel való *folyamatos kapcsolat-tartás, információcsere, együttműködés*. Ennek legfőbb tartalmi vonatkozásait az alábbiakban lehet összegezni (Balogh, 2016):

- a célok tisztázása, egyeztetése, azonos követelményrendszer kialakítása;
- a fiatal megismerése, tehetségének felismerése;
- a fejlődés közös értékelése;
- a pedagógus és más szakember tanácsa, módszertani segítségnyújtása;
- a gyerekek érzelmi támogatása, elfogadása, odafigyelés;
- közös programok szervezése;
- a pályaválasztás irányítása.

Sokféle szervezeti formát kell működtetni a családdal való intenzív együttműködéshez: szülői értekezlet, szülők akadémiája, egyéni konzultáció, családlátogatás, tanácsadás stb. Ezen formák kialakításában a kezdeményező szerepet az iskolának kell felvállalnia, s az aktuális feladatok, problémák megbeszélése mellett továbbképzésben is kell részesíteni a szülőket a korszerű tehetséggondozás alapismereteinek, módszereinek közvetítésével (Balogh, 2016; Balogh et al., 2014).

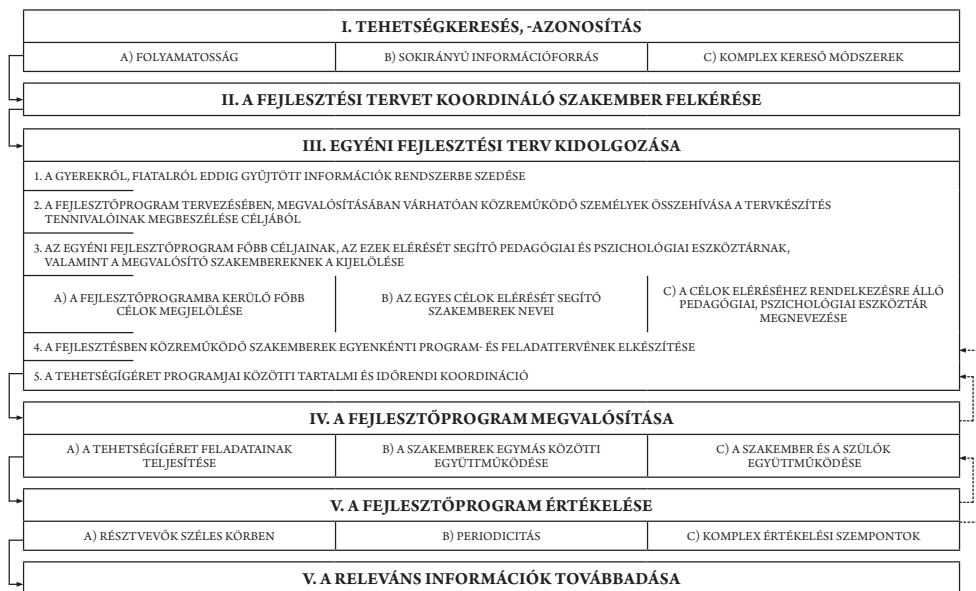
Amint e vázlatos áttekintésből is kitűnik, sokféle új pedagógiai és pszichológiai szempont vetődik fel, ha a tehetséggondozó programjainkat az eddiginél is sikeresebbé akarjuk tenni. Fontos feltétele a sikernek az is, hogy ezeket a szempontokat rendszerben összedolgozva érvényesítsük. Ma már szerencsére kedvező a helyzet ehhez, hiszen mind a szakirodalomban fellelhető kutatási eredmények, mind a gyakorlatban megtalálható komplex fejlesztőprogramok (Balogh, 2012) biztos kapaszkodókat adnak e munkához.

