

У СЛУЖБИ ТАЛЕНАТА
I. МЕЂУНАРОДНА КОНФЕРЕНЦИЈА О НЕГОВАЊУ ТАЛЕНАТА

Кањижа, 23. март 2009. године

A TEHETSÉGEK SZOLGÁLATÁBAN
I. NEMZETKÖZI TEHETSÉGGONDOZÓ KONFERENCIA

Magyarkanizsa, 2009. március 23-án

U SLUŽBI DAROVITIH
I. MEĐUNARODNA KONFERENCIJA O RADU S DAROVITIMA

Kanjiža, 23. ožujak 2009. godine

AT THE SERVICE OF THE GIFTED
1st INTERNATIONAL CONFERENCE ON WORKING WITH THE GIFTED

Kanjiža, 23. March 2009.

A kiadvány a Szülőföld Alap támogatásával készült.
Kiadó: Bolyai Farkas Alapítvány a Magyarul Tanuló Tehetségekért

Recenzensek/Recenzenti:
Prof. Dr. Gábrity Molnár Irén
Doc. Dr. Josip Ivanović
Doc. Dr. Josip Lepes

Lektorok/Lektori:
Tóth Rakić Olga
Priboj Potrebić Vesna

Szerkesztették/Urednici:
Varjú Potrebić Tatjana
Vida János

A munkákat értékelő bizottság/ Komisija za procenu radova:
Prof. Dr. Gábrity Molnár Irén – Szerbia/Srbija
Doc. Dr. Josip Ivanović – Szerbia/Srbija
Doc. Dr. Josip Lepeš – Szerbia/Srbija
Doc. Dr. Takács Márta – Szerbia/Srbija
Prof. Dr. Balogh László – Magyarország/Madžarska
Prof. DDr. Lidiya Pehar – Boszina-Hercegovina/Bosna i Hercegovina
Doc. Dr. Vesnica Mlinarević – Horvátország/Hrvatska
Mgr Nada Žagar – Szlovénia/Slovenija

Fedőlap terv/Grafički dizajn:
Balla Ákos (ZWARA)

Kiadásért felelős/Urednik:
Majorosi Imre

Kiadó/Izdavač:
Bolyai Farkas Alapítvány a Magyarul Tanuló Tehetségekért
Levélcím: 24400 Zenta, Posta utca 18.
Tel: ++381-(0)24-817-776
E-mail: bfalap@bolyai-zenta.edu.rs
Web: www.bolyaifarkas.org.rs
Folyószámla szám/ Žiro račun: NLB Bank, **310-174154-96**
Külföldről/iz inostranstvo: NLB BANKA BEOGRAD A.D., IBAN: RS35 31000708 0200
2228 94, SWIFT CODE: CONARS22, FOND BOLJAI FARKAS SENTA.

Nyomda/Štampa:
d.o.o. LOGOS-print, Totovo Selo, Košutova 4/a

Tartalom:

ELŐSZÓ

Csodálkozni és kérdezni, majd a válaszokat megtalálni. Ez a tudósok, a kutatók, a feltalálók örök feladata. Segíteni abban, hogy a tudományos eredmények, a technika vívmányai, az új technológiák, a találmányok mindenki hasznára közkinccsé váljanak, hasznosuljanak. Ez már egy sokrétű, sokszereplős, vonzó feladat. Egy dinamizálódó társadalom számára a legfontosabb erőforrás az emberi képességek, a tehetség, a tudás mozgósítása, az alkotóerők felszabadítása, a megújuló társadalmi képességek kiaknázása. De az innovációt nem csupán a világsíki elért találmányok jelentik, nem csak a Nobel díjasok kiváltsága. Most úgy érzem, egy kicsit adósságot is törlesztünk, amikor ezzel a kérdéssel, ebben a körben foglalkozunk. Nagy kérdés minden társadalom számára, hogy milyen eszközökkel és milyen erőforrások bevonásával képes ezt a feladatot megoldani. Mi vajdaságiak úgy vélekedünk önmagunkról, hogy képesek vagyunk kreatív és minden helyzetben sajátos, mondhatni az átlagtól eltérő megoldásokat találni egy-egy probléma megoldására. A kérdés az: hogyan, milyen módon használható ki ez a lelki, tudati magatartás? Milyen erőforrásokat tudunk az innovációhoz mozgósítani, és ezek az erőforrások hol, milyen módon érhetőek el? Ezekről a kérdésekről szeretnénk véleményt cserélni, tapasztalatokat megismerve ezen a területen új típusú együttműködések kezdeményezni, hidat építeni a különböző elképzelések között. Bízom abban, hogy ez a találkozás és a közös gondolkodás elősegíti a tehetséggondozás kiemelését érdekében történő együttműködést, hiszen az elmúlt években lezajlott jelentős változások eredményeként nem az egymást elválasztó erők vannak túlsúlyban, hanem azok az erők erősödnek, melyek összekötnek bennünket. A tehetséggondozás alapja az alkotó munkához való lehető legmegfelelőbb légkör megteremtése mind a tanulóknak mind a pedagógusok részére. Az iskola feladata a minőségi pedagógiai munka, a minőségi szakmai műhelyek létrehozása és működtetése, mert minden tanuló részére meg kell teremteni a lehetőséget képességei maximális kibontakoztatása érdekében. A dúsitó és gazdagító, illetve gyorsító projektek keretében maximális lehetőséget kell nyújtani a tanulók érdeklődésének kielégítésére, mindent tanulót meg kell tanítani arra, hogy hogyan lehet a leghatékonyabban tanulni, hiszen csak azzal a tanulóval lehet eredményt elérni, aki tanulni akar.

Ha következtetéseket kellene levonni a tehetséggondozással kapcsolatban, akkor ezek is lehetnének:

Az első, amivel tisztában voltak a középkorban is: ki kell menni a világba, és tanulmányozni kell a látottakat, haza kell hozni mindazt, amit be kell és lehet építeni a szellem gazdagodása céljából az egyén és a közösség tudatába, munkájába.

– A következő az lehet, hogy kapcsolatokat kell keresni, építeni a kapcsolati tőkére, így értelmes barátságokat lehet kialakítani. Ezek a barátságok elvezetnek az annyira fontos nyitottsághoz.

– Amit állandóan tudatosítani kell: a tehetség fontossága. Ez előre viszi az emberiséget, ezért felfedezése, gondozása, fejlesztése nemcsak kötelesség, hanem követelmény, állandó feladat pedagógusnak, szülőnek, tanulóknak egyaránt.

Mindezekhez a javaslatokhoz szükség van szakértői megbeszélésekre és anyagi erőforrásokra, továbbá hasonló konferenciákra, közös gondolkodásra, közös erőfeszítésekre a pedagógus szakmában.

Dr. Josip Lipeš

A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tanára

Magyarakanizsa, 2009-03-23

PREDGOVOR

Začuditi se nad zagonetnim, nepoznatim stvarima Sveta, zapitati se i pronaći odgovore – večiti je zadatak naučnika i istraživača.

Nastojati da nova naučna dostignuća, nove tehnologije budu u službi dobrobiti svih ljudi, veoma je složen zadatak. U sveopštem civilizacijskom razvoju, ljudske sposobnosti predstavljaju onu pokretačku snagu koja je pozvana da ostvari velike promene. Inovacije ne predstavljaju samo svetski priznata dostignuća i nisu samo privilegija dobitnika Nobelovih i drugih značajnih priznanja i nagrada. Ne mogu se oteti utisku da se govoreći o ovim stvarima pomalo odužujemo. Veoma je odgovoran zadatak i veliko pitanje kojim sredstvima i uključenjem kojih resursa se ovakav zadatak može ostvariti. Mi Vojvođani, skloni smo da o sebi mislimo da smo u stanju da pronađemo adekvatna i neuobičajena rešenja u svim, ponekad čak i u izrazito složenim situacijama. Pitanje je kako i na koji način možemo iskoristiti ovo stanje svesti, ovakvo ubeđenje? Koje snage neophodne za inovacije možemo mobilisati i na koji način su nam one dostupne? O ovim pitanjima bih želeo da razmenimo mišljenja, upoznavši iskustva na ovom polju inicirati saradnju, nove kontakte, izgraditi mostove između različitih ideja. Nadam se da će ovaj susret i zajedničko promišljanje unaprediti saradnju usmerenu na otkrivanje i rad sa talentima, naime u proteklom periodu u svetlu značajnih promena koje su se dogodile, sve više jačaju snage koje nas spajaju i objedinjuju. Stvaranje najpovoljnije klime za negovanje talenata je obezbeđenje uslova za kreativan rad, kako za učenike tako i za pedagoge. Škola je zadužena za obezbeđenje kvalitetnog pedagoškog rada, uslova za rad i za najoptimalniji razvoj individualnih sposobnosti svih učenika. U mnoštvu razvojnih i veoma perspektivnih projekata, svim učenicima neophodno je pružiti mogućnost da se njihovi potencijali maksimalno angažuju i naučiti ih kako najefikasnije da koriste svoja znanja.

Ukoliko bi bilo potrebno izvući zaključke u vezi sa negovanjem talenata, oni bi možda mogli biti sledeći:

- Prvo, već u srednjem veku bilo je jasno sledeće: treba otići u Svet, proučavati ga i sticati znanja, doneti sve to kući i ugraditi u svest pojedinca i zajednice u cilju obogaćivanja duhovnog i intelektualnog nasleđa.

- Sledeće bi bilo, da je potrebno tražiti i graditi plodonosna poznanstva i veze koje će pokazati put ka toliko značajnoj otvorenosti.

- Ono što stalno treba osveščivati i na čemu treba kontinuirano raditi je isticanje i davanje odgovarajućeg značaja talentu, koji je zamajac napretka čovečanstva. Zbog toga je njegovo otkrivanje i razvijanje ne samo obaveza nego zahtev, jedan od najvažnijih zadataka pedagoga, roditelja i učenika podjednako.

Da bi se sve ovo ostvarilo, potrebno je stalno razmenjivati iskustva i saznanja stručnjaka, neophodna su materijalna sredstva, nadalje stručni sastanci, zajednička promišljanja i udružena nastojanja i naponi pedagoga.

Dr Josip Lepeš
Profesor Učiteljskog fakulteta na mađarskom jeziku u Subotici

Kanjiža, 23. 03. 2009.

Bolyai Farkas Alapítvány a Magyarul Tanuló Tehetségekért

A Bolyai Farkas Alapítvány a Magyarul Tanuló Tehetségekért 2005. szeptember 11-én alakult. (Az Alapítvány székhelye: 24400 Zenta, Posta utca 18/II., Szerbia) Alapító tagjainak száma **96** (9 jogi és 87 magánszemély).

Az Alapítvány programja és célja:

- **Bolyai Farkas és fia, János szellemi hagyatékának megőrzése, és e szellemiség továbbvitele a tudományos kutatás, valamint a kulturális tevékenységek területén,**
- **anyagi és humanitárius segély a tehetséges tanulóknak és egyetemi hallgatóknak, akik magyar nyelven folytatják tanulmányaikat,**
- **sokoldalú segítségnyújtás biztosítása a Szerbiában magyar tagozatokkal rendelkező oktatási intézmények kitűzött céljainak eléréséhez.**

A Bolyai Farkas Alapítvány 2006-ban életre hívta a Baráti Kört, melynek jelenleg **93** tagja van. A Kör tagjai a tehetséggondozó gimnáziumok volt tanulói (az egykori zentai Bolyai Farkas Magyar Tannyelvű Főgimnázium, a Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium és Kollégium, valamint a szabadkai Kosztolányi Dezső Tehetséggondozó Gimnázium). Az Alapítvány 2007-ben két újabb szakosztállyal bővült: a Pedagógus és Pszichológus Szakosztállyal (jelenleg: **63** tag) és a Matematika és Informatika Szakosztállyal (tagjai: **15** matematika tanár és informatikus).

A Bolyai Farkas Alapítvány Baráti Köre 2008-ban alakult meg.

Az Alapítvány Zentán 2007. júliusában nyári táborokat szervezett a Bolyai Gimnázium ötödik generációjának és az újvidéki Bogdan Šuput Képzőművészeti Középiskolába felvett nyert tanulóknak. A táborban **50** tanuló vett részt. 2007. augusztusában megszervezte a szabadkai Kosztolányi Dezső Nyelvi és Sportgimnázium elsős tanulóinak a nyári tábor, **60** tanuló részvételével. Az ún. „összerázó táborok” céljai az ismerkedés és a zökkenőmentes tanévkezdés biztosítása.

Az Alapítvány 2007-ben matematikából **11** hétvégén keresztül **33** felvételizőnek, 2008-ban **12** hétvégén át matematikából és képzőművészetből **68** felvételiző tanulónak, valamint angol, német és magyar nyelvből **182** felvételizőnek felvételi előkészítő hétvégeket szervezett. A költségmentes oktatást a Szülőföld Alap támogatásából valósította meg az Alapítvány.

Az I. Tehetség Nap Szerbiában a magyarkanizsai Nagy József Regionális Kreatív Műhelyben került megszervezésre, a következő témákban: a tehetség fogalmának meghatározása, a tehetséggondozás- és fejlesztés. A kerekasztal-megbeszélésen **44-en** vettek részt. A délutáni művelődési rendezvényen Tolnai Ottó, Kossuth-díjas író köszöntötte a **235** tanulót, akik a tehetséggondozó intézményekből érkeztek.

Három alkalommal szerveztük meg Zentán a Bolyai Farkas Emlékversenyt, A polihisztor Bolyai Farkas üzenete a XXI. századnak, A polihisztor Bolyai Farkas és a borászat, illetve Füben-fában patika (egészséges életmód, gyógyászat és gyógynövények) témában. A pályázatokra összesen **439** pályamunka érkezett be.

Az Alapítvány szervezésében zajlott le az V., illetve a VI. Fekete Mihály Matematikai Emlékverseny **120** versenyző részvételével, így emlékezve meg a zentai születésű neves matematikusra, Fekete Mihályra.

A Bolyai János Matematikai Tehetséggondozó Hétvégi Iskolába 4 alkalommal **240** középiskolás vett részt.

2007. ősszén **60** órás képzést szerveztünk a debreceni dr. Balogh László egyetemi tanár vezetésével Kooperatív tehetséggondozás címmel pedagógusoknak és pszichológusoknak. A résztvevő szakemberek száma **25** fő.

Szabadkán a Tanítóképző Kar **28** végzősének (17 településről) A tehetségek szolgáltatában címmel 2008. májusában **60** órás tehetséggondozó tanfolyamot szervezett az Alapítvány.

A Bolyai Farkas Alapítvány támogatásával került sor számítógépek átadására a zentai Egészségügyi Szakközépiskolában működő Tehetségsarok tanulóinak és mentorainak, a péterrévei Samu Mihály Általános Iskola médiatermének (**3-3** laptop és projektor), a Bolyai Farkas Alapítvány két szakosztályának, valamint az oromi Zsoldos Ildikó tanulónak, aki egy évig folytatja tanulmányait az Amerikai Egyesült Államokban.

Mindezek mellett az Alapítvány matematikai taneszközöket és szoftvert, tankönyveket (geometriából, idegen nyelvekből) adományozott a zentai Bolyai Tehetséggondozó Gimnáziumnak és Kollégiumnak, valamint **50** darab értékes könyvvel a matematikai szakkönyvtár létrehozását alapozta meg. Az Alapítvány hozzájárult a zentai tehetséggondozó gimnázium kollégiumának bővítéséhez.

A Bolyai Farkas Alapítvány szervezésével került sor 2006-ban a XIV. Nemzetközi Magyar Matematikaversenyre **225** versenyzővel (**5** ország versenyzői), 2007-ben és 2008-ban téli táborok megrendezésére **213** táborlakóval.

A szerbiai II. Tehetség Nap megünneplésére Magyarakanizsán került sor A tehetséggondozás jövője Vajdaságban címmel. Az Alapítvány a szakmai találkozón bemutatta a vajdasági tehetségtérképet. Ezt követően Attila ifjúsága című művelődési rendezvénnyel köszöntöttük a **311** vendéget és a tehetséggondozó gimnázium tanulóit. A szakmai kerekasztal tanácskozásra meghívást kapott **9** tehetséggondozással foglalkozó vajdasági oktatási intézmény, ahol szerb, ruszin, román, szlovák és magyar nyelven folytatnak oktatást. Számos neves hazai és külföldi egyetemi tanár és szakember előadását biztosította a Bolyai Farkas Alapítvány.

2008. júliusában a Bolyai Farkas Alapítvány Tehetségpontként tevékenykedik.

A Bolyai Farkas Alapítvány tehetséggondozó munkája és tehetségkutató programja segítségével folyamatosan keresi és támogatja a tehetségeket és a tehetség-ígéreteket. Az Alapítvány célja, hogy egyetlen tehetséget se hagyjunk elveszni.

Naša Fondacija je osnovana 11. septembra 2005. i nadamo se da će se uz Vašu pomoć ostvariti naši ciljevi sadržani u osnivačkim dokumentima:

- očuvanje i dalje prenošenje duhovnog nasleđa koje su nam ostavili Boljai Farkaš i njegov sin Janoš na polju nauke i naučnog istraživanja,
 - pružanje materijalne i humanitarne pomoći talentovanim učenicima i studentima koji se obrazuju na mađarskom nastavnom jeziku,
 - obezbeđivanje pružanja svestrane pomoći senčanskoj Gimnaziji i internatu za talente „Boljai“, i subotičkoj jezičkoj gimnaziji „Kostolanji Deže“, kao i novosadskoj umetničkoj gimnaziji „Bogdan Šuputa“ u ostvarivanju istaknutih ciljeva,
- kako bi jednoga dana i treću generaciju - sadašnje učenike- spominjali kao generaciju koja je dala svoj izvanredan doprinos dobru u kojem živi i stvara.

Összeállította: Majorosi Imre és Vida János

IGÉNYES OKTATÁS, A GYERMEKEK SOKRÉTÚSÉGE ÉS A BENNÜNK REJLŐ LEHETŐSÉGEK – A BOLYAI FARKAS ALAPÍTVÁNY PEDAGÓGUS ÉS PSZICHOLÓGUS SZAKOSZTÁLYÁNAK GONDOLATAI A TEHETSÉGGONDOZÁSRÓL

A Bolyai Farkas Alapítvány a Magyarul Tanuló Tehetségekért Pedagógus és Pszichológus Szakosztályának központi tervei között szerepel, hogy vajdaságszerte ún. tehetségkuckókat alakítson ki, amelyek a tehetséges gyerekek felismerésével, gondozásával, fejlesztésével és követésével foglalkoznak majd. A tehetségkuckókban dolgozó szakemberek megfelelő felkészítése, és a szakemberek közti együttműködés az alapja, hogy a tehetségkuckók elérjék céljukat.

Ennek értelmében egy olyan képzéssorozatot tervezünk, amely az élménypedagógia módszereit alkalmazza a tehetséggondozással kapcsolatos tartalmak elsajátításában, tehát a résztvevők számára maga a képzés válik „élménnyé”. Általa olyan belső folyamatok indulnak el, amelyek alapul szolgálnak a tehetséggondozás megfelelő szemléletmódjának, és a szakszerű tehetséggondozó gyakorlatnak a kialakításához. Bízunk abban, hogy ezáltal megvalósulhat a megfelelő értelemben vett tehetségfelismerés és tehetséggondozás.

Az élménypedagógiát, illetve az élménypedagógiai módszereket nemcsak a szakemberek fölkészítésében, hanem a különleges adottságú gyerekek és a gyerekek különleges adottságainak felismerésében és fejlesztésében is alkalmazni szeretnénk. Az élménypedagógián alapuló tehetséggondozás innovatív megközelítés, célja pedig, hogy általa hatékonyabbá váljon a gyakorlati tehetséggondozás. A BFA szervezésében rendszeresen megszervezésre kerülő tehetségtudatosító táborokban a gyerekek személyiségfejlődését helyezve a középpontba egy olyan pedagógiai gyakorlatot valósíthatunk meg, amely különleges élményt és valódi személyes kapcsolatot jelent a szakemberek és a kiemelkedő adottságokkal rendelkező gyerekek között. Úgy gondoljuk, hogy csak ez lehet a hatékony nevelésnek és oktatásnak – így a tehetséggondozó tevékenységnek is - alapja.

Ennek gyakorlata elképzelésünk szerint három nagy területet ölelne fel:

- a gyerekekkel, fiatalokkal való munkát,
- a szülőkkel való együttműködést, és
- a pedagógusok folyamatos képzését.

Ugyan még csak a kezdeti lépéseknél tartunk, de a gyakorlat máris azt mutatja, hogy nagy szükség van a folyamatos jelenlétre a tehetséggondozás terén. Eddig

azokkal a tehetséggondozó iskolák felől érdeklődő, az általános iskola felső tagozatos tanulóival sikerült kapcsolatba lépünk, akik részt vettek téli, nyári táborainkban, illetve felvételi előkészítőre jártak vagy járnak. Önismereti foglalkozások vezetése, a tehetség fogalmának megismertetése és annak tudatosabb kezelése voltak rövid távú céljaink, a továbbiakban pedig a tehetséges tanulókkal való folyamatos ismerkedést és foglalkozást látjuk eredményre vezetőnek, mely hosszú távon is biztosítaná az eredményes munkát a tehetségfejlesztés terén.

A tehetséggondozó iskolák, tehetségfejlesztő programok mellett a szülők válhatnak a legbiztosabb támasszá gyermekeik számára. A tehetséggondozó iskolák felvételi előkészítőjére járó tanulók szülei számára az előkészítő kezdetekor, valamint a felvételi vizsga előtt megtartott tájékoztató előadás, és az igény szerinti tanácsadás szintén hasznosnak bizonyult, de ennek is a folytonosság a lényege, hiszen ahogyan változik fejlődésének következtében a gyermek vagy ifjú, úgy kell ahhoz támogató módon igazodnia a szülőnek is.

Magának a tehetséggondozásnak és -fejlesztésnek a legerősebb pillérei a jól felkészített pedagógusok, illetve a gyerekekkel és a fiatalokkal foglalkozó személyek. A szerbiai oktatási rendszerben eddig nem volt egy átfogó, szisztematikus és programszerű képzés a tehetséges tanulókkal foglalkozók számára. Ezért törekszünk arra, hogy külföldi és hazai példákból merítve kiegészítsük, bővítsük a már létező oktatás- és neveléstudomány képzési rendszerét, mely által gazdagodna tudásunk a tehetségekkel való foglalkozás módjáról, ideális idejéről, megfelelő helyéről.

Bízunk benne, hogy ez a hozzáállás felkelti majd a kíváncsiságát és tanulási vágyát sok tapasztalt, kezdő vagy jövőbeli szakembernek, akik hisznek az igényes oktatásban, hisznek a gyermekek sokrétűségében és a bennük rejlő lehetőségekben.

Kulcsszavak: tehetséggondozás, tehetségfejlesztés, tehetségek, élménypedagógia.

Balázsevity Éva, mgr.

Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

Szabadka

A GYERMEK ZENEI KÉPESSÉGEINEK FEJLESZTÉSE AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA ALSÓ TAGOZATAIBAN

Összefoglaló

A zenével való foglalkozás a tanulók sokoldalú harmonikus fejlődéséhez járul hozzá. Az ember születésekor meghatározott anatómiai – fiziológiai sajátosságokkal, hajlamokkal rendelkezik. Ha a zenei képességek fejlesztése a célunk, akkor közelebbről is meg kell határoznunk, hogy mitől függ a fejlődésük. A zenei hajlam előfeltétele a zenei képességek és a zenei tehetség fejlődésének. Aki zenei hajlammal jön a világra, annál a halló és a hangadó apparátus és a megfelelő központi gócok - alkatuknál fogva - többé – kevésbé kifogástalan működésre alkalmasak. A zenei képesség zenei tevékenységre teszi alkalmassá az embert, aktív zenélésre, zenehallgatásra, zeneszerzésre. A zenei képességek fejlődését, a zenei készségek kialakulása, valamint a helyes zenei ismeretszerzés és gyakorlás folyamata eredményezheti.

Kulcsszavak: zenei képességek felismerése és fejlesztése, zenei hajlam, zenei szabadaktivitások.

* * *

Egészséges lelkületű családban a gyermek zenei nevelése hamarosan a megszületése után elkezdődik. Énekekre ringatják, dúdolással altatják, később tapsoltatják, táncoltatják, pl.: Aludj, baba, aludjál...; Tente, baba, tente...; Jár a baba, jár ...stb.

Ez ösztönös tevékenység és hagyományokon alapszik. Jelentős szerepet játszik benne az anya és a család játékkismerete, zenei műveltsége.

Az első zenei benyomások, a gyermekkor zenéje életre szólóan befolyásolja, hogy a gyermek később milyen zenét szeret és ért meg.

A gyermeket sokféle hang veszi körül: zörejek, állati, emberi, zenei hangok. Ezeknek a hangoknak fontos szerepük van, mert ezek alapján ismeri meg környezetét (edénycsörgés, utca zaja, járművek által keletkezett hangok stb.) A természet hangja-

ira is fel kell hívni a figyelmet. A szél zúgása, az esőcseppek kopogása, a madárhangok, a levelek susogása nagy hatással vannak a gyermekre.

Sokféle zenét is hallanak, sokszor sajnos gépzenét, ami nem mindig felel meg a gyermeknek. A gyermek zenei fejlődése szempontjából a zenei hangok közül a legmeghatározóbb az éneklés, majd később a hangszerek hangjai. Az éneklési mód, a hangszereken való játék módja legalább olyan érdekes a gyermek számára, mint maga a dallam, az énekléssel és a játékkal járó öröm.

A beszéd hanglejtése, tempója, az arkifejezés többet mond a csecsemőnek minden szónál. A gyermek fogékonyabb lesz a zenei hangra, ha a beszédünk színes, a játék szerint hol magas, hol mély árnyalatú. Szereti utánozni az állatok hangjait, szereti, ha sokféle hangszínnel mesélünk. A beszéd hangsúlyait helyesen kellene használni. A művészi értékű dalokat, a gyermek számára ismeretlen szavakat többször el kell ismételni. Tartózkodnunk kell a túl erős hangtól, ami megijeszthetné a gyermeket. A középerős hangok kellemesen hatnak rá.

Az egyszerű kis gyermekdalok, mondókák színessé varázsolják az együttlétet, mert a szöveghez és a ritmushoz játékos mozdulat jár, öröm, nevetés. A derűs, vidám gyermek testileg is jobban fejlődik.

A mondóka vagy ének a gyermek minden mozdulatnál hangsúlyt kap. Az igazi élvezetet a mozdulatok sokszori ismétlése jelenti, melyek egyre szaporább egymásutánissággal vezetnek el a játék csúcsáig. A szöveg és a játékos mozgás tehát szorosan összetartozik és csak együtt szerez örömet.

A zenére nagyon fogékony gyermek már korán, másfél-, két-, hároméves korára igen sok dalt képes megtanulni, ha megfelelően foglalkoznak vele. Annyit énekeljen, amennyihez kedve van és, amikor kedve tartja.

Nagy örömet számít, ha maga is kitalálhat dallamokat, ha énekelve mond el egy-egy történetet. Ilyesmire akkor kerül sor, ha a családban sokat énekelnek, ha a gyermek jól érzi magát, kiegyensúlyozott légkörben él és, ha fogékony a zenére.

Hároméves korig nagyon egyszerű dalok ajánlottak (Csiga-biga, gyere ki), amíg a szülő játszik a gyermekkel. Erre a legmegfelelőbb, ha a néphagyomány ének és mondóka anyagából válogatunk. Ezek pontosan követik a beszéd hangsúlyát, ritmusát, lejtését, és komoly jelentőségük van a beszéd kialakulásában. Kedveltek az altatók (Aludj, baba, aludjál), tapsolgtatók (Tapsi, tapsi mamának), naphívogatók (Süss fel nap), esőbízatók (Ess, eső, ess), szójátékok, kiolvasók, nyelvtörők, csúfolódók, versek, mondókák (Cin, cin cinege).

A gyermek éneklő tevékenysége fejlődésnek indul. Már csecsemőkorban működésbe lép valamennyi érzékszerv, az analízátorok központi részei csak később tökéletesednek.

A kisgyermek hangszalagja születéskor 5 mm hosszúságú. Növekedni hat éves kortól kezd, évenként egy-egy mm-t növekszik a mutálásig. A hangszalag mérete

ötéves kortól kb. annyi mm, ahány éves a gyermek. A legtöbb gyermek ötéves kora körül kezd csengő hangon énekelni.

A kisgyermek, a hangképző szervek kis mérete, valamint a hangszalagok működését irányító izommozgások fejletlensége miatt, csak szűk hangterjedelemben képes énekelni. Általában akkora hangtávolságban énekel, ahány éves. A hároméves gyermektől tehát a kisterc (másfél hangtávolság) és a nagyterc (a két hangtávolság) terjedelmű, szó-mi és mi-re-dó hangkészletű dalok tiszta éneklését várhatjuk el.

A kisgyermek dalai rövid lélegzetűek. Formai egységük a motívumok, melyek mindössze négy lüktetésre terjednek, és gyakori a motívumok ismétlődése, pl. Szebb a páva, mint a pulyka, vagy a Sétálunk, sétálunk című dalok.

A zene érzéseket, hangulatot tolmácsol, ezért a gyermek érzelmi fejlődésének alapfeltétele a közvetlen zenei élmény.

A gyermek zenei képességei zenei ráhatás és zenei tevékenységek közben fejlődnek. A fejlődést kedvezően befolyásoló környezetben is csak a rendszeres gyakorlás, a rendszeres pedagógiai ráhatás hoz megfelelő eredményt. A zenei képességek csak akkor nem fejlődnek, ha a gyermek egyáltalán nem hall zenét, nem foglalkoznak vele zenei téren, vagy ha a gyermek szervezetében káros elváltozás tapasztalható.

Ha elmaradnak a kellő időben történő, a fejlődéshez szükséges hatások, később nehezen alakíthatóak ki a kívánt képességek, de az érdeklődés is elmarad. A zenei képességek fejlesztéséhez sokszor ismétlődő akusztikus hatás szükséges. Az ingerek hatásáról a visszaéneklés ad számot. Így tudjuk felismerni, megfigyelni a gyermek képességeit. Éneklés közben alkalmazkodni kell a gyermekhez ritmusban, hangmagasságban, hangszínben, hangerőben és tempóban egyaránt. Úgy kell énekelni, ahogyan azt tőle is hallani szeretnénk.

Az énekléshez szükséges készségek közé tartozik a helyes testtartás, a szabályos légzés, a hangindítás és a gégemozgás. Ha az éneklés táncos vagy játékos mozgáshoz kötött, a mozgási készségekre is szükség van. A gyermek mozgása még nem eléggé határozott, tempója lassú, ingadozó.

Minden egészséges gyermek fejleszthető zeneileg, megtanulhat tisztán énekelni, később a zene szépségét is élvezni. Ha tehetséges, megfelelő és kitartó munkával zeneileg magasabb szintre is törekedhet. A nevelés biztosítja tehát a zenei fejlődését is, de a végeredményt döntően a gyermek születésekor magával hozott fogékonysága, adottsága, hajlama befolyásolja. A zenére jó adottságokkal született gyermek érzékenyebb a zenei hangokra, gyorsabb a zenei felfogóképessége, több dallamot jegyez meg, és többet is énekel, mint a többi gyermek.

A zenei készségek foka eltérő szintű a gyerekeknél iskolába induláskor. Ez egyrészt a gyermektől, másrészt pedig a környezettől függ. Hat-, hétéves korára elvárható, hogy a kis hangterjedelmű hangokat tisztán, jó szövegkiejtéssel, önállóan és csoportosan is el tudja énekelni. Nem minden gyermeknek azonos hangmagasságú a hangregisztere. Vannak, akik magasabban, vannak, akik mélyebben tudnak csak tisztán

tán énekelni. Ezért ugyanazt a dalt mélyebben és magasabban is el kell énekelni!

A gyermekek megismerik és megkülönböztetik a zörejt a zenei hangtól, az emberi beszédet az énekléstől. Különbséget kell tenniük a magas-mély hang, az erős-halk hang, valamint a gyors-lassú tempó között.

A hangok hangszínét is megfigyelik, és arról meg tudják állapítani a hangforrást, azt, hogy minek a hangját hallják. Célszerű, ha a gyermek látja, hallja, és meg is foghatja a hangot adó tárgyat.

A belső hallás fejlesztésének egyik módja a dalfelismerés, ilyenkor egy dalt jelre magukban tovább énekelnek akusztikus ingerek nélkül.

Az általános iskola alsó tagozataiban a zeneművészeti tevékenységek legáltalánosabb feladata a zenei képesség, a minden emberben feltételezhető hajlam fejlesztése. Zenei képességünk működése nemcsak a készségek fejlődését, hanem a zenei ismeretek megszerzését is igényli.

A zenei hajlam előfeltétele a zenei képesség fejlődésének. A képesség még nem tehetség. A tehetségnél a képességek az átlagosnál gyorsabb és magasabb fokú fejlődése a jellemző.

Aki zenei hajlammal jön a világra, annál a halló és hangadó apparátus és a megfelelő központi góccok többé-kevésbé kifogástalan működésre alkalmasak. Erről a zenében az éneklés és hangszeres megszólaltatás adhat képet. A hangszer megszólaltatásához és az énekléshez ezen kívül más tényezők is szükségesek. Motorikus és szellemi képességeink is fontosak, mint pl. ügyesség, reprodukáló képesség, emlékezet, fantázia stb.

A zenei készség kialakítása zenei képességeink meghatározott irányú fejlesztését jelenti. A készségek az ismeretek gyakorlása során alakulnak ki. A képesség valamilyen tevékenység sikeres elsajátításának, végrehajtásának lehetőségét biztosítja.

A zenei készségek és zenei képességek iskolai fejlesztése során a zenei érzékek iránti érzékenységet és képzeteket kell fejleszteni. A zenei készségek a különböző zenei tevékenységek folyamán alakulnak ki, és három csoportjukat különböztetjük meg:

- a)** a zenei befogadó tevékenységet (daltanítás, zenehallgatás)
- b)** a zenei előadó-tevékenységet (dalok éneklése, hangszeres előadás)
- c)** a zenei alkotótevékenységet (improvizáló tevékenységek)

A befogadás és az előadás a kész zeneművekre vonatkozik, az alkotás pedig ezek ismeretében valósulhat meg.

A zenei készségek kialakulásához gyakorlásra van szükség. A gyakorlással megszerzett készséget a zenei alkotások megtanulására használjuk.

A zenei készségek fejlesztésére kétféle munkaformát különböztetünk meg, ezeknek pedig különböző eszközei lehetnek:

a) órákon végzett munkaformák:

- 1) zenei írás és a zenei olvasás alapjainak elsajátítása
- 2) zenehallgatás
- 3) hallás után való éneklés
- 4) gyermekhangszereken való játszás
- 5) zenekísérettel végzett játékok és ritmikus gyakorlatok
- 6) zenei alkotó-tevékenység, gyermekalkotások

b) órán kívüli munkaformák:

- 1) énekkari munka
- 2) gyermekzenekari munka
- 3) zenei szabadaktivitások (szakköri munkák)

A zenei készségek kialakítása, zenei képességeink meghatározott irányú fejlesztését jelenti. A készségek az ismeretek gyakorlása során alakulnak ki. A képesség valamilyen tevékenység sikeres elsajátításának, végrehajtásának lehetőségét biztosítja. A zeneművészeti tevékenységek legáltalánosabb feladata a zenei képesség, a minden emberben feltételezhető hajlam fejlesztése. A zenei készségek, a zenei képességek különböző zenei tevékenységek közepette fejlődnek, ezek a zenei tevékenységek eredményei.

A zenei képességek fejlődését a zenei készségek kialakulása, a helyes zenei ismeretszerzés és gyakorlás folyamata eredményezi.

Az előírt tanterv és program, valamint a zenekultúrára irányuló módszertani utasítás az általános iskola minden osztálya számára meghatározza a fejlesztésre javasolt készségeket.

Zárószó: Fogadjuk el alapvető tételként, hogy minden gyermek zenei képessége fejleszthető. A vele született fokozott érdeklődés, fogékonyság, tehetség különböző lehet, az átlagos, egészséges gyermeknél azonban elsősorban a zenei benyomások mennyiségétől és helyességétől függ, hogyan fejlődik majd daloló kedve, ritmikus mozgásösztöne. Ha a mag nem kap vizet és napfényt, nem fejlődik, sőt, még csírázni sem fog. A jó zenei mag is ilyen, mert minden gyermekben megvan; ha megfelelő serkentést kap – jókedvvel éneklő nagymamákat, szülőket, fejlődésnek indul, s ha szárba szökken, jöhet az óvoda vagy az iskola tudatos nevelőmunkája.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Keszler, Lőrinc (1959): Zenei alapismeretek iskolai és magánhasználatra. Budapest: Zeneműkiadó vállalat.
- Laczó, Zoltán (1984): Zenehallgatás az általános iskola alsó tagozatain; Budapest: Tankönyvkiadó.
- Lantos Rezsőné & Lukin Lászlóné (1978): Ének-zene az általános iskola 1. és 2. osztálya számára. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Mészáros, Sándor és mások (1969): Esztétikai nevelés az óvodában. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Péter, József (1973): Zenei nevelés az általános iskolában. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Törzsök, Béla (1980): Zenehallgatás az óvodában. Budapest: Zeneműkiadó.
- Zenei mindentudó gyermekeknek (1997): Szeged: Passage Kiadó.

THE DEVELOPMENT OF A CHILD'S MUSICAL CAPABILITIES AT THE LOWER GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

Summary

Engaging in musical activities contributes to a pupil's harmonious development. Every child is born with certain anatomic and physiological characteristics and aptitudes. If our goal is to develop the musical capabilities of a child, we should precisely define what that development depends on. The prerequisite for the development of musical capabilities and later, for a musical talent, is having musical aptitude. Speech

and hearing organs as well as the speech and hearing centres are, by their shape, capable to function more or less immaculately with those children who have innate musical aptitude. Musical skills makes a man capable of musical creativity, playing music, listening to music, composing. In order to develop musical skills with children it is necessary to stimulate their musical aptitude, to teach them the right musical basis and the very process of practising.

Key words: recognition and development of musical capabilities, musical aptitude, musical free activities.

РАЗВИЈАЊЕ МУЗИЧКИХ СКЛОНОСТИ ДЕЦЕ НИЖИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме:

Бављење музиком доприноси свестраном хармоничном развоју ученика. При рођењу, свако дете поседује одређене анатомско – физиолошке својствености и склоности. Ако нам је циљ развој музичких способности, онда морамо прецизно одредити од чега зависи њихов развој. Предуслов за развој музичких способности и каснијег музичког талента је поседовање музичке склоности. Органи слуха и говора као и центри за слух и говор су, по својој форми, у стању да мање – више беспрекорно функционишу код оне деце код којих је музичка склоност урођена. Музичка вештина чини човека способним за музичко стваралаштво, активно музицирање, слушање музике, компоновање. Да би се развијала музичка вештина код деце, неопходно је подстицање музичких склоности, усвајање правилних музичких основа и процес вежбања.

Кључне речи: препознавање и развој музичких способности, музичка склоност, музичке слободне активности.

TEHETSÉGGONDOZÁS - KORPARANCS

Amióta iskola van, azóta tehetséggondozás is létezik. A lelkiismeretes pedagógus mindig is kereste a tehetségigéreteket, s mindent megtett kibontakoztatásukért. Az elmúlt évtizedekben azonban jelentősen lépett előre e tekintetben a világ, s Európa is felzárkózott ezekhez a folyamatokhoz. A tehetséggondozás a nyolcvanas évek második felében világszerte az érdeklődés középpontjába került. A Tehetség Világtanács (Word Council for Gifted and Talented, WCGT) hamburgi kongresszusa (1985), valamint az Európai Teheségtanács (European Council for High Ability, ECHA) 1987-es megalakulása óta vett nagy lendületet e területen a nemzetközi együttműködés. Az ECHA és a WCGT olyan nemzetközi hálózat, amely a tehetséggel kapcsolatos kutatások, tanárképzés, posztgraduális képzések, fejlesztő programok, tanácsadás és egyéb szolgáltatások információcseréjét segíti elő. Az ECHA a fejlesztő munka színvonalának emelése érdekében kidolgozott egy posztgraduális képzési programot is a pedagógusok számára, erről majd részletesen később esik szó.

Az ECHA a Strassbourgi Európa Parlament civil szervezete, s e Parlament is foglalkozott a tehetséggondozás kérdéskörével, s 1994-ben elfogadott egy ajánlást (1248. számú) az európai országok tehetséggondozásának fejlesztése érdekében. Ennek lényege a következő.

1. Az iskolai 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 tanárokhoz, 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 osztályátléptetést.
6. Ajánlják továbbá, hogy az európai miniszteri konferencia hozzon létre tehetség-gondozással foglalkozó ad hoc bizottságot.

Ezek az ajánlások mozgásba is hozták Európát, s az elmúlt másfél évtized alatt sok információ látott napvilágot az európai országok tehetséggondozásának helyzetéről, s megindult egy folyamatos együttműködés a szakemberek között. Ezek főbb „gyümölcsei” a következők.

1. Heller - Mönks - Sternberg - Subotnik /edsr./: International Handbook of Giftedness and Talent, Amsterdam – New York – Oxford - Tokyo, 2000, Pergamon,(Balogh, L - Persson, R. - Joswig, H. : Gifted Education in Europe: Programs, Practices and Current Research)

2. Educational Research Workshop:

„Education of the Gifted in European Schools”(University of Nijmegen, The Netherlands, 5-9 June 2002.)

3. Mönks, F. J. - Pflüger, R. 2005.: Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective

(University of Nijmegen, The Netherlands)

4. „Gifted Education in Europe”

(Conference of civil organizations, professionals, administrators and policy makers, Hungary, 3-6 April, 2006) - résztvevők 30 országból.

A 3. pontban jelzett kiadvány több szempontból elemzi Európa országai tehetséggondozásának helyzetét, ezek a kritikus pontjai az iskolai tehetséggondozás sikerének:

- I. Az iskolai tehetséggondozás törvényi szabályozása.
- II. Iskolai tehetségfejlesztő programok.
- III. A tehetség-azonosításra használt eszközök, módszerek.
- IV. Pedagógusképzés, továbbképzés a témakörben.
- V. A tehetséggondozást elősegítő kutatások helyzete.

Ezek alapján érdemes elemzést végezni, ha a korszerű tehetséggondozás tennivalóit akarjuk vázlatosan áttekinteni az előrelépéshez.