A rendszerszemlélet fontossága a tehetségfejlesztés folyamatában

A hazai tehetséggondozás jelentősen fejlődött az utóbbi három évtizedben, különösen a 2008-ban elfogadott Nemzeti Tehetség Program indulása óta. Amióta megjelentek a múlt század második felében a komplex modellek a tehetséggondozásban, azóta világszerte evidencia, hogy rendszerszemlélet nélkül nem lehet sikeres a tehetségfejlesztés folyamata. Számos komplex tehetségmodellt fejlesztettek ki világszerte az elmúlt négy évtizedben (vö. Balogh, 2012, 2016; Balogh–Révész, 2020), ezek biztos fogódzókat adnak a tehetségigéreték azonosításához, valamint a fejlődésükhöz szükséges programszolgáltatásokhoz. Két alapvető modellt már korábban bemutatunk, most négy olyan „fejlesztő modellt” említünk, amelyek a tehetségfejlesztés rendszerszemléletének gyakorlati kialakításához adnak biztos fogódzókat:

- Ziegler (2005) akciótop modellje;
- Heller (1999) hatékony tanítási környezet modellje;
- a Betts-féle (1986) autonóm tanuló modell;
- Gagné (2011) „megkülönböztető modellje”.

Ezen modellek (részletesen: Balogh, 2016; Balogh–Révész, 2020; Czeizel–Páskuné, 2015) és a tehetségfejlesztésben szerzett saját kutatási eredményeim alapján (Balogh, 2004, 2012, 2016) fel lehet vázolni a tehetségfejlesztés folyamatának „elvi-tapasztalati” rendszerét. Véleményem szerint a sikeres fejlesztőmunkának feltétele, hogy a következő elemek (alrendszerek) szervesen illeszkedjenek egy átfogó rendszerbe, valamint realizálódjanak is a tehetségfejlesztés gyakorlatában (további részletek: Balogh, 2019).



3. ábra: A tehetségfejlesztés gyakorlatának folyamatmodellje

Forrás: Balogh, 2019

Az elmúlt három évtizedben jelentősen fejlődött a hazai tehetséggondozás, ezen belül a tehetségfejlesztés gyakorlata is. A rendszerszerűsége törekvés is ott van az eredmények listáján, azonban ennek – az alrendszereket áttekintve – sok gyenge pontja van, amelyek akadályozzák az igazán hatékony munkát. Nagy az egyenetlenség e tekintetben az intézmények és más szervezetek tehetséggondozó munkájában: az egyik véglet, hogy sok helyen csaknem teljességgel megvalósul a rendszerszemlélet a fejlesztőmunkában, a másik véglet, hogy egyáltalán nincs erre törekvés. Előbbre kell tehát lépni a következő években ezen a területen is a sikeresebb munka érdekében.

Hazai átfogó programok a tehetségfejlesztés korszerűsítésére az ezredfordulótól

Az első részben vázolt háttértényezők kedvező alakulása, valamint az előbbieken összegzett új pszichológiai, pedagógiai szakmai szempontok megjelenése a tehetség-szakirodalomban és a fejlesztés gyakorlatában egyre inkább ráirányította a tehetségügy vezetőinek figyelmét a hazai tehetséggondozás gyenge pontjaira. Ennek következtében megindult a törekvés a

felsőbb körökben is a tehetséggondozás gyakorlatának jelentős átalakítására. Így születtek meg az ezredfordulótól az Országgyűlés és minisztériumok által rendeletileg és anyagilag is jelentősen támogatott átfogó nemzeti tehetséggondozó programok, amelyek a fent vázolt, nemzetközileg is korszerű elméleti alapokra és gyakorlati módszerekre épültek. Ezek közül mutatjuk be felvillantásszerűen a legfontosabbak célkitűzéseit, valamint eredményeik közül a szakmailag nagyobb jelentőségűeket.

Arany János Tehetséggondozó Program

Az Oktatási Minisztérium 2000-ben indította el ezt a programot, azzal a céllal, hogy az ötezer lakosúnál kisebb települések okozta hátrányokat kompenzálják a tanulók gimnáziumi képzésében. A programba a jó képességű, kreatív, motivált tanulók kerülhettek az önkormányzat képviselő-testületének és az adott tantestületnek a javaslatára. A képzés ötéves – ma is funkcionál, egyéves előkészítő-felzárkóztató, valamint négyéves normál középiskolai tanévből áll. Jelentős eleme, hogy a programba bekerülő valamennyi tanuló kollégista is, így a fejlesztésben az iskola és a kollégium munkája szorosan egymásra épül. A részt vevő tanulók nemcsak hatékony szakmai fejlesztésben, de anyagi támogatásban is részesülnek. Az eddig eltelt húsz év maximálisan bizonyította a program sikerét, és az nemzetközi relációban is nagy elismerésre tett szert. Az ebben végzett tanulók jelentős része a kezdetektől fogva felsőoktatásban tanul tovább, s ott is megállják a helyüket (további részletek: Balogh, 2004b; Polonkai, 2020a, 2020b; Tóth, 2020). Idézünk egy ilyen programban végzett tanulótlól néhány gondolatot, amelyek hűen tükrözik, mit is jelenthet a programban való részvétel. Czók Brigitta írja visszaemlékezésében: „Grandiózus felütés, tartalmas évek, minőségi és mély beszélgetések, hálás szív. Igazán gazdag vagyok, ha már azon kell gondolkodnom, vajon mit emelek ki abból a sok izgalmas élményből, amelyet megélhettem, amióta a Bodrog-parti városból elballagtam. Egy határ menti kis faluból indulva, Sárospatak igazán nagyvárosnak tűnt; ahol szövögettem a másoknak bolondos és elérhetetlennek tűnő terveim, miközben a magánénekezőmre készülve dudorásztam a várkertben az Arirangot magyarul. Később a többmillió, ebédszünetre igyekező tömeg elől menekülve, a kedvenc hagyományos teaházban elégedetten nevettem fel, és meséltem a koreai barátaimnak a kezdetekről” (Czók, 2020: 7). Több ezer tanuló élt meg hasonló élményeket a program öt éve során, és vitte sokra már fiatalkorában... (További tájékozódás sikeres egyéni fejlődési utakról: www.mateh.hu; a *Tehetség* című folyóirat számai 2000-től: www.tehetség.hu, „Felfedezettjeink” rovat.)

Nemzeti Tehetség Program

Minden bizonnyal a fentebb bemutatott Arany János Tehetség gondozó Program szakmai sikerei is szerepet játszottak abban, hogy 2006-ban megalakult a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács. Ennek vezetője, „Csermely Péter professzor fontosnak tartotta, hogy a tehetségek segítségével kapcsolatos elképzeléseket a tanács minél szélesebb körben vitassa meg. Az együtt gondolkodásban a civil szervezet mellett partnernek bizonyult a szakminisztérium, az Országgyűlés Oktatási és Tudományos Bizottsága, melyet a megbeszéléseken Kormos Dénes képviselt. Megegyezés született abban, hogy egy átfogó, komplex Nemzeti Tehetség Program megvalósításában fontos szerepe lehet a szakmai civil szervezeteknek, azonban egy hosszabb távon kiszámítható és fenntartható programhoz egyértelmű állami szerepvállalásra is szükség van. Erre az időszakra már körvonalazódtak az európai uniós támogatással megvalósítandó Magyar Géniusz Integrált Tehetségsegítő Program tartalmi elemei, ami megfelelő kiindulási alapot jelentett a Nemzeti Tehetség Program kidolgozásához is. A program formába öntését, a Parlament elé terjesztendő országgyűlési határozat megszerkesztését Hiller István miniszter felkérésére dr. Csermely Péter és Kormos Dénes végezték el. A kormányzati és parlamenti szakbizottsági egyeztetéseket követően a Magyar Köztársaság Országgyűlése 2008. december 4-én elfogadta a Nemzeti Tehetség Programról, a Nemzeti Tehetség Program finanszírozásának elveiről, valamint a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum létrehozásának és működésének elveiről szóló határozatot (126/2008. [XII. 4.] OGY-határozat). A Nemzeti Tehetség Program elfogadásával az Országgyűlés 2008-tól kezdődően 20 évre határozott meg kiemelt feladatokat a tehetségsegítésben, a tehetséggondozásban. Határozatával elkötelezettségét fejezte ki a tehetséges gyermekek, fiatalok hosszú távú segítésére, folyamatos fejlesztésére, valamint kiszámítható támogatására” (Kormos, 2014: 293).