I. AZ ISKOLAI TEHETSÉGGONDOZÁS TÖRVÉNYI SZABÁLYOZÁSA

Változatos a kép Európában: több uniós tagországban nincs külön törvényi szabályozása a tehetséggondozásnak. Ebben a tekintetben elől járnak a volt szocialista országok, ezek többségében a rendszerváltást követően az új oktatási törvényekben, rendeletekben külön is említést tesznek a tehetséges tanulókkal való foglalkozásról. Ma már egyre több nyugat-, illetve észak-európai országban is létezik ilyen típusú törvény. Ezek fontos kiindulási pontjai a hatékony fejlesztő munkának.

II. ISKOLAI TEHETSÉGFEJLESZTŐ PROGRAMOK

Európaszerte sokféle hatékony formáját alkalmazzák az iskolai tehetséggondozásnak, ezek a gazdagítás jelenségekörébe tartoznak. Alapvetően két nagy csoportra bonthatók: egyfelől jól elkülöníthetők a rendes tanórára épülő szervezeti formák /tagozat, emelt szint, nívó csoport stb./, másfelől a tanórán kívüli lehetőségek /szakkör, önképzőkör, blokk stb./ ...

A fentiekén túl más fontos eszközei, formái is vannak az iskolai tehetséggondozásnak. Bár a rendszerben ezek nem akkora jelentőségűek, mint az előbbiek, érdemes ezeket is áttekinteni röviden. A gyorsítás is elterjedt forma világszerte a tehetséggondozásban: ez azt a lehetőséget foglalja magába, hogy a normális tempót meghaladva járja végig a gyerek az iskolai oktatási rendszert. Leggyakrabban az osztályugrás fordul elő, de az is kínálkozik, hogy a tanuló egy-egy tárgyból halad gyorsabban a saját korosztályánál. A versenyek ugyancsak hatékony formái a tehetséggondozásnak. Egyetlen ponton lehet kérdőjelet tenni: milyen típusú feladatmegoldásokban versenyeznek a tanulók? A problémát az jelenti, hogy gyakran a reprodukáló tudást mérik, nem pedig a gyakorlati problémahelyzetben történő ismeret-alkalmazást, e területen kell előbbre lépni. A nyári táborok, fesztiválok, kiállítások is fontos eszközei a tehetséggondozásnak. Az egyéni mentorok rendszere is elterjedt világszerte - elsősorban középiskolás korban. Ezek szerepe a speciális fejlesztésben jelentős: a mentor a tanuló iskolán kívüli lehetőségeit is szervezi, s irányítja tartalmilag az egyéni fejlesztő programot a különösen tehetséges tanulóknál. Az uniós tagországok középiskolaiban csaknem mindenütt találunk mentor-tanárokat, akiknek csak az előbbi a feladata, normális órákat nem is tartanak. A tanácsadás rendszerének formái is szükségesek a hatékony munkához. Ez több tartalmi elemet is magába foglal: tanácsadás a tanuló számára, az öt tanító pedagógus számára és a szülő számára is. Végezheti e munkát pszichológus és „tehetségfejlesztési szakértő” is. A pszichológusok számát növelni kell az iskolákban - nemcsak a hatékony tehetséggondozás érdekében! -, s el kellene érni, hogy minden iskolában legyen legalább egy „tehetségfejlesztési szakértő” végzettségű pedagógus, aki a tanácsadói szerepet teljes vagy rész-munkaidőben végzi.

A fejlesztő programoknál fontos, hogy komplexek legyenek, ennek összetevői a következők:

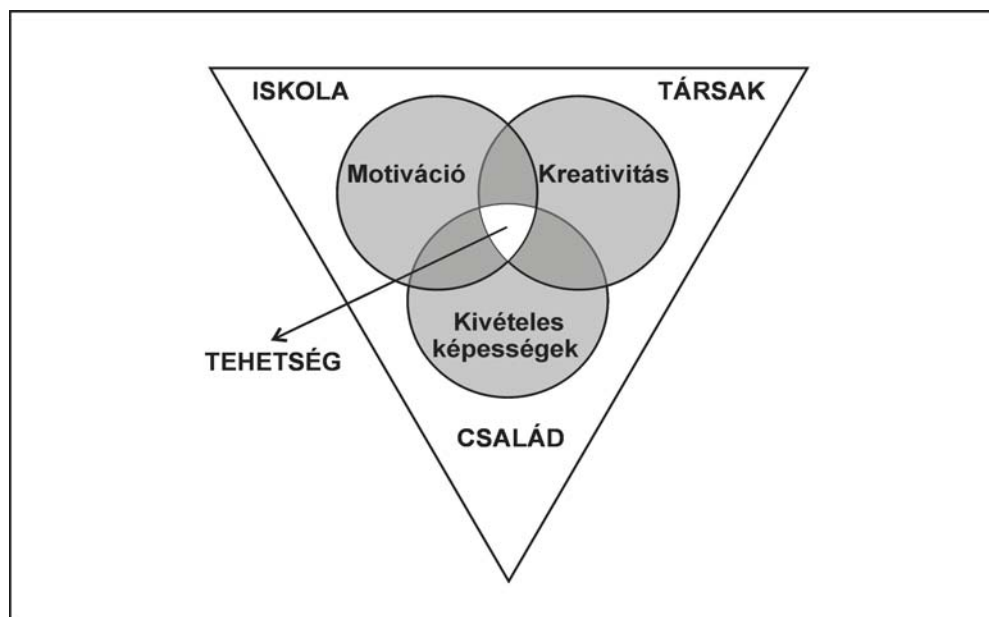
- a tehetséges gyerek erős oldalának fejlesztése,
- a tehetséges gyerek gyenge oldalának fejlesztése (Csaknem minden tehetséges gyereknek van ilyen, s ez akadályozhatja az erős oldal kibontakozását, például motivátlanság, alacsony önértékelés, biztonságérzet hiánya, stb.),
- megfelelő „légkör” megteremtése (kiegyensúlyozott társas kapcsolatok pedagógusokkal, fejlesztő szakemberekkel és a társakkal),
- szabadidős, lazító programok, amelyek biztosítják a feltöltődést, pihenést.

III. A TEHETSÉG AZONOSÍTÁSÁRA HASZNÁLT ESZKÖZÖK, MÓDSZEREK

A tehetséggondozó programok akkor hatékonyak, ha azokba olyan gyerekek kerülnek be, akik adottságaik alapján valóban odaválók. Ezért van különös jelentősége a tehetség azonosításának. A gyakorlatban sokféle módszert alkalmaznak a pedagógusok. Azonban a gyakoriságban nagy eltérések mutatkoznak: sok iskolában Európa-szerte. A kreativitás-vizsgálat nincs napirenden, az énkép-vizsgálat és a tanulási stratégiák vizsgálata pedig alig fordul elő. A korszerű tehetség-értelmezésben és –fejlesztésben az utóbbiak is kiemelkedő szerepet játszanak, ezek nélkül hiányos alappal végezzük a tehetséggondozást. Pozitívként kell megemlíteni, hogy több iskolában alkalmazzák a sokoldalú információgyűjtést, s az alkalmazott módszerek között gyakran fordul elő a képességszint mérése, ez adekvát módszer a beválogatáshoz.

FŐBB ALAPELVEK a sikeres tehetség-azonosításhoz:

- Az azonosításhoz a Mönks-Renzulli-féle modell ad kapaszkodókat, minden összetevőre figyelniünk kell! (ábra!)



- A ki nem bontakozott, szunnyadó tehetség rejtekezik, gyakran ezért is nehéz felismerni: kerülnünk kell a „nem tehetséges gyerek” titulust!

- A képesség és a teljesítmény két különböző dolog: gyakori az alulteljesítő tehetséges tanuló, ugyanakkor a jó tanulmányi eredmény nem mindig rejt tehetséget!

- Komplex azonosítás szükségessége: minél több forrásból szerzünk a gyerekre vonatkozó információkat teljesítményéről, képességeiről, jellemzőiről, annál megbízhatóbb az azonosítás, ennek főbb összetevői a következők.

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

IV. PEDAGÓGUSKÉPZÉS, TOVÁBBKÉPZÉS A TÉMAKÖRBEN

Amint azt már a bevezetőben is jeleztük, az ECHA négy féléves posztgraduális szakirányú képzést alapított a kilencvenes években a Nijmegeni Egyetemen. A Debreceni Egyetem ezt a programot átvette, s magyar viszonyokra adaptálva elindította a képzést. A pedagógus-szakvizsgákról megjelent rendeletben /41/1999./X.13./ OM Rendelet/ a „*tehetség és fejlesztése*” szakvizsga-program is megjelent. Tanulságos ennek kereteit, tartalmi szempontjait áttekinteni, a továbblépéshez a korszerű szakember-képzés elengedhetetlen. A Debreceni Egyetemen a képzésben az alábbi szempontok az irányadók.

A képzésen részt vehetnek óvodapedagógusok, tanítók, tanárok, gyógypedagógusok, kollégiumi nevelők, szociálpedagógusok, könyvtárosok, szakoktatók. A felvétel feltétele: egyetemi vagy főiskolai szintű pedagógus szakképzettség és 3 éves gyakorlat, felvételi vizsga nincs. A továbbképzés során a közoktatásban és más speciális intézményben dolgozó pedagógusok olyan módszerek, eszközök birtokába jutnak, amelyekkel hatékonyabbá tudják tenni a különböző műveltségi blokkhoz, tevékenységi területhez, tantárgyakhoz kapcsolódó tehetségfejlesztő munkát tanórai és más szervezeti keretekben, valamint a tehetséges gyerekeket tudják azonosítani, kiválasztani és speciális problémáikat szakszerűen megoldani. A tantárgyi háló az alábbiakban bemutatja a fontosabb szakterületeket a képzésben.

/”TEHETSÉG ÉS FEJLESZTÉSE” szakvizsga-program második „szakmai” tárgyai/

Tantárgy	1. félév	2. félév	3. félév	4. félév	Számonkérés
ea. /kr./ szem./kr./ ea. /kr./szem./kr./ ea. /kr./szem./kr./ ea. /kr./szem./kr./					koll.gyj.szig.zv.

II. SZAKMAI TÁRGYAK

A/ Elméleti alapok

/ 5o óra, 15 kredit/

1.A tehetség definíci- ói, fajtái	2o /6/				1.
2.Tehetség és szocio- emocionális fejlődés		2o /6/			2.
3.Kreativitás, pedagó- giai implikációk	1o /3/				3.

B/ Metodika és fejlesztés

/13o óra, 45 kredit/

1.Tehetségszűrés		1o /3/	1o /3/	3.	4.
2.Tehetségfejlesztő programok	1o /3/	1o /3/	2.		4.
3.Gazdagító programok metodikája			2o /6/		4.
4.Alulteljesítés és ta- nulási zavarok		1o /3/			3.
5.Pedagógus szerep a te- hetségfejlesztésben		2o /6/”	2o /6/	3.	4.
6.Záródolgozati szemi- nárium		1o /6/	1o /6/	3.,4.	

**MEGJEGYZÉS: A ”-gal jelzett tárgy tréning, ezért a minősítés három foko-
zatú: kiválóan megfelelt, megfelelt, nem felelt meg.**

V. A TEHETSÉGGONDOZÁST SEGÍTŐ KUTATÁSOK HELYZETE

Az utóbbi tizenöt év kedvező folyamatai hatással voltak a kutatásokra is, több olyan témakör van, amely vizsgálata még további kapaszkodókat adhat az eddigi-
nél is hatékonyabb tehetségfejlesztéshez. Az alábbi témakörökben folynak intenzív
kutatások világszerte, s újabb és újabb eredmények segítik a hatékony gyakorlati
munkát:

- iskolai programok tehetséges gyerekeknek;
- a tanórai differenciálás lehetőségei,

- tehetség-azonosítás;
- a tehetségesek énképe, önértékelése;
- tehetség és tanulási stratégiák,
- extracurricularis tevékenységformák;
- tehetségfejlesztés speciális területeken,
- alulteljesítő tehetségesek, tanácsadás.
- a pedagógusszerep változása a tehetséggondozásban.

Külön is meg kell említeni, hogy a Debreceni Egyetem pszichológiai doktori programjában akkreditált a tehetség-témakör, s eddig közel húszan szereztek PhD-fokozatot ebben a témakörben, s jelenleg is közel tízen folytatnak ilyen kutatásokat e program keretében. Csak a külföldi kutatásokra nem lehet építeni az egyes országok speciális programjait, saját vizsgálatok szükségesek !

ÖSSZEGZÉS - KIEMELET FELADATOK AZ ELŐRELÉPÉSHEZ:

1. KOMPLEX PROGRAMOK TEHETSÉGESEKNEK:

- OKTATÁSI INTÉZMÉNYEK,
- SZAKINTÉZMÉNYEK,
- CIVIL SZERVEZETEK.

2. SZAKEMBEREK TOVÁBBKÉPZÉSE.

3. A GAZDASÁG IGÉNYEINEK ELEMZÉSE – A TEHETSÉGESEK IRÁNYÍTÁSA.

4. A TEHETSÉGESEK FELELŐSSÉGTUDATÁNAK ERŐSÍTÉSE.

ISKUSTVA U RADU SA UČESNICIMA PROGRAMA ISTRAŽIVAČKE STANICE PETNICA¹

Sažetak

Učesnici programa Istraživačke stanice Petnica pre svega se izdvajaju iznadprosečnom motivacijom da proširuju svoja znanja iz oblasti za koje pokazuju interesovanje. Iako ih najčešće karakterišu i visoke intelektualne sposobnosti, to nije ključna odlika po kojoj se prepoznaju. U radu sa polaznicima insistira se na njihovoj inicijativi i aktivnosti, a osnovni ciljevi koji se u tom radu postavljaju su: (1) razvoj, produbljivanje interesovanja iz oblasti za koje su polaznici zainteresovani; (2) proširivanje njihovih znanja; (3) razvoj načina mišljenja koji je karakterističan za naučno-istraživački rad; (4) sticanje znanja i veština iz oblasti metodologije naučnih istraživanja; (5) razvoj veština preciznog saopštavanja informacija.

Ključne reči: talentovani srednjoškolci, visoka unutrašnja motivacija, razvoj interesovanja, mentorski rad

* * *

Istraživačka stanica Petnica je organizacija koja je dugi niz godina (od 1982) posvećena radu sa mladim talentima. Stanica organizuje 15 različitih programa za učenike srednjih škola, kao i niz programa za učenike osnovnih škola. Kada su u pitanju naučne discipline koje se u Petnici proučavaju, Stanica ponosno može da se pohvali time da pored programa iz oblasti prirodnih nauka (astronomija, elektronika, fizika, matematika, računarstvo, hemija, molekularna bio-medicina, biologija, geologija), neguje i programe iz društvenih disciplina (istorija, arheologija, lingvistika, socio-kulturna antropologija i psihologija).

Ko su učesnici naših programa?

Učesnike programa Istraživačke stanice Petnica pre svega odlikuje iznadprosečna motivacija da prošire svoja znanja iz oblasti za koje su zainteresovani. To, međutim, ne znači da su njihova interesovanja profilisana niti usko vezana za određenu oblast koju odaberu. Najbolji pokazatelj širine, ali i neprofilisanosti njihovih interesovanja jesu primeri težnji nekih od njih da pohađaju dva programa istovremeno, ili da promene program nakon jednog ciklusa seminara (a u pojedinačnim slučajevima i tokom istog ciklusa). Pri tome, zanimljiva je tendencija da program na koji učesnik prelazi ne bude iz iste grupe programa (npr. društvene, matematičko-tehničke i sl.), već polaznici često žele da pređu na program iz druge grupe programa (npr. sa programa astronomije ili geologije na program psihologije).

¹ S obzirom na to da u IS Petnica radim na poziciji rukovodioca jednog od 15 programa (programa Psihologija), moje izlaganje bazira se prvenstveno na iskustvima koje imam u radu sa polaznicima tog programa.

Pored toga što su polaznici programa IS Petnica selekcionisani prema motivaciji da se dodatno obrazuju i proširuju znanja koja imaju, možemo da kažemo da ih odlikuju visoke (prosečne ili nešto iznadprosečne) intelektualne sposobnosti. Važno je, međutim, naglasiti da posedovanje visokih intelektualnih sposobnosti nije kriterijum za selekciju učesnika.

Na koji način se radi sa učesnicima programa?

Osnovni ciljevi koji se u radu sa učesnicima programa postavljaju jesu: (1) razvoj, produbljivanje njihovih interesovanja iz oblasti za koje su zainteresovani; (2) proširivanje njihovih znanja; (3) razvoj načina mišljenja koji je karakterističan za naučno-istraživački rad; (4) sticanje znanja i veština iz oblasti metodologije naučnih istraživanja; (5) razvoj veština preciznog saopštavanja informacija (pismenog i usmenog).

Rad sa učesnicima programa u najvećoj meri je praktičan. Iako je značajan deo vremena na seminarima posvećen predavanjima, značajna odlika predavanja, pored prezentovanja informacija, jeste postavljanje relevantnih pitanja koja vode ka diskusiji. Pored predavanja, oblici rada koje u radu sa polaznicima naših programa koristimo jesu radionice (najčešće tematske), grupni i individualni rad na zadacima, kao i prezentacije učesnika programa.

Jedno od osnovnih načela rada u Petnici jeste mentorski rad u zoni narednog razvoja, koji se odvija na više nivoa. Tokom rada na zadacima, sa polaznicima najneposrednije i u najvećoj meri rade studenti. Pored studenata, polaznicima pomažu stručni saradnici, kroz direktan rad sa njima ili time što rade sa studentima, kojima to dalje pomaže u radu sa polaznicima. Na taj način, pored polaznika i studenti razvijaju, kako svoja znanja iz oblasti u okviru koje rade, tako i metodička znanja o mogućnostima rada sa polaznicima.

Tokom rada, polaznicima se ne nude gotova rešenja, već im se pruža stručna podrška kako bi sami pronašli rešenje (ili više rešenja). Pri tome, pažljivo se osluškuj individualne potrebe polaznika, kako bi ta podrška bila adekvatna, čime se ponovo vraćamo na osnovno načelo u radu – podrška u zoni narednog razvoja.

Šta je to što učesnici programa ističu kao najdragocenije?

Jedna od veoma važnih odlika rada u Petnici svakako je posvećenost stalnom osluškivanju utisaka učesnika programa. Među brojnim utiscima, izdvaja se nekoliko najčešće isticanih:

(1) *Otvorenost stručnih i mlađih saradnika prema učesnicima programa* koja se ogleda u velikoj posvećenosti saradnika da odgovore na svako pitanje koje polaznici postave, kao i u težnji da im na raspolaganje stave sva raspoloživa znanja i druge resurse. To je ujedno i osnova za negovanje radoznalosti naših polaznika, a što je ključni preduslov bavljenja naučno-istraživačkim radom.

(2) *Kvalitet programa* koji se u Stanici organizuju, s čim u vezi polaznici najčešće ističu dobar odabir tema i zanimljiv način njihovog prezentovanja kroz interaktivna predavanja, ali i druge oblike rada koji su prethodno pomenuti. Prilikom iskazivanja utisaka o oblicima rada u koje su tokom seminara uključeni, polaznici najčešće navode da nemaju nikakvo (ili gotovo nikakvo) prethodno iskustvo sa takvim oblicima rada, imajući pri tome na umu prvenstveno iskustva stečena u okviru redovnog obrazovnog sistema.

(3) *Interdisciplinarni pristup* temama koje se obrađuju. S obzirom na resurse kojima Stanica raspolaže (petnaest razvijenih programa, što znači i postojanje razvijene mreže

saradnika iz tih oblasti, kao i veliki korpus relevantne literature), interdisciplinarnost je lako ostvariva. Osim toga, to je veoma značajan aspekt rada, jer kroz takav pristup polaznici stižu uvid u povezanost različitih naučnih disciplina, kao i u zajedničke karakteristike metodologije koja se u istraživanjima unutar tih disciplina koristi.

(4) *Odsustvo ocenjivanja, rangiranja, izdvajanja učesnika*, što je jedno od osnovnih načela u radu. To, naravno, ne podrazumeva izostanak povratne informacije o radu polaznika, koja čini veoma važan aspekt rada i neophodan činilac njihovog napredovanja. Ipak, davanje povratne informacije polaznicima koristi se isključivo radi ukazivanja na oblasti u kojima treba dodatno raditi, a ne radi ocene polaznika.

(5) *Neformalna ili poluformalna atmosfera* u kojoj se odvijaju seminari jedan je od najznačajnijih utisaka polaznika.

Umesto zaključka

U okviru redovnog školovanja najčešće nema individualizovane nastave u pravom smislu reči, zbog čega talentovani učenici često ostaju neprepoznati. Razlozi za to su različiti. Jedan od njih je svakako činjenica da školovanje nastavnika ne uključuje obuku koja bi im pomogla da u radu prepoznaju talentovane učenike. Osim toga, izostaje institucionalizovana podrška nastavnicima za rad sa talentovanim učenicima, zbog čega i pokušaji da se u okviru obrazovnog sistema sa njima radi ostaju izolovani i nesistematski. Zbog toga, nastavnici nastoje da svoj rad prilagode prosečnim mogućnostima grupe učenika, najčešće čitavog razreda, a eventualni naponi da se nastava individualizuje usmereni su na učenike koji ne uspevaju da ispune postavljene kriterijume. Na taj način, obrazovni sistem potiskuje najtalentovanije učenike u drugi plan, prepuštajući ih često samima sebi i sopstvenim naporima da izvan obrazovnog sistema traže način da zadovolje i eventualno dalje razvijaju interesovanja koja imaju. Jedan deo njih učestvuje na programima u Petnici. Ipak, rad polaznika u okviru Stanice organizovan je kroz cikluse od po četiri seminara godišnje, kao i kroz povremene kontakte polaznika i saradnika izvan seminara, zbog čega Petnica traži način da svoje polaznike uključi i u programe koje u svetu nude druge, slične organizacije. Jer, koliko god se Petnica trudila da održi kontinuitet u radu, njega nema u pravom smislu reči, jer su kapaciteti ograničeni, a njena nastojanja izolovana.

EXPERIENCES FROM THE WORK WITH PETNICA SCIENCE CENTER PARTICIPANTS

Abstract

Petnica Science Center participants are highly motivated high school students, who are very interested in different science fields. Although, they often have high cognitive capacities, it is not the basic characteristic that differs them from other high school students. The basic aims that we have in our work with participants are: (1) development of their interests within the field that they are interested in; (2) development of their knowledge; (3) development of the way of scientific research thinking (4) acquisition of methodological knowledge and skills; (5) development of the skills of precise presentation of information.

key words: gifted high school students, high intrinsic motivation, development of interests, mentoring.

TUDOMÁNYOS-SZAKMAI ÖSSZEFOGLALÓ A VAJDASÁGI MAGYAR FELSŐOKTATÁSI KOLLÉGIUM TEVÉKENYSÉGÉRŐL

A Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium (2001) alapvető célja a vajdasági magyar tudományos utánpótlás tervszerű nevelése, a vajdasági magyarság (hallgatók és tanárok) felsőoktatásban, felsőoktatási intézményekben való aránytalan képviselésének kiküszöbölése.

A Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium fennállása óta intenzív és változatos működési formák révén a vajdasági magyar felsőoktatás és tudományos közéletiség megújítására törekszik.

A kollégium tartományi tudományos-oktatási intézmény. Tevékenységének szakmai színvonalát a szerveiben helyet foglaló szakemberek biztosítják. A kollégium elnöke dr. Csányi Erzsébet egyetemi tanár, vezetőségi tagjai pedig akadémikusok, egyetemi tanárok, kutatók, asszisztensek.

A Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium folyamatosan fejleszti azokat a projektumokat, amelyek a vajdasági magyar tudományos és művészeti utánpótlás tervszerű nevelése és a vajdasági felsőoktatás anyanyelvűsítése terén sikeresnek bizonyultak.

A kollégium székhelye az újvidéki Forum-házban van.

1. Tutoriális egyéni képzési program

A kollégium működési alapja egy ösztöndíjazási rendszer és a velejáró tutoriális oktatási-képzési forma. A kollégium e koncepció alapján a vajdasági felsőfokú tanintézmények legtehetségesebb magyar egyetemi hallgatóit karolja fel, egyengeti útjukat tanulmányaik során - egy jövőképpel rendelkező, fiatal értelmiségi elit, elsősorban a leendő vajdasági magyar egyetemi tanári káderréteg kialakítása érdekében.

A kollégium ösztöndíjazási-tutoriális képzési rendszere hároméves ciklusokra tagolódik.

A kollégisták állandó létszáma 30, velük 30 tutor, az Újvidéki Egyetem magyar ajkú egyetemi tanárai foglalkoznak 3 évig. Minden év júniusában elballag egy nemezdedék, az új pedig októberben nyer felvételt nyitott pályázat útján. Pályázati felhívá-

sainkat a vajdasági sajtóban tesszük közzé minden év őszén. A pályázaton a vajdasági felsőoktatási intézmények magyar ajkú hallgatói vehetnek részt, akik tanulmányaik során legalább 8,5-es átlagosztályzatot értek el.

A kollégiumi tutoriális képzés a kollégista rendes tanulmányait kiegészítő egyéni foglalkozásokból áll. A tutor és a kollégista heti foglalkozások keretében dolgozik a közösen kialakított munkaterv alapján. Az ösztöndíjas kötelezettséget vállal, hogy tanulmányi átlageredménye nem lesz rosszabb 8,5-nél, hogy publikációkkal, Tudományos Diákköri Konferencián való részvétellel, egyéb szakmai-tudományos eredménnyel folyamatosan alátámasztja szakmai rátermettségét. A tutor segíti és ellenőrzi a kollégista munkáját, felhívja a hallgató figyelmét a hazai és külföldi tudományos konferenciákra, fejlődési tendenciákra, legújabb kutatási eredményekre, aktívan segíti első publikációinak elkészítésében, egyengeti tudományos pályafutását. A kollégista és a tutor is munkabeszámolót nyújt át a kollégiumnak. A beszámoló tartalmazza az elvégzett tananyag témáit, a feldolgozott szakirodalom jegyzékét, a diák ill. a tanár munkájának értékelését. A kollégista és a tutor is ösztöndíjban ill. tiszteletdíjban részesül. A projekt támogatója az Oktatási és Művelődési Minisztérium.

Ballagási ünnepség

Minden év júniusában ünnepélyes keretek között búcsúzunk el a hároméves képzési ciklust befejező nemzedéktől, s erre az alkalomra külön füzetben jelenik meg a kollégisták szakmai bio-bibliográfiai füzetek. A távozó hallgatók nagy hányada bekapcsolódik a hazai ill. magyarországi posztgraduális képzésbe, többen pedig aszisztensként dolgoznak az Újvidéki Egyetem valamelyik karán.

2. Közösségi képzési programok a Tudósklubban

Az egyéni képzés mellett a kollégisták tanév közben közös képzéseken, rendezvényeken vesznek részt, amelyek a kollégiumnak mint szellemi műhelynek az egységét hivatottak megeremteni. A közösségi képzés a Vajdasági Mindentudás Egyeteme program keretében folyik hazai és vendégtanárok, valamint más előadók segítségével a Tudósklubban. Ez a képzés minden érdeklődő számára nyitott.

A kollégium 2003-ban nyitotta meg a Tudósklubot, amely 2006 óta az eMagyar Pont hálózat keretében internetklubként is működik.

Újvidéken mintegy 1500 magyar ajkú egyetemi hallgató végzi stúdiumait, 5-6 évet tölt el ebben a városban. Magyar egyetem híján égetően fontosnak tartjuk, hogy rendelkezünk egy felsőoktatási központtal (előadói terem, internetes kutatóközpont, információiroda), mely hallgatók és tanárok számára közös tevékenységi formák megvalósítására ad lehetőséget.

A VMFK kutatói-oktatói központját, a Tudósklubot a médiatárnak és a képzési programoknak, a különféle tanfolyamoknak köszönhetően hetente mintegy 50 magyar egyetemista látogatja. A VMFK Tudósklubja 500 méterre van az újvidéki egyetemi várostól.

3. A Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia projektuma

A kollégium egyik legjelentősebb eredménye, hogy sikerült életre hívnia, fenntartania és felfejlesztenie a magyar nyelvű tudományos diákköri mozgalmat, melynek Kárpát-medencei hatókörét az erdélyi, magyarországi, szlovákiai, kárpátaljai résztvevők biztosítják.

- 2002, I. VMTDK, Szabadka, 56 dolgozat
- 2003, II. VMTDK, Újvidék, 76 dolgozat
- 2004, Zenta, III. VMTDK, 82 dolgozat
- 2005, Szabadka, IV. VMTDK, 97 munka
- 2006, Újvidék, V. VMTDK, 97 munka
- 2007, Újvidék, VI. VMTDK, 82 résztvevő
- 2008, Újvidék, 7. VMTDK, 104 résztvevő

A konferenciára minden 30 évesnél fiatalabb vajdasági egyetemi hallgató, ill. fiatal kutató benevezhet magyar nyelven írt, önálló kutatásokra épülő dolgozatával ill. művészeti produkciójával. A VMTDK szereplési, elismertetési lehetőséget, tudományos pódiumot létesít a fiatal vajdasági magyar kutatók számára, ahol bemutathatják első önálló tudományos kutatási ill. művészeti eredményeiket.

A VMTDK hiánypótló, közösségteremtő, sikerorientáló rendezvény, amely a vajdasági magyar egyetemi hallgatók életében kialakít egy laza versenyszellemet, valamint a diákok, tanárok, szakemberek és közvélemény között is létrehoz egy sajátos interdiszciplináris szakmai kommunikációt.

A konferencia ezáltal évről-évre helyzetképet nyújt a vajdasági magyar ifjúsági tudományosság és művészeti kutatómunka állásáról és perspektíváiról, mindazonáltal hozzájárul a tervszerű képzéshez, a nemzetközi felzárkózáshoz. A VMTDK különleges jelentőséggel bír annál az oknál fogva is, hogy a magyar szaknyelv felértékelésére, közéleti gyakorlására ösztönöz.

Támogatója az Oktatási és Művelődési Minisztérium, a Szülőföld Alap és a tartományi titkárságok.

4. Publikációs projektum

a) Rezümékötetek:

A kollégium minden VMTDK-ra megjelenteti a háromnyelvű rezümékötetet.

b) Könyvek:

TDK Könyvtár sorozat:

- A Tudás Fája (TDK KÖNYVTÁR 1.) Szerk. Csányi Erzsébet
Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium
Újvidék, 2003
- Természet és tudomány (TDK KÖNYVTÁR 2.) Szerk. Kasztori Rudolf
Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium
Újvidék, 2004
- Társadalom és tudomány (TDK KÖNYVTÁR 3.) Szerk. Csányi Erzsébet
Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium
Újvidék, 2005
- Horizont és tudásmódok (TDK KÖNYVTÁR 4.) Szerk. Csányi Erzsébet
Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium
Újvidék, 2005
- A tudomány pillérei (TDK KÖNYVTÁR 5.) Szerk. Péics Hajnalka
Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium
Újvidék, 2005
- Látómező (TDK KÖNYVTÁR 6.) Szerk. Dujmovics Ferenc
Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium
Újvidék, 2006
- Látószög (TDK KÖNYVTÁR 7.) Szerk. Csányi Erzsébet
Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium
Újvidék, 2007

KONTEXTUS Könyvek sorozat:

- konTEXTUS. Kontextus Könyvek 1. Szerk. Csányi Erzsébet. VMFK – BTK, Újvidék, 2007
- jelHÁLÓ. Kontextus Könyvek 2. Szerk. Csányi Erzsébet. VMFK - BTK, Újvidék, 2008
- Csáth-járó át-járó. Kontextus Könyvek 3. Szerk. Csányi Erzsébet. VMFK - BTK, Újvidék, 2009

OPUS Könyvek

Lábadi Zsombor: **A lebegés iróniája. Sziveri-szinopszis.** Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék, 2008

c) Folyóirat:

A kollégium által kiadott DNS c. negyedévi posztalfabetikus kulturális folyóirat 2004 óta jelenik meg. A DNS az irodalomnak s egyáltalán a verbális kódoknak a szomszédos közegekkel való érintkezését, s az ilyen interferenciák nyomán keletkező virulens kulturális termékeket kutatja.

A publikációs projektum támogatója a Szülőföld Alap és a tartományi titkárságok.

5. Tudományos és felsőoktatási intézményrendszer-fejlesztési projektum

Az Újvidéki Egyetem többnyelvű egyetemi modell-jellegének megerősítése: 2005-ben az Általános tantárgyak magyarul c. kísérleti kutatási projektumunk eredményeként az Újvidéki Egyetem újvidéki karain három tárgy, a Pszichológia, a Pedagógia és a Szociológia évek óta magyarul is hallgatható.

6. TUDOMÁNYOS PROJEKTUMOK, KONFERENCIÁK:

- KONTEXTUS-konferenciák (1,2,3)

Összehasonlító irodalomtudományi és intermediális konferenciasorozat (2006, 2007, 2008) a regionális hálóépítés jegyében Újvidék-Eszék-Pécs-Maribor tudományos műhelyeinek részvételével. Támogatója a Szülőföld Alap és a tartományi titkárságok.

- **Moholy-Nagy Médiumkutató Műhely** intermediális projektum. 2008 szept. 13-14-én alakult meg a Művészeti Akadémia Pétervárad Várban lévő termeiben. Célja Moholy-Nagy László kutatásainak, esztétikai világképének integrálása és a vajdasági intermediális kutatások fejlesztése, a vajdasági születésű Moholy-Nagy László kultuszának megteremtése. A műhelymunka az irodalomtörténet, a fotóművészet, a médiaművészet, a számítástechnika, az interface fény-anyag kombinációs formatervezés területét érintette.

A **Moholy-Nagy Médiumkutató Műhely** támogatója az MTA Határon Túli Magyar Tudományosságért Ösztöndíjprogram.

Naučno-stručni sažetak o radu Kolegijuma za visoko obrazovanje vojvođanskih Mađara

Scientific-professional summary of the activities of Hungarian College for Higher Education in Vojvodina

A TEHETSÉGGONDOZÁS LEHETŐSÉGEI KISISKOLÁS KORBAN KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A GYEREKEK ÖNÁLLÓ AKTIVITÁSAIRA

Összefoglaló

Minden társadalom létfontosságú feladata a tehetséges emberek/tanulók felismerése és azok további segítése. A tehetséges gyerekek elkallódása helyett fel kell őket karolni, meg kell találni azokat a lehetőségeket, amelyekkel tehetségük kibontakozhat. Ebben a folyamatban nagyon nagy szerepe van a gyakorló pedagógusnak, hiszen általában ő ismeri fel tanítványában a tehetséget, ő az, aki tovább fejlesztheti a gyerek valamely képességét. A tanító a gyerekek gyakorlati munkájában is sok továbbfejleszthető vonást fedezhet fel. Ez a természet és társadalom tantárgyra is vonatkozik.

Kulcsszavak: tehetség, tehetséggondozás, természet és társadalom.

„Hány jó ész lett vaddá,
Hogy nem művelték?
Hány polgár bunyikká?
Hogy jóba nem nevelték.
Dudva lenne a dudvák
Közt az ananász:
Kanász marad, akinek
A nevelője kanász!”
(Csokonai Vitéz Mihály)

Bevezető

A tehetség fogalma alatt ma általában Renzulli fogalom-meghatározását értjük (Petriné Feyér, 1998): a tehetség velünk született, adottságokra épülő, gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakoztatott képesség, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményt hoz létre.

A tehetség négy összetevőjét említi:

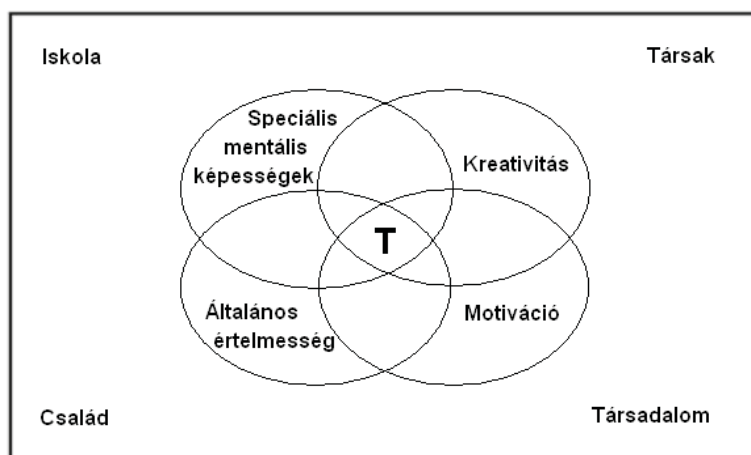
- ✓ átlag feletti általános képességek,
- ✓ átlagot meghaladó speciális képességek,
- ✓ kreativitás,
- ✓ feladat iránti elkötelezettség.

Czeizel (Czeizel, 2004) megfogalmazása szerint a tehetségnek három jellegzetessége van:

- ritka,
- összetett és
- kétgyökerű

Czeizel is a tehetség négy összetevőjét említi. Ezek a személyiségen belül egymásra ható területek (1. ábra).

A négyyszög a tehetség kibontakozását meghatározó szociális mezőt jelöli. A szociális területek egyenként és együttesen is hatnak a tehetség kibontakoztatására. Elsősorban az iskola és a család (tehetséggondozó) szerepét kell kiemelni. A kivételes társadalmi teljesítményt négy adottság és négy környezeti tényező együtthatása határozza meg; innen a 2x4 faktoros talentummodell-elnevezés.



1. ábra. Czeizel-féle 4x2 faktoros talentummodellje

Mi határozza meg a tehetséget?

Több tényező is, ezek közül döntő jelentőségűek az egyén (tehetség) számára az alábbiak:

A biológiai alapok (örökletes tényezők);

A környezeti hatások (család, iskola, kortárs csoportok, társadalom);

A „sors” faktor (korai halál, betegség, társadalmi okok, az ember sorsa).

Sajnos, a tehetségek nagyobb része elvész. Magyarországon a kivételes adottságú férfiak 90%-a, a nők 97%-a nem képes tehetségét kibontakoztatni és hasznosítani (Czeizel, 2004). Bizonyos értelemben szellemi környezetszennyezés folyik a társadalomban, ennek az áldozata a sok tehetség is.

Napjaink iskolája

Minden ember (gyerek) életében van egy “mi az”, majd egy “miért” szakasz. Ekkor szeretne legtöbbet megtudni – és tud is meg – közvetlen környezetéről. Előbb csak a körülötte lévő tárgyak és élőlények érdeklik, azután pedig az ok-okozati összefüggések is.

Ismeretforrásai különbözők: közvetlen tapasztalat, a szülők, tévé, újságok, pajtások, majd az oktató-nevelő intézmények. Az óvoda, később pedig az iskola. Sajnos, a tapasztalat azt mutatja, hogy a gyerekek tudásvágya sokkal, de sokkal nagyobb, mint amit egy óvoda (óvónő) vagy iskola (tanítónő, tanár) ki tud elégíteni. Ennek következtében a gyerekek érdeklődési kedve alábbhagy, ellaposodik. Így kallódik el a tehetségek egy része. És így nevelünk magolós tanulókat, akik értelmetlenül vágják be a leckéket, akik az elméletet még véletlenül sem alkalmazzák a gyakorlatban. Ennyire felelőtlenek és gazdagok lennének? Ezekhez a szubjektív gondokhoz társul még az is, hogy a kisebbségi sorban felnövők anyanyelvükön kevés megfelelő irodalomhoz jutnak.

A fentiek is azt bizonyítják, hogy a „mindenkinek egyformát, mindenkinek ugyanazt a műveltségtartalmat biztosítsuk” idejétmúlt.

A jogos elvárás az, hogy minden gyerek részesüljön az egyes tudomány- és művészetterületek alapjaiból. De ehhez mindenki kapja meg a saját képessége kibontakoztatásához szükséges lehetőséget is. Ez nem csak egyéni, hanem társadalmi érdek is. Ehhez minél differenciáltabb munka, helyes pedagógiai elvek, jó oktatási gyakorlat és nem utolsósorban tehetséggondozó pedagógus szükséges. Ezek nélkül a pedagógus munkája nem lehet hatékony és eredményes.

A természettudományok helye oktató-nevelő rendszerünkben

A természettudományok – habár diszciplínákra bontva az alsó osztályokban még nem jelentkeznek, mégis jelentős szerepet játszanak az oktatás és nevelés folyamatában, de a tehetségek felfedezésében és azok ápolásában is. A Környezetünk, illetve a Természet és társadalom tantárgy az összes természeti, társadalmi és műszaki tudományok tartalmát felöleli. Ebből következik, hogy nincs olyan területe, amely meg nem érintené valamennyi tanulót.

Az 1-4. osztályos tanulók pszichofizikai fejlettségétől függ a természet és társadalom tantárgy tartalma, a tanítási órákon alkalmazott módszerek (és azok dominálása és kombinálása), és a felhasznált taneszközök. A tanóra eredményes megszervezésének és levezetésének alapja tehát a tanulók testi-lelki fejlettsége.

➤ Ezen a fejlettségi fokon minden környezeti hatásra érzékenyek a gyerekek. Ha mégsem, a pedagógus feladata, hogy felkeltse érdeklődésüket. Mindenesetre, a természet (és társadalom) tartalmi sokszínűsége spontán kelti fel minden gyerek figyelmét.

➤ Kis kutatók. A tárgyak, jelenségek és folyamatok iránt állandó érdeklődést mutatnak. Előfordul, hogy valamit nem tudnak megérteni – vagy az okozta

ti összefüggéseket nem tudják felfogni – ilyenkor érdeklődésük hanyatlik. Hogy a kutatási szellem megmaradjon bennük, olyan tartalmakat kell választani, amelyek alkalmasak a felvetett probléma megoldására. Olyan helyzeteket kell teremtenünk, amelyekben a „ha- akkor” érvényesül. Később megértik, hogy ok-okozati összefüggésekről van szó. Pl. „*ha a növényeket öntözzük, azok növekednek.*” A legkisebbeket ez a megállapítás is kielégíti, az idősebbek majd megtanulják, hogy az öntözéssel a tápanyagok növénybe juttatását (vízben történő feloldását) érzük el, azaz az öntözés és a tápanyagfelvétel közt ok-okozati kapcsolat van. A valóság megértését elsősorban a tantárgy anyagának sokszínűsége szavatolja. Minden osztályban sok érdekes tartalmat dolgozhatunk fel, amelyeket érdeklődéssel és örömmel fogadnak el. Magyarán: szinte minden gyerek tudásszomját, érdeklődési körét ki tudjuk elégíteni.

Az iskolás gyerekek egyre inkább törekednek a valóság megismerésére. Ez a törekvés különbözőképpen jut kifejezésre. Egyes esetekben kérdéseket tesznek fel, máskor magyarázatot keresnek egy-egy jelenség vagy folyamat megértéséhez, tárgyakat gyűjtenek, megfigyelésük alaposabbá és szerteágazóbbá válik, természetrajzi, történelmi tárgyú olvasmányokat, cikkeket olvasnak, szerszámokat és eszközöket használnak, stb.

Egzakt vizsgálatok egyébként kimutatták, hogy a fiatalok gondolkodásának fejlesztésében, logikájuk edzésében meghatározóak a természettudományos tárgyak (Papp, 2001).

➤ A gyerekek tanulása akkor a legeredményesebb, ha aktívan tanulnak. Ennek az igénynek könnyű eleget tenni: a különböző tárgyak, növények, állatok, testrészek nevét gyorsan megjegyzik. Szeretnek rajzolni is, modelleket készíthetnek. A természet és társadalom tantárgy alkalmas arra is, hogy gyűjtési szenvedélyüket is kielégítsék, megfelelő gyűjteményeket állítsanak össze. Csak a pedagógustól függ, hogy milyen mértékben elégíti ki a gyerekek ebbéli igényeit. Főleg a gyakorlati munkák alkalmával (sajnos, tanítványainknak mind kevésbé van részük benne) gyakran nyílik lehetőség különféle aktivitásokra, az egyszerű megfigyeléstől kezdve a különféle tárgyak gyűjtésén keresztül a kísérletezésekig. A megismerés, a gyakorlati munkák sikerélményt, az öröm érzését keltik. A különféle pozitív érzelmek gazdagítják a tanulók egyéniségét, motiváló hatásúak.

➤ A kisiskolások képzelete, érzelme még igen szubjektív, még nagy hatással vannak az illető figyelmére, emlékezetére, gondolkodására. A dolgokat nem a maguk valóságában látják, hanem kívánságuknak megfelelően. A megjegyzett részekhez hozzáadnak valamit, az okozati összefüggések pedig a háttérbe szorulnak, vagy valótlanok. A képzelőerő és az ésszerűség még szoros kapcsolatban áll. A szóban forgó tantárgy ismeretei hozzájárulnak a különféle pszichikai folyamatok (szemlélet, gondolkodás, következtetés, beszéd) fejlesztéséhez. A szemlélődés, amelyet az általános iskola kezdetén a képzelet és az érzelmek nagyban befolyásolnak, csak a legszembevetőbb jellegekre terjed ki. A természet és társadalom a tanítás hatására tudatos megfigyeléssé válik. A jelenségek és folyamatok megfigyelésekor a gyermekek tudatában fogalmak alakulnak ki, fejlődik az elvont gondolkodás és az általánosítás képessége, de fejlődnek a lappangó képességek is.

➤ A természet és társadalom tantárgy elősegíti a tanulók nyelvének tökéletesedését, szókincsük gyarapodását, pontosabb lesz mondatszerkesztésük, beszédük pedig gördülékenyebb.

➤ Feltétlenül választ kell keresnünk a következő kérdésekre: mit, hogyan, és mennyit képesek tanítványaink ezen a fejlettségi szinten elsajátítani? Habár a tartós, kreatív, nagymennyiségű tudás egyik feltétele a rendszerezés, az elsajátított tudást még nem képesek rendszerbe foglalni. Mivel mindent az egymás közti kapcsolatokban és összefüggésekben szemlélnék, az első, második, de még a harmadik osztályban sem taníthatunk rendszerezett tudományterületeket. Természetesen, elérhető egy bizonyos fokú rendszerező-képesség.

A kiemelkedő adottságokkal rendelkező gyerekek csak akkor juthatnak el lehetőségeik felső határáig, ha a családi környezet biztosította környezeti tényezők is segítik őket: a szélesebb társadalmi, főleg iskolai hatások mellett biztonságot adnak nekik, elismerik, dicsérik, ösztönzik őket. A tehetség teljes körű kibontakozásához azonban elengedhetetlen a gyerekek pozitív magatartása: kitartó szorgalom, akarat-erő, világos cél, nem lankadó érdeklődés, szellemi nyitottság.

A tehetséges tanulók aktív helyzetbe hozásával az a célunk, hogy kinyissuk a gyerekek szemét, fokozzuk kíváncsiságukat, gondolkodtassuk őket, magyarázunk, hintsük el a tudomány csírait. Ne tudósokat akarjunk nevelni, de röviden végighaladhatnak azon a képzeletbeli ösvényen, amelyen egy leendő tudós is végig kell haladnia, hogy környezetét minél teljesebben megismerje és adottságai minél jobban kiteljesedjenek.

Kísérletezés során a tanulók nemcsak „csinálnak” valamit, hanem gondolkodnak, megfigyelnek, megállapítást tesznek, felismerik a folyamatok, jelenségek lényegét, azt, hogy miért is az történt, ami történt. Rajzolnak, jegyzetelnek, osztálytársaiknak beszámolnak, magyaráznak. Ehhez azonban meg kell tanulniuk, hogyan kell a kísérletet lebonyolítani. Hogy mit rajzoljanak és mit jegyzeteljenek, átengedhető a tanulóknak, bízzuk azt az ő kreativitásukra.

Előfordul, hogy a tanulókkal *megisméltetjük* azokat a kísérleteket, amelyeket a tanító elvégzett (pl. az áramkör szükséges részei). Olyan kísérleteket is végezhetnek, amelyeknek célja *új ismeretek szerzése* (pl. a talaj vízáteresztő képessége). A tanulók *ismereteik alkalmazásaként* is kísérletezhetnek. Ebben az esetben önállóan, meglévő ismereteik segítségével végzik el az újabb kísérletet, állapítják meg munkájuk eredményét és kiértékelik azt.

Egy kis odafigyeléssel a tanító számtalan olyan lehetőséget talál, amelyek gyakorlati megvalósításával fejlesztheti a gyermekek tehetségét (Czékus, 2002). Szerbiában ugyan ismeretlenek az ötletbörzék, a tanítók közti kommunikáció azonban ezeket eredményesen helyettesítheti.

A tehetségfejlesztés színtere nem csak az iskola, a fejlesztő nem csak a tanító. A jól kidolgozott, megtervezett házi feladatok is sokban hozzájárulnak a tehetséges tanulók további fejlődéséhez. Erre szolgálnak az előkészítő-, ellenőrző-, korrekatív-, kreatív- de a fakultatív feladatok is.

A képességek kibontakoztatásának lehetséges módja a tanulók tantárgyi előrehaladásának segítése, vele pedig az önbizalom növelése. A gyerekekben tudatosítani kell, hogy a kitartó munka mindig eredménnyel jár, teljesítményük növelhető. Törekvésünk egyik eszköze a megmérettetés, a verseny.

Zárszó

A tehetség feltételezi a szorgalmat, kitartást, motiváltságot, de valamivel többet is: az öröklött géneket.

Tehetség az, aki valamivel többet tud, mint amennyit tanult, gyakorolt. A csúcste-hetség a lángész, géniusz.

A tehetség fejlődését a kisiskolások alapozó munkájával érhetjük el. Elsősorban a tehetség általános jegyeire (magas szintű elvont gondolkodás, jó memória, hatékony információfeldolgozási készség, stb.) kell ügyelni, ezeket kell fejleszteni.

A tehetséges gyerekek egyéni foglalkozást kell biztosítani.

Irodalomjegyzék

Czeizel, E. (2004): Sors és tehetség. Budapest: Urbis Könyvkiadó.

Czékus, G. (2001): Kísérletezzünk! Módszertani segédkönyv. Tóthfalu: Logos.

Czékus, G. (2005): A természetismeret-tanítás módszertana. Szabadka.

Papp, K. (2001): Természettudományos nevelés: múlt, jelen és jövő. In: Csapó B., Vidákovich T. (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Petriné – Feyér, J. (1998): A különleges bánásmódot igénylő gyermek. In: Falus I. (szerk.) Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Internet:

Balogh L.: Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz. In: <http://www.tehetsegpont.hu/96-12778.php>, 2009.

FACILITY OF CARING OF TALENTED IN THE YEARS OF PRIMARY SCHOOL IN RESPECT OF THE CHILDREN'S OWN ACTIVITY

Summary

Basic role of every society is to recognise talented people/pupils and to grant them further help. In spite of leaving the talented pupils to be lost, they have to be taken up, it has to be found those facilities by which their talent can be evolved. In this process practitioner pedagogues have a crucial role, because in most cases they find the talent in the pupil, they are those who can develop the ability of the pupil. The teacher can observe a lot of feature of the pupil in his practical work and this can be developed. This also regards to the course of nature and society.

Key words: talent, caring of talented, nature and society.

MOGUĆNOSTI BRIGE O TALENTOVANOJ DECI S POSEBNIM OSVRTOM NA NJIHOV SAMOSTALAN RAD

Sažetak

Identifikacija i daljnja pomoć talentovanim osobama/deci je izuzetno značajan zadatak svakog društva. Umesto osipanja talentovane dece treba sve učiniti da se ona što više razvijaju da njihov talenat dođe do izražaja. Treba naći te mogućnosti koje će dovesti do razvoja određenih mentalnih/fizičkih oblasti dece. S obzirom na to, da obično učitelji/nastavnici su oni, koji otkriju talenat i dalje neguju neku sposobnost u svojim učenicima, u ovom procesu veoma važnu ulogu igraju pedagozi praktičari. Učitelj u praktičnom (samostalnom) radu svog učenika takođe može da otkrije veliki broj motiva koji se mogu dalje razvijati. To se odnosi i na predmet Priroda i društvo.

Ključne reči: talenat, briga o talentovanim, priroda i društvo.

STRUKTURA I TOK NASTAVNOG PROCESA KAO POLAZIŠTE ZA KREATIVNI PRISTUP KNJIŽEVNO-UMETNIČKOM TEKSTU

Rezime:

U radu se razmatraju mogućnosti kreativnog pristupa nastavnom procesu u domenu nastave književnosti. Navode se osnovni elementi vaspitno-obrazovnog procesa, kao i struktura nastave književnosti. U radu se razmatraju različiti metodički modeli strukture interpretacije književno-umetničkog teksta, kao i faze same interpretacije.

Ključne reči: nastava književnosti, nastavni proces, kreativnost.

* * *

Metodika nastave književnosti do sada je uglavnom preuzimala istraživanja o etapama rada u nastavnom procesu iz didaktike. U istoriji didaktike koncipirani su mnogi strukturni modeli nastavnog procesa, u zavisnosti od ciljeva i sistema nastave. U nastavi književnosti nije svaki model primenjiv, jer ona ima svoje specifičnosti; spaja u sebi emocionalne i racionalne elemente. Karakteristična je sledeća struktura nastavnog procesa:

- pripremanje
- obrađivanje sadržaja
- vežbanje
- ponavljanje
- proveravanje
- ocenjivanje

Na ovu strukturu naslanja se i nastava književnosti u našim školama. Međutim, danas je sve aktuelnije pitanje koja je stvarna vrednost takvih struktura, odnosno da li su one potrebne i primenjive u savremenoj nastavi. Danas je neophodno relativiziranje pojmova i poretka etapa u postojećoj didaktičkoj strukturi nastavnog časa. Na to ukazuju i metodička istraživanja prema kojima se struktura vaspitno-obrazovnog procesa u nastavi književnosti raščlanjuje na niz elemenata. Osim opšte strukture izvode se i varijante s obzirom na različite metodičke koncepcije i karakteristike književnog sadržaja sa stajališta motivacije i estetske recepcije. Danas je neophodan niz istraživanja koja će pokazati senzibilitet učenika, a samim tim i dati odgovor na pitanje koja je struktura nastavnog procesa najpogodnija za nastavu književnosti. Metodika nastave književnosti morala bi da uspostavi sopstvenu strukturu nastavnog procesa, koja će se bazirati na potrebama i zakonitostima ovog predmeta. Ključni problemi u metodici jesu i etape saznavanja književnog dela u toku nastave.

Tabela 6-1 Elementi vaspitno-obrazovnog procesa

ORGANIZACIJSKI	SAZNAJNI	PSIHOLOŠKI	METODIČKI
PRIPREMA	POSMATRANJE	MOTIVACIJA	
PRIKUPLJANJE	ZAPAŽANJA	IZRAŽAVANJE	PRAKTIČNA
MATERIJALA	MIŠLJENJE	UŽIVLJAVANJE	PRIPREMA
IZVOĐENJE	ZAMIŠLJANJE	STVARANJE	POPRAVLJANJE
UVEŽBAVANJE	RAŠČLANJIVANJE		
PONAVLJANJE	DEFINISANJE		
PROVERAVANJE	UOPŠTAVANJE		
	ZAKLJUČIVANJE		

Struktura nastave književnosti (pripovedačka proza)

1. Motivacija

asocijacije, lirski meditacija, izlaganje, likovni prilozi, muzika, film, poređenje, scenska lutka, deo učenikovih beležaka

2. Najava

najava književno-umetničkog teksta, ime pisca (podaci)

3. Interpretativno čitanje

učitelj, glumac, učenik

4. Emotivno-intelektualna pauza

doživljaj teksta i njegove poruke

5. Objavljivanje doživljaja

usmeno, pisano, likovno, ispunjavanje nastavnog listića

6. Interpretacija

prema psihološkim kriterijumima: senzornim, afektivnim, imaginativnim

7. Uopštavanje

sinteza raščlanjenih delova

8. Stvaralački oblici

pisani, likovni, scenski, kombinovani

Mogući metodički modeli strukture interpretacije književno-umetničkog dela

I

1. Motivacija
2. Najava književno-umetničkog teksta - formulisanje teme
3. Interpretativno čitanje
4. Emotivno-intelektualna pauza
5. Objavljivanje doživljaja
6. Utvrđivanje redosleda događaja
7. Stvaralačko izražavanje
8. Zaključivanje

II.

5632. Doživljajno-saznajna motivacija
5633. Interpretacija književno-umetničkog dela
5634. Istraživanje (samostalan rad-glavni i sporedni likovi, osobine likova; događaji i određivanje naslova; tema)
5635. Literarno-komunikativni zaključak

III.

1. Motivacija za čitanje odabranog teksta
2. Interpretativno čitanje
3. Emotivno-intelektualna pauza
4. Objavljivanje doživljaja
5. Provera razumevanja književno-umetničkog teksta
6. Stvaralačko izražavanje emotivnih doživljaja
7. Literarno-komunikativni zaključak

IV

1. Motivacija
2. Najava cilja časa
3. Izražavanje neposrednih doživljaja
4. Interpretacija književno-umetničkog dela (razumevanje)
5. Zajedničko stvaralačko izražavanje
6. Uopštavanje

V

5632. Doživljajno-saznajna motivacija
5633. Najava književnog dela i njegova lokalizacija
5634. Interpretativno čitanje odabranog dela teksta
5635. Emotivno-intelektualna pauza
5636. Izražavanje doživljaja
5637. Interpretacija (prema psihološkim kriterijumima) dela u celini
5638. Uopštavanje
5639. Zadaci za samostalan vannastavni rad

VI

1. Motivacija učenika i proveravanje razumevanja pročitano^g književnog dela (razgovor)
2. Izražavanje ličnih utisaka o delu
3. Samostalan rad na metodičkom materijalu
4. Objavljivanje rezultata samostalnog rada i ispravke
5. Izvođenje zaključaka

VII Predlog strukture problemskog pristupa

1. Razgovor o predloženim problemima i izdvajanje problema
2. Stvaranje problemske situacije
3. Definisanje problema i određivanje metoda rada
4. Samostalan istraživački pisani rad
5. Objavljivanje rezultata i rasprava o rezultatima istraživanja
6. Izvođenje zaključaka

(Lučić-Mumlek, 2002:67-69)

Teorija recepcije bitno je uticala na promene u nastavnom procesu, pre svega na ulogu učenika u komunikativnom trouglu učenik-književno-umetničko delo-učitelj/profesor. Središnji problem metodike nastave književnosti postaje odnos učenika prema književnom delu. Učenici mlađih odeljenja kraća književna dela doživljavaju celovito, a duža u delovima, odlomcima. Zato školski interpretativni postupak polazi od celine uz postupno sistematsko uvođenje učenika u raščlanjivanje elemenata književnoumetničkog dela, koji su im dostupni i ponovno spajanje raščlanjenih delova. Školska interpretacija “podiže učenika na razinu estetskog subjekta, istražuje doživljajno-spoznajne procese u različitim fazama i oblicima književne komunikacije, inicira istraživanje individualnog doživljavanja književnog djela i njegove kolektivne analize”(Rosandić, 1986 : 29). Ona objedinjuje grupu postupaka koji imaju za cilj da unaprede, istraže, poboljšaju i usmere tok recepcije. Metodički model interpretacije književno-umetničkog dela, usklađen sa doživljajnim i saznavnim sposobnostima učenika, uspostavlja etape koje čine strukturni deo nastave književnosti. Globalnu strukturu interpretativnog postupka čine:

1. doživljajno-saznavna motivacija
2. najava problema(teksta) i njegova lokalizacija
3. interpretativno čitanje
4. emotivno-intelektualna pauza
5. objavljivanje doživljaja i njihova korekcija
6. interpretacija književnoumetničkog teksta
7. uopštavanje i izvođenje zaključaka
8. stvaralački oblici izražavanja

Doživljajno-saznajna motivacija

Motivacija je važan elemenat u svim metodičkim modelima interpretacije književnoumetničkog dela, a školska interpretacija uspostavlja postupke kojima je doводи u duhovni svet učenika - primaoca. Motivacija treba da pripremi učenika za prijem teksta, ali "istodobno služi kao sredstvo kojim se određuje stepen literarnog razvitka učenikove ličnosti, sposobnosti imaginacije, emotivna razvijenost, socijalna i moralna osjetljivost. Sve što učenik nosi u svom duhovnom svijetu i što mu olakšava komunikaciju s pjesmom, aktivira se motivacijom"(Rosandić, 1986: 72). "Najviše motivacionih izvora pružaju tri osnovna činioca umetničkog opštenja: književno delo, čitalac (učenik) i pisac. U tom komunikacionom trouglu, upravo u ta tri sveta, gotovo uvek se mogu naći pogodni podstrekački faktori, koji tek uz valjanu metodičku postavku postaju moćni da kod učenika pobude stvaralačku radoznalost" (Nikolić, 1988 : 73). U metodici je poznat čitav niz načina za motivisanje učenika. Ono što ih karakteriše jesu raznovrsnost, funkcionalnost i prilagođenost određenom književnom tekstu. Po Nikoliću, neki od elemenata koji mogu da motivišu učenike su: odlomak koji su učenici prethodno pročitali, zatim "oprečna mišljenja", odnosno dva odlomka sa oprečno usmerenim značenjem (ili dva oprečna mišljenja kritičara o određenom delu), neki poznati deo iz dela koji nastavnik namerava da obrađuje, tematska srodnost dva dela, sugestivna moć muzike, asocijacije (Ibid, 73).

Prema sadržajnoj usmerenosti motivacije mogu biti utemeljene:

- na iskustvu učenika (emocionalno, moralno, socijalno, intelektualno...)
- na književno-teorijskoj i književno-istorijskoj osnovi
- na likovnim, muzičkim ili filmskim predlošcima te crtežima likova i događaja
- na opštekulturnim sadržajima
- na lingvo-stilističkim karakteristikama
- na filozofskoj, sociološkoj i istorijskoj osnovi(Rosandić, 1986: 501):

Motivacija zavisi od ciljeva interpretacije, a ostvarujemo je različitim postupcima.

1. *Anketiranjem* učenika dolazimo do uvida u njihova intelektualna, emotivna i socijalna iskustva saznajemo kvalitet njihovog sveta i nivo književne kulture. Orijentacionom anketom dolazimo do podataka koji definišu učenikov svet i koji mogu odlučiti o kvalitetu interpretacije dela. Kontrolnom anketom proveravamo nivo književne kulture učenika koja je neophodni preduslov za kvalitetnu interpretaciju, a kasnije i recepciju. Na osnovu podataka do kojih se dođe putem ankete određuje se i nivo i usmerenost interpretacije.
2. *Zadavanjem asocijativne tematske reči* otkrivaju se i podstiču asocijacije i misaona postignuća učenika. Ovim postupkom stvara se doživljajni kontekst u kojem će se interpretirati delo.

3. *Zadaci objektivnog tipa i testovi* omogućavaju da se ustanovi znanje o podacima koji su bitni za interpretaciju teksta. Podaci mogu biti vezani za istorijske, sociološke, književne činjenice, a u srednjoj školi i za književnoteorijske, književnoistorijske, filozofske činjenice. Iako se zadaci objektivnog tipa uglavnom primenjuju kao sredstvo kontrole znanja, oni mogu biti uspešno korišćeni u fazi motivacije za interpretaciju određenog teksta.
4. *Likovni prilozi* čest su elemenat motivacije, naročito u nižim razredima osnovne škole. Njihovim pokazivanjem stvara se doživljajna i saznajna motivacija za interpretaciju pripovednog dela. Likovni prilozi mogu biti ilustracije vezane za događaje u romanu, zatim porteti likova, ali ne moraju direktno biti vezane za delo (npr. prikaz jesenjeg pejzaža može biti motivacija za interpretaciju priče *Pozno jesenje jutro* Isidore Sekulić u IV razredu osnovne škole). Likovno ostvarenje koje se koristi u nastavi podleže sledećim kriterijumima:
 - primerenost mogućnostima učenika
 - zanimljivo, sugestivno podstiče reakciju učenika (emocionalnu i intelektualnu) i interes za prikazano
 - po stilskim i tematsko-idejnim karakteristikama u dosluhu je sa književnim delom koje se interpretira
 - izbor likovnog dela zavisi od ciljeva nastavnog časa
 - dimenzija slike: ne manja od 88 x 68cmPosmatranje i analiza slike ima nekoliko faza:
U prvoj fazi učenici se upoznaju sa osnovnim informacijama o delu i autoru. U drugoj fazi učenici posmatraju delo, bez nastavnikovih sugestija. U trećoj fazi se organizuje razgovor o slici kada učenici iznose svoje utiske.
5. *Muzika* se često koristi kao sredstvo za emotivnu pripremu učenika. Biraju se ona dela koja su u tematsko-idejnom i stilskom saglasju sa književnim delom, kao i dela koja su inspirisana književnim delom. Nakon motivacije ove vrste pristupa se čitanju dela.
6. *Film* može biti jak motivacioni podsticaj za čitanje i analizu dela. Ako su učenici gledali film i čitali delo, moguća je komparativna analiza. U mlađim razredima film se češće koristi kao nastavno sredstvo/dijafilm, nego kao nastavni sadržaj.
7. *Internet* je medij koji je sve dostupniji učenicima. Mnoštvo informacija koje nudi mogu se iskoristiti i u cilju motivacije na času književnosti. Informacije vezane za određene segmente književnog dela mogu biti prezentovane i uz pomoć ovog medija.

Lokalizacija teksta

U nastavnim programima, pretežno onima za osnovnu školu, često su predviđeni za obradu odlomci iz obimnijih književnih dela. Iako se oni odabiraju tako da predstavljaju relativnu celinu (opis, scenu, epizodu), sama njihova izdvojenost iz šire umetničke strukture otežava njihovu percepciju. S obzirom na to da je odlomak samo deo određene celine, potrebno je da čitaoci znaju šta mu sledi i prethodi.

Lokalizovati jedan tekst znači “dovesti ga u vezu sa celinom iz koje je uzet”

Dimitrijević, 1972: 33). Da bi učenik mogao da percipira tekst, u celini i pojedinstima, što je i cilj književne analize, učenik treba da zna mesto određenog teksta u okviru njegove celine, u kontekstu. On treba da zna šta je ono što prethodi, ali i šta sledi nakon odlomka koji analizira - neophodno je, dakle, da se uspostavi logička i prirodna veza.

U metodičkoj literaturi obrađeno je pitanje kako lokalizovati tekst. Lokalizacija teksta je kompleksan postupak i veoma važan segment svake interpretacije književnog odlomka. Ono je utoliko složenije ukoliko su pisac i njegovo delo životno i umetnički kompleksniji. Radmilo Dimitrijević definisao je lokalizaciju kao važan metodički postupak u interpretaciji književnog teksta i otvorio neka pitanja koja se pojavljuju u vezi sa ostvarivanjem lokalizacije.

Prvo pitanje koje se postavlja je da li treba lokalizovati svaki tekst. U vezi s tim ovaj autor vrši podelu na tzv.

- **nezavisne ili samostalne tekstove i**
- **zavisne tekstove**

Nezavisni tekstovi su oni koji nisu izdvojeni iz veće celine (to su celoviti tekstovi: kraća pripovetka, crtica, novela, pesma). *Zavisni tekstovi* su odabrani odlomci izdvojeni iz veće celine (romana, novele, drame...).

Zavisne tekstove neophodno je vratiti u književnu celinu iz koje su uzeti. Ponekad je potrebno izvršiti dvostruko lokalizovanje teksta. Epizoda ili scena smešta se u kontekst dela, tj. posmatra se kao deo veće celine. Zavisno od strukture dela lokalizacija se ostvaruje na više nivoa. Epizoda se lokalizuje u poglavlje, poglavlje u širu kompozisijsku celinu-deo romana, roman u piščev opus. Lokalizacija se može ostvariti u još širim okvirima. Lokalizaciju ovih tekstova D. Rosandić naziva **unutrašnjom**. “Unutrašnja je lokalizacija postupak kojim se izdvojeni dio iz veće cjeline (odlomak-epizoda, scena) situira u tu cjelinu kao njezin sastavni deo” (1986 : 513).

Nezavisni tekstovi drugačije se lokalizuju nego zavisni. Ovde je taj postupak daleko raznovrsniji i uglavnom se svodi na neophodna objašnjenja. Lokalizovanje u ovom slučaju može da daje podatke o nastanku dela, periodu nastanka, o pobudama, ciljevima, namerama, hronološkim i bibliografskim podacima. Koji će se podaci koristiti zavisi od prirode teksta, a često i od okolnosti i vremena u kome se taj posao vrši. D. Rosandić lokalizaciju ovih tekstova naziva **spoljašnjom**. “Vanjska lokalizacija situira djelo u kontekst autorove građanske i stvaralačke biografije, u tematski ili stilski kompleks, u književnopovijesni i književnoteoretski okvir” (1986: 514). Ova lokalizacija može se sprovesti u različitim fazama časa. Može se realizovati nakon čitanja i provere doživljaja kad započne interpretacija teksta. Ona može da se uklopi u različite tipove interpretacije (interpretacija tematsko-idejnog sloja, interpretacija likova, strukture, jezika, stila).

Svako književno delo je suštinski deo određenog kompleksa, bilo da je u pitanju autorski, istorijski, društveni, jezički ili stilski kompleks. Interpretacija književnog teksta polazi od dela kao autonomne stvarnosti.

Odlomcima u udžbenicima treba da prethodi lokalizacija u obliku sažete informacije o razvoju fabularnog toka. Lokalizacija odlomka (scene, epizode) ostvaruje se na više načina. Sam termin *lokalizovanje* prilično je sužen i pojednostavljen jer akcentuje samo prostorno i geografsko određenje, pa ga ne bi trebalo koristiti u tom suženom značenju. Ovaj termin može se shvatiti kao svestrano postavljanje teksta u autentične istorijske i razvojne okolnosti. *Lokalizovanje* upravo podrazumeva osvetljavanje teksta sa vremenskog, prostornog, društvenog, kulturološkog, razvojnog, bio-bibliografskog i istorijsko-recepcijskog stanovišta.

Odlomke u čitankama treba *lokalizovanjem* “vratiti” u celinu kojoj pripadaju, tj. u odgovarajuće književno delo. Lokalizacija teksta treba da sadrži tematsku osnovu dela u celini i pregled radnje do epizode koja je prezentovana u udžbeniku. Tekst lokalizacije, takođe, treba da sadrži osnovnu informaciju o problemu koji se postavlja u središte dela. Prati razvoj radnje, imenuje likove, određuje im mesto u strukturi dela (glavni i sporedni lik), uspostavlja psihološki kontekst u kojem se odigrava prikazana situacija. Lokalizacija ima **informativnu i motivacionu ulogu**, tj. obaveštava učenika o podacima bez kojih ne može ući u prostor dela i motiviše ga za taj ulazak.

Dobijanjem obaveštenja o situiranosti odlomka u širu predmetnost dela, učenici mu pristupaju kao uslovnoj celini. M. Nikolić navodi mogućnost **uvodnog i završnog lokalizovanja teksta** (1988 : 197, 200). Uvodno lokalizovanje prethodi čitanju teksta i sadrži podatke o likovima, toku radnje, koje prethode dešavanjima u samom odlomku. Završno lokalizovanje teksta obavlja se nakon čitanja odlomka, kada se učenicima predoči dalji fabularni tok. Stoga se lokalizacija oblikuje jednostavnim i razumljivim, što sažetijim rečenicama koje će učenicima preneti potrebnu dozu informacija.

Mogući elementi lokalizacije su: bibliografski podaci i određenje stvaralačke faze u kojoj je delo nastalo, osnovna tematska usmerenost autora, književnoistorijske osobine razdoblja (smena stilova), lokalizacija u tematski krug, tema, vreme u kojem delo nastaje, podaci o autoru i njegovim preokupacijama...

Postavlja se pitanje koja faza pri obradi teksta treba prva da se realizuje: da li izražajno pročitati tekst pre lokalizovanja, ili prvo pružiti podatke o delu potrebne za njegovo doživljavanje i razumevanje, pa onda pročitati tekst. U praksi i u nauci ima pristalica i jednog i drugog postupka. Pri rešavanju ovog pitanja treba polaziti od prirode teksta. Prema mišljenju R. Dimitrijevića kod “nezavisnih, samostalnih tekstova, izražajno čitanje dolazi pre lokalizovanja, a kod odlomaka obrnuto”(1972 : 37). Dakle, kod “zavisnih” tekstova lokalizacija se, u principu sprovodi pre interpretativnog

čitanja. Ovakav stav bazira se na doživljajno-saznajnom kriterijumu. Učenicima je potrebno omogućiti da povežu deo sa celinom, odnosno da uđu u svet dela i da iz te perspektive dožive određenu epizodu. Kod tekstova koji imaju recimo deskriptivan karakter (opis prirode, porteta), opravdano je da faza lokalizacije ide posle faze čitanja teksta. Kod odlomaka koje karakteriše narativnost, epičnost, faza lokalizacije prethodiće fazi čitanja teksta.”Ostale potrebne informacije mogu doći i posle čitanja, ili u toku same analize. Kao što se vidi, negde je potrebno kombinovanje ovih dveju pripremnih faza”(Ibid, 37).

S metodičkog stanovišta nameće se pitanje kako učenicima prezentovati tekst lokalizacije. U tradicionalnoj nastavi nastavnik je najčešće monološkom metodom izlagao potrebne podatke, učenici su ih zapisivali i reprodukovali. Savremena metodika uvodi nove nastavne postupke u usvajanju književnih podataka, u čitanju sekundarnih izvora informacija. Naznačićemo neke postupke koji se primenjuju u nastavi književnosti. Ako se tekst lokalizacije nalazi u udžbeniku, primenjuje se metoda rada s udžbenikom. Učenici će dobiti zadatak da pročitaju tekst lokalizacije i da pokušaju samostalno izdvojiti (ispisati) najvažnije podatke. Nastavnik će, nakon obavljenog posla, proveriti rezultate rada. Učenici će glasno pročitati podatke koje su zabeležili.

Kod lokalizacije se mogu primeniti književne (dijahrone i sinhrone) tablice. To su takve tablice u kojima se nalaze bibliografski podaci (za određeno razdoblje i za određenu književnu pojavu), na osnovu kojih se mogu izvoditi zaključci o kontekstu u kojem se određena književna pojava dešava. Dijahrone tablice donose podatke za veće razdoblje, one prate istorijski tok pojave, a sinhrone obuhvataju podatke koji govore o istovremenosti pojava, o događajima koji se zbivaju u isto vreme. Kriterijumi za određivanje granica sinhronih tablica mogu se temeljiti na vremenskim jedinicama (godina, nekoliko godina) ili čak određenom razdoblju kao vremenski zatvorenoj celini (realizam, romantizam)...

Lokalizacija se može ostvariti i uz pomoć tzv. kompozicionih tablica. To su tablice u kojima je naznačen redosled epizoda. Učenicima se predoči tablica na osnovu koje usmeno izlažu redosled događanja do epizode koja će se interpretativno čitati. Lokalizacija ne obuhvata samo podatke koji su vezani samo za strukturu dela (njegovu unutrašnju organizaciju). Ona obuhvata i podatke izvan dela koji govore o nastanku dela, književnoistorijskom kontekstu u kojem je delo stvoreno, o autoru, odjeku dela i vremenu u kojem se pojavilo.

Ako su učenici pročitali roman, dobiće zadatak da pripreme tekst lokalizacije. Pripremljeni tekst glasno će pročitati na času ili će u slobodnoj usmenoj interpretaciji dovesti razvoj radnje do epizode koja će se interpretirati. Lokalizacija se može ostvariti i dijaloškom metodom. Ako je reč o “zavisnom” tekstu, lokalizacija se, u principu, provodi pre interpretativnog čitanja. Ovakav se stav zasniva na doživljaj-

no-saznajnom kriterijumu. Učenici treba da uđu u prostor dela i da iz tog prostora doživljavaju određenu epizodu.

Lokalizaciju “zavisnih “ tekstova mogli bismo nazvati *unutrašnjom (užom) lokalizacijom*, za razliku od *spoljašnje (šire) lokalizacije*. Unutrašnja lokalizacija je postupak kojim se izdvojeni deo iz veće celine (odlomak-epizoda, scena) situira u tu celinu kao njen sastavni deo. Spoljašnja lokalizacija smešta delo u kontekst autorov tematski ili stilski kompleks, u književnoistorijski i književnoteoretski okvir. M. Nikolić pod širim lokalizovanjem podrazumeva “davanje podataka iz sveta van književnog dela, ukazivanje na istorijske činjenice, biografske okolnosti i prototipsku stvarnost “(1988 :197). Unutrašnje lokalizovanje ovaj autor definiše kao “ situiranje u nadređenu literarnu celinu “(1988:200).

Lokalizacija može biti tema dopunskog rada nakon interpretacije. Nakon interpretacije teksta na času, učenici mogu situirati delo u različite kontekste. Nastavnik će zadati dopunske izvore kojima će se učenici služiti pri lokalizaciji dela.

U osnovnoj školi biraju se odlomci koji svojim odlikama odgovaraju određenom uzrastu učenika. Ovakav vid prezentovanja književnog dela je i koristan jer se učenici upoznaju sa delima koja se obrađuju (u celini) u srednjoj školi, pa je motivacija za njihovo čitanje, donekle ostvarena

Književni tekst predstavlja temeljni tekst udžbenika književnosti. Samim tim lokalizacija teksta sa odlomkom treba da predstavlja celinu, istovremeno i polazište od kojeg se neosetno ide ka tekstu u celini. Lokalizacija teksta uvodi učenika u tok dela, u sveukupnost radnje, sa željom da ga motiviše da delo pročita u celini, iako nije obavezan, kao i da ga podstiče na uspostavljanje korelativnih odnosa sa srodnim temama odnosno nastavnim oblastima.

Interpetativno čitanje teksta

Definiše se kao vrsta čitanja kojim se “govorno oživotvoruje beletristički tekst” (Rosandić, 1986: 514). Takav tip čitanja naziva se još i **izražajnim** i **estetskim**. Sa lingvističkog stanovišta, interpretativno čitanje zasniva se na karakteristikama govornog jezika (intonacija, intenzitet, tempo, pauze, boja glasa) i ima posebnu funkciju. Čitač teksta prenosi primaocu/slušaoцу teksta poruke teksta, odnosno emocionalni i misaoni sloj teksta. Sa metodičkog stanovišta, interpretativno čitanje je jedna od faza na nastavnom času, deo nastave izražavanja i metodički postupak pri radu na tekstu. Interpretativno čitanje najčešće se javlja nakon lokalizacije, ali može da se javi i u drugim etapama školske interpretacije.

Izražajno čitanje karakteriše emocionalna i logička izražajnost. Interpretativno čitanje ima za cilj da, koliko je to moguće, autentično prenese autorove misli i osećanja. Čitač govorno prenosi tekst, bazirajući svoju interpretaciju na prirodi,

organizaciji i smislu teksta.” Svako čitanje pesme je nešto više nego sama pesma... Čitanje, štaviše, ne samo da pesmi pridodaje lične elemente, nego i uvek označava samo jedan izbor činilaca sadržanih u njenom tekstu: visina tona glasa, brzina kojom se neko mesto čita, raspored i jačina naglasaka-svi ti činioci mogu biti ispravno ili pogrešno odabrani, i čak i kad su ispravno odabrani mogu ipak da predstavljaju samo jednu verziju pesme (Velek, Voren, 1974: 17).

Pre čitanja teksta na času, nastavnik se upoznaje sa tekstom, doživljava ga i razume u svim njegovim pojedinostima, da ne bi došlo do izneveravanja teksta. Nastavnik osmišljava interpretaciju u svim njenim slojevima. Tek tako pripremljen, on interpretira tekst pred učenicima. Pre čitanja, učenici se pripremaju za slušanje teksta, motivišu se i opuštaju. U ulozi čitača, dakle onoga ko će preneti tekst na najsugestivniji način, u nastavi se pojavljuju: nastavnik, učenik-interpretator, zvučna čitanka, svaki učenik (samostalno tiho čitanje), a može se osmisлити kombinacija prethodnih mogućnosti. Većina metodičara se slaže da je nastavnikovo čitanje najsugestivnije. I ostali načini imaju svoju adekvatnu primenu, njihov kvalitet više dolazi do izražaja u drugim fazama časa. Metodičari imaju različita mišljenja o tome da li je potrebno da učenici prate tekst pri prvom čitanju.

Da bi interpretativno čitanje imalo estetski predznak, potrebno je uvažiti određene principe:

1. Tekst se čita u kontinuitetu, bez prekidanja
 2. Sva dodatna objašnjenja o tekstu daju se pre čitanja teksta
 3. Čitač ne šeta po razredu. Stoji mirno pred razredom.
 4. Nastavnik dok čita ne upućuje primedbe učenicima
 5. Gestovi i mimika mogu se javiti isključivo u cilju kvalitetnije interpretacije
- (Rosandić, 1986: 519)

Prvi susret učenika sa književno-umetničkim tekstom od velike je važnosti za dalji doživljaj i interpretaciju teksta. Interpretativno čitanje u velikoj meri, kao i druge etape, utiče da dalji tok časa bude manje ili više uspešan.

Emocionalno-intelektualna (psihološka) pauza

Emocionalno-intelektualna pauza je “najkraća vremenska jedinica u strukturi sata motivirana psihološkim razlozima” (Rosandić, 1986:521). Nakon čitanja teksta potrebna je pauza da bi učenici sabrali svoje prve utiske o tekstu. Učenike treba prepustiti intimnom doživljavanju teksta. Izrazom lica, očima, uzdahom učenici pokazuju svoje stanje i reakciju izazvanu slušanjem. Reakcije se uglavnom mogu predvideti-ako izostanu, ili su neočekivane, to je signal nastavniku da su neki metodički postupci pogrešno realizovani. U vreme ove pauze ne izvode se nikakve aktivnosti koji bi remetili učenikovu koncentraciju.

Objavljivanje doživljaja i njihova korekcija

Ova faza u strukturi nastavnog časa označava prelaz u recepciji dela: od emotivne, spoznaja postaje racionalna, mada se emotivna komponenta sadrži u daljoj analizi. Svi metodički postupci koji se primenjuju u ovoj fazi afirmišu učenikovu viziju dela u celini i delovima, književnu senzibilnost i kulturu izražavanja.

Izražavanje doživljaja nakon čitanja teksta vrlo je suptilna faza u nastavnom procesu. U teoriji školske interpretacije afirmisala se dijaloška metoda u fazi objavljivanja i korekcije doživljaja. Nastavnik postavlja pitanja koja imaju za cilj da otkriju učnički doživljaj. Pri sprovođenju ove metode važe sledeća načela:

1. pitanje podstiče učenike da izraze lične doživljaje, utiske i zapažanja
2. pitanje ima orijentacioni karakter (proverava doživljaj, utvrđuje prirodu reakcije)
3. pitanje se upućuje svim učenicima
4. pitanjem se usmerava učenikova reakcija
5. pitanja ne smeju biti klišeizirana (Rosandić, 1986:522, 523)

Primenjuju se dva tipa pitanja kojima se učenici podstiču da izraze doživljaj:

- a) pitanja opšteg tipa (proveravaju se emotivne reakcije)
- b) pitanja bazirana na pojedinostima u tekstu (izazivaju određeni tip reakcije)

Osim uobičajenog vida dijaloške metode, nastavnik može da postavlja pitanja, a učenici da beleže odgovore u sveske, nakon čega ih pročitaju.

Pored dijaloške metode za objavljivanje doživljaja koristi se i *anketa*. Nastavnik pravi anketne listiće na kojima učenici treba da izraze svoje doživljaje. Pitanja i zadaci na anketnim listićima podstiču učenike da izraze svoje emocije, asocijacije, misli i zapažanja. Na osnovu odgovora nastavnik će odrediti osnovni tok interpretacije. Objavljivanje doživljaja ima sledeće namene:

1. da omogući učeniku da iskaže lični doživljaj teksta
2. da odredi glavni tok interpretacije

Učenici mogu svoj doživljaj dela da izraze i usmeno, u vidu kratkog izlaganja.

Ako se radi o izražavanju doživljaja o delu u celini, npr. romana, metodički postupci biće primereni tom složenijem procesu. U čitačevoj svesti ne zadržavaju se svi likovi i epizode podjednako jer i delo se čita u dužem vremenskom periodu. Za proveru doživljaja kod obimnijih epskih formi takođe se koristi dijaloška metoda, kada se u osmišljenom dijalogu saznaje koji elementi su na učenike ostavili najjači

utisak. Koristi se i anketa, kojom se proverava razumevanje određenih pojava, emotivni odnos učenika prema delu... Moguća je i primena postupka izazivanja asocijacija na npr. naslov dela, određeni lik, događaj u delu. Iznoseći svoje asocijacije učenici otkrivaju svoj odnos prema delu, kao i svoju senzibilnost.

Interpretacija književno-umetničkog teksta

Cilj interpretacije je da spozna umetnički smisao dela, da otkrije njegove unutrašnje zakonitosti postojanja, da rekonstruiše stvaralački proces. Zadatak interpretacije je da neguje učenikovu estetsku doživljajnost, da trenira književno-posmatračke sposobnosti, da bodri kritički duh i oblikuje književni ukus. Ovi zadaci mogu se ostvariti ako je učenik smisleno angažovan u nastavnom procesu.