A Nemzeti Tehetség Program mozgósította a civil szervezeteket is, így az állami szféra mellett ezek is jelentős szerepet vállaltak és vállalnak – kiemelten a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének több mint harminc tagszervezete – a megvalósításban. Milyen főbb eredmények vehetők listába az elmúlt több mint tíz évből? „Az intézményi és szakmai támogatás által is a gyermekek, tanulók, hallgatók személyes segítése: megértés, felismerés, elfogadás; komplex szempontú fejlesztés, gondozás; a mozgástér tágítása, mobilitás; társadalmi kapcsolatok szélesítése (mentor); csoportos és egyéni fejlesztések biztosítása; anyagi támogatás (ösztöndj); az oktatási szintek és területek közötti átmenetek segítése; a felsőoktatási tehetségtámogatás szélesítése, a program megvalósítása által pedig a rendszerszintű változások ösztönzése...” (Bajor, 2020a: 681). Már a felsorolás is mutatja, hogy hallatlanul széles körű az a tehetséggondozó munka, amit támogat a Nemzeti Tehetség Program, s ehhez rendelkezésre állnak az anyagi források is: egyfelől az állampolgárok 1%-os szja-felaján-

lásaiból, másfelől az állami finanszírozásból, a program kezdete óta több tízmilliárd forinttal segítették a nemzeti tehetséggondozás fejlődését, a határon túl is. Ilyen mértékű központi támogatás kevés országban van a világon. Novák Katalin, az Emberi Erőforrások Minisztériumának családokért felelős tárca nélküli minisztere, a Nemzeti Tehetség Program legfőbb vezetője a közelmúltban jelentette be egy ünnepségen, hogy 2021-ben több mint 3,5 milliárd forint támogatást kap ez a program, erre az összegre lehet jövőre pályázatokat benyújtani (további részletek: Bajor, 2020a; Kormos, 2014; www.nemzetitehetségkozpont.hu).

A Magyar Génius Program

A tehetségsegítés nagyszabású, húszéves hazai programjának, az Országgyűlés által elfogadott Nemzeti Tehetség Programnak meghatározó része volt a Magyar Génius Program, amely jelentős uniós támogatással valósult meg 2009 és 2011 között a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége szakmai és anyagi koordinálásában. A program döntően a tehetségeket segítő felnőtteket célozta meg. A tehetségsegítők hálózatszervezése és szakmai megerősítése egymást erősítő folyamatként volt jelen benne. A Tehetségpontok, a Tehetségsegítő Tanácsok hálózata, a Tehetségnapok (új típusú interaktív és fesztiváljellegű rendezvények), a tehetségsegítés jó gyakorlatainak leírása és átadása, valamint a képzések új rendszere egyaránt szolgálták a pedagógus és civil segítők szakmai felzárkóztatását és kapcsolatteremtését. Néhány adat az eredményekből: a pályázatokon 200 iskola és civil szervezet kapott támogatást programjaikhoz; 25 733 fiatal került be a programba; 61 közvetlenül támogatott Tehetségnapot rendeztek országszerte; 23 tehetséggondozással kapcsolatos kötetet adtak ki; 13 795 pedagógus vett részt továbbképzéseken a program keretében; 48 tehetségsegítő tanács alakult meg; a Génius Portál látogatóinak száma a program idején 364 779 volt. Mindezek a számok bizonyítják, hogy nagy volt az érdeklődés már tíz évvel ezelőtt is a szakemberek körében az új tehetséggondozó elméletek és módszerek iránt, s a fiatalok szívesen vettek részt a „kötelezőn” túli fejlesztőprogramokban (további részletek: www.tehetseg.hu; Bajor, 2020b).

Tehetséghidak Program

Az előző programra épült az ugyancsak a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének koordinálásában és uniós támogatással 2012 és 2015 között lebonyolított Tehetséghidak Program. Ennek kiemelt szakmai szempontjai a következők voltak: a tehetséges gyerek, fiatal a középpontban; egyéni fejlesztési programok nagyobb számban; a tevékenységközpontúság kiterjesztése a fejlesztési folyamatban; a személyiségfejlesztés erősítése; a fejlesztő szakember, a szülő és a gyerek (fiatal) együttműködésének erősítése. Néhány fontosabb