Ova faza podrazumeva pristup brojnim pitanjima koje tekst nameće svojom strukturom, odnosno svojim sadržajem, izrazom i porukama. U osnovnoj školi interpretacija ostaje u doživljajnim okvirima, uvodi najosnovnije pojmove za karakterizaciju dela, ali se ne upušta u književno-istorijsko situiranje dela. Nastavnik se odlučuje za određeni metodički postupak za koji smatra da će na najbolji način približiti učeniku sve slojeve dela. Pred nastavnikom su i pitanja: kako izdvojiti centralno ishodište teksta, a ne narušiti njegovu homogenost, kako pronaći pravu nit analize, koja će na pravi način otključati tekst pred učenikom, kako angažovati učenike da oni aktivno učestvuju u nastavnom procesu, da postavljaju pitanja, istražuju i dolaze do rešenja. Interpretacija uvodi učenike u dublje slojeve teksta, ona omogućava sistematizaciju impresija, doživljaja i razmišljanja o određenim pojavama u tekstu. Ona podrazumeva stvaralačku komunikaciju sa tekstom, koja uključuje estetske doživljaje i njihovo prosuđivanje.

Uopštavanje i izvođenje zaključaka

Vršenjem analize učenici spoznaju svet dela da bi sintezom došli do sjedinjavanja doživljenog i saznatog. Nakon analize učenicima će se delo prikazati u drugačijem značenju nego nakon prvog čitanja. Sintezom će se stvoriti jedan logički sklop i uenički doživljaj dela biće celovit. U ovoj fazi dolazi do izražaja reakcija (verbalna, emotivna) koje su podstaknute dubljom komunikacijom učenika i umetničkog teksta.

Stvaralački oblici izražavanja

Ueničko stvaralačko mišljenje ostvaruje se raznim vidovima. Ono je rezultat divergentnog mišljenja, koje možemo označiti kao:

- redefiniciju
- osetljivost za probleme
- originalnost
- fleksibilnost
- fluentnost
- elaboraciju

Divergentni oblici mišljenja su stvaralački procesi kojima učenici dolaze do svojih stvaralačkih ostvarenja. Nastavnik u dogovoru sa učenicima određuje stvaralačke oblike izražavanja koji pružaju raznolike mogućnosti.

Primeri za pisanu redefiniciju:

- završi pesmu/priču
- promeni kraj priče
- pričaj kao da si glavni lik u priči
- preoblikuj priču u strip...

Primeri za osetljivost za probleme:

- izdvoji suvišno
- izdvoji neobično
- izdvoji što ti se sviđa
- izostavi ono što ti se ne sviđa

Primeri za fluentnost ideja:

- napiši piscu svoje mišljenje o njegovom književnom delu
- predloži piscu temu o kojoj bi mogao da piše
- u pismu piscu opiši nešto što si ti doživeo-možda ga to inspiriše da napiše

još jedno zanimljivo delo

Literatura:

Dimitrijević, R. (1972): *Problemi nastave književnosti i maternjeg jezika I*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Nikolić, M. (1992): *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Rosandić, D.(1986): *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.

Velek, R. – Voren, O. (1974): *Teorija književnosti*, Beograd: Nolit.

TEHETSÉGES TANÁR A TEHETSÉGGONDOZÁS SZOLGÁLATÁBAN

Összefoglaló

A 21. század társadalmi kihívásainak megfelelően az új pedagógiai gondolkodásmódban új formákat vesz fel a tudás, a tanulás és a tanítás is. Már nem a tanár lexikális tudása a fontos, hanem a tudás átadásának módszere, képességfejlesztő módszere, rátermettsége. Nem az a fontos, hogy a tanár mindig tudja a helyes választ, de mindennek előtt önmagát adja és a gyerekek kiismerik, tudják, hogy közös feladatuk van és együttműködnek. A tanár tehetsége két szempontból elemezhető: egyrészt a szakmai készsége, vagyis kreativitása, másrészt a tehetséges tanulóval való törődés alapján. A tehetségfejlesztés sokféle, hiszen minden egyes tanuló személyisége egyedi és megismételhetetlen. A tehetséggondozó pedagógus, miközben személyiséget formál, nem korlátozza a tanuló képességeinek önálló kibontakozását, folyamatos megnyilvánulását. A jó pedagógus arra is odafigyel, hogy a diákja képes legyen a társadalmi együttműködésre, a csoportban való mozgásra, kommunikálásra.

Kulcsszavak: tehetséggondozás, kreatív pedagógus, szakmai képességek.

Bevezető gondolatok

A nevelés szélesebb értelmezésben általános emberi életjelenség, társadalmi tevékenység, valamilyen formában mindig szükséges, mert az ember egyéni, sőt társadalmi fennmaradásának is, továbbfejlődésének alapvető feltétele. Ehhez társul az oktatás, mint valamely ismeret, tudás megtanítása, elsajátítása. A szaknyelv az oktatást olyan tudatos, tervszerű tevékenységként kezeli, amely a kultúra közvetítésében meghatározó. Az oktatás végső soron, a magatartás-, készségek kiépítésének a módja. Hogyan képzeljük el azt a pedagógus és tanári feladatot, hogy nevelés és oktatási feladatai közben külön odafigyeljen a tehetséggondozásra? A legfontosabb az, hogy ha a nevelő/tanár oktat, akkor a gondolkodási funkciókat, képességeket, meggyőződést formál úgy, hogy a tanuló végül képes lesz az önszabályozó tanulás kialakítására. Fontos az alkotóképesség fejlesztése, mert az oktatás kreatív folyamat, amelyben a tanulók képesek átrendezni ismereteiket és azokat életük során bármikor felhasználni. Képzeljük csak el mit ér a tehetség, ha azt az életben nem tudjuk hasznosítani? Ma modern szóval egyszerűen karrierépítésnek nevezzük ezt, amihez tudni kell menedzselni önmagunkat. Sok tehetség erre saját erejéből nem képes.

A mai társadalmi környezetben az iskolák nyitott intézmények, hiszen az iskolai életben az összes társadalmi változások begyűrűznek. Felmerülhet bennünk a kérdés, milyen a hatékony tanár egy örökmozgó társadalmi térségben? A pedagógus funkciók között van akár a konfliktuskezelés, vagy a tehetséggondozás is, de legfőképp a folyamatos önképzés.

A tehetséggondozó tanár kívánatos tulajdonságai

A nevelői stílus nehezen megfogható, mégis egyértelműen meghatározó fontosságú. A tanár nem hiszi azt, hogy csak ő képes megtanítani a tananyagot, de hisz az együttműködésben, a diákok felelősségérzetében. Ő az ismereteknek egyik lehetséges forrása, hiszen jómaga is továbbképzí magát. A tanár személyiségében a másakra való odafigyelés, a visszavonulás és a segítségadás képessége kerül előtérbe, miközben a háttérből történő irányítás megkívánja a belső erővel rendelkező, hatni tudó, szuggesztív személyiséget.

Carl Rogers¹ amerikai pszichológus szerint² az empátia, a bizalom és az elfogadás légkörében minden személyiség alkalmassá válik a fejlődésre. A tanárok képzése, képesítése alapvetően a szakmai oktató szerepére korlátozódik, s nagyon érintőlegesen a nevelésre. Annak a tanárnak, aki a nevelőmunkát helyezi előtérbe, képesnek kell lennie a személyiségfejlesztésre. A nevelői szerep is tanulható, ha megfelelő nyitottsággal párosul. A jó pedagógus képzett és találgató abban, hogy az adott nevelői szituációban a gyerek állapotának, körülményének megfelelő eljárást alkalmazza.

Adelson J.³ szerint a „szuperpedagógus” típusok tulajdonságai:

- ✓ “Sámán” – rendkívüli szellemi erő, energia, eredetiség, fogékonyság, szuggesztív
- ✓ “Lelkész” – közösségért, osztályért élő, lelkes programszervező, aktív, beszédes, emelkedett jellemű, mély gondolkodású, megértő, morális
- ✓ “Gyógyító orvos” – érzékeny a gyengeségekre, orvosolja a problémákat, előcsalogatja a pozitívumokat, rugalmas, éleslátó, érzékeny, okos.

A jó tanár pályamotivációja a gyermekszeretetre és a gyerekek fejlődése iránti érdeklődésre épül. A kollégáiban méltányolja, ha valaki barátságos, engedékeny, határozott és méltányos, sőt elfogadó és nagylelkű másokkal, elégedett a foglalkozásával.

1 Carl Ransom Rogers (Oak Park, Illinois, 1902. január 8. – San Diego, Kalifornia, 1987. február 4.) amerikai pszichológus. Lásd: Kultúrák Közötti Kommunikáció - Carl Rogers találkozói (2009) <http://www.rogers2009.hu/>

2 Lásd: Carl Rogers, Egy érintetlen dimenzió (tanulmányok) (1993), Budapest, Magánkiadás.

3 Lásd: Adelson J.: Pszichológiai szöveggyűjtemény II. (Fejlődés- és pedagógiai pszichológia - Kézirat), Tankönyvkiadó Vállalat. Budapest, 1981.

Smith⁴ szerint, a jó tanár hat jellemzővel bír: felelősségteljes, szereti az embereket, szervezett, jól kommunikál, világossá tudja tenni az oktatott tantárgyat, elfogadható mennyiségű munkát kíván meg a tanulóktól.

Hoffmann Rózsa⁵: A tanár-diák kapcsolat változásai című cikkében a tanár sikerességét három tényező együttesében látja. Szüksége van a jó tanárnak *tudásra*, személyiségének alkalmassá fejlesztésére és a *pedagógiai technológia ismeretére*, illetve ennek *alkalmazási képességére*. A tudás a szaktárgyi tudás mellett az általános műveltséget, az élő és a mesterséges környezetben való sikeres közlekedést is jelenti. A pedagógiai ismeretek, képességek, jártasságok jelentik a szükséges tudás összetevőjét.

Horányi Gábor⁶ szerint teljes az egyetértés a tanár-társadalomban abban a tekintetben, hogy a színvonalas tanári munka elengedhetetlen feltétele a *magas szintű szakmai tudás*, a második helyen szerepel az *empátia*, ezt követi a *következetesség*, a *gyerekszeretet*, a *humor és előadókészség*, a *türelem*. Némileg lemaradva ezek után következik a *tolerancia*. Kérdőíves felmérések hasonló adatokat nyújtanak a diákok szemszögéből. Szerintük lényes hogy: megértő, jóságos, együttműködő, kedves, türelmes, sokoldalú, jó megjelenésű, jó humorú, igazságos, nyugodt, következetes, a tanulók problémái iránt érdeklődő, ötletes, játékos, demokratikus, céltudatos és szórakoztató.

A tehetséggondozó tanár személyisége természetesen még hatványozottabban odafigyel a tanár-diák kapcsolatra. A jó viszony kialakításánál figyelembe veszi a befolyásolás kétirányú lehetőségét, az együttműködés könnyebb, ha a tanár és a diák elvárásai is összeegyeztethetők. A tanárnak figyelembe kell vennie a gyermek fejlődési készenlétét, érzelmi, erkölcsi, értelmi fejlettségét.

A *rossz tanár* a tanulók szerint: készületlen, labilis idegzetű, sértődékeny, önmagába zárult, megbízhatatlan, a gyerekeket megveti, lenézi, megalázza, türelmetlen, unalmas, sekélyes, rossz szervező, állandóan irányítani akar, autokrata, nincs kapcsolata a diákokkal, határozatlan, nem fegyelmez, nem nevel, nem kreatív, kapkodó, engedékeny, merev, tehetségtelen, részrehajló, nem szereti a gyerekeket, következetlen, arrogáns, bizalmatlan, igazságtalan. A rossz tanár az, aki tudja, hogy rossz tanár és mégis tanít! Milyen, a „gyenge pedagógus” a diákok szerint? Elsősorban: megalkuvó, konformista, maradi, bizonytalan, határozatlan, agresszív, fölényes.⁷

4 Az Amerikai Oktatási Tanács a hatvanas években több teszt és kérdőív felhasználásával tanulmányt készített, melynek alapján a következő képet adja a jó tanárról. Lásd: Bond The certification system of the National Board for Professional Teaching Standards, (2000): L., Smith, T., Baker, W. K. és Hattie, J. A, Center for Educational Research and Evaluation, University of North Carolina at Greensboro.

5 Lásd: Pedagógus-etika: kódex és kommentár, (1996): szerk. Hoffmann Rózsa, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

6 Lásd: Horányi Gábor: A tehetséges tanár (2000)

7 Lásd: Gábrity Molnár Irén: Oktatásunk láttelepe (Oktatásszociológia olvasmány), Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka, Forum Újvidék, 2008.

A kreatív tanár megsegítése

A társadalmi változások sodrásában, átalakulóban vannak az iskolák, és ez elkerülhetetlenül eléri a hazai oktatási rendszert is. A pedagógiai szakma, az elméleti kutatás és gyakorlati fejlesztés számos részterületén megindult a jövő előkészítése, többek között a standardizálások, vagy a tanárokkal szembeni új elvárások megfogalmazása. Az Európa Tanács lisszaboni értekezletén (2000) munkabizottság alakult erre a feladatra, amely a későbbi stockholmi (2001), majd Barcelonai (2002) tanácskozáson terjesztette elő javaslatait.

Szerbiában gyakran hiányoznak a felkészült pedagógusok, aminek egyik oka a pálya alacsony társadalmi presztízse, a viszonylag nagy terhelés és az ehhez képest alacsony fizetések. A problémát nem oldaná meg, ha egyszerűen növelnénk a tanító/tanárképzésbe való felvétel számarányát, mivel a mennyiségi hiányon kívül a kibocsátott minőséggel is gondok vannak. Nem a régi, bevált képzési gyakorlat okolható ezért, hanem az, hogy az új helyzetben szükséges tanári kompetenciák megszerzése még nem garantált. Az oktatást sajnos csak költségvetési tényezőként, vagyis szolgáltatásként kezelik. A világ dinamikusan fejlődő térségeiben, de az EU-n belül előretörő államokban (Finnország, Írország) is az oktatást stratégiai ágazatként kezelik és a pénz mellett jelentős szellemi tőkét is fektettek belé. Az EU Tanács munkabizottsága ebben a szellemben igyekezett megvizsgálni azt a kérdést, hogy miként tehető vonzóbbá a tanári pálya, hogyan lehetne elérni, hogy:

- a legrátermettebb tanulók lépjenek a tanító/tanárképzésbe,
- a végzés után a legjobb teljesítményű, a pályára leginkább alkalmasak helyezkedjenek el az iskolákban,
- a pályán legjobb teljesítményt nyújtók, a legrátermettebb tanárok ne hagyják el a szakmát jobb munkalehetőségek reményében.

Az oktatás modernizációja stratégiai kérdés, ami a mai körülmények között hatékony kutatásfejlesztéssel és menedzsmenttel kezelhető. A tudásalapú társadalomban a tudás sajátos termék, a tanulás pedig olyan termék-előállítási folyamat, amely a gazdaság más területein kialakított módszerekkel fejleszthető. Központba került a hozzáadott tudás, a „humán erőforrás” minősége, hatékonysága. Az iskolai gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a tanárok munkáját kell eredményesebbé tenni úgy, hogy segítséget kapjanak saját gyakorlatuk elemzéséhez, értékeléséhez, hogy ezáltal kreatívvá váljanak és képesek legyenek változtatások tervezésére, kivitelezésére.

Külföldön elvégzett vizsgálatok összegzéseként A. Mac Kay⁸ az alábbi tanítási stratégiákat találta jellemzőnek a hatékony tanárookra:

- szabályrendszert alkalmaz személyi és eljárási ügyekben;
- kezdettől fogva megakadályozza a rendbontást;
- pontosan irányítja a fegyelmezést;

⁸ Zétényi Ágnes: A hatékony tanár. Iskolakultúra, 98/10, 72-73 oldal; A tanulmány megjelent az ELTE Eötvös Kiadó „Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága” című kötetben. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00020/pdf/9810.pdf>

- sokszor körbejár az osztályteremben (figyeli a diákok munkáját);
- lehetőleg nem verbális szinten megoldja a zavaró szituációkat (például szemkontaktussal, térközsabályozással);
- érdekes és hasznos feladatokat ad a tanulóknak;
- olyan szabályrendszert alkalmaz, hogy a gyerekek minimális irányítással tudjanak dolgozni a feladaton;
- optimalizálja a tanóratanításra fordított idejét;
- állandó jelzést használ a tanulók figyelmének megszerzésére;
- addig nem kezd beszélni a csoporthoz, amíg mindenki oda nem figyel;
- változatos tanítási technikákat használ, amelyek alkalmazkodnak a tanulók érdeklődéséhez;
- következetes hibaellenőrző módszert alkalmaz;
- az új fogalmakat játékosan, a meglévő ismeretek felhasználásával tanítja;
- olyan technikákat használ, melyek biztosítják a folyamatos átmenetet a konkrétól az elvont gondolkodási tevékenységig;
- megfelelő arányban alkalmazza az egyszerű és a komplex választ igénylő kérdéseket;
- követi az osztály reakcióit;
- több dologra figyel egy időben;
- biztosítja az óra egyenletes lefolyását, illetve az egyik tevékenységről a másikra való zökkenőmentes átmenetet;
- fenntartja az óra tempóját;
- érthetően magyaráz;
- ismeri a motiválási lehetőségeket;
- érezteti a gyerekekkel, hogy elfogadja, értékeli és támogatja őket;
- reagál a gyerekek rejtett és nyílt megnyilvánulásaira, kérdéseire;
- minden tanuló számára egyaránt érthető kérdéseket tesz fel;
- segít, hogy a tanuló tökéletes választ adjon; ha a válasza hibás volt, vagy csak részben volt jó, újrafogalmazza a kérdést, rávezető kérdést tesz fel;
- jutalmazással megerősíti a kiemelkedő munkát, és ösztönzi azokat a tanulókat is, akik nem mindig képesek kiemelkedő teljesítményre;
- a többre képes tanulók kíméletes kritizálásával a későbbi elismerés reményét sugallja;
- elfogadja és integrálja a tanulók kezdeményezéseit (például kérdés, megjegyzés).

A tehetséggondozás fontos

Az, ami meghatározza a tehetséget: az öröklődés és a környezet. E két tényező együtt fejti ki hatását, hiszen a velünk született tehetség nem bontakozhat ki a megfelelő környezeti hatások segítségével, a környezet pedig csak a létező tehetségre tud hatni. Vannak kutatók, akik a tehetséget azonosítják az intelligenciával. Mások a kreativitással teszik egyenlővé. Kétségtelen, hogy mindkét tényező hatással van a tehetségre, de nem külön-külön, hanem együttes erővel. *Joseph S. Renzulli* amerikai pszichológus alkotta meg⁹ a te-

⁹ Forrás: Báthory Zoltán: A tehetség globalitása - a Magyar Tehetséggondozó Társaságról
<http://www.c3.hu/~muvhazak/bmk/minoseg/tehetsegrol.htm>

hetség legnépszerűbb, tudományosan elfogadott meghatározását. Szerinte a tehetség az értelmi képesség (intelligencia), a kreativitás (eredetiség) és a feladat iránti elkötelezettség (szorgalom, kitartás) egybeesése. Ha a képességek szerencsés egybeesése jó teljesítményre is vezet, az a tehetség bizonyítéka. A képességek sokfélék lehetnek: intellektuális, művészi (képzőművészeti, írói), pszichomotoros (sport, tánc, felfaragás), szociális (kommunikációs, vezetői, befolyásoló készség) képesség. A kreativitás az intelligencia kiegészítője, önálló produktumok létrehozásához szükséges feltételek együttese. A feladatkötelezettséghez tartoznak a motiváló, dinamizáló tényezők, a kíváncsiság, a szorgalom, a teljesítménymotiváció.

A tehetséges emberek csoportjába soroljuk azokat is, akik értelmesek, jó személyiségvonásokkal rendelkeznek, de kimagasló teljesítményre nem képesek vagy csak még egyelőre nem tudnak teljesíteni. Ők részképességeikben kiválóak, de művet soha nem hoznak létre, mert más részképességeikben gyengék is lehetnek. A tehetség a személyiség alapvető vonása, amely lehetővé teszi a jó képesség magasabb szintűvé alakítását. A tehetség, mint adottság a gyermek- és serdülőkorban a legintenzívebb. Az évek múlásával, ha nem fejlesztik, képzik az egyént, teljesen el is tűnhet. Elsősorban a szülők és a pedagógusok felelőssége a gyermeki tehetségforrás korai felismerése, gondozása, óvása és fejlesztése. A tehetség egy speciális érdeklődési terület olyan mérvű ismerete és mindennapos még alaposabban megismerni vágyása, amit nemcsak felfedezni, de fejleszteni is kell.

A tehetséggondozó pedagógusnak tudnia kell, hogy minden gyermek egyedi, különleges. Minden gyermeknek egyéni szükségletei, igényei, lehetőségei vannak a nevelés és oktatás területén. Ebből következik, hogy egy osztályon belül a gyerekek képességei, adottságai, magatartásuk stb. igen változatosak lehetnek. A tanulók között igen nagy különbségek is jelentkezhetnek. Egyes tanulók negatív vagy pozitív irányba eltérhetnek „az átlagostól”. Nekik speciális oktatási-nevelési szükségleteik vannak. Ezért a nevelésük illetve az oktatásuk a pedagógusoknak is speciális feladatot jelent. Ezeknek a gyerekeknek különleges bánásmódra, több figyelemre, törődésre, foglalkozásra van szükségük. A különleges bánásmódot igénylő gyerekek csoportjába tartoznak a tanulásban-, értelmileg-, mozgásban-, beszédben akadályozott, látássérült, hallássérült, tanulási nehézségekkel küzdő, magatartászavar miatt problémás, tehát visszahúzódó vagy ellenséges, de a kivételes képességű, tehetséges tanulók is. A diákok különbözősége miatt a pedagógusnak meg kell ismernie a tanítványait, hogy a képességeiknek megfelelő oktatásban részesítse őket. Manapság a pedagógiai gyakorlatában a hangsúly a valamilyen hiányból fakadó gyenge teljesítmény javítására tevődött, miközben a tehetségigérettekkel való törődés háttérbe szorult.

A tehetséggondozás a tehetség meghatározását, a tehetség felismerését és a tehetségfejlesztést magában foglaló pszichológiai, pedagógiai tevékenység. A tehetséggondozás - a tehetség kibontakoztatása - univerzális pedagógiai feladat, mely minden diákra irányul. A tehetséggondozáshoz megfelelő családi környezetre és megfelelő iskolára van szükség. Széles értelemben ezért a tehetséggondozás társadalmi szük-

ségletté vált¹⁰. Ma sok tehetséggondozási mód létezik, pl. gyorsítás, elkülönítés, gazdagítás. A tehetséggondozásnál három dologra kell figyelni:

- a tehetséget korán kell felfedezni, még mielőtt „elkallódna”, addig, amíg a gyerek be tudja fogadni az új dolgokat,
- a tehetséget nem csak szinten tartani, hanem fejleszteni is kell (még az oktatójától is magasabb szintre),
- a tehetséggondozásnak folyamatosnak kell lennie.

Ha az oktató felfedezi a gyerekekben a tehetség csírait, nem teheti meg, hogy ne segítse fejlődését. Minél több tárgyat, könyvet, eszközt kell kezébe adni, hogy segítségével kielégíthesse tudásvágyát, fejlessze képességeit. A gyermekben fel kell ébreszteni az érdeklődést, a megismerni vágyást, majd ezután mikor már felismerhető az érdeklődési terület, akkor a motivációra sincs szükség. A gyerek szinte önállóan fogja megtanulni a dolgokat, melyek érdeklik. A tehetséges diák iskolai eredményei nem mindig jók, feladatvégzésük nem egyenletes, gyakran nem vesznek részt az iskolai munkában. Beilleszkedésükhöz szükséges a tanárok segítsége, az iskola és a család együttműködése. A tehetséges diákok gyakran magányosak, társaik különnek tartják őket. A környezetnek szükségszerűen segítenie kell a beilleszkedésben. El kell érni, hogy a környezet befogadja a tehetséget. Ha ez már semmilyen úton nem lehetséges, akkor meg kell tanítani a diákot, hogy elfogadja helyzetét. Az is lehetséges, hogy egy gyermek több képességgel is rendelkezik. Ez nem probléma, csupán a nevelőnek jelent több foglalkozást. A tehetséges gyerekeket gyakran elnyomja az oktatási rendszer, mivel előfordulhat, hogy nem azt kéri tőlük, ami az érdeklődési körébe tartozik, ezért nem érnek el jó eredményt, tehetségük viszont elveszik, mivel nem foglalkoznak vele.

Zárszó:

A tehetséggondozó tényezők kétirányúak lehetnek. Egyrészt, a (szak)pedagógust képesítik a tehetséggondozásra, másrészt a tehetséges tanulót érinti. A tanító/tanár feladata nem csak a tehetség felfedezése, hanem a diák egyéniségének, képességeinek fejlesztése is, sőt karrierépítési készségének a kibontakoztatása is. Ehhez fontos lépések a következők:

- A kiváló tanárok hálózatának (regionális) létrehozása, olyan fórumokon, ahol a tehetségekkel intenzíven foglalkozó tanárok rendszeresen találkozhatnak; a tapasztalatok átadása, megbeszélése céljából. Számukra szaktanácsadás, továbbképzések szervezése, külföldi tanulmányi utak biztosítása.¹¹

¹⁰ A tehetség felismerésével és gondozásával már az ókorban is foglalkoztak. Kínában felkutaták a tehetségeket és magas nevelésben részesültek. Konfucius foglalta először rendszerbe a tehetségről alkotott nézeteit (i.e. előtt a 6-5. században). Az ókori görög birodalom is figyelmet fordított a tehetségekre. A középkorban a keresztény egyház vállalta magára a számára alkalmas tehetséggondozást. A 19. században kezdődött el szervezett, tervezett tehetséggondozás, hogy a 20. században a reformpedagógia és a pszichológia a gyerek felé fordulhasson, felfedezve a bennük rejlő lehetőségeket. A két világháború között már sokféle tehetségfejlesztő program volt ismert.

¹¹ Közoktatási konferencia, Győr, <http://www.tehetsegpont.hu/dokumentumok/titko.doc>

- Az egyetemeken tehetségfejlesztés-tanár mesterszak indítása, tankönyvek írása; taneszköz biztosítás; kutatómunka.
- Új egyéni tehetséggondozási formák bevezetése (demonstrátorok, egyéni tanulmányi rend – tutori rendszer)¹².

Felhasznált irodalom:

Adelson, J. (1981): Pszichológiai szöveggyűjtemény II. (Fejlődés- és pedagógiai pszichológia - Kézirat), Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.

Gábrity Molnár, I. (2008): Oktatásunk láttelepe (Oktatásszociológia olvasmány), Újvidék - Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar & Forum.

Hoffmann, R. (szerk.) (1996): Pedagógus-etika: kódex és kommentár, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Rogers, C. (1993): Egy érintetlen dimenzió (tanulmányok), Budapest: Magánkiadás.

Smith, L. – Baker, T. – Hattie, W. K. & Bond, J. A. (2000): The certification system of the National Board for Professional Teaching Standards, Center for Educational Research and Evaluation, University of North Carolina at Greensboro.

Zétényi Ágnes: A hatékony tanár. Iskolakultúra, 98/10, 68-74 oldal.

Internet:

A magyar társadalom a tehetség szolgálatában (Közoktatási konferencia, Győr) 2008. szept. 26. 8. szekció: A kiemelkedő tehetséggondozó tanáregyéniségek megbecsülése (Moderátor: Titkó István), <http://www.tehetsegpont.hu/dokumentumok/titko.doc>

Báthory, Zoltán: A tehetség globalitása - a Magyar Tehetséggondozó Társaságról <http://www.c3.hu/~muvhazak/bmk/minoseg/tehetsegrol.htm>

Dr. Eörsi Gyula rektor, az ELTE 1984. szeptember 3-án tartott tanévnyitó közgyűlésén tartott beszéde, Tehetséggondozási koncepció Eötvös Loránd Tudományegyetem, <http://www.elte.hu/file/tehetseggondozas.pdf>

Horányi Gábor: A tehetséges tanár, 2000/1, <http://www.c3.hu/~tandem/cikkek/20000109.html>

<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00020/pdf/9810.pdf>

12 Lásd: Eörsi Gyula, <http://www.elte.hu/file/tehetseggondozas.pdf>

TALENTED PEDAGOGUES IN SERVICE OF TALENT-DEVELOPMENT

Abstract

As a result of the 21st century's social challenges the new pedagogical disciplines develop new forms of knowledge, studying and education, as well. It is not the educator's lexical knowledge that bears importance, but their skill-developing methods and ability to transfer knowledge. Instead of the expectation that teachers always have to know the right answer, it is getting to be more important that teachers behave naturally, their students get to know them and also that students become aware of the co-operation with their pedagogues. Teachers' talent can be analyzed from two aspects: their professional preparedness and their treatment of the gifted students. Talent-developments can be various since each student character is individual and can not be replicated. Pedagogues who develop talents during their work to form the students' character must not constrain the development of the students' skills and must not inhibit the occurrence of skills. Good pedagogues take care of their students' advancement in social cooperative skills, in their ability to work in groups and effective communication.

TALENTOVAN NASTAVNIK U SLUŽBI OBRAZOVANJA TALENTOVANIH

Apstrakt

Shodno izazovima 21. veka po novim stavovima u pedagogiji postoje nove forme znanja, učenja i obrazovanja. Nije nastavnikovo leksikografsko znanje je najvažnije nego način prenosa znanja i umeća. Nije to važno da profesor uvek zna odgovor na sve, nego da pruža sebe, daci ga prepoznaju, znaju da imaju zajednički zadatak i saraduju. Talenat profesora ima dva aspekta: njegovo sopstveno stručno znanje, kreativnost i uzgoj talenta. Briga o talentovanom učeniku ima mnogo aspekata jer svaki đak je osobena ličnosti. Pedagog dok otkriva talenta formira njegovu ličnost, ali ne sprečava samostalno razvijanje talenta i umeća. Istovremeno dobar pedagog osposobljava učenika na društvenu saradnju, mobilnost u grupama i komunikaciju.

ZSÁKBAMACSKA - A MATEMATIKAI TEHETSÉGEK AZONOSÍTÁSÁNAK HATÉKONYSÁGA A JELENLEGI SZERBIAI FELVÉTELI RENDSZERBEN - STABIL BÁZISOK ÉS FEHÉR FOLTOK A BOLYAI TEHETSÉGGONDOZÓ GIMNÁZIUM ÉS KOLLÉGIUM MATEMATIKAI UTÁNPÓTLÁSÁBAN

Összefoglaló

A zentai Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium és Kollégium matematika tagozatos tanulói körében végzett vizsgálatunk alapvetően két területre terjedt ki: a felmérés legalapvetőbb célja az intézmény vonzáskörzetének megismerésére, a stabil bázist jelentő települések, általános iskolák azonosítása volt. (1) További célunk volt a felvételi hatékonyságát ellenőrizni utánkövetéssel (2): mennyiben mutatja a matematika szaktantárgyi felvételi a későbbi iskolai teljesítményt és beválást? Megfelelő-e a jelenlegi, központosított meghatározott felvételi rendszer a tehetséges tanulók beválogatásához, avagy a tehetség fogalmi komplexitásának a kiválogatás folyamatában is tükröződnie kellene? Amennyiben a felvételi pontszám nem, vagy gyengén korrelál a később megmutatkozó eredményességgel, akkor milyen jellemzők mutathatnak szorosabb együttjárást? Lehetséges-e ezek figyelembevétele a kiválogatás folyamán? Az átfogóbb megközelítés valóban hatékonyabbá teheti-e a beválogatást? Milyen szerepe lehet a szaktanári véleményezésnek? Szükséges-e szorgalmazni a jelenlegi felvételi rendszer felülvizsgálatát?

E kérdéskörök megválaszolásához a felhasznált információkat több forrásból szereztük: egyrészt kérdőíves felmérésből, másrészt a matematika szaktanárokat kértük fel, hogy jussanak konszenzusra minden egyes diákkal kapcsolatos értékelésben egy négyfokozatú skála segítségével. Továbbá a már rendelkezésünkre álló adatbázist (felvétellel kapcsolatos adatokat, tanulmányi átlagokat) is elemeztük. Az adatokat SPSS programcsomag segítségével értelmeztük.

Kulcsszavak: matematikai tehetség, felvételi rendszer, tehetségazonosítás, tanári értékelés, beválogatás.

BEVEZETÉS

1. 1 KÖRÜLMÉNYEK

A zentai Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium és Kollégium 2003-ban alakult meg azzal a céllal, hogy a vajdasági magyar természettudományi- és műszak értelmiséget megerősítése, melyet a '90-es évek háborús időszaka igencsak megtépázott. Alapítója a Vajdaság Autonóm Tartomány Képviselőháza.

Az iskola 20 diákkal indult, azóta 34-en érettségiztek nálunk, akik kivétel nélkül valamely felsőoktatási intézményekben hallgatói, 19-en szerbiai, 15-en pedig

anyaországi intézményekben tanulnak tovább. Jelenleg 120 tanuló van, egyrészt a hagyományos matematikai-természettudományi szakon, másrészt a 2008/2009-es tanévben indult képzőművészeti szakon. Ez a létszám a 2010/11-es tanévre mintegy 180-200-ra fog duzzadni.

Az alapítás úttörő jelentőségű volt a régióban, különösen pedig a kisebbségi oktatásban. Amellett ugyanis, hogy intézményünk a komplex tehetséggondozás mellett kötelezte el magát, az oktatás magyar nyelven zajlik. Legalább ilyen egyedülálló, hogy iskolánk saját kollégiummal rendelkezik, amely biztosítja a nevelés, a tehetség- és személyiségfejlesztés kereteit is. Iskolánk 2008-tól regisztrált tehetségpontként is működik, illeszkedve a Kárpát-medencei Tehetségpontok hálózatába.

1. 2 CÉLKITŰZÉS

A kérdésfelvetés

1. A felmérés legalapvetőbb célja az intézmény lefedettségének, vonzáskörzetének megismerése volt. Feltárni, mely régiók, települések, általános iskolák jelentenek stabil bázist számunkra, illetve melyekkel kapcsolatban van fejleszteni valónk, esetelegesen melyek estek ki a látóterünkéből, illetve merre érdemes megpróbálnunk kiterjeszteni a tehetséggondozás ügyét. Hol kell új kapcsolatokat kialakítanunk, nyitnunk, összefognunk annak érdekében, hogy ne kallódjanak el a tehetségigéreteink.

2. Célunk volt továbbá a felvételi pontszámmal kapcsolatos követés, annak érdekében, hogy megközelítő információkat szerezzünk arról, mennyire hatékony az egyetlen mutató, amelyre támaszkodhatunk a matematikai tehetségigérték azonosításában, a Szerbiában jelenleg lehetséges keretek között.

2. MÓDSZER

A felsorolt kérdések megválaszolásához igyekeztünk sokféle forrásból adatot szerezni, a forrásokat alapvetően három nagy csoportba sorolhatjuk:

- *Önkitöltéses kérdőív kitöltésére kértük matematika tagozatos diákjainkat.* A kérdőív első része családi körülményekre és SES (szocioökonómiai) adatokra irányult. Második szakasza a munkaszokásokról, iskolai elégedettségéről és a tehetség általános iskolában történő felismeréséről igyekeztünk információkat szerezni. Az utolsó részében 4 fokozatú skálán kellett magukra vonatkoztatva megítélniük olyan állításokat, melyeket a korábbi egyéni pszichológusi beszélgetéseken jegyeztünk le, és amelyek vissza-visszatértek a kiemelkedően tehetséges diákjaink spontán önjellemzéseiben. (pl. „Szeretem, ha ki van töltve az időm.”, „Határozott céljaim vannak”, „Úgy érzem, kihasználom képességeimet.”)

- *Az adatbázis:* Emellett - a célkitűzésből adódóan - segítségül hívtuk a felvétellel kapcsolatos adatokat tartalmazó adatbázis (hozott pontok, felvételin elért pont-

szám, illetve rangsor), illetve a matematikai szaktantárgyak (geometria, analízis és algebra, numerikus matematika, lineáris algebra, valószínűségszámítás és matematikai statisztika) tanulmányi átlagait, illetve az ezekből kialakított osztályon belüli rangsort.

• *A szaktanári értékelések:* A szakirodalomban régóta alkalmazzák a tanári értékeléseket, melyek módszertani nehézségek ellenére igen hasznos részmutatói lehetnek a tehetséges tanulók azonosításának. Ezért matematikatanárainkat arra kértük, hogy mind a jelenleg nálunk tanuló, mind a már elballagott diákokkal kapcsolatban jussanak konszenzusra, az alábbi szempontokra való tekintettel, mely diákok azok, akik:

1. Kiváló specifikus matematikai képességekkel rendelkeznek, és emellett kellően motiváltak, adottságaikat képesek realizálni, specifikus adottságaik valóban meg is nyilvánulnak, azaz általában kiegyensúlyozottan teljesítenek.

2. A specifikus matematikai képességeik kiválóak, de valami miatt nem hozzák ki magukból, gyakran kerülnek hullámvölgybe, nem teljesítenek saját szintjüknek megfelelő, elvárható szinten.

3. Specifikus matematikai képességeik nem kiemelkedőek, inkább átlagosnak mondhatóak, de általában rendkívül motiváltak, és képességeikhez mértén jól teljesítenek. Motiváltságuk, feladat iránti elkötelezettségük, hozzáállásuk ellensúlyozza mindazt, ami esetlegesen specifikus adottságaik terén hiányzik.

4. Sem képességeik, sem teljesítményük nem megfelelő valamilyen okból, pl. tartós alulteljesítés, motivációs problémák, stb.

Az összegyűjtött adatokat SPSS programcsomag segítségével értelmeztük.

3. MINTA

A Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium és Kollégium diákjai körében egy kérdőíves vizsgálatot végeztünk, melyben az iskola valamennyi matematika tagozatos tanulója részt vett. A kutatás kiterjedt a tanulmányi eredmények vizsgálatára is. Az iskola két végzett évfolyamának adatát is elemeztük (ők azonban a kérdőívet nem töltötték ki).

Összesen 85 diák töltötte ki kérdőívet, akik jelenleg az iskola tanulói. A felvételi pontszámok és a tanulmányi átlag esetében összesen 118 diák eredményeit elemeztük. A kérdőíveket tájékoztatás után, önkéntes módon, csoportos, iskolai tanórai keretek között töltöttük ki a résztvevőkkel. A kitöltés önkéntes volt, a nyert adatokat az etikai elveknek megfelelően, bizalmasan kezeljük.

3. 1 A minta SES jellemzői

A megkérdezett diákok 67,1 százaléka férfi, 32,9 százaléka nő. A minta 38,1 százaléka első, 23,5 százalék második, 23,5 százalék harmadikos és 21,2 százaléka végzős. A kutatás kiterjedt a szülők iskolai végzettségére is. Az anya iskolai végzettségét az 1. táblázat mutatja, összegezve megállapítható, hogy a vizsgált minta esetében az anyák legmagasabb iskolai végzettsége jóval meghaladja a vajdasági magyar nők átlagát. Míg diákjaink körében az anyák 9,6 százalékának van főiskolai, és 20,5 százalékuknak egyetemi diplomája, a 2002-es szerbiai népszámlálás adatai szerint a vajdasági magyar nők körében ez az arány 3,4 illetve 2,7 százalék. Az apák iskolai végzettsége is hasonlóképp relatíve magasnak mondható, míg diákjaink esetében az apák főiskolai végzettségének aránya 15,3, az egyetemi végzettségé pedig 25,9 százalék, a vajdasági magyar mintában ez mindössze 3, illetve 3,1 százalék.

A mintába került diákok szüleinek 7,1 százaléka vált el. A diákok 5,9 százalékának halt meg valamelyik szülője, és 1,2 százalékuknak mindkettő. A tanulók 88, 2%-a él hagyományos családban, mindkét szülővel, illetve testvéreivel egy háztartásban. A diákok 61,1 százaléka elsőszülött gyermek, 33,3 százaléka második és 5,6 százalék 3. gyermek a családban.

A diákok 8,4 százaléka többféle ösztöndíjban is részesül, 48,2 százalékuk egy szervezet ösztöndíját mondhatja magáénak. A minta 43,4 százaléka nem részesül semmilyen támogatásban. A jelenlegi matematika tagozatos diákjaink 80 százaléka az iskola saját kollégiumának lakója, míg 20%-uk bejáró.

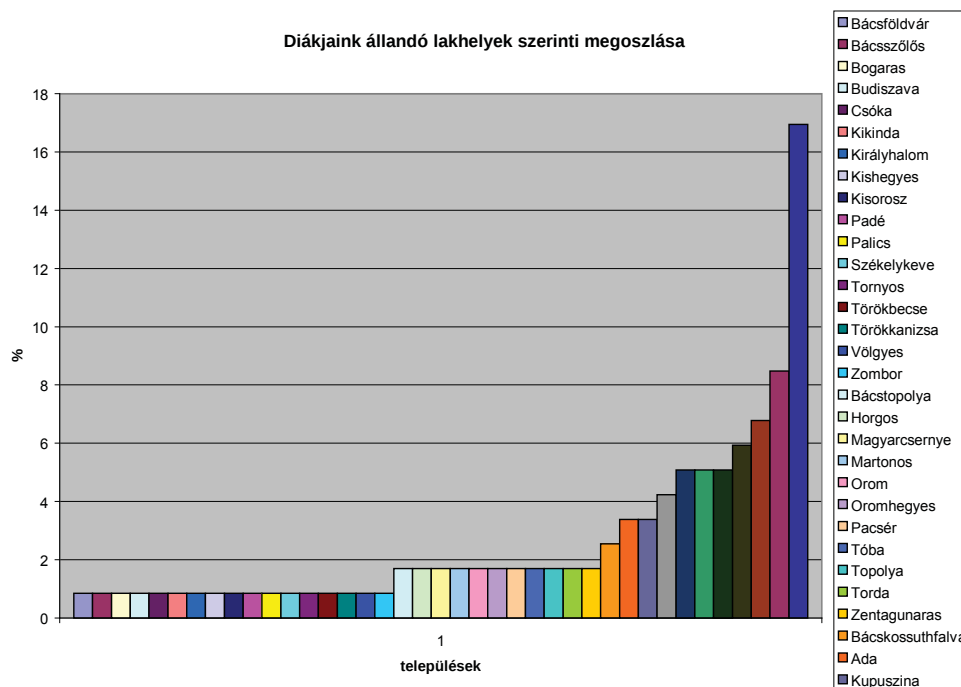
4. EREDMÉNYEK

4. 1 Az intézmény vonzáskörzete, utánpótlása

Az iskola stabil bázisainak, illetve fehér foltot jelentő területeinek meghatározása semmiféleképp sem jelent rangsort, nem célja sem matematikai-természettudományos oktatás, sem egyéb szempontból rangsort állítani a vajdasági általános iskolák között. A kérdéskör áttekintése csupán egy pillanatfelvétel a BTGK és a vajdasági általános iskolák jelenlegi viszonyáról. A települések, illetve általános iskolák szemszögünkből való aktuális jelentőségét számos tényező befolyásolhatja, pl. más középiskolák elszívó hatása, a település mérete, környezetnyelven való továbbtanulási hajlandóság, a rendelkezésre álló információ mennyisége, stb. Ráadásul intézményünk egy specifikus területen keresi a tehetségigéreteket, a be nem válogatott gyerekekről nem mondhatjuk, hogy ne lennének tehetségesek más területen, sőt még azt sem, hogy matematikában-természettudományokban ne lennének azok.