eredmény: 35 000 diák vett részt a projekt során egyéni és csoportos fejlesztőprogramokban; 44 nyári tábor valósult meg különböző tehetségterületeken, speciális egyedi fejlesztőprogrammal; 138 különlegesen tehetséges fiatal speciális személyiségtámogató programban vett részt; a tehetségsegítők, mentorok és pedagógusok számára indított képzéseken 6600 fő vett részt; 532 helyben megvalósított gazdagító programpár támogatására került sor; a nemzetközi mobilitás keretében 387 tanuló (és kísérője) harminc országba kiutazva fejlesztette tehetségét; a program végére több mint ezer tehetségpont regisztrált a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségénél; a kommunikációs offenzíva keretében az elérték száma meghaladta a 665 000 főt (pedagógus és más szakember, szülő, fiatal). Ezek a számok ismét azt bizonyítják, hogy bevonódva a pályázati programokba az érdeklődés tovább erősödött a tehetséggondozás iránt mind a fejlesztő szakemberek, mind a fiatalok körében (további részletek: www.tehetseg.hu; Bajor, 2020b).

Tehetségek Magyarországa Program

Az előző két pontban jelzett programok szerves folytatásaként dolgozták ki ezt a programot is a 2016 és 2020 közötti időszakra, ugyancsak uniós támogatással. Konzorciumi formában működik, a fő kedvezményezett az Új Nemzedék Központ (mai neve: Nemzeti Tehetség Központ), partnere a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Mivel a program teljesítése még tart, most még csak a főbb célkitűzéseket tudjuk felsorolni, amelyek szervesen épülnek a Nemzeti Tehetség Programban, a Magyar Génius Programban és a Tehetséghidak Programban elért szakmai eredményekre. Néhány fontosabb célkitűzés: a tehetségszűrés, -azonosítás rendszereinek, komplex eszközeinek fejlesztése; jó gyakorlatok megvalósítása, felkutatása, terjesztése; speciális csoportos, tömbösített tehetségfejlesztő programok megvalósítása; egyéni támogatások (gazdagító fejlesztés, mentor, mentális támogatás, utazás); segítői (tutor) szolgáltatás kialakítása; ösztöndíjak a programba bevont fiatalok részére. Ezek a célkitűzések megvalósításuk során már eddig is nagyszámú szakembert és fiatalot mozgósítottak, a végső leltárt a program befejezése után lehet elkészíteni. Biztosnak látszik az eddigi tapasztalatok alapján, hogy a korábbiaknál is több érdeklődőt (fejlesztő szakembert, kutatót, szülőt, fiatal) vontak be a most futó programba (további információk: www.tehetsegkozpont.hu, www.tehetseg.hu).