Mégis fontos, hogy megismerjük az utánpótlásunk településre és általános iskolákra lebontott térképét, annak érdekében, hogy ezt a tudást beépíthessük további stratégiánkba: adekvát módon fordulhassunk azokhoz az iskolákhoz, amelyekkel már létezik közös kapcsolódási pontunk, illetve azokhoz, melyekkel még nincs. Feltárni, mely régiók, települések, általános iskolák jelentenek stabil bázist szá-

munkra, illetve melyekkel kapcsolatban van fejleszteni valónk, esetlegesen melyek estek ki a látóterünkől, illetve merre érdemes megpróbálnunk kiterjeszteni a tehetséggondozás ügyét, hol kell új kapcsolatokat kialakítanunk, nyitnunk, összefognunk annak érdekében, hogy ne kallódjanak el a tehetségígéreteink. A helyzet megismerése jelenthet alapot a későbbiekben ahhoz, hogy ahol szükséges, az együttműködést fokozzuk, kapcsolatokat építsünk, ugyanakkor a már bejáródott kapcsolatokat se hagyjuk veszni. A következő ábra mutatja az eddigi összes diákunk származási helyét.



Amint az ábra is mutatja, iskolánkba a 2003. évi indulás óta 39 kisebb-nagyobb településről érkeztek tanulók. Az utóbbi években fokozatosan, évről-évre nőtt a zentai, bejáró diákjaink száma, mára elérve a diákok közel 17 százalékát, mely arány a legnagyobb település szerinti csoportot jelenti. Őket követi a szabadkai, óbecsei, kulai, csantavéri, temerini, péterrévei diákok csoportja, ezen településekről rendszeresen, szinte minden évben érkeznek hozzánk tanulók. Ugyanakkor ezek a települések többnyire nagyobb magyar lélekszámmal, tagozatokkal, osztályokkal rendelkeznek, így nagyobb a merítés lehetősége is. A települések relatív lehetőségeihez képest érdemes lehet nagyobb figyelmet szentelni a bányai településeknek, melyekben még sok tartalék lehet.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy az iskolával kapcsolatos tájékozódás tekintetében melyek az erős és a gyenge oldalaink. A kérdőív tanulságai szerint a legjelentősebb szerepet a tájékoztató körút tölti be (52,9%), melyet a közvetlen emberi kapcsolatokon keresztül szerzett információk, a már Bolyais diákokon, (38,8%) illetve a szülőn keresztül szerzett információk (28,2%) követnek. Ezekhez képest a média és egyéb források szerepe messze elmarad. (A tájékoztató körút évek óta alkalmazott mód-

szerünk arra, hogy felkeressünk általános iskolákat Vajdaság-szerte, azzal a céllal, hogy személyes módon, személyes, őket érintő kérdésekre válaszoljunk érdeklődő szülőknek, diákoknak, tanároknak.)

Az általános iskolában a megkérdezettek emlékei szerint 74,1 százalékukra több tanár is felfigyelt tehetsége miatt, 17,6 százalékukra legalább egy és mindössze 8,2 százalékuk maradt észrevétlen.

4. 2 A felvételi hatékonysága

A matematikai szaktantárgyi felvételi jelenlegi rendszerében a felvételin maximum 120 pontot lehet szerezni, melyek az általános iskolából hozott pontokhoz adódnak hozzá. A fiúk és a lányok felvételi eredményeit összevetve láthatjuk, hogy a lányok a matematika felvételin lényegesen alacsonyabb pontszámot érnek el átlagosan, ezt azonban a hozott pontok magasabb értékeivel kompenzálják.

1. táblázat

Felvételi pontszámok

	Felvételi pontszám	Hozott pontszám
Férfi	85,59	57,63
Nő	74,18	58,72
Összesen	81, 63	57,99

A tanulási szokásokra irányuló kérdéseinkre adott válaszok nem szerinti megoszlása is hasonló tendenciát mutat: a lányok mind hétköznap, mind hétvégén többet tanulnak, mint a fiúk, és ez a különbség főként a hétvégei tanulást tekintve jelentős . (Ld. 8. táblázat)

4. 2. 1 A felvételi pontszám összefüggései a későbbi iskolai teljesítménnyel

A felvételi pontszám hatékony előrejelző képességével kapcsolatos kérdés megválaszolása érdekében, a felvételi pontszámokat összevetettük a későbbi iskolai szaktantárgyi teljesítmény mutatóival, a matematikai tantárgyak összesített átlagaival. Az iskolai teljesítmény mutatóját az adott évfolyamon oktatott matematikai szaktantárgyainak átlagából alkottuk meg. Az így kapott átlagok segítségével osztályonkénti rangsort alakítottunk ki, így számszerűsítve a diákok egyéni teljesítményét. Ezáltal összehasonlíthatóvá vált a szaktantárgyi teljesítmény, egyrészt egyazon diák esetében különböző időpontokban, másrészt az évfolyamon belüli rangsor évről-évre változásainak, valamint ez utóbbi felvételi rangsorhoz viszonyított követésében.

Átlagosan magasabb pontszámot értek el a felvételin azok a diákok, akik jobb anyagi háttérű családok gyermekei, és ugyanilyen irányú összefüggés jellemző a szülők legmagasabb iskolai végzettségét nézve is. (2. és 3. táblázat)

2. táblázat

Felvételi pontszám és az apa iskolai végzettségének kapcsolata

Apa iskolai végzettsége	Átlag	Elemzés	Szórás
8 általános	70,00	6	10,954
Szaktanulmányképző	75,21	14	17,876
Szakközépiskolai érettségi	82,96	27	18,400
Gimnáziumi érettségi	86,00	3	12,166
Főiskolai diploma	92,23	13	20,393
Egyetemi diploma	87,73	22	22,590
Összes	83,53	85	19,828

3. táblázat

Felvételi pontszám és az anya iskolai végzettségének kapcsolata

Anyai iskolai végzettsége	Átlag	Elemzés	Szórás
8 általános	71,40	5	9,737
Szaktanulmányképző	84,86	7	9,026
Szakközépiskolai érettségi	80,27	44	19,507
Gimnáziumi érettségi	60,00	2	14,142
Főiskolai diploma	94,75	8	23,855
Egyetemi diploma	94,06	17	18,081
Összes	83,86	83	19,708

Tehát az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei gyengébben szerepelnek a matematika felvételin, ha azonban követjük későbbi iskolai teljesítményüket, láthatjuk, hogy az intézménybe bekerülve lendületet kapnak és felvételi rangsorszámukat jelentős mértékben meghaladva, felkapaszkodnak a teljesítés rangsorában. Azaz, amíg a felvételi rangsor élvonalában végző - általában erősebb családi háttérrel rendelkező diákok teljesítménye visszaesik, a gyengébb háttérű - a felvételi küszöböt szigorúbban meghúzza esetleg be sem kerülő diákok iskolai teljesítménye folyamatosan javul, hátrányukat lefaragva a rangsorban előre törnek. A felvételi küszöb meghatározásával kapcsolatos dilemmáknál érdemes lesz szem előtt tartani ezeket az eredményeket.

Felvételi pontszám alapján kategóriákat képezve (60 alatti, 61-80, 81-100, 101-120 pontot elérték) megfigyelhető, hogy a felvételin 60-80 pont között teljesítők átlagos rangsorbeli helye lényegesen javul, míg a 61 pont felett teljesítők eredménye kisebb mértékben, de csökkenő tendenciát mutat, beleértve (enyhébb mértékben) a rangsor élén állókat is. Ez ismételt jelentős érv lehet, amellyel, hogy a felvételi pontszámot ne értékeljük túl.

3 táblázat

A felvételi pontszám, a bejutási sorrend és teljesítmény sorrendjének összefüggései

Felvételi pontszám	Bejutási rangsor	Matek teljesítmény rangsor
60 alatti	13,14	7,36
61-80	13,29	7,94
61-80	6,78	9,41
91-100	5,25	9,71
101-120	3,13	5,78

Lehetséges tehát, hogy az alacsonyabb szülői iskolai végzettségű tanulókat egyfajta első generációs lendület hajtja, amely kitart a középiskola négy esztendeje alatt, a magasabb iskolai végzettségű (jobb anyagi helyzetű) tanulóknál általában inkább a visszaesés, a teljesítménycsökkenés tendenciája jelenik meg. Az anya iskolai végzettségének a tanulmányi teljesítménnyel való együttjárása a következő tendenciát mutatja: míg az első évfolyam első félévében a pozitív 0,310 korreláció van közöttük, tehát a magasabb státuszú anyák gyermekei jobban teljesítenek, addig ez a kapcsolat a felsőbb évfolyamokra érve eltűnik. Az apa iskolai végzettségét követve pedig, míg az első évfolyam első félévében szintén pozitív összefüggés van, harmadik első félévére már fordított, nem szignifikáns korreláció jelenik meg, vagyis a magasabb státuszú családok gyerekeinél inkább a háradóles hajlama jelentkezik.

4. 3. A tanári értékelések jelentősége

A szaktanárok valóban tehetséges tanulóként értékelték a diákok 41,5 százalékát, tehetséges, de folyamatosan nem teljesítő kategóriába sorolták 35,6 százalékukat, és 22,9 százalékukat gyengébb matematikai képességű, inkább motivált kategóriába sorolták.

A tanári értékelések pozitívan korrelálnak a felvételin nyújtott teljesítménnyel, és ugyanilyen irányú, ám enyhébb összefüggés áll fenn a hozott pontokkal kapcsolatban is. A legszorosabb összefüggés a tanári értékelések és a teljesítmény rangsor között van ($r=0,744$) - nem csoda, hiszen a szaktanárok az előbbinél gyakorlatilag egy szöveges értékelést adtak, a másodikon osztályzatokkal értékelték ugyanazt. A tanári értékelés együttjárást mutat a kezdetektől a tanulmányi matematika teljesítménnyel ($r=+0,553^{**}$). Jóval gyengébb a korreláció a tanári értékelések és a felvételi pontszám között ($r=0,202$).

A felvételi rangsor és a teljesítményt mutató rangsor kapcsolata szignifikáns, ám viszonylag mérsékelt pozitív együttjárás ($r=0,362$). Az iskolai teljesítmény évről évre pozitív kapcsolatban áll, ugyanakkor a felvételi pontszám kapcsolata nem mutat összefüggést a tanulmányi sikerességgel.

A felvételin elért rangszám korrelál a matematikai tantárgyakban nyújtott teljesítmény rangsorával. ($r=+0,362$) A lányoknál erősebb ez az összefüggés, mint a

fiúknál ($r = +0,41$, fiúknál $r = +0,321$). Azonban az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú szülők gyermekeinél nincs ilyen jellegű szignifikáns összefüggés, sőt az ebbe a kategóriába tartozó lányoknál fordított irányú, de nem szignifikáns kapcsolat van. Az összefüggés a legutóbbi évfolyamnál érte el a szignifikáns szintet ($+0,562$), míg a többi évfolyamnál jóval mérsékeltebb ez a tendencia ($+0,240$).

4. 4. Módszertani megjegyzések

A vizsgálat eredményének értékelésénél tekintettel kell lennünk néhány módszertani tényezőre: a vizsgált minta elemszáma alapján eleve óvatosan vonhatunk le következtetéseket. A tanári értékeléseknél árnyaltabb skálázást kellett volna lehetővé tenni, illetve a tanári értékelések a már elballagott diákok esetében retrospektív jellegűek voltak. A jövőben érdemes lenne a tanári értékelések prediktivitását vizsgálni. Számos összegyűjtött adatunk elemzése nem fér bele a jelen keretek közé.

5. Összefoglalás, következtetések

A felvételi és a későbbi bevétele között van mérsékelt kapcsolat, de nincs bejósoló ereje, hiszen számos tehetségét később realizálni képes tanulóval nem tudunk a felvételi pontszáma alapján ilyen optimista előrejelzést tenni. A felvételi küszöb meghatározásánál a túlságosan szigorú kritériumok felállítása számos kiválóan teljesítő tanulót foszthat meg az esélytől, hogy bizonyíthasson. A szaktantárgyi felvételi tehát eredményeink szerint az esetek nagy részében jó mutató, ugyanakkor azért hangsúlyozzuk azokat az eseteket, ahol nem működik elég jól, mert adott esetben élvonalba tartozó gyerekek leendő bevétele nem mutatta előre. Ezért úgy gondoljuk, azontúl, hogy a különös gonddal kell lennünk a családi háttér különbözőségeinek hatásaira, az is fontos, hogy nem speciális képességbeli tényezőket is megpróbáljuk valamilyen súllyal beilleszteni a felvételi értékelésbe, gondolunk itt mindenekelőtt a motivációs adottságokra, melyek lehetséges magyarázatot jelenthetnek ezekre a nem várt esetekre. A kiegészítésül szolgálható egyéb bevételezési módszerek esetleges hatékonyságának megállapításához további vizsgálatok szükségesek.

PIG IN A POKE - MONITORING THE EFFECTIVENESS OF THE IDENTIFYING SYSTEM OF GIFTED STUDENTS IN MATHEMATICS IN THE RECENT ENTRANCE SYSTEM IN SERBIA- STABLE BASES AND EMPTY AREAS OF THE RISING GENERATIONS OF TALENTED STUDENTS IN MATHEMATICS

Abstract

Our study, which was conducted among the mathematical department students of the Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium és Kollégium in Zenta, was basically extended for two main areas. The crucial aim of the study was to define of the institution's attraction area, to identify those primary schools and settlements, which are stable bases for the school (1). Furthermore, our aim was to monitor the effectiveness of the entrance examination with the method of monitoring (2). How far does the mathematical en-

trance examination predict the school achievement and the live up the expectations? Is the recent, centrally determined entrance examination system adequate in assorting of gifted students or as well as the concept of giftedness is so complex, this complexity should also reflect during the identification process? In so far as, entrance scores are not related to the later achievement or the correlation is low, then which other factors are more related to? Is it possible to take notice these factors during the identification process? Does the more complex perspective really make the identification procedures more effective? What should be the role of the teacher's judgments? Is it necessary to urge the supervising of the recent entrance examination system? In order to answer these questions, we had information from several sources: on the one part, we edited a questionnaire for the students, on the other hand we asked the maths teachers to make consensus decisions about every single student, by using a four grade scale. Also analyzed the database of the students, which contains information about their entrance scores, school achievements, etc. We applied statistic software SPSS for analyzing.

Keywords: gifted in mathematics, entrance examination, identification procedures, teacher's judgment.

MAČKA U VREĆI- EFIKASNOST VAŽEĆEG PRIJEMNOG SISTEMA ZA SPECIJALNO MATEMATIČKA ODELJENJA U SRBIJI - OSNOVNOŠKOLSKO BAZE GIMNAZIJE ZA TALENTOVANE UČENIKE SA DOMOM UČENIKA "BOLJAI" IZ SENTE

Apstrakt

Naše istraživanje među učenicima specijalnog matematičkog odeljenja u senćanskoj Gimnaziji za talentovane učenike sa domom učenika "Boljai" obuhvata dva područja. Osnovni cilj je da se identifikuje baza gimnazije, odnosno da se odrede osnovne škole iz kojih dolazi većina učenika (geografski gledano). Drugi cilj nam je bio da proverimo efikasnost prijemnog ispita, upoređen sa uspesima učenika prećenih u toku školske godine (2): postavlja se pitanje, koliko ukazuje stručni matematički prijemni ispit na kasniji školski uspeh? Da li je realan sadašnji centralizovani sistem prijemnog ispita u procesu biranja talenata, ili kompleksnost talenta zahteva i kompleksniji način selekcije? Ukoliko uspeha na prijemnom ispitu nema, odnosno ima slabu korelaciju sa daljim uspesima, koji faktori (ličnosti) bi mogli pokazati bliže povezivanje. Sveobuhvatniji pristup da li može zaista da doprinese i uspešnjoj selekciji? Koju ulogu može imati mišljenje stručnih predavača? Da li je potrebna revizija trenutnog prijemnog sistema? Informacije za ove grupe pitanja dobili smo iz raznih izvora: s jedne strane iz ankete, a sa druge strane zamolili smo profesore stručnih predmeta da postignu konsenzus u vezi svakog učenika pomoću četvorostepene skale. Pored toga analizirali smo i postojeće baze podataka iz školske arhive (prijemni ispiti, dnevници). Podatke smo analizirali pomoću softverskog paketa SPSS.

Ključne reči: talenat za matematiku, sistem prijemnog ispita, identifikacija talenta, ocenjivanje stručnih predavača, selekcija

A TEHETSÉG FOGALMA

Zseniális zsebmetsző vagy világhírű bűvész

Napjainkban nagyon sokszor halljuk a tehetség, tehetséggondozás, tehetséges gyerek kifejezéseket, de hogy valójában kiket nevezünk, nevezhetünk tehetségeseknek, az még tudományos körökben is vitatott. Különböző tehetségmodellek vannak, amelyeknek mindegyike elfogadott, de nincs általános érvényű elképzelés.

Példaként **Czeizel Endre** orvos-genetikus tehetségmodelljét szeretném bemutatni, amely egy komplex látásmódot képvisel, és nagyon fontos dolgokra hívja fel a figyelmet.

Czeizel modelljében a kivételes teljesítmény négy faktor (speciális mentális adottságok, általános értelmi adottság, kreativitás és motivációs adottságok) együttes meglétén alapul, amelyek a genetikai és a környezeti adottságok függvényében alakulnak ki. A kivételes tehetségnek belülről jövő, de külső feltételei vannak: család, iskola, kortárs csoportok és a társadalmi környezet. Czeizel fontosnak tartja még az úgynevezett sorsfaktort is, amelyen olyan hatásokat ért, amelyek meghatározzák a személy élettartamát, tehát azt, hogy lesz-e lehetősége kibontakoztatni képességeit, ezenkívül azt a morális-etikai aspektust, amely meghatározza, hogy a kivételes tehetség mire, milyen célok érdekében hasznosítja adottságait.

Például, hogy a gyerek zseniális zsebmetszővé vagy világhírű bűvésszé válik-e, az nagyon sok tényezőtől függ. De fontos, hogy tehetségeseink a konstruktív életvezetés szellemében bontakoztassák ki adottságaikat, mert ez az egyén számára is sikerélményt jelent, és a társadalom előrehaladását is szolgálja.

A közvélemény ma még meggyőződéssel vallja, hogy az igazi tehetség, függetlenül a körülményektől, úgyis „magától” kibontakozik. Ezt megerősíti sok élettörténet, amelyekben a „főszereplő” tehetség sok akadályt legyőzve, végül is kivívja a társadalom elismerését, és sikerrel kamatoztatja képességeit. Ha azonban belegondolunk abba, hogy hány híres művészünk, tudósunk van, akiknek munkásságát csak a haláluk után ismerte el a világ, akkor joggal mondhatjuk, hogy oda kellene figyelnünk a különleges képességű gyerekekre.

Hogy a kivételes tehetségígéretnek ne vesszenek el, az mindannyiunk felelőssége.

Kulcsszavak: tehetségmodell, konstruktív életvezetés.

Felhasznált irodalom:

Bábosik István (1999): A nevelés elmélete és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Czeizel Endre (2004): Sors és tehetség. Budapest: Urbis Könyvkiadó.

TEHETSÉGGONDOZÁS A MULTIKULTURÁLIS KÖRNYEZETBEN

Összefoglalás

A szerző megállapítja annak szükségességét, hogy, amikor tehetségről beszélünk, elsősorban arra a logikusan felmerülő legfontosabb kérdésre adjunk választ, hogy »mi a tehetség«. Nem csak egy helyes válasz adódik, hanem számos és különböző, amelyek több szempontból vizsgálják a körülményeket, mint például: *megjelenésének ideje* (tehetséges gyerek – felnőtt alkotó), *a viselkedés jellegzetességei vagy a leendő viselkedés előrejelzése* (alkotás – potenciális tehetség), *a viselkedés típusa* (általános képességek – különleges képességek), stb. Mindenesetre azok a tehetséges gyerekek, akikről a szakértő megállapítja, hogy különleges adottságaik vannak, melyek nagy eredmények elérésére teszik őket képessé. Ahhoz, hogy valóra váltsák a lehetőségeket és maximálisan teljesítsenek önmaguk és a társadalom számára, ezeknek a gyerekeknek megkülönböztetett tantervekre és oktatási szolgáltatásokra van szükségük, amelyek jelentős mértékben meghaladják a rendes iskolai programok nyújtotta lehetőségeket. A helyzet még bonyolultabb, ha figyelembe vesszük, hogy mindez multikulturális környezetben játszódik. Egyre több tudományos ágazat, elsősorban társadalmi, humán, kulturológiai, szociológiai és pedagógiai tudományág érdeklődése irányul a multikulturalizmusra. Ennek keretében jelenünk és jövőnk megköveteli a multikulturális társadalomban való nevelést és oktatást, illetve a multikulturális oktatást az iskolában, a tömegtájékoztatásban, és a multikulturális légkört a társadalmi közösségben. Ilyen összetett körülmények közepette, a tehetséges diákokkal való munka mindenképpen kihívást jelent.

Kulcsszavak: tehetség, adottság, multikulturális társadalom, multikulturalizmus, a multikulturalizmus és az oktatás viszonya, a multikulturális oktatás lehetőségei.

Bevezető gondolatok

Ahogy fejlődött a tehetség természetének felismerése, úgy változott a tehetségről alkotott felfogás is. Tekintettel arra, hogy ezek a felfogások gyakran párhuzamosan léteznek, időnként félreértések adódhatnak, ezért áttekintünk néhányat a legjelentősebbek közül, és munkadefinícióként megkíséreljük felállítani a különböző megközelítések valamiféle rezultánsát, amelyet a tehetséges gyerekekkel folytatott munka körülményeinek, lehetőségeinek és feltételeinek további elméleti elemzésekor alkalmazni fogunk. Amikor tehetségről beszélünk, a logikusan felmerülő legfontosabb kérdés, hogy »mi a tehetség«. Nem csak egy helyes válasz adódik, hanem számos és különböző, amelyek több szempontból vizsgálják a körülményeit, mint például: *megjelenésének ideje* (tehetséges gyerek – felnőtt alkotó), *a viselkedés jellegzetességei vagy a leendő viselkedés előrejelzése* (alkotás – potenciális tehetség), *a viselkedés típusa* (általános képességek – különleges képességek) stb. (M. Čudina-Obradović, 1990)

A tehetség, mint magas fokú általános intellektuális képesség (Terman)

A legismertebb és hosszú ideig a legbefolyásosabb kutatást Lewis Terman amerikai pszichológus kezdte 1921-ben. Terman figyelemmel kísérte 1,450 (7 és 15 éves kor közötti) gyermek fejlődését, akik az intelligenciateszten elért eredmények alapján a legjobbak 1% -át képezték. Terman és munkatársai nagyszámú, ezeknek a tehetséges gyermekeknek az oktatási és szakmai teljesítményére, produktivitására és az életkörülményekhez való alkalmazkodására vonatkozó adatot elemeztek ki, egészen érett korukig kísérve őket. (L. M. Terman et al., 1925)

A tehetség legösibb és legelterjedtebb felfogása az *intelligencia pszichometrikus definíciójából* ered. Abból a megfigyelésből, hogy a különféle problémák megoldásának képessége harang alakú görbén helyezkedik el (a legnagyobb az átlagosan sikeres, és egyenlő az átlagon alul és az átlagon felül sikeres egyének aránya), ered-e képesség – az intelligencia mérésének lehetősége.

Az intelligenciatesztekkel azokat a képességeket mérjük, amelyek lehetővé teszik az egyénnek, hogy feltalálja magát új helyzetekben, hogy elvont fogalmakat és viszonyokat, absztrakt szimbólumokat használjon, ami pedig lehetővé teszi számára, hogy gyorsan és megértéssel gyarapítsa tudását.

Az ezzel a definícióval szembeni legfőbb kifogások a következők:

1. Alacsony fokú előreláthatóság
2. Nem azonosítja a tehetségesek egy részét
3. A felismerés területére korlátozza a tehetség fogalmát
4. Fenntartások az IQ-val, mint képességi mércével szemben

A tehetség, mint a divergens vélemény általános képessége (Wallach)

Az alkotói magatartás elérésének szempontjából fontos sajátosságnak számít a *kreativitásra való hajlam*. Mint ahogyan az intelligenciatesztek azt mérik fel, általában hogyan találjuk fel magunkat problémás helyzetekben, a kreativitástesztek segítségével a divergens produktivitás általános képességét állapítjuk meg. Ez a divergens alkotóképesség általában az *ötletek fluens mivoltában* nyilvánul meg, és különféle tesztekkel mérhető, amelyek azt követelik meg a vizsgált személyektől, hogy számos új megoldást, ötletet, szempontot találjanak (M. Wallach & N. Kogan, 1965).

E felfogás szerint az a tehetséges egyén, aki új ötletek gyártásának igen magas fokú képességével rendelkezik, mert neki van a legtöbb esélye arra, hogy termékeny alkotó váljék belőle.

A tehetség, mint alkotó-kreatív képesség (Tannenbaum)

A megfigyelés, hogy a tehetséges, de nem produktív egyének nem produkálnak különleges, rendkívüli eredményeket, de azok sem, akiknek a teljesítménye nem tartalmaz semmi újat, eredetit, új hozzájárulást valamihez, ahhoz a következtetéshez vezetett, hogy a tehetség nem csupán produktivitást, hanem egyszersmind kreativitást is jelent (A. J. Tannenbaum, 1983).

Eszerint a tehetség a tulajdonságok (képességek, motiváltság és kreativitás) specifikus összessége, amely lehetővé teszi az egyénnek, hogy kifejezetten átlagon felüli eredményt érjen el, alkosson az emberi tevékenység valamely területén, és alkotása új és eredeti hozzájárulás legyen ahhoz.

Azok tehát a tehetséges gyerekek, akik valamely területen produktív-kreatív eredményt érnek el vagy arra potenciális képességet mutatnak. Nekik olyan oktatási szükségleteik vannak, amelyek túllépnek a standard tantervek keretein, és a fejlődés olyan tartalmát, eljárásait és feltételeit teszik szükségessé, amelyek bonyolultabbak, átfogóbbak és minőségileg eltérnek a rendes programoktól, annak érdekében, hogy kifejlesszessék a produktív-kreatív eredmények eléréséhez szükséges összes tulajdonságot.

A tehetség, mint a gondolati folyamatok minőségbeli felhasználásának képessége (Sternberg)

A tehetség vizsgálatának minőségi szempontjai azt elemzik, *miért* érnek el egyesek jobb eredményeket a teszten vagy találják fel inkább magukat problémás helyzetekben, mint mások. Megállapítást nyert, hogy ők minőségesebben irányítják a gondolati folyamataikat. Ez a minőségesebb irányítás (tervezés, döntéshozatal és ellenőrzés) a kifejezettebb és minőségesebb metakogníció (a saját felismerési folyamatainkra vonatkozó tudásunk) eredménye, amely egy átfogó, gazdag és mély tudásalapból táplálkozik (R. J. Sternberg, 2003).

E szerint a felfogás szerint az a tehetséges egyén, akinek a kiemelkedő képességei és nagyfokú motiváltsága lehetővé teszik egy minőséges, rugalmas általános és specifikus tudásbázis kialakulását, amelynek elemeit egy meghatározott pillanatban új, kreatív módon lehet felhasználni.

A tehetség, mint magas fokú területi-különleges képesség (Bloom, Feldman, Gardner)

A tehetséges magatartás és tehetséges teljesítmény fejlődési folyamatainak vizsgálata arra a felismerésre vezetett, hogy az a tehetséges egyén, aki a fejlett általános intellektuális képességei mellett különösen kiemelkedő képességekkel rendelkezik egy meghatározott specifikus terület iránt, amelynek elsajátítására rendkívüli motiváltságról, odaadásról és »elkötelezettségről« tesz tanúbizonyságot, ami pedig a család és a szélesebb körű társadalmi közösség megértésére, támogatására és tevékeny szerepvállalására talál (D. H. Feldman – Csíkszentmihályi M. & H. Gardner, 1994).

Ezzel tehát meghatároztuk a tehetséges egyén még néhány sajátosságát:

- A tehetség nem egy sajátosságnak, hanem a tulajdonságok – a képességek és a személyiség kombinációjának eredménye.
- A tehetség a képességek különféle tartományaiban (doménjeiben) jelenik meg, vagy egy kifejezett képességként, vagy a képességek kombinációjaként, amelyek az emberi tudás és tevékenység egy meghatározott területén jutnak kifejezésre.

▪ A tehetség megnyilvánulhat alkotó-kreatív tevékenység és eredmények formájában, vagy potenciálisan, latensen, csírájában, ami a környezet támogatásával, serkentéssel és ápolással alkotó tehetséggé, illetve alkotóképességgé fejlődik.

A tehetség definíciója, mint a fentiekben ismertetett elméleti megközelítések rezultánsa

Az általános képességek korlátai és a körülmény, hogy nem nyújtanak bizonyosságot, ha a tehetséges magatartás előrejelzéséről van szó, elégedetlenséget keltettek, és a tehetség definíciójának kibővítéséhez és módosításához vezettek, aminek eredménye a *többszörös tehetség* definíciója.

A többszörös tehetség definíciója szerint azok a gyerekek a tehetségesek, akikről a szakértő megállapítja, hogy különleges adottságaik vannak, melyek nagy eredmények elérésére teszik őket képessé. Ahhoz, hogy valóra váltsák a lehetőségeket, és maximálisan teljesítsenek önmaguk és a társadalom számára, ezeknek a gyermekeknek megkülönböztetett tantervekre és oktatási szolgáltatásokra van szükségük, amelyek jelentős mértékben meghaladják a rendes iskolai programok nyújtotta lehetőségeket.

A kiemelkedő teljesítmények elérésére képes gyerekek közé tartoznak azok, akik eredményt értek el vagy potenciális képességekről tettek tanúbizonyságot a következő területeken (egyenként vagy kombinációban):

- Általános intellektuális képességek,
- Különleges képességek egy tudományos területen,
- Kreatív és alkotó gondolkodás,
- Vezetői képességek,
- Különleges képességek valamely művészet terén,
- Pszichomotoros képességek (tánc, sport, stb.).

A többszörös tehetség definíciója elsőbbséget élvez az előzőekhez viszonyítva: az emberi tevékenység több olyan területét öleli fel, amelyen kifejezésre juthat a tehetség (I. Koren, 1989).

Ennek a definíciónak az a fő hiányossága, hogy szintén az »iskolai tehetséget« favorizálja, míg az alkotóképesség előrejelzésének szempontjából jelentősebbnek bizonyult az a fajta tehetség, amely a megszerzett tudás alkalmazását teszi lehetővé, amely a tudásnak valami hasznos és új létrehozására irányuló aktív használatára helyezi a hangsúlyt.

A multikulturális társadalomban való életre felkészítő nevelés és oktatás

Tekintettel arra, hogy a globalizáció, mint korunk meghatározó folyamata nyomán a világ egyre kifejezettebben multietnikus, multikonfesszionális, és egyre nagyobb a lakosság keveredése, reálisan várható, hogy a XXI. században még nagyobb lesz a gazdasági, tudományos-műszaki és kulturális összefonódás a Földön, és akkor természetes, hogy a nevelési-oktatási rendszerek elfogadják a multikulturalizmus eszméjét, mint minőségének és hatékonyságának fontos tulajdonságát. A multikulturalizmus lé-

nyeges meghatározójukká válik, illetve az oktatás minőségének egyik jelentős indikátora, és ezáltal az egyéni és a társadalmi haladás jelentős tényezője. (S. Stojakov & R. Rodić, 2000).

A gazdasági, kulturális és minden egyéb integrációra irányuló európai törekvés lényege kifejezésre jut az oktatás ún. „európai dimenziójában”, amely 1988 óta kidolgozásra került az Európa Tanács számos határozatában, hogy átfogóan végül 1991-ben külön határozatban nyerjen magyarázatot. Abból indul ki, hogy manapság minden egyén nemcsak saját hazájának, hanem Európának és a világnak is polgára, s ezért a diákok és egyetemi hallgatók „európai tudatának” formálására kell törekedni. Az „európai dimenzió” fogalom lényege más nemzetek és országok megértése és közeledése. A fiatalok európai identitása nem fogja őket megfosztani a világhoz való tartozásuktól, sem nemzeti, regionális és lokális hovatartozásuk gyökereitől. Ez azt jelenti, hogy a multikulturális nevelésben és oktatásban figyelembe kell venni az általános, a különleges és az egyéni egységét. A kultúra pluralizmusáról, mint az oktatás európai dimenziójának részéről szóló dokumentum kifejezetten hangsúlyozza, hogy a multikulturalizmus oktatásba való bevezetése egyike azon feltételeknek, hogy a jövő Európája egy határok nélküli nagy orszaggá váljon.

A „multikulturalizmust” a „globális oktatás” egyik ágának tartják, amely felöleli még a békéért való oktatást és az ökológiát. Az európai különbözőségek megértése a népek és országok kultúrájában, a különböző kultúrák iránti nyitás magában foglalja azt, hogy minden kultúrának van identitása és meg is őrzi azt.

Az „oktatás európai dimenziója” koncepciójának ilyen értelmezése és a multikulturális nevelés és oktatás, mint annak szerves része, jelentős változásokat követel a nevelési és oktatási rendszer széleskörű változtatásainak keretében, kezdve a célok és feladatok újraértelmezésétől, a tantervek jelentős módosításán és az iskolák munkájának átszervezésén keresztül, egészen a tanároknak az ilyen fajta nevelésre és oktatásra való általános műveltségi, módszertani-didaktikai és pedagógiai felkészítéséig a tanárképző intézményekben. A multikulturalizmus és interkulturalizmus oktatási koncepciójának kidolgozásakor, ami a tanterveket illeti, hangsúlyozzák, hogy az „európai dimenzió” bevezetése alatt nem egy Európával foglalkozó tantárgy bevezetése értendő, hanem az, hogy minden oktatási területet (történelem, földrajz, társadalomtudományok, a közgazdaság és jog alapjai, műszaki tudományok stb.) áthatnak ezek a témák.

Külön ki kell emelni, hogy a nemzetközi együttműködés és megértés alapjának az idegen nyelvek szolid elsajátításán kell nyugodnia. Az Európa Tanács és az európai országok ezen kívül nemzetközi jellegű külön programokat készítettek az európai dimenzió bevezetésére az iskolákba, ezek közül a legfontosabb, legismertebb és legátfogóbb a Sokrates és a Leonardo program. A szabad aktivitás keretében ún. európai klubok alakulnak a diákok és a tanárok önkéntes társulásaiként, amelyek szerteágazó tevékenységet fejtenek ki az iskolában (kutatások, vitadélutánok, projektek, zene, folklór, színház, újság, sport, interjúk, európai hetek, diákcsera stb.). A multikulturalizmus népszerűsítése ezáltal különféle formákat és tartalmat kapott.

Külön tudományos és szakmai rendezvényeken foglalkoztak, az európai kontinens szinte minden térségében, számos ország tapasztalatainak kritikai felülvizsgálásával, ami a multikulturális nevelést és oktatást illeti. Ezeknek a találkozónak a sajátossága,

hogy a munkájukban részt vesznek a világ számos országának tudósai és szakértői.

Néha azonban úgy tűnik, hogy mindez nem elég ahhoz, hogy kellő kritikussággal átfogóan felmérjük és irányítsuk a nevelési-oktatási gyakorlatot, annak eredményeit, hiányosságait és mulasztásait. Ezért e munka is azon törekvések sorába tartozik, hogy a nevelés és oktatás multikulturális dimenziójáról az országban, sőt a régióban (balkáni országok) kerüljenek megszervezésre külön tudományos kutatások, amelyek a nemzetközi, európai és a saját korábbi pozitív tapasztalataink alapján is értékes adatokat szolgáltathatnak a pedagógiaelméletnek, valamint a multikulturális oktatás nevelő-oktatási gyakorlatának fejlesztéséhez (J. Ivanović, 1999).

Miután 2001 folyamán a Szerb Köztársaságban helyreálltak a demokratikus viszonyok, majd (2002 februárjában) meghozták A nemzeti kisebbségek jogainak és szabadságának védelméről szóló törvényt, létrejöttek a feltételek az oktatásra való jog érvényesítéséhez azok számára a nemzeti kisebbségek számára is, amelyek létét addig teljes mértékben ignorálták (horvátok). Ez az időszak azonban még mindig nem kedvezett a multikulturális oktatási rendszer bevezetésének. Azon jogok érvényesítésének az intézményesítése volt folyamatban, amelyeket egyes kisebbségek (elsősorban a horvátok) egyáltalán nem gyakoroltak. Abban az időszakban kerültek kidolgozásra a tantervek és programok, folyt a munka a káderek és a kisebbségi alrendszerek működéséhez szükséges egyéb előfeltételek (J. Ivanović, 2006 & 2008) megteremtésén. A kutatások megerősítették, hogy nem létezik intézményesen biztosított lehetőség az anyanyelvű oktatásra való jog érvényesítésére (Göncz L. & J. Ivanović, 2007), és még csak nem is beszélhetünk a nevelés és oktatás multikulturális megközelítésének bevezetéséről (J. Ivanović, 2007c).

Különbözőek az egyenjogúság és a multikulturalizmus nevelésben és oktatásban való érvényesítésének módjai, mint ahogyan különböző a számos etnikai csoport és állam kultúrája is. A modellek összehasonlító elemzése a következő variánsokat mutatja ki: 1. anyanyelvű oktatás az iskoláskor előtti neveléstől az egyetemi oktatásig; 2. egyéb nevelői tevékenységek anyanyelven; 3. kétnyelvű nevelő-oktató munka (bilingvizmus); 4. a nyelv és irodalom, történelem, földrajz és zenei oktatás tanterveinek specifikumai; 5. külön programok annak a nemzetnek a kultúrájáról és történelméről, amelyből a nemzeti kisebbség származik; 6. a társadalmi környezet nyelve; 7. multikulturális oktatás a sajtó, rádió, televízió, internet és kiadói tevékenység által (J. Ivanović, 2007a).

A multikulturalizmus legkényesebb kérdéseinek egyike mindenképpen a „domináns” (többségi) és a „kisebbségi” nemzeti csoportok kultúrája közötti viszony a konkrét államközösségben. Egyes szerzők a társadalmi csoportok kultúrájának kölcsönös viszonyát, interakcióját „integrációnak” nevezik. Ezek a viszonyok, amennyiben nem kölcsönösek és egyenjogúak, igen könnyen olyan irányba tolódhatnak el, hogy semmibe veszik és tagadják a kisebbségi csoportok szélesebb körű kulturális szükségleteit, jogait és érdekeit, ami azután a beolvadás különféle formáihoz vezet. Másfelől olyan helyzet is kialakulhat, amelyben annyira túlhangsúlyozzák saját kulturális szükségleteiket és jogait, hogy kerülnek az együttműködést, interakciót, egybefonódást, ami könnyen vezet szeparatizmushoz, elszigeteltséghez és kulturális gettósításhoz. Emiatt megállapítást nyert, hogy a többségi nemzet oktatási rendszerén belül létre kell hozni a kisebbségi oktatás alrendszerét (J. Ivanović, 2007b).

A lehetséges következtetések felé

Végezetül, hogy metszetét adjuk a két kérdéskör: a tehetség és a multikulturalizmus vizsgálatának, el kell mondanunk, hogy a multikulturális oktatás fókuszában olyan személyiségnek kell állnia, akinek alaptulajdonságai közé tartoznak a széles intellektuális látókör, a fejlett és megvalósult képességek, az önállóság, kritikus szellem, a szabadság, tolerancia és a demokratikus irányultság. Csak egy ilyen személyiség érezheti és fejlesztheti ki annak szükségét, hogy megismerje és tiszteletben tartsa a vele együtt, az európai és a szélesebb nemzetközi környezetében élő többi nép különböző kultúráinak gazdagságát. A személyiség multikulturalizmusa szintén lényeges tulajdonsága, identitásának jellegzetessége, amely lehetővé teszi számára a személyi prosperitást, és a társadalmi közösségnek éppen az ilyen tagjai teszik lehetővé azt, hogy könnyebben áthidalhatóak legyenek a társadalmi ellentmondások, szociális és etnikai feszültségek és viszályok, ily módon humánusabbá téve az emberi viszonyokat és serkentve a haladást annak minden dimenziójában.

A tehetség kutatói külön kiemelik, hogy a tehetség kibontakozásának éppen az ingergazdag környezet, a kihívások kedveznek. A multikulturális környezet és abban való oktatás éppen ennek kedvez, mert ha valahol is létezik az élet és a valóság felfogásának tarkasága, az a többnemzetiségű, többvallású, többnyelvű, egyszóval a multikulturális környezet. És ha például a kétnyelvűség gondot jelent a gyengébb képességű és teljesítményű gyerekek számára, éppen a fordítottja érvényes a legkülönbébb tehetséggel rendelkező gyerekek esetében. Ebben az értelemben a multikulturalizmusról, mint jelenségről és valóságról, különösen a vajdasági valóság stílusában, nyugodtan elmondható, hogy tulajdonképpen „természetesen differenciált környezet” a tehetséges gyerekek fejlődése számára.

A „kreativitás pontjának” létrehozása, és az európai pontok hálózatába való bekapcsolódása modellértékű lehet a kisebbségi oktatási alrendszerek létrehozásában, más szegmentumokban is nemcsak Vajdaságban, hanem a Szerb Köztársaság szélesebb területén és más európai térségekben, amelyekre jellemző a multikulturalizmus, és amelyek sokat tesznek annak érdekében, hogy a multikulturalizmus pusztá meglétét átalakítsák az élő interkulturalizmus aktív elvévé.