Záró gondolatok

A magyar tehetséggondozásnak nagy hagyományai vannak évszázadokra visszatekintve, és a szervezett programok megjelenése óta – a 19. század második felétől – jelentős sikereket is hozott ez a munka, nemzetközi mércével mérve is. A második világháború utáni évtizedekben volt némi megtorpanás, de a hatvanas évektől újra megjelentek a tehetségkeresés és -fejlesztés államilag támogatott formái is minden speciális tehetségterületen. A rendszerváltás kezdetén aztán újabb nagy lendületet vett a programok fejlesztése, s az elmúlt harminc év egyenes vonalú felfelé ívelést mutat a nemzeti tehetséggondozásban. Ma már hazánkban is minden fontos tényező (korszerű elméleti alapok, gyakorlati fejlesztőmódszerek, jelentős szakembergárda, anyagiak stb.) készen áll arra, hogy egyetlen tehetségígéretünk se vesszen el. Ugyanakkor azt is meg kell állapítani, hogy területi és intézményi összehasonlításban nagy még az egyenetlenség a tehetséggondozás színvonalában: vannak nagyon kiváló munkát végző intézmények, szervezetek, ugyanakkor más helyeken még nem alakult ki a korszerű tehetségfejlesztés rendszere. Ezen kell fáradoznunk a következő években, egyrészt hogy legyen mindenütt intézményi, szervezeti szintű komplex fejlesztőprogram, másrészt hogy a kiemelkedő tehetségígéretetek kapjanak lehetőséget speciális egyéni tehetségfejlesztő programok megvalósítására. Ez biztosíthatja a nemzeti tehetséggondozás további dinamikus fejlődését.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ALEXANDER, PATRICIA A. – MUIA, JOSEPH A. (1982): *Gifted Education*, Rockville, MD, Aspen Systems.
- BAJOR PÉTER (2020a): A Nemzeti Tehetség Program, in BAJOR PÉTER – BALOGH LÁSZLÓ – BUCSI SZABÓ ZSOLT – POLONKAI MÁRIA – RÉVÉSZ GYÖRGY BÉLA (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, MATEHETSZ, 672–685.
- BAJOR PÉTER (2020b): A MATEHETSZ szerepe a Nemzeti Tehetség Programban, in BAJOR PÉTER – BALOGH LÁSZLÓ – BUCSI SZABÓ ZSOLT – POLONKAI MÁRIA – RÉVÉSZ GYÖRGY BÉLA (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, MATEHETSZ, 686–704.
- BALOGH LÁSZLÓ (2004a): *Iskolai tehetséggondozás*, Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
- BALOGH LÁSZLÓ (2004b): Az Arany János Tehetséggondozó Program pszichológiai vizsgálatainak országos elemzése, in BALOGH LÁSZLÓ – BÓTA MARGIT – DÁVID IMRE – PÁSKUNÉ KISS JUDIT: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomán követéses vizsgálatához*, Budapest, Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete – Arany János Programiroda, 7–37.
- BALOGH LÁSZLÓ (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*, Budapest, Urbis Kiadó.
- BALOGH LÁSZLÓ (2012): *Komplex tehetségfejlesztő programok*, Debrecen, Didakt Kiadó.
- BALOGH LÁSZLÓ (2014): A magyarországi tehetségkutatások áttekintése a rendszerváltás éveitől 2013-ig, in *Magyar Tehetséggondozó Társaság Almanach 2014*, Debrecen, MTT, 109–218.
- BALOGH LÁSZLÓ (2016): *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*, Debrecen, Didakt Kiadó.
- BALOGH LÁSZLÓ (2019): Érvényesül-e a rendszerszemlélet a tehetséggondozás gyakorlatában?, *Tehetség*, 27. évfolyam, 2019/1., 3–5.
- BALOGH LÁSZLÓ (2020a): A komplex tehetségfejlesztő programok kidolgozásának tartalmi szempontjai, in BAJOR PÉTER – BALOGH LÁSZLÓ – BUCSI SZABÓ ZSOLT – POLONKAI MÁRIA – RÉVÉSZ GYÖRGY BÉLA (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, MATEHETSZ, 210–233.

- BALOGH LÁSZLÓ (2020b): Pedagógiai és pszichológiai módszerek és eszközök a tehetségfejlesztő programok megvalósításához, in BAJOR PÉTER – BALOGH LÁSZLÓ – BUCSI SZABÓ ZSOLT – POLONKAI MÁRIA – RÉVÉSZ GYÖRGY BÉLA (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, MATEHETSZ, 234–275.
- BALOGH LÁSZLÓ – BOLLÓ CSABA – DÁVID IMRE – TÓTH LÁSZLÓ – TÓTH TAMÁS (2014): *Pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*, Budapest, MATEHETSZ.
- BALOGH LÁSZLÓ – RÉVÉSZ GYÖRGY (2020): Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási pontjai, in BAJOR PÉTER – BALOGH LÁSZLÓ – BUCSI SZABÓ ZSOLT – POLONKAI MÁRIA – RÉVÉSZ GYÖRGY BÉLA (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, MATEHETSZ, 47–82.
- BETTS, GEORGE T. (1986): *The Autonomous Learner Modell for the Gifted and Talented*, Mansfield Center, CT, Creative Learning Press.
- CZEIZEL ENDRE (1997): *Sors és tehetség*, Budapest, Minerva Kiadó.
- CZEIZEL ENDRE – PÁSKUNÉ KISS JUDIT (2015): *A tehetség definíciói, fajtái*, Debrecen, Didakt Kiadó.
- CZÓK BRIGITTA (2020): Tehetségprogrammal a világ körül, *Tehetség*, 28. évfolyam, 2020/2., 7–8.
- DÁVID MÁRIA (2020): Tanácsadás, módszertani segítségnyújtás, in BAJOR PÉTER – BALOGH LÁSZLÓ – BUCSI SZABÓ ZSOLT – POLONKAI MÁRIA – RÉVÉSZ GYÖRGY BÉLA (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, MATEHETSZ, 276–301.
- DÁVID MÁRIA – DÁVID IMRE (2020): A tehetségigéretetek keresése, azonosítása, in BAJOR PÉTER – BALOGH LÁSZLÓ – BUCSI SZABÓ ZSOLT – POLONKAI MÁRIA – RÉVÉSZ GYÖRGY BÉLA (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, MATEHETSZ, 98–152.
- DÁVID MÁRIA – RÉVÉSZ GYÖRGY (2013): *Tehetség-tanácsadás*, MATEHETSZ: Talentum Program Tervezete, Kézirat.
- DAVIS, GARY A. – RIMM, SYLVIA B. (2000): Gazdagító programok, in BALOGH LÁSZLÓ – HERSKOVITS MÁRIA – TÓTH LÁSZLÓ (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*, Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 143–164.
- ENDEPOHLS-ULPE, MARTINA – RUF, HEIKE (2005): Primary school teacher's criteria for the identification of gifted pupils, *High Ability Studies*, 16. évfolyam, 2005/2., 219–228.

- FEGER, BARBARA (1997): Tehetséggondozó programok, in BALOGH LÁSZLÓ – POLONKAI MÁRIA – TÓTH LÁSZLÓ (szerk.): *Tehetség és fejlesztő programok*, Debrecen, Magyar Tehetséggondozó Társaság – KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanaszék, 47–57.
- GAGNÉ, FRANÇOYS (2011): Academic talent development and the equity issue in gifted education, *Talent Development and Excellence*, 3. évfolyam, 2011/1., 3–22.
- GÖMÖRY KORNÉLIA (2013): *A tehetséges tanulók integrált és differenciált fejlesztésének eredményei egy kutatás tükrében*, Debrecen, Didakt Kiadó.
- HELLER, KURT A. (1999): Individual (learning and motivational) needs versus instructional conditions of gifted education, *High Ability Studies*, 10. évfolyam, 1999/1., 9–22.
- HERSKOVITS MÁRIA (2013): Tanácsadás tehetséges gyerekeknek és szüleiknek – elmélet és gyakorlat, in HERSKOVITS MÁRIA – RITOÓK MAGDA (szerk.): *Tehetségek vonzásában*, Budapest, FETA.
- HERSKOVITS MÁRIA – DÁVID IMRE (2013): A pszichológiai szűrés és mérés általános elvei és gyakorlata, in H. NAGY ANNA (szerk.): *Szakmai ajánlások pszichológusoknak tehetséggondozáshoz*, Budapest, MATEHETSZ.
- HERSKOVITS MÁRIA – RITOÓK MAGDA (szerk.) (2013): *Tehetségek vonzásában*, Budapest, FETA.
- KORMOS DÉNES (2014): A Magyar Tehetséggondozó Társaság szerepe a Nemzeti Tehetség Program megvalósításában, in *Magyar Tehetséggondozó Társaság Almanach 2014*, Debrecen, MTT, 290–326.
- MEZŐ FERENC (2004): *A tehetség-tanácsadás kézikönyve*, Debrecen, Tehetségvadász Stúdió.
- MÖNKES, FRANZ J. – KNOERS, ALPHONSUS MARIA PETRUS (1997): *Ontwikkelingspsychologie*, Assen, Van Gorcum.
- MÖNKES, FRANZ J. – KNOERS, ALPHONSUS M. P. (2004): *Fejlődéslélektan*, Budapest, Urbis Kiadó, 186.
- PAPPNÉ GYULAI KATALIN – PAKURÁR MIKLÓSNÉ (szerk.) (2011): *A debreceni példa*, Budapest, MATEHETSZ.
- POLONKAI MÁRIA (2020a): 20 éves az Arany János Tehetséggondozó Program, *Tehetség*, 28. évfolyam, 2020/2., 3–4.