Szakirodalom:

Čudina-Obradović, Mira (1990): *Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.

D. H. Feldman – Csikszentmihályi Mihály & H. Gardner, Howard (1994): *Changing the World: A Framework for the Study of Creativity*. Publisher: Greenwood Publishing Group, Incorporated.

Göncz, Lajos & Ivanović, Josip (2007): *Linguistic Minorities in Serbia*, In: „*11th International Conference on Minority Languages (ICML XI) – Conference Abstract – Pécs, 5-6 July 2007*”, Budapest – Pécs: Research Institute for Linguistic, Hungarian Academy of Science – Research Institute for Ethnic and National Minority Studies, Hungarian Academy of Science & Faculty of Political and Legal Sciences, University of Pécs, 33.

Ivanović, Josip (1999): *A tanuló személyiségének megismerése – A megismerés leggyakoribb módszerei a nevelő-oktató folyamatban*, ÚJ KÉP – Pedagógusok és szülők folyóirata, Szabadka: Vajdasági Módszertani Központ, 3(III), Tanármelléklet III:s.p.

Ivanović, Josip (2006): *Manjinsko obrazovanje u Republici Srbiji: stanje i perspektive*, Znanstveni časopis – Pedagogijska istraživanja, Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo & Školska knjiga, 2(III):215-247, prosinac 2006.

Ivanović, Josip (2007a): *A középiskolás fiatalok értékrendszere – Egy kutatás eredményeinek bemutatása*, In: *Professziók – etikák – relációk – A szaketikák és a tudás a mai társadalomban*, Válogatás a 2006-ban és 2007-ben megrendezett Szaketikák konferenciák anyagából Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, 119-126.

Ivanović, Josip (2007b): *Mogući modeli obrazovanja na jezicima manjina u Republici Srbiji*, In: „Međunarodni interdisciplinarni naučni skup – Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja – Zbornik radova sa skupa”, Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu, 129-135.

Ivanović, Josip (2007c): *Pedagoška važnost učenja materinskog jezika i njegovanja nacionalne kulture u manjinskim školama*, In: „Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja – 2. svezak”, Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 224-233.

Ivanović, Josip (2008): *A tanító-tanuló viszony aspektusai a korszerű neveléstudományban*, In: *A tanítóképzés egykor és ma – a nemzetközi tudományos konferencián elhangzott munkák gyűjteménye*, Szabadka: Újvidéki Egyetem – Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 112-118.

Koren, Ivan (1989): *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*, Zagreb: Školske novine.

Sternberg, Robert J. (2003): *Giftedness According to the Theory of Successful Intelligence*. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (88-99). Boston MA: Allyn and Bacon.

Stojakov, Svetoslav & Rodić Rade (2000): „Multikulturalizam i obrazovanje”, *Pedagogija*, Beograd: 2(XXXIII):89-106.

Tannenbaum, Abraham J. (1983): *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.

Terman, Lewis M., et al. (1925): *Genetic Studies of Genius: Vol. 1, Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Wallach, Michael & Kogan, Nathan (1965): *Modes of Thinking in Young Children. A Study of the Creativity-Intelligence Distinction*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, Inc.

WORKING WITH GIFTED PUPILS IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT

Abstract

The author establishes a fact that, when talking about giftedness, first of all one should give an answer to the main question imposing itself: what is giftedness? There is not a single correct answer, but many different answers taking into consideration many conditions such as: *the time of appearance of giftedness* (a gifted child – an adult creator), *the characteristics of behavior or future behavior* (creativity – potential giftedness), *the type of behavior* (general abilities), etc. In any case, gifted and talented children are those identified by a specialist as extremely capable of great achievements. In order to be able to fulfill their abilities in order to achieve the maximum contribution to himself/herself and to the society, those children need differentiated programs and educational services overcoming extensively what is provided by a regular school curriculum. The issue becomes even more complex if we take into consideration that the scenery is a multicultural environment. Multiculturalism is more and more in the scope of interest of many scientific, primarily social, humanistic, culturological, sociological and pedagogical disciplines. Within this framework, education in multicultural society, that is, multicultural education in school, in mass media and multicultural environment in social community is the imperative of the present and the future. Working with the gifted in such complex conditions represents a challenge by all means.

Key words: giftedness, talent, multicultural society, multiculturalism, multiculturalism vs. education, possibility of multicultural education.

RAD S DAROVITIM UČENICIMA U MULTIKULTURNOJ SREDINI

Sažetak

Autor konstatira potrebu da, kada se govori o darovitosti, prije svega valja odgovoriti na glavno pitanje koje se nameće, a to je »što je darovitost«. Ne postoji jedan ispravan odgovor, već mnogobrojni i različiti odgovori koji uzimaju u razmatranje mnoge uvjete kao što su: *vrijeme njenog javljanja* (darovito dijete – odrasli stvaralac), *karakteristike ponašanja ili predviđanje budućeg ponašanja* (stvaralaštvo – potencijalna darovitost), *vrstu ponašanja* (opće sposobnosti – specifične sposobnosti), itd. U svakom slučaju darovita i talentirana su ona djeca koja su od stručne osobe identificirana kao naročito sposobna za velika postignuća. Da bi mogla realizirati svoje mogućnosti i ostvariti maksimalan doprinos za sebe i za društvo, ta djeca imaju potrebe za diferenciranim programima i obrazovnim uslugama koje znatno prelaze ono što omogućuje redovni školski program. Stvar se usložnjava još više imamo li na umu da se sve to odvija u multikulturnoj sredini. Multikulturalizam biva sve više u području interesa mnoštva znanstvenih, prvenstveno društvenih, humanističkih, kulturoloških, socioloških i pedagoških disciplina. U okviru toga, odgoj i obrazovanje u multikulturnom društvu, odnosno, multikulturno obrazovanje u školi, u masmedijima i multikulturalni ambijent u društvenoj zajednici, imperativ je sadašnjeg i budućeg vremena. A rad s darovitim učenicima u ovako složenim uvjetima, svakako predstavlja poseban izazov.

Ključne riječi: darovitost, talent, multikulturno društvo, multikulturalizam, odnos multikulturalizma i obrazovanja, mogućnosti multikulturalnog obrazovanja.

SPORTTEHETSÉG

Összefoglalás

Alapos szakirodalom elemzése és személyes tapasztalatok alapján a sportolók életében a siker, a kiválasztás és a tehetség kiemelt témakörnek tűnnek. A tanulmány a következő kérdések megválaszolására irányul: kiből lehet sikeres sportoló, feltétele-e a sikernek a tehetség, és mi az a kor, amikor versenysporttal érdemes illetve már lehet foglalkozni. Korábbi vizsgálatok eredményeképp arra a következtetésre jutottunk, hogy az élsport megköveteli egyrészt a sport-specifikus tehetség meghatározást, másrészt a tehetség-gondozás intenzív elméleti és gyakorlati fejlesztését hazánkban.

Kulcsszavak: tehetség, sportágválasztás, siker, kiválasztás.

1. Bevezetés

Nehezen vonható kétségbe, hogy a tehetség fogalmát, ismérveit, típusait, problematikáját vizsgálva, nem kerülhető meg a sporttehetség kérdése. A sporttehetség olykor mégis, a testkultúra vitához hasonlóan, kikerül a körből. Nem az a kérdés létezik-e testkultúra, illetve van-e sporttehetség, ezekre természetesen igen a válasz, hanem az a vitatott, része-e a testkultúra a humán kultúrának, humán teljesítmény-e a sportteljesítmény. Felfogásunk szerint a sportteljesítmény jellemzően humán teljesítmény, a sport az egész embert, a bioszociális lényt érinti.

A sport, akárcsak a társadalmi élet más kérdéseiben, a tehetségkutatásban is modellül szolgálhat, lévén, hogy itt az esetek túlnyomó többségében objektíven mérhető a teljesítmény, értékelhető minden, a tehetséggondozás alapvető kritériuma a beválás. Ugyanakkor a sporttehetség is „csak” ígéret, valójában retrospektíven, a siker, a beválás után erősíthető meg a korábbi eredeti szakmai ítélet a tehetségről. A sport erős cáfolata annak a vélekedésnek, hogy a tehetség minden körülmények között utat tör magának. Talán éppen a sportban a leglátványosabb az iskolák, a műhelyek, a környezet szerepe.

2. Témaválasztás indoklása

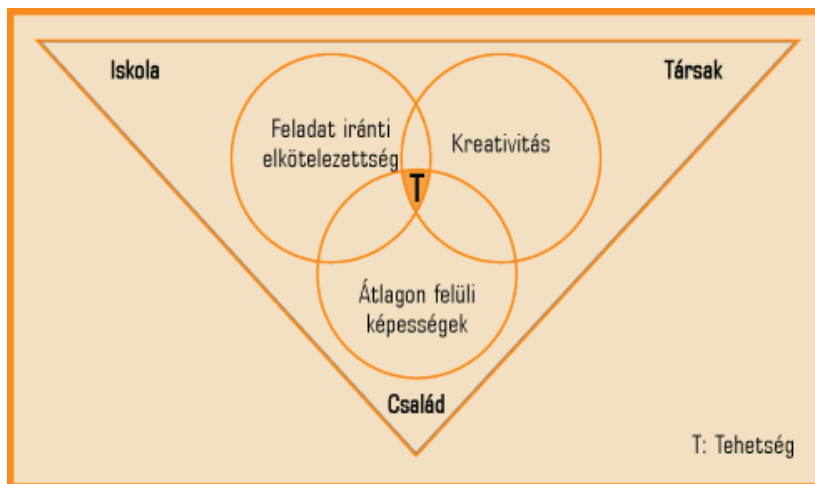
A sportpedagógia egyik lényeges, ám hazánkban egyelőre kevésbé kutatott témaköre a sporthoz kapcsolódó tehetséggondozás. A sportszakma bizonyos szintjein egyre határozottabb igény alakul ki a sport specifikus tehetségkutatási módszereinek megalapozására és ezek gyakorlati alkalmazására. Tudvalevő, hogy a sporttehetség vizsgálatok csakúgy, mint a kreativitás és az általános tehetség vizsgálatok az intel-

ligencia felméréséből fejlődtek ki, emiatt egyértelműen a pszichológiai megközelítés dominál a folyamatban (Spearman, 1972, Gardner, 1983). A számunkra lényeges szakspecifikus intelligenciát, mint kieszetikus intelligenciát (Gardner, 1991) avagy a sporttehetséget, azonban mindeddig kevesen vizsgálták, a sportág-specifikus tehetségértelmezés, pedig teljesen hiányzik a sportpedagógiai vizsgálatokból.

3. Tehetségmodellek

Jól ismert meghatározás, hogy a tehetséges egyén valamilyen tevékenységben az átlagosnál magasabb szintű teljesítményre képes (Báthory–Falus, 1997). Az 1970-es és 1980-as években a tehetséget elsősorban genetikailag meghatározott jelenségnek minősítették (Gallagher, 1979; Gardner, 1983), ez a nézőpont napjainkra azonban jelentősen módosult. A tehetség értelmezése és definíciója kor- és kultúrafüggő, de mindenképpen szükséges a tehetség alapvető jellemzőinek, illetve kritériumainak figyelembevétele (Gyarmathy, 2003). Kutatásaik alapján *Baker és Horton* (2004) arra a következtetésre jutottak, hogy a sporttehetségnek elsődleges és másodlagos befolyásoló tényezői vannak. Elsődleges hatású a genetikai, pszichológiai faktor és maga az edzés folyamata, míg másodlagosak a szociokulturális és a sportági kontextushoz kapcsolódó körülmények.

Frenkl (2003) szerint a sportteljesítmény humán teljesítmény, az embert mint bioszociális lényt érinti. A versenysportban az egyik legelfogadottabb tehetségmodellt *Mönks és Knoers* (1997) alkotta meg. A többtényezős modell a feladat iránti elkötelezettséget, a kreativitást és az átlagon felüli képességeket emeli ki, ugyanakkor ezeket a tényezőket erőteljesen befolyásolja a család, az iskola és a társak is (1. ábra). Ezek alapján *Mönks* (1997) szerint a tehetség három személyiségjegy interakciójából jön létre. Az egészséges fejlődéséhez megértő, támogató társadalmi környezetre van szükség a család, az iskola és a társak részéről. Más szóval: a hat tényező pozitív interakciója a tehetség megjelenésének feltétele (*Mönks–Boxtel*, 2000).



1. ábra Mönks és Knoers többtényezős tehetségmodellje (1997)

A sport területén a tehetség meghatározásában két alapkategóriát fogadunk el: az egyikbe az általános, a másikba pedig a speciális tehetségeket soroljuk (Harsányi 2000). Mindenfajta sporttevékenység speciális környezetben, helyzetben és feltételek mellett valósul meg, ezáltal a sporttevékenység a speciális tehetség csoportba sorolható (Bíróné, 2004). A témát érdekes szempontból közelíti meg *Gardner* (1983). Sport- vagy kinesztetikus intelligenciáról beszél, a tehetséget mint intelligenciát, intelligenciafokot jelöli meg. Úgy tekint az intelligenciára, mint a problémamegoldás képességére, az eredmények alakításának képessége pedig a kulturális beállítódásra utal. Az intelligens egyénnek szerinte kritériumok sokaságának és meghatározott kulturális és szociális körülmények között adódó nehézségeknek, egyedi problémák megoldási képességének kell megfelelnie. Témánk szempontjából Gardner elméletéből a testi-kinesztetikus intelligenciát említjük meg. A testi-kinesztetikus intelligencia tartalmazza annak a lehetőségét, hogy testünkkel, testrészeinkkel megoldjunk bizonyos motoros feladatokat, valamint, hogy mentális képességeinket a motoros tevékenységek koordinálására használhassuk.

4. Sporttehetség meghatározása, kiválasztás

A nemzetközi és hazai szakirodalomban hasonló gondolati elemeket fedezhetünk fel az általános sporttehetség témakörében. Ezek szerint többnyire az számít sporttehetségnek, akinek az egészségi állapota, pszichikai, élettani, antropometriai, motorikus és szocializációs adottságai kiemelkedők és ezek valószínűsítik a későbbi magas szintű sportteljesítmény elérését (Harsányi, 2000). Ezt erősíti meg Child (2004) is, immár konkrét tevékenységekre, illetve tevékenységkomplexumra vonatkoztatva az állítást. Egyetértés mutatkozik abban is, hogy a tehetség kibontakozása és optimális fejlődése szempontjából lényeges az adottság korai felismerése (Baker és Horton, 2004, Baumgartner, Bognár és Gécz, 2005, Côté, 1999, Nádori, 1987). A sportág-választás fontos szerepet tölt be a család és az adott sportág jövője tekintetében is. Többnyire ezen keresztül juthatunk el a jó adottságokkal rendelkező gyerekekig, hiszen az iskolai testnevelés bázisát számos sportág kiválasztási rendszere egyelőre nem veszi figyelembe. Jó adottságú, sikerre törekvő fiatal nagy számban található az általános és középiskolák többségében. Jó adottságúaknak mondjuk azokat az egyéneket, akik öröklött, anatómiai, élettani tulajdonságok és személyiségjegyek jellemzőkkel, idegrendszeri és testfelépítési előnyökkel rendelkeznek. Az adottságok nyilvánvalóan nem csak külsőleg nyilvánulnak meg. Testfelépítési előny például a kar vagy a láb hossza, idegrendszeri működéshez kapcsolódó előny viszont a fehér és a rövid rostok aránya az izmokban. Amikor az adottsággal egy bizonyos sportágban ténylegesen gyorsan és hatásosan reagálunk valamire, ennek egyik megnyilvánulása lehet a tehetség. A sporttehetség sokféle tulajdonság ötvöződése, így érthető, hogy koronként változott a tehetségkutatás szemlélete és gyakorlata. A természetesnek nevezhető és többnyire uralkodó edzői szelekcióban a teljesítmény jelentette a meghatározó tényezőt. Ennek csapdája a biológiai életkor volt. Gyermek és serdülőkorban ugyanis a teljesítmény szorosan korrelál az életkorral.

A másik, nálunk jellemző csapda, a technikai adottságok azonosítása a tehetséggel. Ma a legkiválóbb tehetség sem érhet a csúcsra megfelelő intenzitású és terjedelmű edzőmunka nélkül. Így a terheléstűrési szelekciós tényezővé vált. Lényeges a

tehetségkutatásnál figyelembe venni a biológiai és pszichológiai tényezők mellett a szociális tényezőket, elsősorban a családi hátteret is. De fontos az iskola, a baráti kör is. A szülők megismerése természetesen minden tekintetben értékes információkkal szolgálhat (várható termet, érdeklődés stb.). A sporttehetség sajátos gondja, hogy a beválás az emberi élet első harmadára esik. Hogy a fejlődést jobban megértsük, a következőkben a kiválasztás négy fajtáját mutatjuk be.

1. A természetes kiválasztódás.

A természetes kiválasztódás elmélete szerint, ha a felnövő nemzedék minden tagja annyi mozgáslehetőséghez jutna, hogy öröklött adottságai megmutatkoznának, akkor magától megoldódna a kiválasztódás problémája. Ez azonban természetesen nem lehetséges. Kivételnek tekinthetjük a testnevelési órát, amely alapvető lehetőség az iskolában, és ahol a testnevelő tanár sokoldalú és szisztematikus megfigyelést végezhet.

2. A közvetett kiválasztás.

Ez a kiválasztási módszer feltételezi, hogy a legjobb adottságúak részt is vesznek az edzésen. Ezt azonban a gyakorlatban nem lehet sem bizonyítani, sem véghezvinni.

3. Sikeren alapuló kiválasztás

Eszerint azok a jobb adottságú sportolók, akik versenyről versenyre egyre több ellenfelüket győzik le. A gond itt csak az lehet, hogy egy ilyen versenyen nem biztos, hogy valamennyi kiváló adottságú fiatal részt vesz. Tehát ez a módszer sem tűnik megbízhatónak.

4. Tudományos kiválasztás

A tudományos kiválasztás az előző kiválasztási fajtáknál pontosabb és talán hasznosabb megoldásokat kínál. Egyszeri adatfelvétel, tesztelés és ezek többszöri ismétlésének segítségével történik a kiválasztás, és természetesen, mint ahogy a nevében is hordozza, tudományos módszerek használata is számításba jön.

4.1. A kiválasztás szempontjai

A kiválasztás elengedhetetlen kelléke a vizsgálat, mely a szociális, a fizikai, a pszichikai és biológiai érettséget hivatott megmérni. Rókusfalvy (1981) véleménye szerint a sportágra való alkalmassághoz nemcsak bizonyos fizikai képességek vagy tehetség szükséges, hanem a sportoló egész személyiségének meg kell felelnie a sportági tevékenységhez. Nem elegendő a fizikai képességvizsgáló tesztek alkalmazása, mert ezekből nem lehet következtetni az érzelmi, motivációs tényezőkre. Fontos, hogy a vizsgálat a kornak megfelelő színvonalú legyen, és a fiatal értse meg a feladatot.

4.2. A kiválasztás szakaszai

Egyes kutatók szerint a kiválasztásnak három szakaszát különböztetjük meg. Az első szakaszban az általános iskolák tömeges felmérése áll fizikai teljesítmény tesztekkel, amely erő, gyorsaság, állóképesség, hajlékonyság és testalkati adatokból tevődik össze. A második szakasz a sportolás kezdetétől tart a választott sportágban és az edzéshatás folyamatos értékelésével. Ezt követően kerülhet sor a szakemberek által megfelelőnek talált sportág felé irányításra.

A sportbeli tehetségkutatás, gondozás jellemző problémája, hogy a sportágak, a versenyszámok többségében nem a tiszta tulajdonságok színvonala határozza meg a teljesítményt, hanem többféle adottság ötvözete szükséges. Ezért is hajlik a kutatók többsége arra a felfogásra, hogy az öröklött képességek bizonyos színvonala természetesen alapvetően fontos, mégis a szerzett tulajdonságok, az edzőmunka, a szorgalom, a terheléstűrés dönti el, ki ér fel a csúcsra, jobban, mint más tehetségek esetében. Elméletileg ugyanis megnőtt az öröklött adottságok jelentősége, olyan tulajdonságok esetében is, mint az állóképesség és az erő, mégis a leginkább tehetséges fiatal sem érhet fel a csúcsra, ha nincs megfelelő közege és nincs megfelelő szorgalma, motiváltsága. Az eredményes szelekció azt jelenti, hogy mind pozitív - tehetségek megtalálása -, mind negatív -tehetségtelenek kiszűrése - terén helyes a döntés.

5. Összegzés

Egyértelműnek tűnik, hogy nem választható szét a sportágra való kiválasztás és a tehetséggondozás. Nem elég felismernünk a kiemelkedő képességű gyermekeket és a sportág felé csábítani, a tehetséggondozás lényegesen hosszabb és összetettebb feladat. A tehetséggondozás folyamatába a sportágak irányító szervei több szűrőt építenek be, mind a hatékonyság és hatásosság érdekében. A sporteredményre jelentősen hat a kiválasztás folyamata és időbeli megjelenése a sportági alapképzésben. Az általános megfogalmazás szerint a kiválasztás mechanizmusa a serdülőkor környékén elsősorban a sportágra való alkalmasságot jelenti. A kiválasztás célja azonban a felnőttkor közeledtével, illetve felnőttkorban megváltozik. Itt már elsődleges cél a versenysportra történő kiválasztás, valamint a sportolónak a legjobbak közé történő kiválasztása.

Az eredmények azt mutatják, hogy minden sportág képviselője kritériumként említette a tehetség komponenseinek meglétét a siker elérésében, ugyanakkor a sportáguk kapcsán eltérő igényeket és feltételeket alakítottak ki a tehetség pontos meghatározásánál és megfogalmazásánál. Megállapítható, hogy a szakemberek, sportágtól függően, specifikusan határozzák meg a tehetség kritériumait, viszont a sportágon belüli meghatározások korreláltak egymással. A sportági hasonlóságok és különbségek értékelése után úgy véljük, érdemes minden sportágot bevonni a kutatások eredményeinek összehasonlításába. Így átfogóbb képet kaphatunk az egyéni sportágak struktúrájáról, kiválasztási és tehetséggondozási módszereiről, mely után talán általánosabb érvényű következtetéseket vonhatunk le. Mindenképpen érdemes a sporttehetség kérdéskörét tovább vizsgálni, hiszen számos kérdés még mindig válaszra vár.

Szakirodalom

Balogh, László (2004a): Iskolai tehetséggondozás, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Balogh, László (2006): Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban, Urbis Könyvkiadó, Budapest

Báthory, Zoltán – Falus, Iván (1997): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

Baumgartner, Eszter – Bognár, József – Géczi, Gábor (2005): *A tehetség fogalmának értelmezése: testnevelés szakos hallgatók álláspontja*. IV. Országos Sporttudományi Kongresszus Tanulmánykötet II. 35–38.

Baumgartner, Eszter – Bognár, József – Horváth, Norbert (2003): Siker, kiválasztás és tehetség kérdéseinek vizsgálata a dobóatlétikában. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 1. sz. 35–41.

Bíróné – Nagy, Edit (2004): *Sportpedagógia*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.

Czeizel, Endre (2004): *Sors és tehetség*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.

Frenkl, Róbert (2003): Sporttehetség. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 2. sz. 16.

Gál, László (2003): *A sport iránti érdeklődés és a sportágválasztás indítékai szombathelyi tanulók körében*. IV. Országos Sporttudományi Kongresszus Tanulmánykötet II. 110–116.

Gallagher, J. J. – Gallagher, S. A. (1994): *Teaching the gifted child (4th edition)*. Allyn and Bacon, Unknown Binding.

Gallagher, J. J. (1979): idézi Ranschburg Jenő (2004): *Gepárdkölykök*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.

Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. A Subsidiary of Perseus Book, New York.

Gombocz, János (2004): A testnevelő tanár és az edző pedagógiai szerepe. In Bíróné Nagy Edit (szerk.): *Sportpedagógia*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 159–160.

Gombocz, János (2005): A sportegyesület, a nevelés helyszíne. *Kalokagathia*, XLIII. 1–2. sz. 27–36.

Gyarmathy, Éva (2003): Tehetséges tanárok a tehetségekért. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 105–111.

Harsányi, László – Sebő Attila (1989): Módszer a kiválasztás és válogatás értékelésére. *Atlétika*, 5. sz. 3–7.

Harsányi, László (2000): *Edzéstudomány I*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.

Herskovits, Mária (2005): Mit kezdünk a tehetséggel? *Iskolakultúra*, 4. sz. 25–36.

Isvánfi, Csaba (2005): Nevelés, testnevelés, sport. *Kalokagathia*, XLIII, 1–2. sz. 15–26.

Kis, Jenő (2003): *A testnevelés és sporttudomány pedagógiai alapjai*. Fitness Akadémia Kiadó, Budapest.

Laki, László – Nyerges, Mihály (2001): Sportolási szokások az ezredfordulón a fiatalok körében. *Kalogakathia*, XXXIX. évf. 1–2. sz. 5–20.

Mező, Ferenc (2002, 2004a): A tanulás stratégiája, Pedellus Novitas Tankönyvkiadó, Debrecen

Mönks, F. J. – Boxtel, H. W. (2000): A Rensulli-modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban. In Balogh L. – Herskovics M. – Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, 67–82.

Mönks, F. J. – Knoers, A. M. P. (1997): *Ontwikkelingspsychologie*. 7th ed. Assen, Van Gorcum.

Ranschburg, Jenő (2004): *Gepárdkölykök*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.

Rétsági, Erzsébet – Dlugosz, Krisztina (2004): A kommunikációról – különös tekintettel a testnevelés tanítására. *Iskolai Testnevelés és Sport*, 20. sz. 20–24.

Rókusfalvy, Pál (1981): *Sportpszichológia*. Sport, Budapest.

Seidman, I. (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Selmeczi, Attila (2000): Az utánpótlás korú úszóversenyzők felkészítése az egyes életkorok tükrében. In Csaba László – Sós Csaba – Tóth Ákos (szerk.): *Úszás Szövegűjtemény II*. Obender & Co. Stúdió Kft., 95–105.

Zrinszky, László (1993): *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

TALENTED ATHLETE

Abstract

Success, selection, and talent issues seem to have critical importance when we consider the wide selection of literature available in the field of sports. During our extensive research, we were looking for answers for the following questions: who can become a successful thrower, if talent is necessary for success, and what age seems to be the best to start elite sports. In our earlier studies we concluded that elite sports requires both a clear terminology in the field of sport talent and also an intensive development in both theoretical and practical areas of talent management.

Key - words: talent identification, talent selection, success, selection.

SPORTSKI TALENAT

Sažetak

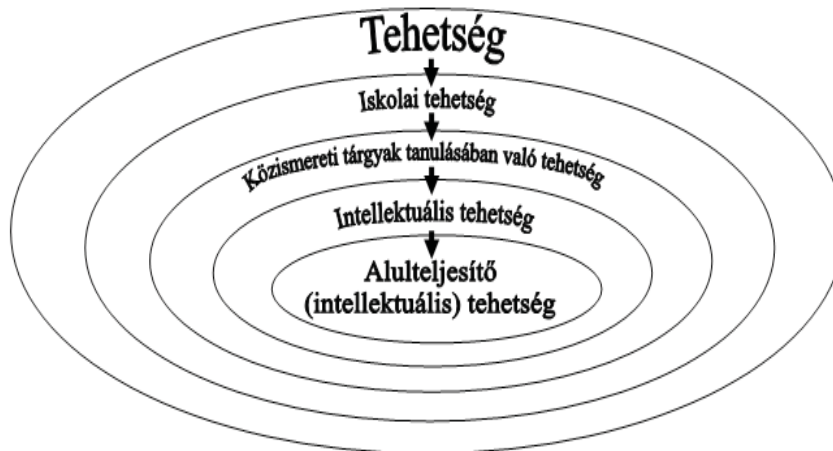
Nakon proučavanja stručne literature i na osnovu ličnog iskustva došli smo do spoznaje da su uspeh, selekcija i talenat istaknuti pojmovi u životu sportiste. Ovaj rad je pokušaj da se daju odgovori na pitanja: ko može da postane uspešan sportista, da li je talenat uslov za uspešno bavljenje sportom i kada treba započeti sa bavljenjem takmičarskim sportom? Ranija istraživanja su potvrdila da vrhunski sport zahteva tačno definisanje pojma sportskog talenta sa jedne i intenzivan razvoj procesa negovanja talentovanih sportista kako na teoretskom tako i na praktičnom planu sa druge strane.

Ključne reči: talenat, izbor sportske grane, uspeh, selekcija.

ALUTELJESÍTŐ TEHETSÉGES TANULÓK AZONOSÍTÁSA ÉS GONDOZÁSA – CSELEKVÉSI TERV (JAVASLAT)

Az aluteljesítő tehetséges tanulók fogalmának meghatározására irányuló törekvések (pl. Fine, 1967; Fine és Pitts, 1980; Ziv, 1977 – hivatkozik rájuk: Gefferth, 1989, 1993; Pringle, 1970;; Davis és Connel, 1985; Tóth, 2003) általánosítható megállapítása: aluteljesítő tehetséges tanulónak tekinthető az a diák, aki kimagasló intellektuális képességeihez képest az iskolában tartósan gyengén teljesít a tantárgyak többségében. E meghatározásban implicit módon az is rejlik, hogy a „tehetség” meglehetősen tág fogalmát (részletesebben lásd: Balogh, 2006) az „aluteljesítő tehetséges tanulók” fogalmi kategóriája jelentősen szűkíti (1. ábra).

1. ábra: Az „aluteljesítő tehetség” fogalmi beágyazottsága (megjegyzés: természetesen az „intellektuális tehetség” az „iskolai tehetség” fogalomkörén kívül is értelmezhető kategória, ám az ábra áttekinthetősége kedvéért ennek részletezésétől most eltekintünk).



Egy – akár országos, akár nemzetközi tekintetben is – összevethető adatokból építkező „tehetségbank” feltétele, hogy a tehetségdiagnosztika (vö.: Mező, 2008), illetve az aluteljesítés diagnosztikája minél egységesebb legyen. Az ilyen jellegű törekvések alapja, hogy egységes, félreérthetetlen, konkrét viszonyítási alapot hozzunk létre a tekintetben is, hogy milyen IQ szinttől tekinthető egy diák intellektuálisan tehetségesnek, s milyen tanulmányi teljesítménytől tekinthető képességeihez képest

alulteljesítőnek. A szakirodalomban azonban nem nagyon található arra vonatkozó instrukció, hogy milyen képességszinthez, milyen tanulmányi teljesítménymínimum köthető. Például: a magasan átlag feletti IQ-hoz akár az „ötös” osztályzatot köthetnénk... Különös módon azonban, olykor még a tehetséges tanulók által könnyedén szerzett színötös bizonyítvány mellett is beszélhetünk alulteljesítésről, hiszen lehet, hogy képességei alapján a diák még ennél is többre lenne képes... Ergo: olykor a színötös tanuló is potenciális alulteljesítő lehet! Az 1. táblázatban tesszük közre e probléma megoldására irányuló (vitaindító jellegű) felvetésünket.

1. táblázat: Az alulteljesítés tényének és mértékének megállapítására tett vitaindító(!) felvetés az IQ és a tanulmányi teljesítmény viszonya alapján. Lényeges, hogy a lehetséges teljesítmény és a megvalósuló teljesítmény közötti jelentős különbség nem alkalmi jellegű, hanem hosszabb időn át és minden (vagy majdnem minden) tantárgy esetében fennálló jelenség!

HA a diák intelligenciahányadosa (átlag feletti)...		AKKOR...
115-129 IQ közötti, s osztályzatokban mért tanulmányi teljesítménye...	130 IQ vagy több, s osztályzatokban mért tanulmányi teljesítménye...	
1-2	1-3	Nagyon mélyen képességei alatt teljesít (vagy: nagyon súlyos mértékű alulteljesítés jellemzi)
3-as körüli	4-es körüli	Mélyen képességei alatt teljesít (vagy: súlyos mértékű alulteljesítés jellemzi)
4-es körüli	5-ös ugyan, de nem a képességeinek megfelelő egyéni differenciálásban részesül, hanem átlagos képességű osztálytársai ütemében a reguláris tanterv szerint halad a tanulmányaiban.	Képességei alatt teljesít (vagy: alulteljesítő)
5-ös	5-ös, és a képességeinek megfelelő egyéni differenciálásban részesül gyorsító és/vagy gazdagító programban vesz részt.	Képességeinek megfelelően teljesít

Az alulteljesítés: tünet. Ahogy a fiziológiai betegségek esetében a különböző alapproblémák, (kór)okozó tényezők ugyanazt a tünetet (pl. lázat, fejfájást stb.) eredményezhetik, úgy az alulteljesítés háttérben is különböző alapproblémák állhatnak. Esetenként az alulteljesítés akár több tényező együttes hatására alakul ki. Következmény: *amikor az alulteljesítés ellen szeretnénk fellépni, akkor nem a tünettől szemben, hanem az alapproblémával, az alulteljesítést kiváltó és fenntartó oki háttérrel szemben kell intézkednünk!*

Az alulteljesítés megszüntetése érdekében tett intézkedések jellegzetes csoportjai:

- pszichodinamikai beavatkozások: a teljesítmény szempontjából kedvezőtlen szociális ingerek (családi, iskolai, kortársi ártalmak), alacsony énkép, kisebbségi érzés stb. diagnózisa, prevenciója és intervenciója;
- pedagógiai beavatkozások: az osztálybeli tanulási környezet (csoportlétszám, csoport összetétel, alternatív taneszközök, alternatív tanítás), a tanítási stílus, a tanmenet, a tanulás időbeosztásának, a tanár stb. megváltoztatása;
- az alapvető készségek (olvasás, írás, számolás) fejlesztése.

Mint hogy az alulteljesítés igen sokszínű jelenség, a kezelésének módja is az. Jelen tanulmány keretei között azonban nem áll módunkban valamennyi lehetséges utat és módot körbejárni. Itt és most arra van lehetőségünk, hogy egy, az alulteljesítő tehetségek azonosítását és az alulteljesítés kompenzálását szolgáló, általános jellegű, intézményi (iskolai) cselekvési tervet vázoljunk fel. Minden módszertani lépés során röviden összefoglaljuk a tevékenység célját, célcsoportját (mintáját), s módszerét. E tervben a teljesség igénye nélkül, de tapasztalataink alapján igen gyakran és jó hatásfokkal kezelhető négy oki tényezőre irányítjuk a figyelmet: a tanulás módszertani, a motivációs, az önértékelési és a tantervi/tanítási problémákra.

Cselekvési terv (javaslat) az alulteljesítő tehetségek azonosítására és az alulteljesítés kompenzálására:

1. Az intellektuális tehetségek iskolai szintű azonosítása. Cél: a) a tanulók intellektuális képességeinek megismerése; b) az intellektuális tehetségek azonosítása; c) a képesség-deficitre visszavezethető tanulási problémák feltárása egyes tanulóknál. Minta: az iskola összes tanulója. Módszer: csoportosan felvehető intelligenciateszt.

2. Az alulteljesítő tehetségek iskolai szintű azonosítása. Cél: a) az intellektuális tehetségek iskolai teljesítmény alapján történő differenciálása; b) az alulteljesítés súlyosságának megállapítása. Minta: az iskolában intellektuálisan tehetségesnek tekintett diákok (vö.: 1. pont). Módszer: az elmúlt 2-12 hónap iskolai teljesítményének értékelése.

3. Az alulteljesítés okának azonosítása. Cél: az alulteljesítés kompenzálására irányuló beavatkozás célterületének megállapítása. Minta: az alulteljesítő tehetségnek tekintett diákok köre. Módszer:

- a) tanulás módszertani problémák feltárása (javasolt eszköz: Jupiterbolha-próba – lásd: Mező és Mező, 2007);
- b) iskolai motivációval kapcsolatos problémák (beleértve a családi problémá-

kat is – vö.: Mező, 2004);

- c) önértékelési problémák;
- d) tantervi/tanítási problémák feltárása tesztekkel, kérdőívekkel, interjú, megfigyelés révén.

4. *Az alulteljesítés okának megszüntetése (az alulteljesítés kompenzálását célzó beavatkozás).* Cél: az alulteljesítés okának megszüntetésével azt elérni, hogy a tanuló képességeinek megfelelő szinten teljesítsen. Minta: az alulteljesítő tehetségnek tekintett diákok köre. Módszer: az alulteljesítés okától/okaitól függően egyéni/csoportos formában megvalósuló...

- a) tanulás módszertani fejlesztés (javasolt fejlesztőprogram: az „IPOO-minimum program”. A program leírása megtalálható: Mező és Mező, 2007; a tanulás módszertani okokra visszavezethető alulteljesítés kompenzálását célzó pedagógiai kísérlettel kapcsolatban lásd: Mező és Miléné, 2004);
- b) motiválás (v.ö.: Kozéki, 2000; Mező, 2004c; Tóth, 2000);
- c) pozitív énkép kialakítása;
- d) tantervi/tanítási változtatások.

5. *Az alulteljesítés kompenzálását célzó beavatkozás várható sikerének prediktív (önkontrollós) hatásvizsgálata.* Cél: annak megállapítása, hogy az alulteljesítés kompenzálását célzó beavatkozás várhatóan sikeres lesz-e (az alulteljesítés csökkenését, megszűnését) eredményezi-e. Minta: az alulteljesítés kompenzálására irányuló beavatkozásban ellátott tanulók köre. Módszer: a beavatkozás kezdetét követő 1-2. hónaptól pozitív változás jelei észlelhetők (a teljesítmény a képességek alapján elvárt irányba változik, az alulteljesítés súlyossága csökken, esetleg megszűnik). Amennyiben ez tapasztalható, akkor a beavatkozást folytatni célszerű, ellenkező esetben: a) felül kell vizsgálni, hogy vajon helyesen állapítottuk-e meg az alulteljesítés okát (v.ö.: 3. lépés); b) az eddig próbálttól más módon kell beavatkozni (v.ö.: 4. lépés).

6. *„Záró”-vizsgálat: az alulteljesítés kompenzálását célzó sikeres beavatkozás végén végzett hatásvizsgálat.* Cél: a beavatkozás lezárása (erre ideális esetben sikeres beavatkozás végén kerül sor!). Minta: az alulteljesítés kompenzálására irányuló beavatkozásban ellátott tanulók köre. Módszer: a beavatkozás lezárásakor (ennek időpontja eseti jellegű, a beavatkozás kezdetétől számítva néha órák, néha évek múlva történik meg a probléma jellegétől és a beavatkozás sikerességétől függően) a teljesítmény összevetése a képességekkel.

7. *Nyomon követés.* Cél: annak megállapítása, hogy az alulteljesítés kompenzálására irányuló törekvés hosszú távon is lehetővé teszi a tanuló számára, hogy képességeinek megfelelően teljesítsen, vagy csak az ellátás ideje alatt tapasztalható az alulteljesítés megszűnése. Minta: a már lezártnak tekintett (az alulteljesítés kompenzálására irányuló) beavatkozásban ellátott tanulók köre. Módszer: a beavatkozást követően negyedévenként, félévenként összevetni a tanuló teljesítményét a képességeivel. Lehetséges eredmények:

- a) nincs alulteljesítés; ennek gyakorlati következménye: a beavatkozás hosszabb távon is sikeresnek tekinthető, a tanuló nem igényel folyamatos kontrollt;
- b) ismét alulteljesítés észlelhető; következmény: az ismételten megnyilvánuló alulteljesítés okának azonosítása (vagyis vissza kell térni jelen tervjavaslat 3. lépéséhez). Amennyiben az ismételten jelentkező alulteljesítés oka ugyanaz, mint korábban volt és a beavatkozásunkra korábban jól (az alulteljesítés csökkenésével/eltűnésével) reagált a tanuló, akkor a tanuló számára biztosítanunk kell a folyamatos, (napi, heti vagy havi szinten) rendszeres ellátást.

Összefoglalás

Az alulteljesítő tehetségek azonosítása az intellektuális képesség és a tartósan fennálló, a tantárgyak mindegyikére jellemző relatív gyenge iskolai teljesítmény vizsgálata révén lehetséges. Ezzel kapcsolatban vetettünk fel egy lehetséges referenciátáblát az IQ-értékek alapján várható osztályzatok, s az alulteljesítés mértékének megállapítása céljából.

Az alulteljesítés megelőzésével vagy kompenzálásával kapcsolatban a legalapvetőbb megállapítás az, hogy ahányféle oka lehet az alulteljesítésnek, legalább annyi-féle módon lehet/kell hatni ezen okok ellen. Ez azt is jelenti, hogy az alulteljesítés kezeléséhez szükséges, de nem elégséges az „alulteljesítés” diagnózisának megállapítása. Azt is ki kell deríteni, mi okozza az alulteljesítést egy-egy tanuló esetében. Következmény: az alulteljesítés fogalmát olykor tovább kell differenciálni, s a különböző okok szerinti alulteljesítést megállapítani. Az okok általában véve lehetnek intrapszichés (például: motiválatlanság), vagy extrapszichés (a fizikai és/vagy a szociális környezettel kapcsolatosak).

Végül közreadtunk egy cselekvési terv javaslatot (vázlatot) az alulteljesítő tehetségek azonosításával és gondozásával kapcsolatban.

Irodalom

- Balogh, L. (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis könyvkiadó, Budapest.
- Davis, H. B. – Connell, J. P. (1985): The effect of Aptitude and Achievement Status on Self-System. *Gifted Child Quarterly*, 29, 3, 131-136. pp.
- Gefferth, É. (1989): A képességeik alatt teljesítő tehetséges tanulók. In: Ranschburg Jenő (szerk.): *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest. 106-126. pp.
- Gefferth, É. (1993): A képességeik alatt teljesítő tehetséges tanulók. In: Balogh László - Herskovics Mária (szerk.): *A tehetségfejlesztés alapjai*. KLTE Pedagógiai- Pszichológiai Tanszék. Debrecen, 1993. 187-205. pp.

- Kozéki, B. (2000): A motiválás dimenziói. In: Balogh László – Tóth László (2000): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 234-247. pp.
- Mező, F. – Mező, K. (2007): *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján (második, átdolgozott kiadás).* Tehetségvádasz Stúdió – Kocka Kör Tehetseggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Mező, F. (2004): Alulteljesítés és tanulásmódszertan. In: Mező Ferenc – Miléné Kisházi Edit (2004): *Az iskolai alulteljesítés tanulás módszertani aspektusából.* Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet, Miskolc. 7-107. pp.
- Mező, F. (Szerk.)(2008): *Tehetsegdiagnostika.* Kocka Kör & Faculty of Central European Studies (Constantine the Philosopher University in Nitra), Debrecen.
- Pringle (1970): *Able misfits. The educational and behaviour difficulties of intelligent children.* London: Spottiswoode, Ballantyne and Co. Ltd.
- Tóth, L. (2000): A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In: Balogh László – Tóth László (2000): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 247-255.
- Tóth, L. (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

KVALITETA PROVEDBE ŠKOLSKIH IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI

Sažetak:

Slobodno vrijeme pruža velike mogućnosti za kulturni i stvaralački razvoj ličnosti. Njegovo provođenje u odgojno-obrazovnom sustavu najčešće je unutar izvannastavnih aktivnosti kroz koje učenici zadovoljavaju potrebe i interese te ostvaruju specifična umijeća i sposobnosti. Škola može uspjeti u oblikovanju i realizaciji programa izvannastavnih aktivnosti na temelju kurikuluma u kojemu slobodu izbora imaju učenici i učitelji.

Cilj rada je utvrđivanje razine kvalitete i zadovoljstva učenika, učitelja i ravnatelja s provedbom školskih izvannastavnih aktivnosti. Rad se temelji na rezultatima intervjua, kategoriziranim odgovorima učenika, učitelja–voditelja izvannastavnih aktivnosti i ravnatelja jedne urbane slavonske osnovne škole.

Ključne riječi: škola, izvannastavne aktivnosti, sloboda izbora učenika i učitelja.

Uvod

Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti važne su za pravilno iskorištavanje učenikovog slobodnog vremena radi zadovoljavanja učenikovih potreba i interesa i općenito poboljšanja kvalitete života. Kroz izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenici mogu aktivirati svoje stvaralačke snage za čije zadovoljavanje i izražavanje nisu imali prilike u ostalim vidovima života. Osobit interes dosadašnjih istraživanja usmjeren je na pojedine aktivnosti slobodnog vremena i njihovu ulogu u procesu odrastanja. Neka od tih istraživanja obuhvaćaju cjelinu aktivnosti u slobodnom vremenu (Jerbić, 1970, 1973; Ilišin, 2000; Mlinarević, 2004), dok se neka usmjeravaju na specifične oblike korištenja slobodnog vremena: kulturne aktivnosti i medije (Ilišin i sur., 2001), zabavu (Leburić i Relja, 1999), kao i razloge zbog kojih se mladi koriste tim aktivnostima. Previšić (2000) ističe da je slobodno vrijeme prije i nakon svega, bar kad su u pitanju djeca i mladi, pedagoški problem. Djeca i mladi predstavljaju specifičnu subpopulaciju unutar ljudskog društva koja zbog svoje oskudnosti iskustva traže intencionalni napor društva kako prostor slobodnog vremena ne bi postao prostor besmisla ili mogućih društveno nepoželjnih ponašanja mladih, a čije posljedice osjeća društvo u cjelini - trenutačno kao društvenu opasnost i u budućnosti kao stil življenja (Perasović, 2000).

Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti integralni su dio odgojno-obrazovne strukture osnovne škole. One osiguravaju učenicima stručno-pedagoški pristup te pružaju mogućnost organiziranja kvalitetnog provođenja slobodnog vremena, a ujedno i uče na koji način bi se trebale stvarati poželjne radne navike te voditi briga o vlastitom zdravlju i radnoj sposobnosti. Smisao i rad izvannastavnih aktivnosti pa i izvanškolskih nije samo u pružanju mogućnosti darovitima, već u poticajima omogućavanja i stvaranja uvjeta da se što više učenika uključi u razne organizacijske oblike u kojima će naći smisao i zadovoljstvo te shvatiti njihovu potrebu. Dosadašnja istraživanja pokazuju da je *slobodno vrijeme ono područje svakodnevnog života u kojem se mladi najranije osamostaljuju i u kojoj je njihova autonomija najveća* (Ilišin i sur., 2001, 98). Aktivnosti slobodnog vremena jesu one aktivnosti koje pojedinac prihvaća po slobodnoj volji i interesu, a koje uključuju i sve obveze i sve posljedice koje iz njih proizlaze. Stoga, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti trebaju kvalitetno ispuniti učenikovo slobodno vrijeme i biti izabrane od strane samoga učenika. Od pedesetih do osamdesetih godina prošloga stoljeća u hrvatskim školama izvannastavni oblici organiziraju se pod nazivom *slobodne aktivnosti*, a od osamdesetih godina do danas pod nazivom *izvannastavne aktivnosti*. S obzirom na činjenicu da se u suvremenoj školi izvannastavne aktivnosti temelje na učenikovom slobodnom izboru, smatramo da bi prikladniji naziv bio *slobodne aktivnosti*.

Preduvjeti kvaliteti izvannastavnih aktivnosti u školi

Preduvjeti kvaliteti izvannastavnih aktivnosti u školi su: potpora učitelju-voditelju izvannastavnih aktivnosti od strane školske uprave u izvođenju izvannastavne aktivnosti, samostalnost učitelja u izboru programa, uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti te stručno usavršavanje učitelja za taj oblik odgojno-obrazovne djelatnosti. Od učitelja-voditelja očekuje se definiranje ciljeva, metoda, socijalnih oblika rada te umijeća u izboru materijalnih sredstva potrebnih za izvođenje određenoga programa izvannastavne aktivnosti. S pedagoško-didaktičkoga stajališta od učitelja - voditelja očekuje se pokretanje i organiziranje izvannastavne aktivnosti, da bude dijagnostičar koji otkriva najjaču učenikovu sposobnost te na nju usredotočuje svoje djelovanje, da bude demokratski rukovoditelj koji vodi i savjetuje učenike, da bude kreator sklon istraživanju, eksperimentiranju, izboru te usvajanju vještina i metoda koje unaprjeđuju njegovo pedagoško, didaktičko i metodičko djelovanje. Stručno usavršavanje učitelja u području izabranoga programa izvannastavnih aktivnosti treba se odnositi na razumijevanje svrhe i cilja izvannastavnih aktivnosti te na sposobnost pedagoško-metodičkog osmišljavanja programa, jer za kvalitetno provođenje istih nije dovoljan samo entuzijazam učitelja, već su potrebna stručna znanja i metodičke pripreme.

Osnova izvannastavnih aktivnosti jest sloboda izbora i postojanje motivacijskog sklopa koji uvjetuje izbor. Ako slobodno vrijeme shvatimo kao prostor samoaktualizacije i ostvarenja osobnosti, sasvim je razumljiv interes pedagoga za razumijevanjem, istraživanjem i unaprjeđivanjem ovog područja odgojnog djelovanja. Ono proizlazi i iz cilja odgoja koji izražava usmjerenost na osobni razvoj učenika, a njegovo ospo-

sobljavanje za kvalitetno, aktivno i odgovorno življenje proizlazi iz potrebe odgoja za korištenjem slobodnog vremena koje obogaćuje i razvija osobnost te pretpostavlja vrijeme ispunjenja kreativnim djelovanjem u izvannastavnim aktivnostima. Izvannastavne aktivnosti trebaju poticati iskustveno učenje, osobnu aktivnost, doživljaj vlastite vrijednosti i unutarnju motiviranost. Preopterećenost školskim programima i zahtjevima okoline s jedne strane, i sve veća ponuda mogućnosti bijega od realnosti s druge, dovode do neprimjerenih načina zadovoljavanja slobodnog vremena koje bi trebalo biti predviđeno za rad na osobnom rastu i razvoju, aktivnoj relaksaciji i kreiranju vlastitog i pozitivnog životnog stila. Tome doprinosi i zapostavljenost odgojne uloge škole. O kulturi provođenja slobodnog vremena u školama malo se govori, jer škola brine o organizaciji i provođenju nekoliko oblika izvannastavnih aktivnosti, na koje škole obvezuje Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnom i srednjem školstvu (NN, br. 87, 2008), a koje su često ograničene organizacijskim, kadrovskim i materijalnim uvjetima pojedinih škola. Tako umjesto ponude aktivnosti za koje su učenici zainteresirani i motivirani, škole nude one aktivnosti za koje imaju uvjete. Čest je slučaj da izvannastavne aktivnosti provode učitelji koji time samo popunjavaju satnicu, a nisu dovoljno stručni niti motivirani za „dodijeljenu“ im aktivnost. Nije rijedak ni slučaj da učenici, i pored želje za sudjelovanjem u ponuđenim aktivnostima, uslijed preopterećene redovne nastavne satnice i programa, ne mogu u njima sudjelovati ili izvrsni učenici sudjeluju u nekoliko izvannastavnih aktivnosti koje nisu izabrane prema slobodnom izboru. Navedene poteškoće u provedbi izvannastavnih aktivnosti poticaj su za ovo istraživanje.

Izvannastavne aktivnosti kao prostor kreativnog djelovanja

Izvannastavne aktivnosti iznimno su važne za poticanje i razvoj kreativnosti djece i mladih. Briga o kreativnosti u školskim uvjetima jedna je od najvažnijih zadaća suvremene škole koja prije svega mora polaziti od potreba djeteta, ali istovremeno i od potreba suvremenog društva u kojemu kreativnost predstavlja osnovnu polugu razvoja. (Bognar, 2004). Sama riječ izvannastavne ili slobodne aktivnosti implicira postojanje osnovnih psiholoških uvjeta za razvoj kreativnosti: psihološka sloboda i sigurnost, što učenicima predstavlja snažan motivirajući čimbenik za sudjelovanje. Ako polazimo od premise da je kreativnost opća ljudska osobina i kvaliteta, univerzalna i svojstvena svim ljudskim bićima, koju pojedinci posjeduju u različitom rasponu i različitim intenzitetom, i osnova je za razvoj svakog društva (Nola, 1987), tada smo kao društvo odgovorni omogućiti i poticati njezin razvoj. Pogotovo stoga što kreativne osobe predstavljaju značajan ljudski potencijal svake zemlje i snažan čimbenik razvoja društva.

Škole koje na prvo mjesto stave kreativnost svojih učenika umjesto bubanja mnoštva nepotrebnih činjenica imat će smisla, dok će ostale biti sve više neučinkovite i često štetne za razvoj učenika, kao i cijelog društva. (Dryden i Vos, 2001).

Uloga škole i učitelja je neupitna u provedbi izvannastavnih aktivnosti, kao sastavnom dijelu odgojno-obrazovnog programa. Smatramo da pristup njihovoj organizaciji i provođenju nije na onoj razini kakva bi trebala biti. Želimo li u pozitivnom

pravcu restrukturirati izvannastavne školske aktivnosti, potrebni su primjereni preduvjeti, predani učitelji koji slobodno mogu birati izvannastavne aktivnosti te zajedno s učenicima stvarati sadržajnu strukturu pojedine aktivnosti. Stvaralački potencijal pojedinca zahtjeva određenu okolinu i uvjete da bi se mogao slobodno razvijati i aktualizirati (Fulgosi, 1990). Dodajemo kako okolina treba biti sigurna i poticajna kako bi učenik zadovoljio svoje aktualne potrebe, lakše razvio svoje mogućnosti i osjetio zadovoljstvo koje proizlazi iz procesa aktualizacije osobnih potencijala.

Promjene u odgoju i obrazovanju u hrvatskim školama u posljednje tri godine intenzivnije su uvođenjem Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda i Nacionalnog okvirnog kurikulumu Republike Hrvatske. Posvećuje se, između ostaloga, značajnija pozornost i izvannastavnim aktivnostima kao važnom čimbeniku sveukupnoga odgojno-obrazovnoga djelovanja te kao dijelu obveznoga nastavnoga plana, koji obuhvaća dio nastavne djelatnosti učenika.

Metoda

Cilj našega istraživanja bio je utvrditi na osnovi intervjua učenika, nastavnika i ravnatelja koja je razina aktivnoga sudjelovanja učenika u izvannastavnim aktivnostima i razina njihova zadovoljstva, koje je zadovoljstvo i koje su poteškoće učitelja i ravnatelja u realizaciji nastavnoga procesa kroz izvannastavne aktivnosti. Za potrebe našeg istraživanja proveli smo intervju u jednoj urbanoj Osnovnoj školi u Slavoniji koja ima 8 izvannastavnih aktivnosti u školi i visoke rezultate vanjskoga vrjednovanja škole. U školi se provodi nekoliko *Projekata* na razini *Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske*, nekoliko školskih projekata te je škola vježbaonica *Učiteljskog fakulteta u Osijeku*.

Uzorak ispitivanja činilo je 53 učenika sedmih razreda, 17 učitelja predmetne nastave i ravnatelj osnovne škole. Svi su trebali odgovoriti koje su pozitivne (prednosti), a koje negativne (problemi i teškoće) strane izvannastavnih aktivnosti u njihovoj školi. Intervju su proveli studenti *Učiteljskog fakulteta u Osijeku* tijekom siječnja 2008. godine.

Rezultati istraživanja i rasprava

Intervjuirano je 53 učenika i najveći broj učenika usmjerio se na sljedeće prednosti rada u izvannastavnim aktivnostima: timski rad i rad u paru; međuvršnjačka socijalizacija; putovanja i nagrade na natjecanjima; naše prezentacije i pripreme za natjecanja; kreativan, zanimljiv i susretljiv učitelj; rad kroz projekte i radionice; rad izvan škole, izleti i stručne ekskurzije; kreativni rad s novim materijalima; dolazak slikara, glazbenika, književnika i športaša u školu, eko aktivnosti; dobra komunikacija s učiteljima i mogućnost dogovaranja.

Učenici navode dobru komunikaciju i susretljivost učitelja u izvannastavnim aktivnostima, međutim, pojašnjavaju kako u redovnoj nastavi nije tako zbog velikog broja učenika, nepažnje i nedovoljne motiviranosti učenika. Učenici uočavaju niz prednosti izvannastavnoga rada koje se iščitavaju njihovom aktivnošću kroz 1., 4., 6. i 10. kategoriju odgovora, a posebno se prednosti ističu vezane za aktivan rad, prezentacije, rad u projektima koje sami osmisle i u zajedničkim dogovaranjima. Vidljivo je također i učenikovo zadovoljstvo radom u izvannastavnim aktivnostima jer su učitelji u manjoj skupini srdačniji, imaju više razumijevanja za učenike, pokazuju više topline te je otvorenija i poticajnija atmosfera.

Učenici navode pojedine probleme i teškoće u realizaciji procesa rada u izvannastavnim aktivnostima: nedovoljno iskorišteni interesi učenika i želja za učenjem i radom; nezainteresiranost pojedinih učitelja za uspjeh i naše izostajanje s nastave; monotonost i nedostatak materijala i tehnike; nerazumijevanje prema učenicima i dosadna nastava; nepoštenost, nestrpljenje i *šefovanje* učitelja; nismo uvijek imali uvjete i sredstva, čak niti učionicu; loša organizacija tih sati i neredovito održavanje sati aktivnosti; učenici ne mogu zajednički odlučivati o važnim pitanjima; želimo posjetiti ostale škole i ustanove koje rade slične aktivnosti; u školi bi trebalo biti više športskih aktivnosti i radionica govornišva.

Stvarne mogućnosti i kreativni potencijali učenika u slobodnim aktivnostima nisu do kraja iskorišteni, a pedagoška, posebno komunikacijska metoda rada učitelja, još uvijek ne pogoduje poticanju i razvijanju stvaralaštva učenika u izvannastavnim aktivnostima. Prema tome, kroz izvannastavne aktivnosti trebalo bi se primjenjivati više metoda koje aktiviraju učenike (Armstrong, 2008). *Izvannastavne aktivnosti i u školi sutrašnjice moraju zadržati status stvaralačkih aktivnosti, moraju se temeljiti na učenikovom slobodnom izboru... One moraju učenike rasterećivati, moraju biti izvor radosti* (Lazić, 1992).

Intervjuirano je 17 učitelja predmetne nastave koji trenutno vode izvannastavnu aktivnost ili su ju vodili ranije. Navodimo njihove najčešće odgovore koji govore u prilog podupiranja ovakvog oblika i načina rada: individualizirani-mentorski rad, rad s darovitim učenicima, male skupine, timski rad, istraživanja u školi i izvan škole, učimo jedni od drugih – suradničko učenje, visoka motivacija, bolje upoznavanje učenika, entuzijazam, kreativnost učenika i učitelja, potreba stručnog usavršavanja, bolja i slobodnija komunikacija. Ohrabruje podatak da su učitelji osvijestili potrebu vlastitog stručnog usavršavanja kako bi kvalitetnije radili i motivirali učenike za slobodne aktivnosti. U odgovorima nije vidljiva izravna uključenost učenika u kreiranje programa izvannastavne aktivnosti, što se očekuje.

Nastavnici kao negativne čimbenike navode: stresne i brze pripreme za natjecanje, preopterećenost učenika nekim drugim aktivnostima, loša opremljenost škole i kabineta, visoka očekivanja svih nakon natjecanja, neprimjerena nagrađenost učitelja, velike aspiracije/težnje ravnatelja i roditelja za izvrsnim uspjehom, krutost školskog rasporeda otežava rad, pojedina izvannastavna aktivnost nije naš izbor, izbor ravnatelja ili pedagoga, popunjavanje satnice unutar jedne školske godine, zastarjela nastavna tehnologija.

Očekivanja su bila da će učitelji iskreno navesti svoju nezainteresiranost za sadr-

žaje, zadaće i aktivnosti u izvannastavnim aktivnostima, jer znamo da se pojedinim učiteljima nameće ono što je njima nezanimljivo i za što nisu stručno pripremljeni. Jedan od razloga može biti niži entuzijizam učitelja i manja motiviranost učenika. Uspjeh učenika i škole na natjecanjima dodatni je stres i parazitarni faktor.

Ravnatelj osnovne škole iznio je probleme koji se javljaju u školi kod organiziranja izvannastavnih aktivnosti, a to je: mala zainteresiranost učitelja za novim programima izvannastavnih aktivnosti; djeca trebaju dati ideju koja treba poštivati sličnost programa izvannastavnih aktivnosti u prošlim i sadašnjoj školskoj godini; nemogućnost škole da bolje opremi prostor za izvannastavne aktivnosti; nemogućnost ponude više različitih izvannastavnih aktivnosti radi povećanog broja sati i učitelja; na natjecanja idu najbolji učenici koji stoga moraju biti u nekoliko izvannastavnih aktivnosti, a kvaliteta škole se ogleda i u tome; nezainteresiranost roditelja uz traženje izvrsnih rezultata; nemogućnost nagrađivanja pojedinih uspješnih i kreativnih učitelja; mnogo projekata koje moramo realizirati tijekom godine, a koji oduzimaju vrijeme za izvannastavne aktivnosti.

Kako vidimo ravnatelj je iznio samo općenite školske probleme s isprikom kako ne želi hvaliti ili naglašavati sve ono uspješno, izvrsno u školi. Škola ima visoke rezultate vanjskoga vrjednovanja, ravnatelj je toga svjestan, ali je objektivno iznio poteškoće.

Na temelju svih intervjuova može se zaključiti da su vidljive poteškoće u realizaciji izvannastavnih aktivnosti, koje se u svim slučajevima manifestiraju zbog nedostatka materijalnih, kadrovskih i ineteresnih razloga. Potrebna je veća sloboda učenika i učitelja u kreiranju odgojno-obrazovnog rada koja bi bila popraćena nizom kreativnih metoda i oblika radova, kao što su radionički, projektni, istraživački i izvanučionički. Slobodom učeničkog izbora sprječavalo bi se društveno neprihvatljivo ponašanje, a razvijala bi se učenička samoaktualizacija i samostalno-istraživačko učenje (Vican, Milanović Litre, 2006).

Zaključak

Izvannastavne aktivnosti predstavljaju odgojno planirane djelatnosti koje omogućavaju svestrano potvrđivanje učenikove ličnosti, a učitelju daju mogućnost proširenog obrazovnog utjecaja pri čemu je uključivanje učenika u njih, uglavnom, regulirano zakonskim propisima (Previšić, 1987). U osnovnim školama potrebno je primjenjivati metode koje aktiviraju i motiviraju učenike, a to je moguće jedino na temelju učenja kroz projekte, integriranom nastavom, interdisciplinarnim poučavanjem, kurikulumom utemeljenim na višestrukim inteligencijama i simulacijama u razredu (Armstrong, 2008). Programski sadržaji u najvećoj mjeri trebaju biti izraz učeničkih želja. Programe slobodnih aktivnosti trebali bi zajednički izrađivati učenici i učitelji, a učitelj bi trebao biti samo u početku pokretač, a kasnije savjetodavni voditelj kojemu je glavni cilj poticanje, savjetovanje i usmjeravanje. Škola bi morala postati mjesto učenja kako djece tako i njihovih učitelja. Rad u tim aktivnostima tre-

bao bi biti slobodan, spontan, dinamičan, raznovrstan, a polaziti od interesa učenika, njihovih želja, sklonosti i nadarenosti. Takav rad je nesputan strogim programima, ocjenama, strahom zbog neuspjeha, a učenik u njima sudjeluje s namjerom da produbi svoje znanje, da se zabavi, razonodi, da provede korisno i ugodno vrijeme izvan redovne nastave. Učenik u slobodnim aktivnostima ima priliku tražiti, istraživati i potvrditi svoju ličnost afirmacijom u razredu, skupini i školi.

Literatura

- Armstrong, T. (2008): *Najbolje škole*. Zagreb: Educa.
- Bognar, B. (2004): *Poticanje kreativnosti u školskim uvjetima*. Zagreb: Napredak, 145 (3): 269-283.
- Dryden, G. & Vos, J. (2001): *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Fulgosi, V. (1990): *Psihologija ličnosti, teorije i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ilišin, V. (1988): *Interesi i slobodno vrijeme*. Fragmenti omladine, Zagreb: IDIS.
- Ilišin, V. (2000): *Promjene u slobodnom vremenu mladih*. Zagreb: Napredak, 141 (4): 419 – 429.
- Ilišin, V. – Marinović-Bobinac, A. & Radin, F. (2001), *Djeca i mediji*. Zagreb: IDIS.
- Jerbić, V. (1970): *Slobodno vrijeme mladih u Zagrebu*. Zagreb: CVOSD „ND”.
- Leburić, A. & Relja, I. (1999): *Kultura i zabava mladih u slobodnom vremenu*. Zagreb: Napredak, 140 (2): 175 – 184.
- Mlinarević, V. (2004): *Stilovi slobodnog vremena srednjoškolaca Slavonije i Baranje*. Pedagoški istraživanja, 1 (2), 241-255.
- Nola, D. (1987): *Kreativni odgoj*. U: Dijete i kreativnost. Zagreb, Globus.
- Perasović, B. & Bartoluci, S. (2008): *Slobodno vrijeme i kvaliteta života mladih*. Zbornik radova međunarodne znanstveno-stručne konferencije *Kineziološka rekreacija i kvaliteta života*, Zagreb: Parvus, d.o.o.: 15-24.
- Previšić, V. (1987): *Izvannastavne aktivnosti i stvaralaštvo*. Zagreb, Školske novine.
- Previšić, V. (2000): *Slobodno vrijeme između pedagoške teorije i odgojne prakse*. Zagreb: Napredak, 141 (4): 403 – 410.
- Vican, D. & Milanović Litre, I. (2006): *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

THE QUALITY OF THE IMPLEMENTATION OF THE SCHOOL'S EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Abstract

Leisure offers great opportunities for cultural and creative development of personality and in the education system, its implementation is usually within the extracurricular activities in which students meet the needs and interests and achieve the specific skills and abilities. The school can succeed in the formulation and implementation of extracurricular activities on the basis of the curriculum in which freedom of choice have students and teachers.

The goal of the work is determining the level of quality and satisfaction of students, teachers and principal with the school extracurricular activities. Work is based on the results of interviews, categorized responses of students, teacher-leaders extracurricular activities and the director of an urban elementary school Slavonija.

Keywords: school, extracurricular activities, freedom of choice of students and teachers.

AZ ELSŐ MAGYARORSZÁGI KOMPLEX TEHETSÉGFEJLESZTŐ PROGRAM VÁZLATOS BEMUTATÁSA

Magyarországon, Törökszentmiklóson a Bethlen Úti Iskolában /ma jogutódja Bethlen Gábor Református Tagozatos Iskola.../ az 1987-88-as tanévben komplex tehetségfejlesztő program alapján indítottunk el egy nem hagyományos képzést a 13-14 éves /iskolarendszerünkben 7-8. osztályos/ tanulóknak.

Az elkészült tervezetet kísérletképpen dolgozta ki az iskola 67 fős tantestülete a Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai - Pszichológiai Tanszék közreműködésével dr. Balogh László tanszékvezető irányításával. A nevelőtestületünknek több évtizedes tapasztalata volt a speciális tehetségfejlesztés területén. /ének-zene, számí-tástechnika, idegen nyelvi képzés/

Felismertük ebben az egyoldalúságot, azt, hogy a kor igényeihez igazodó tehetségfejlesztés alapja a komplexitás.

Azokra a kérdésekre, hogy **Mi a tehetség? Ki a tehetséges? Hogyan fejlesszük a tehetségeket?** nincs egységes válasz. A meghatározások eltérnek a különböző korokban, az adott társadalmi viszonyokhoz is igazodnak. Néhány hazai példa a teljesség igénye nélkül: Kálvin János -500 éves-, Pázmány Péter, Harsányi István, Czeizel Endre.

A válaszokban az viszont közös, hogy a tehetség nem velünk született, bizonyos adottságokkal, átlag feletti képességekkel mindenki rendelkezhet. /Az östehetség, a zse-ni természetesen létezett és létezik is./ A tehetség csak úgy bontakozhat ki, - önmagától nem tör utat magának- , ha előtte kiépítjük a mezsgyét, amire majd az út épülhet.

A program kiemelt céljai a tehetségcsírák korai felismerése, azonosítása, a cél-zott tanulók tudatos fejlesztése. Olyan feltételek megteremtése - **személyi és tár-gyi**-, amelyek nem akadályoznak, sokkal inkább motiválnak. A dúsítás és a gyorsítás egyaránt cél. Fontos, hogy az értékek közül semmi ne kerüljön veszendőbe, minél kevesebb tehetségigéret kallódjon el.

A felismerést sok esetben nehezíti az is, hogy a pedagógusok közül többen nem rendelkeznek azokkal az ismeretekkel, amelyek az említettek kezeléséhez szükségesek. Sok olyan gyerekről tudunk, akikre általában azt mondjuk, hogy jó tanulók, de azt már nem tudjuk, hogy melyek azok a területek, amelyek alapján erre a teljesít-ményre jutottak. Egy másik szélsőséges eset, a deviancia, aminek oka lehet az átlag feletti képesség is. A kedvezőtlen személyi feltételek közé soroljuk azt is, amikor az iskolatársakhoz fűződő kapcsolatrendszer miatt a tehetséget rejtegetni kell, mert emiatt őt a társai kiközösítik, különféle megnyilvánulásaikkal ellehetetlenítik érvé-nyesülését.

A **tudatos fejlesztés** alatt értjük az intellektuális és speciális képességek párhuzamos fejlesztését; a tehetségek kibontakoztatásához azoknak a pozitív és negatív személyiségjegyeknek a tudatosítását /erősíteni, tompítani/, ami az átlagostól való különbözőségéből következik, a várható erőfeszítéseikhez, terheléseinek elhordozásához fontos lesz. A tehetség tehát kiemelkedő teljesítmény, erre képessé kell tenni az erre alkalmasakat, így válhatnak tehetségessé.

A programba jelentkező tanulók beválogatása az alábbiakra épült:

intellektuális képességek közül a lényeglátás, az emlékezet, figyelem és a kreativitás színvonala súlyozott értéknek számított. Figyelembe vettük az egyes szaktárgyakban nyújtott teljesítményeket is /anyanyelv, matematika/.

A vidéki tanulóknak kollégiumi ellátást biztosítunk / a felvettek 50-70 %-a /, olyan programokkal, amelyek az iskolai nevelő-oktató munkával összhangban vannak.

A fejlesztőprogram főbb pedagógiai és pszichológiai alapelvei

Két fő szempont érvényesítése áll munkánk középpontjában: az egyik a tanulók megfelelő motiválása, a másik az egyéni differenciálás.

A tehetség fejlesztéséhez olyan folyamatos tevékenységeket kell megszervezni, ami inspirál.

Ha a tevékenység nincs kapcsolatban az egyén saját céljaival, érdeklődésével, nincs, ami **motiválja** a magas szintű tevékenységek kialakulását. Az ügy iránti szenvedélyes vonzalom az alapja a belső energiák mozgósításának. A tanulási tevékenységgel való azonosulást, a megfelelő motivációt a következő elvek érvényesítésével igyekszünk megvalósítani.

- Közepontba állítjuk a tanulói öntevékenységet. Az önálló munka erősen motiváló hatású, gazdag érzelmek szövik át.

- A pedagógusok munkájában a pozitív motívumok dominanciáját igyekszünk megvalósítani- az averzív motívumok háttérbe szorításával.

- Különös szerepet kapnak a motiválásban a tanulók számára küldött visszajelzések a feladatok megoldása után. Az eredmények mérése és a tájékoztatás ösztönzően hatnak a teljesítményre. /az értékelésre később visszatérek/

- Az igényszint formálása is fontos eleme a motiválásnak. Ez a motívumok rendszereződésének eredményeként alakul ki, s nagymértékben függ az adott területen elért teljesítményszinttől.

- Döntő tényező a motivált pedagógus személyiség, a speciális szakképzés, - tehetségfejlesztési szakértő, tehetségfejlesztő tanár-, akiknél folyamatos az önképzés, a továbbképzés.

- Alapvető tényező a tevékenység megfelelő háttérének biztosításában a tanulók reális énképének, önértékelésének kialakítása.

- Az egyéni feladatok megoldásában rejlő motiváló erő mellett építünk a csoportos tevékenység biztosította motiválási lehetőségekre is. /kooperatív tanulás/

Megfelelő tanulás mellett a másik fő szempont a **differenciálás**. A felületes szemlélő az átlag feletti tehetséggel rendelkező gyereket homogénnek véli, ez teljesen hibás, hiszen minden gyermek más-más teljesítményre képes, illetve másképpen kell ösztönözni.

A differenciált munkára a tanítási órán is van lehetőség, de igazán ez a délutáni blokkokban valósulhat meg. A délelőtti tanórákon különböző szintű feladatok megoldására kerülhet sor, ez a differenciálás egyik formája, de a délutáni foglalkozásokon a differenciált képességfejlesztés kerül előtérbe.

A tanulók délelőtti és délutáni foglalkozásai szerves egységet alkotnak. Elsődleges feladat a tantervi követelmények minél magasabb szintű teljesítése, ugyanakkor ahogyan a gyermekek képességei teljesítményükben megmutatkoznak, lehetőség nyílik tehetségük további kibontakoztatására külön foglalkozásokon. A délelőtti foglalkozások az általános iskolai óratervvvel összhangban folynak, délután azonban – a tehetséggondozás céljainak megfelelően- speciális blokkokban folyik a munka.

A délutáni sávban speciális blokkok adnak keretet a tehetséggondozásra, ezek a következők voltak az 1987-ben megindult kísérletben:

- anyanyelv
- matematika
- természettudomány
- rajz-esztétika
- ének-zene esztétika
- orosz nyelv
- német nyelv vagy angol nyelv
- számítástechnika

Még délelőtt osztálykeretben tanulnak a tanórákon, délután már bontott csoportban folyik a munka. Itt a feladatokat is differenciáltan kapják, ez több célt is szolgál a már korábban említetten kívül: lehetőség nyílik a tanórai anyag elmélyítésére, gyakorlásra, többletismeretek szerzésére, az **adott szakterület iránti érdeklődés felkeltésére**, egyéni érdeklődés elmélyítésére. Ez a foglalkozási forma igen alkalmas a pedagógus és a gyerek közötti személyesebb kapcsolat kiépítésére, illetve a gyermek személyiségjegyeinek megismeréséhez, ami segítséget ad a speciális személyiségjegyeinek fejlesztéséhez. 7. osztályban a délutáni foglalkozásokon való részvétel kötelező volt minden tanuló számára, 8. osztályban már kötelező délutáni foglalkozás nincs. A délutáni blokkok közül ők választhattak, természetesen a pedagógusok is elmondták véleményüket. A választás utal a gyermekek közt meglévő egyéni különbségekre is pl. az egyik osztályban 4 blokkot választott 4 fő, 3 blokkot 7 fő, 2 blokkot 10 fő, 1 blokkot 2 fő. Míg 7. osztályban a délutáni foglalkozásokon a kiragadott 23 fős osztálylétszám kétféle bontva vett részt a délutáni két párhuzamos foglalkozáson, 8. osztályban már csak 3-4 gyerek. Ez olyan lehetőség, ahol egyéni foglalkozásokra, differenciált fejlesztésekre van lehetőség.

A program továbbfejlesztése

Eredetileg a program az általános iskola 7-8. osztályára készült, ahol az első évben az alapozás és a speciális tehetségterület feltárása volt a feladat, 8. osztályban pedig már nagyobb szerepet kapott az egyének adottságaival összhangban lévő speciális fejlesztés.

Tíz éves tapasztalatunk után 5-8. osztályig tartó programot dolgoztunk ki az eredeti elveket megtartva, a sikeres **gazdagításra és gyorsításra** nagyobb hangsúlyt fektetve. Az alapozó szakaszt két évre növeltük /5-6. osztály/, az intenzív, differenciált fejlesztésre is két év jutott. Az időtartam megnövekedése lehetővé tette, hogy a délutáni blokkok **tartalmilag bővültek**, s újabb foglalkozási kereteket is beépítettünk; így újabb idegen nyelvek - latin, angol, olasz -, másrészt **gazdagodtak a speciális tevékenységi körök**: néptánc, társastánc, kerámia művészet, egyéni stratégiák fejlesztése, **harmadrészt a személyiség fejlesztéséhez** is kapcsolódtak foglalkozások: kommunikációs tréning, önismeret-fejlesztés. Ezek hozzájárulnak ahhoz, hogy a személyiségfejlesztés szempontjai még nagyobb szerepet kapjanak a programban, s ugyanakkor a képességek fejlesztésében az általános és a speciális szempont együttes érvényesítésére is több a lehetőség.

Felértékelődik a programban a **nyitottság**. Az iskolán kívüli információ- áradatból azok felismerése, kiválasztása, ami az egyén tehetségének kibontakoztatása számára hasznos lehet. Elvárás olyan képességek kialakítása is, hogy itt is meg tudják különböztetni a fontosat a kevésbé fontostól, ne vesszenek el a részletekben, amikor az újabb élmények sokaságához jutnak el. Meg kell tanulni azt az újabb együttműködési formát, ami a kortársakon kívül másokkal való kapcsolattartáshoz is szükséges. Az iskolán kívüli ismeretszerzés útja eltér a megszokott szituációktól, új környezetben, új helyzetben fontos a helyzetfelismerő képesség, az új probléma megoldására való törekvés.

A programban nélkülözhetetlen a már korábban is említett tanulói **teljesítmény mérése**; az elvárható és a valós összehasonlítása. A mérés egyik formája a tanulók szaktárgyi tudásszintje /az első félévben nem érdemjeggyel értékelünk, későbbben is az osztályozáson kívül a részletesebb önértékelés és társértékelés a jellemző/. A tudományos mérések ebben a munkában nélkülözhetetlenek, /ami szakértőket igényel/, évenként kell végezni, kiemelődik a bejövet és a kimenet. Iskolánkban ezt a munkát a Debreceni Egyetem Pedagógiai - Pszichológiai Tanszéke végzi dr. Balogh László irányításával.

A tanulók egyéni és csoportos pszichológiai mérési eredményeit összehasonlítjuk az országos szttenderddel, az egyénit az elért tantárgyi teljesítményeivel is. Ezekről tájékozódnak az érintett pedagógusok, szülők és a tanuló is. A pszichológiai mérés és a tanulói teljesítmény gyakorta egybe esik, azonban vannak eltérések is, amit elemzünk és az okokat feltárva jelöljük ki a korrekciós teendőket. Mint említettem, az egybeesést is jó tudni, hiszen az megerősíthet bennünket abban, hogy az adott területen tehetséges gyerek **erős oldalát továbbfejlesszük**, az eltéréskor viszont a **gyenge oldal kiegyenlítése** a teendő /olyan támogatás, amely hozzájárul az egyén tehetségének direkt fejlesztéséhez, - alulteljesítő tehetségesek -/ Az alulteljesítés egyéb okai között szerepelhet a nem megfelelő önértékelés, felül vagy alul értékeli magát, nem

kellően motivált. Az alulteljesítés oka lehet a folyamatos tevékenység hiánya is, egy-egy tantárgy tanulási munkamódszerének rossz beidegződése - egyetlen tantárgyban van csak súlyos hiányossága, míg másokban kiemelkedő.

A tanulói személyiség alakulásáról folyamatos feljegyzést készítünk - egyéni fejlesztési lap -; ez tartalmazza az első mérési eredményeket, az időközi elmozdulásokat, illetve az adott pedagógiai segítséget. Jó azt is megjelölni, hogy mi várható el a tanuló teljesítményében, ez nem csak a tanulónak, de nekünk is fontos.

A program már elmúlt 20 éves. Nyomon követtük a végzett tanulókat. Valamennyien középfokú oktatási intézményben tanultak, illetve tanulnak. Az első 15 évben végzetek közül megközelítőleg 600 főről van visszajelzésünk / kérdőív, interjú, közép-fokú,- felsőfokú oktatási intézmények észrevételeinek elemzése /. 92 % 17 fős főiskolán vagy egyetemen szerzett diplomát. A sokféleséget - valószínűsíthető, hogy a program sokszínűsége is befolyásolta. A volt tanítványok véleményében az általános megállapítások a következők voltak:

„Jó volt ez az iskola, mert boldogok voltunk, megtanultunk tanulni!”

„Azt a pályát választottam, amit már korábban is elképzelttem magamnak.”

Összegzés:

Mi olyan hosszú távú, komplex program kidolgozását tartottuk szükségesnek, ahol a korai felismerés, a tehetség mielőbbi azonosítása és célirányos fejlesztése került ki-munkálásra. A tanítási órák, az órán és iskolán kívüli foglalkozások, folyamatos mérések / pszichológiai, teljesítmény/, a hozzáértő, speciális szakemberek segítségével a kiemelkedő teljesítményre ösztönöztek. Diákjaink olyan légkörben tanulhatnak és olyan dolgokat is, ami valóban érdekli őket, amit szeretnek, és amiben sikeresek is lehetnek saját maguk, társaik és a társadalom számára is.

Zárszó:

Örömmel tölt el bennünket, hogy a törökszentmiklósi programot több iskola is adaptálta, továbbfejlesztette az eredetileg megjelölt alapelvek mentén. Azért is érde-mes ezt megemlíteni, mert programunk külföldi szakemberek körében is felkeltette az érdeklődést, ezt tanulmányozták, s hazájukba továbbvitték. Városunkban a Ber-csényi Miklós Gimnázium és Kollégium 8 tanévre szóló programot dolgozott ki a tapasztalatainkat felhasználva.

Felhasznált irodalom:

Balogh, László (2006): Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban. Buda-pest: Urbis Könyvkiadó.

A TEHETSÉKGONCEPCIÓK SZEREPE A SPORTTEHETSÉG FEJLESZTÉSBN

Összefoglaló:

Az explicit vagy implicit tehetségkonceptiók alapvetően meghatározzák azokat a súlypontokat, amelyekre a tehetségfejlesztésben koncentrálnunk, így jelentős befolyással vannak a gyakorlati tehetséggondozó munkára. Explicit koncepción itt a szakmai köztudatban élő, aktuálisan elfogadott elméleteket értjük, implicit koncepción pedig azokat az elképzeléseket, amelyek alapján valaki saját magában definiálja a tehetség fogalmát, kritériumait. Minél árnyaltabb, minél szélesebb spektrumú és minél dinamikusabb egy tehetségkonceptió, annál nagyobb esélyt ad arra, hogy felfedezzünk potenciális tehetségeket, illetve, hogy lehetőséget adhassunk nekik képességeik kibontakoztatására. Ilyen többtényezős koncepció például a Czeizel–modell, mely szerint a tehetség fejlődését, kibontakozását meghatározzák mind személyen belüli, mind környezeti tényezők.

Kutatásunkban utánpótlás korú labdarúgó-játékosok és edzőik implicit tehetségkonceptióit elemeztük kérdőív segítségével. Egy átfogó vizsgálat részeként kértük meg a játékosokat és az edzőket, hogy nevezzék meg azokat a játékosokat csapataukból, akiknek nagy jövőt jósolnak, majd hogy indokolják is meg választásukat. A vizsgálat további részében a játékosoknak a sikeres labdarúgóvá váláshoz szükséges kritériumokat, edzőiknek a labdarúgó-tehetség kritériumait kellett felsorolniuk. Az eredményeket tartalomelemzés módszerével elemeztük, a kapott válaszok alapján meghatároztuk a kategóriákat, így négy különböző kategóriarendszert kaptunk, ezzel körvonalazni tudtuk a játékosok és az edzők implicit tehetségkonceptióit. Ezeket egymással és a Czeizel-moddal összevetve betekintést nyerhetünk a fiatal tehetségek, a labdarúgásban dolgozó szakemberek és a tudományos szemlélet koncepcióinak különbözőségeibe.

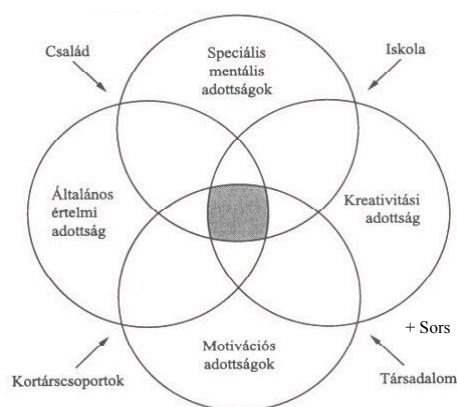
Gyakorlati szempontból megközelítve az eredményeket, a motivációs, érzelmi, akarat oldalán például kiválóan lehet dolgozni a csoportos sporttehetség fejlesztő tréningeken. A nevelői hatékonyságot az edzői konzultációkkal, továbbképzésekkel fokozhatjuk. A taktikai – kognitív oldalon többek között mentáltréning gyakorlásával erősíthetünk. A fejlesztő programok kialakításánál nagy segítséget nyújtanak a széles spektrumú, dinamikus tehetségkonceptiók, illetve az ilyeneken alapuló kutatások. Láthatóvá válnak, és elkülönülnek például azok a területek, amelyek fejlesztése túlmutat a sportági edzés keretein, vagy amelyeken külső szakember a sportági szakértőknek segítséget nyújthat.