- POLONKAI MÁRIA (2020b): Arany János Programok, in BAJOR PÉTER – BALOGH LÁSZLÓ – BUCSI SZABÓ ZSOLT – POLONKAI MÁRIA – RÉVÉSZ GYÖRGY BÉLA (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Matehetsz, 662–671.
- RENZULLI, JOSEPH S. (1975): *The Enrichment Triad*, Mansfield Center, CT, Creative Learning Press.
- RENZULLI, JOSEPH S. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition, *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184.
- TÓTH LÁSZLÓ – SARKA FERENC (2020): A hazai tehetségsegítés története, eredményei 1990-ig, in BAJOR PÉTER – BALOGH LÁSZLÓ – BUCSI SZABÓ ZSOLT – POLONKAI MÁRIA – RÉVÉSZ GYÖRGY BÉLA (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Matehetsz, 22–46.
- TÓTH TAMÁS (2020): Az Arany János Tehetséggondozó Programról, *Tehetség*, 28. évfolyam, 2020/2., 5–6.
- TREFIL EDINA – HERSKOVITS MÁRIA (2013): A tehetséges gyerekek, fiatalok problémái – problémátípusok, in HERSKOVITS MÁRIA – RITOÓK MAGDA (szerk.): *Tehetségek vonzásában*, Budapest, FETA.
- ZIEGLER, ALBERT (2005): The actiotope model of giftedness, in STERNBERG, ROBERT J. – DAVIDSON, JANET E. (szerk.): *Conceptions of Giftedness*, New York, Cambridge University Press, 411–436.
- ZIEGLER, ALBERT – FISCHER CHRISTIAN – STOEGER, HEIDRUN – REUTLINGER, MAROLD (2012): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*, Münster, LIT Verlag.
- 1993. ÉVI LXXIX. TÖRVÉNY A KÖZOKTATÁSRÓL
- 29/1997. MKM-RENDELET A TEHETSÉGFEJLESZTÉSI SZAKIRÁNYÚ TOVÁBBKÉPZÉSI SZAK KÉPESÍTÉSI KÖVETELMÉNYEIRŐL
- 41/1999. (X. 13.) OM-RENDELET
- 126/2008. (XII. 4.) OGY-HATÁROZAT
- www.tehetség.hu
- www.nemzetitehsegkozpont.hu

ÁBRAJEGYZÉK

- 1. ábra: Mönks–Renzulli többtényezős tehetségmodellje (1997). Forrás: Mönks, Franz J. – Knoers, Alphonsus M. P. (2004): *Fejlődéslektan*, Budapest, Urbis Kiadó, 186.
- 2. ábra: Czeizel Endre „ $2 \times 4 + 1$ faktoros tehetségmodellje” (1997). Forrás: CZEIZEL ENDRE (1997): *Sors és tehetség*, Budapest, Minerva Kiadó, 78.
- 3. ábra: A tehetségfejlesztés gyakorlatának folyamatmodellje. Forrás: BALOGH LÁSZLÓ (2019): Érvényesül-e a rendszerszemlélet a tehetséggondozás gyakorlatában?, *Tehetség*, 27. évfolyam, 2019/1., 5.

NEW TENDENCIES IN THE HUNGARIAN GIFTED EDUCATION: CHANGES AND RESULTS OF THE LAST THIRTY YEARS

Abstract

Thirty years ago important changes started in the gifted education in Hungary. First the paper analyses the main reasons of it in the change of society and in the official gifted education. In the second part we read about the details of the development in the practice of the gifted education. Finally we get picture of the „big gifted education programs” – financed by the Hungarian State last ten years – and about the results of these programs.

Keywords: change of society, teacher-training, gifted education, gifted-concept, complex programs, enrichment, accelerating, differentiation, counselling, system of gifted education

Dr. Balogh László

A pszichológiatudomány kandidátusa. 1970-től napjainkig a Kossuth Lajos Tudományegyetem, mai nevén Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetének oktatója, ahol évtizedeken át volt tanszékvezető és igazgató, 1998 és 2001 között pedig a bölcsészettudományi kar dékánja. Az elmúlt három évtizedben kutatási területei közt meghatározó szerepet kapott a tehetséggondozás, ezen belül kiemelten foglalkozott az iskolai tehetséggondozás kritikus pontjaival, a komplex tehetségfejlesztéssel és az egyéni tehetségfejlesztő programokkal, valamint kutatásai középpontjában állt a tanárképzés pszichológiai megalapozása is. Közel harminc önálló kötete és kétszáznál több tanulmánya jelent meg itthon és külföldön. Tíznel több hazai (minisztériumi, MTA-s) és nemzetközi irányító szakmai szervezetben (éveken át a European Council for High Abilityben is) volt vezető, illetve vezetőségi tag. A civil szférában is évtizedek óta vállal szerepet, jelenleg a Magyar Tehetséggondozó Társaság és a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének elnöke.