Kulcsszavak: sporttehetség-fejlesztés, tehetségpont, tehetségkonceptiók,

A tehetségkoncepciók általános jellemzői

A fent említett explicit koncepcióra példaként említhetjük a Renzulli-féle három gyűrűs modellt (Mező, 2004), amely szerint az átlagon felüli képességek, a kreativitás és a feladat iránti elkötelezettség együttes jelenléte adja a tehetség megvalósulásának feltételét. A tudatosan akár meg sem fogalmazott implicit koncepcióra pedig példa lehet egy tehetség szakirodalomban járatlan, ugyanakkor kiváló, gyakorló edző elképzelése arról, hogy kit is tart ő tehetségesnek (például: jó fizikális adottságok, gyorsaság, motiváltság, taktikai tudás/figyelem, technikai adottság alapján).

Minél árnyaltabb, minél szélesebb spektrumú és minél dinamikusabb egy tehetség-koncepció, annál nagyobb esélyt ad arra, hogy felfedezzünk potenciális tehetségeket, illetve, hogy lehetőséget adhassunk nekik képességeik kibontakoztatására. Árnyaltságon ez esetben azt értjük, ha egy elképzelés számol a kivételek, szabálytalanságok, rendhagyó jelenségek létjogosultságával. Az elmélet spektrumának szélességén azt, hogy hány jelentős, meghatározó tényezőt azonosít, foglal magába. Minél szélesebb spektrumú egy koncepció annál több fontos összetevőt ötvözt. Például egy olyan redukatív modell, mely az intellektuális tehetség kritériumának a kiváló tanulmányi eredmény és a kiemelkedő intelligencia együttes jelenlétét tartja, kizárja látószögünkben a nem jól tanuló, de intelligens vagy az átlagos intelligenciájú, ugyanakkor nagyon kreatív gyerekeket. A tehetségkutatás korai, szűk spektrumú elképzelései éppen ezzel a veszéllyel jártak. A tudományos szemlélet kereteinek tágulásával párhuzamosan egyre inkább teret hódítottak a szélesebb spektrumú tehetségmodellek, amelyek már több jelentős, meghatározó tényezőt azonosítottak, foglaltak magukba (Orosz, 2008). Ilyen többtényezős koncepció például a Czeizel-modell. (1. ábra) Ezen elmélet szerint a tehetség fejlődését, kibontakozását meghatározzák mind személyen belüli, mind környezeti tényezők. Tehetségről (talentum) csak akkor beszélhetünk, ha a kedvező adottságok (giftedness) valóra válnak. A $2 \times 4 + 1$ faktoros modell négy-négy egyéni belüli illetve társas környezeti tényezőnek tulajdonít kulcsszerepet a tehetség manifesztálódásában. A fontos egyéni belüli tényezőknek az általános értelmi adottságot, a specifikus mentális adottságot, a kreativitást és a motivációt tartja. A társas környezeti faktorok esetében pedig a családi, kortársi illetve iskolai befolyások mellett megfontolandónak tartja a társadalmi tényezők figyelembevételét. Czeizel plusz egy tényezőként egy további, úgynevezett „sors” faktor bevezetését javasolja, amellyel arra utal, hogy – irracionális összetevőként - a kiszámíthatatlan sorsnak, is nagy szerepe van a tehetség kiteljesedésében (Czeizel, 2004).



1. ábra: Czeizel-modell

Egy tehetségkonceptió dinamikusságán azt értjük, hogy mennyire számol a tehetségösszetevők változásaival, kölcsönhatásaival, összefüggéseivel. Például egy dinamikus tehetségmodell nem állandó személyiségvonásnak tartja a tehetséget, hanem a különböző tényezők kölcsönhatásának révén állandóan mozgásban, változásban (optimális esetben) fejlődésben lévő jellemzőnek. Árnyaltabb, szélesebb spektrumú, dinamikusabb tehetségkonceptiónak hátránya lehet, hogy némileg „puhul” az elmélet: Elméleti szempontból kevésbé válik kézzelfoghatóvá a jelenség, például diagnosztikához nem kapunk kész sablonokat. Ugyanakkor gyakorlati szempontból hasznosabb lehet egy ilyen modell. Főként a fejlesztő munkában növelheti a hatékonyságot (például csökkenhet a tehetségvesztés), életszerűbb lehet, a diagnosztikában többen kerülhetnek látószögünkbe.

Sportolók és edzőik specifikus tehetségkonceptiói

Egy átfogó, országos szintű sporttehetség kutatás egyik részleteként edzők és sportolók tehetségelméleteit tanulmányoztuk. A vizsgálatban 5 futballklub 22 nemzeti első illetve másod osztályú utánpótlás csapatának edzői és játékosai vettek részt. Összesen 22 edző és 380 14-19 év közötti sportoló alkotta a mintát. A kutatás célja a sporttehetség kibontakoztatásának hátterében álló legfontosabb tényezők azonosítása illetve összefüggéseik feltárása. Ennek keretében voltunk kíváncsiak a játékosok és edzőik tehetségkonceptióira.

Egy „Edzői kérdőívben” megkértük a szakembereket, hogy rangsorolják csapatuk játékosait az alapján, hogy kiket tartanak a legtehetségesebbeknek. Majd arra kértük őket, határozzák meg, kiket tartanak a legjobb csapatjátékosoknak, a legnépszerűbbeknek, a legnagyobb önbizalmúaknak, a leginkább izgulósaknak, hogy kiknek jó-solnak nagy jövőt, illetve, hogy mely sportolók családjának jelenthet erőn felüli meg-

terhelést a sportolás finanszírozása. Továbbiakban azt kértük, hogy vegyék számba az öt legtehetségesebbnek tartott játékos erősségeit és hiányosságait. Végül azt kérdeztük, hogy miben határoznák meg a labdarúgó tehetség kritériumait. A „Játékosárs kérdőív” felépítése nagyon hasonló az edzőihez. A sportolóknak szintén rangsorolni kellett csapatukat tehetség alapján, majd meghatározni a legjobb csapatjátékosokat, a legnépszerűbbeket, a legnagyobb önbizalmúakat, a leginkább izgulósakat illetve azt, hogy kiknek jósolnak nagy jövőt. Végül tőlük azt kérdeztük, hogy véleményük szerint mitől válik valaki sikeres labdarúgóvá.

A tehetségkonceptiók szempontjából itt most az edzői, illetve a játékosárs kérdőív két-két kérdése fontos számunkra. A mindkét kérdőívben megjelenő „*Kinek jósol nagy jövőt és miért?*” kérdés, továbbá az edzői kérdőív „*Miben határozná meg a labdarúgó tehetség kritériumait?*”, illetve a játékosárs kérdőív „*Mit gondolsz, mi alapján válik valaki sikeres labdarúgóvá?*” kérdéseire adott válaszokat vizsgáltuk meg. Hozzá kell tenni, hogy a legtehetségesebb játékosok erősségeinek és hiányosságainak számbavétele szintén információkat nyújthat implicit tehetségkonceptiókról, de ezeket a részeket jelen tanulmányban nem elemezzük.

Az edzői kérdőív „*Kinek jósol nagy jövőt és miért?*” kérdésére az edzők többnyire két-három játékost és azok két-három tulajdonságát jelölték meg. A tulajdonságokat hét kategóriába osztottuk, amelyek a következők voltak: *fizikai adottságok* (pl. gyorsaság, erőnlét, testi adottságok), *társas készségek* (pl. irányító képesség), *technikai készségek* (pl. technikai tudás, rúgótechnika), *érzelmi – akarat – motivációs tényezők* (pl. motiváltság, szorgalom, sportág szeretete), *szociális háttér* (pl. családi háttér), *taktikai-kognitív készségek* (pl. taktikai tudás, játékontelligencia) és *tehetség*. Az edzők legtöbbször az érzelmi – akarat – motivációs kategóriába tartozó tényezőket említették, átlagosan kétszer. Nagyjából minden második edző említette mind a taktikai – kognitív tényezőket, mind a fizikális adottságokat, míg a technikai tudást ettől némileg kevesebbszer jelölték meg. Az edzőknek mintegy 10 %-a említette a szociális háttérrel, illetve a társas készségeket. Szintén kb. 10 %-ban kaptuk azt a választ, hogy nincs olyan játékos, akinek nagy jövőt jósolna az edző. Az edzői kérdőív „*Miben határozná meg a tehetségesség kritériumait?*” kérdésére érkezett válaszok alapján az előzőtől némileg eltérő kategóriarendszert állítottunk fel. A kategóriákban itt is megjelentek a *fizikai adottságok*, a *technikai készségek*, a *taktikai – kognitív tényezők*, a *társas készségek*, a *családi háttér* és az *érzelmi – akarat – motivációs tényezők*. Ezeken kívül az edzők említették az *edzhetőséget*, ami az edző – tanítvány viszonyra vonatkozik. Az előzőhöz hasonlóan a válaszok erre a kérdésre is az érzelmi – akarat – motivációs kategóriákba estek a legnagyobb arányban, minden válaszadó átlagosan kétszer említette. Gyakoriság szerint ezután következett a taktikai – kognitív dimenzió, majd a fizikai adottságok – mindkettőt átlagosan egyszer említették az edzők. A technikai és társas készségeket minden második válaszadó tekintette meghatározónak, míg a legkevesebbszer a családi háttér és az edzhetőség jelent meg a válaszokban. Amint láthatjuk, a két kérdésre adott válaszok kategóriánkénti eloszlása közel hasonló volt, egyedül a taktikai – kognitív kategóriába tartozó jellemzőket említették jelentősen magasabb számban a „*Miben határozná meg a tehetségesség kritériumait?*” kérdésre.

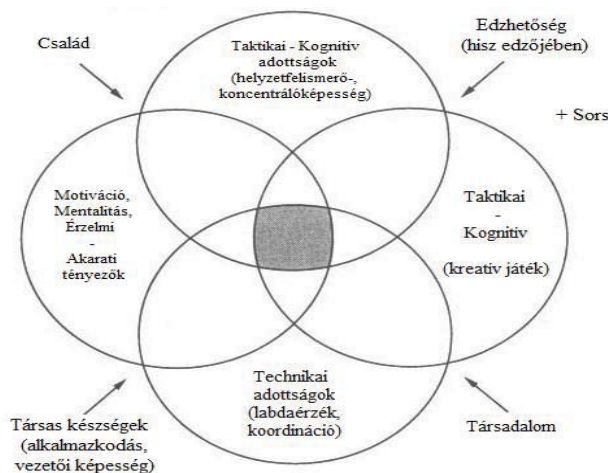
A Játékos Kérdőívben feltett „*Kinek jószol nagy jövőt és miért?*” kérdésre adott sportolói válaszok általában ugyanúgy két – három csapattársra vonatkoztak, a miért kérdésre érkezett válaszok viszont szélesebb területet fedtek le, mint az edzők válaszai. A kapott tulajdonságok alapján felállított tíz kategória közül öt az edzői kérdőívben is megtalálható volt: *fizikai adottságok, technikai tényezők, taktikai – kognitív aspektusok, társas készségek és családi/szociális háttér*. Az edzői kérdőívben érzelmi – akarat – motivációs néven említett kategória a játékosoknál három részre differenciálódott: a *tevékenység szeretete* (pl.: a foci az élete, futball iránti szeretet, mindene a foci), a *személyiség* kategóriája (pl.: lelkiismeretes, lelkes, odaadó) és az *akarat – szorgalom – edzőmunka* tényezői (pl.: minden meccsen a maximumot adja ki, hatalmas munkabírási, kitartó). Amint láttuk, az edzőknél a motiváció fogalma leginkább a kitartásban és a maximális teljesítményben mutatkozik meg, azonban a játékosok nagy arányban tartják fontosnak ezen felül a labdarúgás szeretetét is. Arra a kérdésre, hogy miért találtunk differenciáltabb válaszokat a játékosoknál, mint az edzőknél, több magyarázat is felmerülhet. Először is, a 22 edző mellett mintegy 380 játékos válaszait elemeztük, így önmagában a minták elemszámának különbsége is szolgálhat magyarázatul. Másodszor az is lehetséges, hogy fiatal játékosok más szempontból tekintenek az üzött sportágukra és az abban való sikerességre, mint az azt szakemberként folytató edzők, így nem meglepő, hogy válaszaikban nagy arányban találtunk intrinszc motivációra utaló tulajdonságokat is. Harmadszor, mivel az edzők relatíve külső szemlélőként látják az eseményeket, profi felfogásnak, vagy győzni akarásnak címkézhetik azt a viselkedést, amit egy csapattag a labdarúgás szereteteként fogalmaz meg magában. Az eddigi kategóriákon túl teljesen új elemként jelentek meg az *eredményesség – „valami plusz”* címszó alá tartozó tulajdonságok (pl.: győztes típus, korosztályában kiemelkedő), és az *életvitel*, mint a jövőt meghatározó tényező (pl.: pályán kívül is megfelelő hozzáállás, magánélet).

A Játékos Kérdőív másik, jelenlegi tanulmányunkban releváns „*Mit gondolsz, mi alapján válik valaki sikeres labdarúgóvá?*” kérdésére adott válaszok alapján az előzőeknél még szélesebb kategóriarendszerrel kellett dolgoznunk ahhoz, hogy lefedjük az ugyancsak szerteágazó válaszokat. Itt is megjelent a Játékos Kérdőívben feltett „*Kinek jószol nagy jövőt és miért?*” kérdésre érkezett mind a tíz kategória, kiegészülve a „*sorsfaktorral*”. Azonban ha megnézzük az egyes kategóriákba bekerült elemek gyakoriságát jellemző a eltérést láthatunk a válaszok irányában. A „*Mit gondolsz, mi alapján válik valaki sikeres labdarúgóvá?*” kérdésre adott feleletekben az előbbihez hasonlóan nagy arányban kaptunk olyan válaszokat, amelyek a szorgalmasság, a motiváció, a tevékenység szeretete, a társas készségek és a taktikai – kognitív kategóriákba estek, csökkent ugyanakkor a fizikai adottságok és a technikai készségek körébe tartozó jellemzők száma, és jelentősen megnőtt a támogatás, háttér, a szerencse és a sportemberhez méltó életvitel kategóriáinak említése. Kérdés, hogy ez utóbbi kategóriákban miért nem kaptunk annyi választ, amikor a nagy jövőre jelölt csapattársakat kellett jellemezni.

Az Edzői Kérdőív „*Miben határozná meg a tehetségesség kritériumait?*” kérdésére adott feleleteket megvizsgáltuk a szerint is, hogy szűk, vagy tág területet fedtek-e le. Tágnak tekintettük a kritériumrendszert, ha az edző öt vagy annál több kategóriát említett, függetlenül attól, hogy egy kategórián belül hány jellemzőt írt le. A vizsgálat még nem fejeződött be, de az már elmondható, hogy az edzők mintegy egyne-

gyede használt tág kategóriarendszert, azaz az általunk felállított nyolc kategóriából legalább ötöt említettek. A szűk kategóriarendszert használók legtöbbször a fizikai adottságokat, a mentális tényezőket, a technikai és a taktikai – kognitív készségeket említették. A válaszadók mintegy harmada írt ezen kívül társas készséghez, mintegy tizede pedig családi háttérhez tartozó kritériumot.

A játékosok és edzők köztudatában megjelenő tehetségelméletek összesítéséből kialakuló kép abból a szempontból meglehetősen jó összhangot mutat a Czeizel-féle koncepcióval, hogy az utóbbiban felmerülő tartalmak egy kivételével (a társadalom szerepe) felbukkannak a sportolók kategóriáiban is. (2. ábra)



2. ábra: Az Edzői Kérdőívben kapott kategóriák alkalmazása a Czeizel-modellre

Ez arra utalhat, hogy a Czeizel-modell, mint széles spektrumú, árnyalt általános tehetségelmélet a specifikus tehetségterületekre vonatkozóan is érvényes, helytálló következtetéseket von le. Az ilyen tehetségkonceptiók kiegészítve a specifikus területen összegyűlt kutatások eredményeivel jó kiindulási pontot teremthetnek a gyakorlati tehetségfejlesztő munka elméleti megalapozásához. Jelen kutatás további elemzéseinek egyik célja, hogy olyan széles spektrumú, dinamikus modellt tudjunk felállítani, amely nem pusztán megragadja a jelentős tényezőket, de azok kölcsönhatásairól is képes megállapításokat tenni.

A tehetségkonceptiók és a gyakorlati sporttehetség fejlesztő munka

A Kék Bolygó Tehetségpont (Internet 1.) sporttehetség-pontként alakult azzal a céllal, hogy segítséget tudjon nyújtani a fiatal sportolók tehetségének kiteljesítéséhez. Működésének lényege a rendszerszemléletű, párhuzamosan több szinten ható sporttehetség

gondozás. Így hangsúlyt helyezünk mind a személyen belüli, mind a társas-környezeti tényezőkre. Tevékenységünk felöleli a tehetségdiagnosztikát, a tehetség tanácsadást illetve a sporttehetség kibontakoztatásához szükséges (fizikai adottságokon, készségeken túlmutató) tényezők fejlesztését. A folyamatosan futó sporttehetség kutatási projektek eredményeit közvetlenül integrálni kívánjuk a gyakorlati munkába.

A fejlesztő programok kialakításánál nagy segítséget nyújtanak a széles spektrumú, dinamikus tehetségkonceptciók, illetve az ilyeneken alapuló kutatások. Láthatóvá válnak, és elkülönülnek például azok a területek, amelyek fejlesztése túlmutat a sportági edzés keretein, vagy amelyeken külső szakember a sportági szakértőknek segítséget nyújthat. Például a fenti vizsgálatban láthattuk, hogy az edzők a tehetség kritériumok között az egyik legnagyobb súlyúnak a motivációs, érzelmi, akaratit faktort tartják, megelőzve a fizikai illetve a technikai adottságokat is. E faktort tovább bontva a játékosok válasza alapján előtűremkednek olyan tényezők, melyek fejlesztése adott esetben specifikus szakértelmet igényel (pl.: önbizalom, hinni önmagában, nem fél a sikertől, kiegyensúlyozott). Hasonlóan a taktikai-kognitív faktor esetében is világosan látszanak olyan tényezők, melyek fejlesztésére edzésen kevés lehetőség nyílik, s melyben a sportpszichológia segítséget nyújthat (pl.: koncentráció, kreativitás, zavaró tényezők kizárása). További példaként az edzhetőség faktort említhetjük: az edzők saját szemszögből felvetik e szempontot tehetségkritériumként (hisz az edzőjében, edző-tanítvány viszonyban tudja, hol a helye), míg a megfelelő edzői háttér szerepe a tehetség kibontakoztatásában csak a játékosoknál merül fel. A Czeizel-modell ugyanakkor szintén hangsúlyozza a nevelő szerepét a tehetség valóra válásában. Végül egy olyan tényezőt is említhetünk, amely alig merült fel a válaszokban, mégis jelentősége lehet a tehetség realizálódásában: a sérülések elkerülése.

A sporttehetség-pontban ezért a fentieket figyelembe véve törekszünk arra, hogy minél szélesebb spektrumú, több szegmenset átölelő segítséget tudjunk nyújtani a szakmai munkához. A motivációs, érzelmi, akaratit oldalon például kiválóan lehet dolgozni a csoportos sporttehetség fejlesztő tréningeken. A nevelői hatékonyságot az edzői konzultációkkal, továbbképzésekkel fokozhatjuk. A taktikai-kognitív oldalon többek között mentáltréning gyakorlásával erősíthetünk. A sérülések rehabilitációjában, a sérülékenység csökkentésében pedig mélyebbre fókuszáló pszichológiai módszerekkel támogatjuk a sportolókat.

Hivatkozások

- Czeizel, E. (2004): Sors és tehetség. Budapest: Urbis Könyvkiadó.
- Mező, F. (2004): A tehetség tanácsadás kézikönyve. Debrecen: Kocka Kör.
- Orosz, R. (2008): Komplex sporttehetség fejlesztő pszichológiai programok. In: Mező Ferenc – Mező Katalin (szerk.): Tehetség határok nélkül. Kocka Kör. Debrecen. 33-41.o.

Internetes hivatkozás:

Internet 1.: www.tehetsegpont.hu

THE ROLE OF TALENT CONCEPTIONS IN SPORT-TALENT DEVELOPMENT

Summary

Explicit and implicit talent conceptions fundamentally determine those factors on which we focus in talent development so that the talent conceptions considerably influence the talent care in practice. Explicit conception, according to the field term, is understood as a recently accepted theory while the implicit conception contains lay ideas about talent and giftedness. The more wide-ranging and the more dynamic is a theory the higher is the probability to discover potential talents. According to Czeizel's model, the development of talent is determined by both intrapersonal and environmental factors, either.

In the present study the authors examined youth soccer players' and their coaches' implicit talent conceptions. As a part of an extensive research the players and the coaches were asked to name their most talented fellows/players and to also list the underlying reasons. Afterwards the players had to list the criteria to become a successful player their coaches had to list the criteria of the talent in soccer. The results were examined with content analysis, than the categories were defined. The different talent concepts of the players, the coaches and the Czeizel-model helped us to get a view in the various opinions of the coaches and the scholars.

Applying the results, the emotional – motivational part could be well developed at the group consultations in talent development, the coach effectiveness could be effectively boosted at further educations while the tactical – cognitive part may be strengthened with mental training. Thanks to the wide-ranging talent conceptions and researches, creating developmental programs ease the talent care for coaches and external professional, either.

Keywords: talent development in sport, Talent Centre, talent conceptions.

A JÁTÉK SZEREPE A MATEMATIKAI TEHETSÉGEK GONDOZÁSÁBAN

Összefoglaló: A reprezentációs elmélet, a manipulációs játékok, a képekre való leképzés, majd a szimbólumokkal való operálás a kezdő matematika oktatás mérőkövei. Ezeket a folyamatokat a kisiskolások szintjén legeredményesebben a játék biztosíthatja. A játék pozitívan befolyásolhatja a gyermek értelmi fejlődését, a matematikai képességek kialakulását, de az ismeretszerzés folyamatait is.

A kisiskolások szintjén a matematikai tehetségkutatás és tehetséggondozás egyik fő eszköze, de módszere is a különböző játékok és játékos szituációk alkalmazása, kivizsgálása. A játék sokszor csak implicit tartalmaz matematikai ötleteket, módszereket, tartalmakat, de a játék logikája, a játékos feladat megoldása a matematikai képességeken, illetve azok „csíráin” alapszik.

Kulcsszavak: Játék, reprezentációk, logika, kombinatorika, matematika, tehetségek.

A kezdő matematikatanulás pszichológiája

Nagyon kevés összefüggés látszik a matematikában tanult dolgok és a világ egyéb tényei között. Azok a matematikai fogalmak, melyek absztrahálásának folyamatai szegényesek és keskenysávúak, nem lehetnek kétirányúak, tehát nehezen aktualizálhatók. A valóságos strukturális összefüggésekre és ezek matematizálására kellene koncentrálni.

Piaget volt az első, aki észrevette, hogy egy fogalom kialakulásának folyamata sokkal hosszabb időt vesz igénybe, mint ahogy gondolták, és hogy, sok látszólag a fogalommal össze nem függő tevékenységre is szükség van, még mielőtt a gondolkodás *valamilyen meghatározott irányba fordulna*. Ez a – jórészt nem tudatos – szakasz a *játszás* szakasza. Itt a gyerekek eljátszadognak azokkal az elemekkel, amelyekből majd kialakul a fogalom, jóval korábban, még mielőtt bármiféle elképzelésük lenne arról, hogy ezek az elemek egyszer majd segítségükre lesznek a környező világ jobb megértésében. A kisgyermek eljátszadozik az építőelemekkel, vagy más tárgyakkal, csoportosítja őket, és nem is tudja, hogy közben már szert tesz azokra az alkotóelemekre (az intellektuálisokra is), amelyekből, illetve amelyek segítségével, később a szám és a tér fogalmai kialakulnak. Ez a dinamikus tanulási folyamat különböző típusú tanulást feltételez.

Az előkészítési, vagy játszási szakaszban végzett tevékenység határozott irány nélkül, látszólag céltalan, amelyet a tanulók magáért a tevékenységért folytatnak és élveznek. Ez a viselkedési forma a játszás. Ahhoz, hogy a játszási szakasz lehetővé váljék szükség van a kísérletezés szabadságára.

A második szakasz irányítottabb és célratörőbb, de hiányzik még belőle annak a világos felismerése, hogy mi felé is haladunk. Ebben a szakaszban kívánatos bizonyos fokú strukturált tevékenység, amelynek minél több különféle struktúrájú tapasztalatot – szabályosságot - biztosítanak, amelyek mind ugyanahhoz a fogalomhoz vezetnek.

A harmadik szakasznak biztosítani kell a megfelelő gyakorlatot a struktúra közös vonásainak meglátására, rögzítésére és alkalmazására.

Az egyes szakaszok számára kidolgozott játékokat a következőképpen nevezzük:

- a) előkészítő játékok,
- b) strukturált játékok,
- c) gyakorló játékok illetve elemző játékok.

Hogy milyen struktúrájú játékot adjunk, ha meghatározott egy feladat fogalmi tartalma? Kívánatos lenne, hogy a logikai bonyodalmak minél kisebbek legyenek, inkább a *konstruktív*, alkotó tevékenységekre építsünk. A fogalmak *kialakulására, felépítésére, nem pedig a meggyőzésre* alapuló megértésükre van szükség.

A negyedik szakaszban közös ábrázolásra (reprezentációra) van lehetőség és szükség, amelynek segítségével a gyerek láthatja, hogy mi a közös az összes vizsgált konkrétumban.

A későbbi *szimbolizálás* (jelhasználat) és *formalizálás* szakaszaival kialakul a *matematika formális rendszere*.

A játék szerepe a matematikai képességek fejlesztésében

Az általános iskola alsó tagozatain számtalan gyakorló pedagógus nagy érdeklődéssel van a játék iránt és gyakorlatukban eredményesen alkalmazzák, mind a gyengébb, mind a tehetségesebb diákok oktatásában és nevelésében.

A játékot a gyermek önszántából, különböző belső és külső motivációk hatására végzi. A játékos tevékenység során *tapasztalatokat szerez, érzékeli, észleli, megismeri* az őt körülvevő világot. A megismerés mellett különösen az érzelmek világa gazdagodik.

Több olyan játék van, amely a tanulók *képzeletét* gazdagítja. A tanulók akarati tulajdonságai közül a *kitartást, határozottságot, önállóságot, céltudatosságot* fejleszti.

A gyermek a játékot mindig komolyan veszi, habár tudja, hogy „ez csak játék”. A játékban elért siker gazdagabbá teszi a gyermek érzelmi életét, ami újabb játékra serkenti.

A Pestalozzi-tanítványként ismertté vált *Fröbel* ugyancsak kivételes nevelési lehetőséget látott a játéktevékenységben, és kisgyermekek – elsősorban óvodáskorúak – számára maga is játékok és játékos foglalkozások egész rendszerét állította össze. A pszichoanalízist megteremtő *Freud* a játékot az ideges gyermekek kezelésében ered-

ményesen alkalmazható módszerek egyikének tartotta, mert – mint magyarázta – a játék lehetőséget ad arra, hogy a gyermek nyíltan is kifejezhesse érzelmeit.

A *homo ludens* jellegzetességeit kutató *Huizinga* szerint tulajdonképpen a játék régebbi jelenség, mint amilyen a kultúra, mert – s itt minden bizonnyal a csoportos, társas játékokra gondolt – a játéktevékenység egyfajta, „a barátság által féken tartott harc és ellenségeskedés” megnyilvánulása. A *Piaget* svájci pszichológus által kidolgozott játékelmélet szerint viszont a játéktevékenység alakulása lényegében a gyermek értelmi fejlődésének sajátos magyarázataként tekinthető: ő ugyanis megkülönböztette a fejlődésben az asszimiláció (a hasonulás) és az akkomodáció (az idomulás) szintjeit, s meglátása szerint a fejlődésben a játéktevékenység elsősorban az asszimiláció egyik meghatározója. *Vigotszkij* sokszor és sok vonatkozásban idézett gondolatmenete szerint a játék hatással van az egyén fejlődésére éppúgy, mint ahogyan az oktatás hatékonyságát is befolyásolja.

A játékpedagógia legátfogóbb célja tehát az, hogy segítse az egyént különböző képességeinek fejlesztésében, ehhez számára megfelelő tereket és feltételeket biztosítson, továbbá hogy – a játéktevékenység dominanciája utáni életszakaszokban is – fenntartsa a gyermek (s később a felnőtt) sok szempontból gyümölcsöző kapcsolatát a játékkal, erősítse azt, és újabb játékokra ösztönözzön. A játék tehát nemcsak a tanulás kezdetének tekinthető bizonyos értelemben; alkalmat ad – egyebek között – arra is, amit főként az iskola előtti és a kisiskolai oktatás annyira lényegesnek tart: vagyis, hogy létrejöjjön a pedagógusnak a gyermekkel és a gyermekeknek egymással való közvetlen kapcsolata. Ugyanakkor a játék segíti a bármilyen korú gyermeknek az iskolai tevékenységben és a tanulásban való aktívabb részvételét is. Ezáltal pedig biztosítja a fejlődés „*proximális kondícióit*”, kapcsolódik a gyermek domináns érdeklődéséhez és optimális körülmények között megfelelő eszközöket kínál(hat) számára a cselekvéshez és a gondolkodáshoz. Nem kevésbé lényeges azonban az sem, hogy a különféle társasjátékok gyakoroltatják a gyermekekkel a nyerni és/vagy veszteni tudás képességeit is; ezek birtoklására ugyanis nem csak az iskolában, az életben is nagy szükségük lesz. A gyermekek akarati tulajdonságai közül a kitartást, határozottságot, önállóságot, céltudatosságot fejleszti leginkább. A játék örömforrásai közé tartozik a versengés, a győzelem, a mozgás, a humor, a meglepetés, az izgalom, a ritmus, a ráismerés, a felfedezés.

A játék nevelő szerepe nem csak az iskolában érvényesülhet: komoly szerephez jut a *családi nevelésben* is. Olyannyira, hogy a családban preferált játéktevékenység megismerése szakemberek számára egyszersmind megfigyelhetővé tesz bizonyos, a családot jellemző szülői attitűdöket is. Pszichológusok észrevették ugyanis, hogy az engedékeny légkörű családokban a gyermekek sokkal konstruktívabb játékokkal játszanak, mint amilyenekhez a korlátozó légkörű családok gyermekei hozzájuthatnak. Sőt, még további – statisztikailag szignifikáns – összefüggések is kimutathatók a leggyakrabban játszott játékok és a gyermeknevelés családban megfogalmazott célrendszere között. Ahol ugyanis elsősorban a testi ügyességet fejlesztő játékokat és a sportot favorizálják, ott a család nyilvánvalóan nagy jelentőséget tulajdonít a gyermek által elérendő sikernek, a teljesítménynek; ahol pedig láthatóan a stratégiai játékoké az elsőbbség, azokban a családokban rendszerint a gyermek engedelmességre nevelését vagy éppen a függetlenség megtanítását tartják fontosnak a szülők.

Az emberi kultúra egésze azon a képességünkön alapszik, hogy tudunk játszani. *A játékot is magában foglaló alkotótevékenység, az arról való gondolkodás, illetve az abból való tanulás kultúránk alapja.*

A gondolkodást fejlesztő játékok elsődleges haszna az, hogy felkeltik a gyerekek érdeklődését, s tevékenységre sarkallják őket. Továbbá változatossá teszik az éppen időszerű tananyagot. A hatékony tanítás egyik jellegzetessége az, hogy többféle tanítási módszert használ. A tanítás sikere nagyrészt azon múlik, hogy mennyire vonja be a tanulót. A gyerekek azáltal tanulnak, hogy magukévá teszik, maguk építik ki a tanított fogalmakat, készségeket, ismereteket. A játék pedig aktív közreműködést kíván. A jó játékot nem lehet passzívan játszani.

A játékok tehát ötvözik az együttműködést és a versenyt:

- együtt kell működni másokkal élvezetes, szabályok szerinti tevékenységben
- és meg kell mérkőzni a többiekkel a siker, a győzelem eléréséért.

Az együttes tevékenység révén a játékok fejlesztik a közösségi szellemet, megteremtik az összetartozás, az elfogadottság érzését és segítik az egyének szocializációját, együttműködési készségét. A játékok nem csupán szellemi kihívást jelentenek, hanem alkalmat teremtenek arra is, hogy a gyerekek erkölcsi érzéke is fejlődjék, s gyakorolják, hogyan kell viselkedni közösségben, társaságban.

A játékok aktív részvételt igényelnek mindenkitől, de gondolkodtató jellegük önmagában nem garantálja, hogy a gyermek valamit valóban meg is tanul a játék során. A játszva tanulás csak akkor valósul meg, ha a játék bemutatásán túl sem hagyjuk magukra a gyerekeket, hanem segítjük őket abban, hogy építően és kritikusan gondolkodjanak a játék előtt, alatt és utána is. Vagyis kérdésekkel és beszélgetéssel serkentsük gondolkodásra a játékosainkat, mert a játszmák így válnak elmeélesítő szórakozássá.

A matematika azon tantárgyak egyike, mely igen sok tanulónál nehézségekbe ütközik, több tanulónak gondja van vele. A mai világban azonban a matematika fontos, a mindennapi életben nélkülözhetetlen.

A matematikai tanulási folyamat legyen annyira érdekes, mint egy jó játék, a gyermek csodálkozzon rá a világ dolgaira, jelenségeire és ez által tapadjon meg benne az ismeretanyag. Vannak olyan játékok, amelyek szinte magukban hordozzák a problémát, tájékozódásra, valamint a megoldás elgondolására készítetik a gyermeket.

A problémaérzékenységre, a *problémamegoldásra neveléshez* elengedhetetlen a matematikai szövegek megfelelő, logikus értelmezése, a tanulók minél gyakoribb önálló tevékenkedése, aktív részvétele a tanítási, tanulási folyamatban. Általános fejlesztési követelmény a megfigyelőképesség, a problémamegoldó gondolkodás alapjainak fejlesztése, a matematikatanulással kapcsolatos tevékenységformák megismerése, szokások kialakítása. Konkrét fejlesztési követelmény a kapcsolatok, összefüggések megfigyelése, leolvasása, halmazok jellemzése állításokkal, számosság megállapítása, a szabályszerűség felfedezése, szóbeli megfogalmazása, sorozatok képzése és folytatása. A kombinatorikában, valószínűség-számításban és a statisztikában a közös játékok, kísérletek fejlesztik a logikus és kombinatorikus gondolkodást, a „biztos”, a „lehetetlen” és a véletlen fogalmának megértését segítik.

A játékok klasszifikációja a kezdő matematikaoktatásban

Konstrukciós építőjátékok

A különféle építőjátékok serkentik a gyermekek alkotókészségét, konstruktivitását és fantáziáját. Teljesen egyedi és ismert épületeket, találmányok, járművek és ki tudja még mi minden kerülhet ki egy fantáziadús kisgyermek kezei közül.

A képzelőerő, a finom mozgás legjobb fejlesztői a natúr vagy festett fából, valamint műanyagból készített építő és konstrukciós játékok. Sokféle építőjátékot lehet kapni. A kicsiknek a nagy kockák, téglatestek, stb. valók, mégpedig a könnyen illeszthetők, szétszedhetők. Ahogy nő a gyermek, ügyesedik a keze és az egészen kisméretű elemekkel is boldogul. A kicsik kezdetben minél hosszabb és magasabb dolgokat szeretnek építeni. Örömmel illesztik össze a sok-sok színes kockát, rombolják le építményüket és kezdik újra a játékot. Fontos, hogy újra és újra kipróbálhassanak dolgokat, építsenek és romboljanak, összerakjanak és szétszedjenek különböző elemeket. Később igazi tárgyra hasonlító műveket hoznak létre, házat, autót, vonatot. Építményeik hatására különböző élethelyzetekbe képzelik magukat és eljátsszák azokat a tevékenységeket, amelyeket a felnőttektől látnak.

A fajáték kategória alatt több száz új játék található! Fajátékok a fa dominó, fa memória, fa logikai játékok, fa ügyességi játékok, fa készségfejlesztő játékok, fa oktatójátékok, fa akciójátékok, fa puzzle, fa építőjátékok, fakocka, fa gyöngy és fa öltöztető a lányoknak, fa járművek a fiúknak, fa játék kellékek és fa társasjátékok. Szórakozás, kreatív tanulás, amit a gyermek szeret!

Logikai játékok

A köznyelvben gyakran használjuk a „logikai játék” kifejezést. Logikai játékokról beszélünk, mert ezek a játékok gondolkodási tevékenységet igényelnek. Ez így igaz, de ezzel még nem lehet elhatárolni a logikai játékokat más játékoktól, ugyanis nem csak a logikai játékok esetében kell gondolkodni!

Mint minden modell, a játék is a valóságnak csak bizonyos sajátosságaihoz hasonló és másokban eltér a valóságtól. A játékban a valóságos helyzetek a valóság más szituációival való bonyolult összefonódások nélkül, mintegy „sterilizálva” jelentkeznek. Ez lehetőséget ad arra, hogy a játékot, mint modellt felhasználva, a modell tanulmányozása alapján a modelláltra vonatkozó ismereteket szerezzünk.

Kombinatorikus játékok

A kombinatorikai feladatoknak megvan az a tulajdonságuk, hogy: önmagában érdekes, játékosan megoldható, szépen modellizálható (tehát közel vihető a tanulóhoz), erős a motiváló hatása, nem követel (egyszerűbb feladatoknál) nagy matematikai apparátust. Az intuíció és a kreativitás a problémák megoldásának fő eszköze.. Ilyen játékos feladatok például:

1. Hét jó barát találkozik. Kezet fognak egymással: mindenki mindenki-vel. Hány kézfogás történik összesen? Játsszuk el és jegyezzük le!
2. A polcon három könyvet kell elhelyezni: a matematikakönyvet, olvasókönyvet és a zenekönyvet. Hány féleképpen lehet ezt megtenni?
3. Hány háromszálú csokrot készíthetünk öt különböző színű virágból (piros, kék sárga, fehér és lila)?
4. Zolinak hétfőn ezek az órái lesznek: Matek, Torna, Rajz, Zene. Elfelejtette, milyen sorrendben követik egymást az órák. Segíts neki!

A tevékenységek matematikája

Igen sok tevékenység, implicite, matematikai tartalommal van telítve, vagy képességfejlesztésre ösztököl: formai tulajdonságok felismerése, azonosságok, különbözőségek konstatálása; összehasonlítás eredményeként megvalósuló tárgyak, személyek osztályozása, rendezése, forma és nagyság, forma és szín egyidejű észlelése, figyelemmegosztás, emlékezet fejlesztése, szimmetria érzékeltetése, felfedeztetése, az egész és rész viszonyának felismerése, formaészlelés, térlátás, problémamegoldó gondolkodás, kreativitás. Mindez játékos formában történik, spontán módon, könnyedén.

Ezekon az alapozó játékokon kívül ismertek még az aritmetikai és geometriai játékok, a stratégiai táblás játékok, stb.

Zárszó

A játék alkalmazása a kezdő matematikaoktatás szintjén nagyon népszerű, úgy a jobb képességű, úgy a gyengébb képességű tanulók körében és hozzájárulhat a matematika iránti érdeklődés fejlesztéséhez, a diákok mobilizációjához, egyrészt a tehetségek feltárásához és fejlesztéséhez, másrészt a matematikai ötletek népszerűsítéséhez és elsajátításához, elemi és emelt szinten egyaránt.

Irodalom

Balogh, Fruzsina & Strobl, Ildikó (2007): Gyere velem iskolába; Budapest: Novum Könyvkiadó.

Bernyó, Mihály (1997): Szakköri feladatok matematikából, Budapest: Tóth Könyvkereskedés Kft.

Dienes, Zoltán (1999): Építsük fel a matematikát, Budapest.

Esztergályos, Jenő (2001): Oktatójátékok kisiskolásoknak, Zalaegerszeg: Zalai Nyomda.

Lukácsy, András (1985): Elmés játékok, játékos elmék, Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó.

Mérei, Ferenc & V. Binét, Ágnes (1981): Gyermeklélektan. Budapest: Gondolat.

Páli, Judit (1998): A játék, mint alapozó funkció, Budapest: Magvető Kiadó.

Robert, Fisher (2000): Tanítsuk gyerekeinket gondolkodni – játékokkal, Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Vargha, Balázs (1967): Játékkoktél, Budapest: Minerva.

Villányi Györgyné (1993): Játék a matematika? Budapest: Tárogató Kiadó.

Internet:

<http://www.apaczai.hu/>

<http://www.furfang.hu/koma39/szoma.htm>

www.hejokeresztur.hu

<http://homoludens.hu>

<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=1997-07-lk-havas-logikai.html>

ROLE OF THE GAME IN CARE OF MATHEMATICAL TALENTS

Apstract:

The Theory of the Representation, the games including manipulations with concrete objects, the transformation of ideas to pictures and operation with symbols are all milestones in the starting period of mathematical education. The game is that, what can the most effectively ensure these processes for children which are attending the preliminary shool. The game can positively influence the mental development of the child, it is forming good mathematical capabilities and helping in learning processes and motivating the youngs for taking more knowlegdes through the interesting games.

In the age of children attending preliminary shoos, the main methods and tools of diccovering and taking care of mathematical talents are based on the various games, situations and investigations sitting behind them. Mathematical ideas, methods and contents are mostly just implicate included in the games, but at the same time the logic of the game and the way of finding sulotiuons on these interesting tasks are all based on mathematical capabilities and it's roots.

ULOGA IGRE U NEGOVANJU MATEMATIČKIH TALENATA

Resime:

Teorija reprezentacija, od manipulativnih igara, preko ikoničkog preslikavanja, do operacija sa simbolima predstavljaju temelje početne nastave matematike. Ove procese najuspješnije se obezbeđuje putem igre - pre svega didaktičkih igara. Igra pozitivno utiče na mentalni razvoj dece, na izgrađivanje matematičkih sposobnosti dece i samih matematičkih pojmova i struktura.

U nižim razredima osnovne škole igre i razne zanimljive situacije predstavljaju sredstvo, ali i metodu otkrivanja i razvijanja matematičkih sposobnost. Igra često samo implicite sadrži neke matematičke ideje, metode, ili sadržaje, ali logika igre, rešavanje zanimljivih zadataka zasnivaju se na matematičkim sposobnostima, odnosno na njihovim korenima.

PROBLÉMAMEGOLDÁS ÉS TEHETSÉGFEJLESZTÉS A SZÁMÍTÓGÉP SEGÍTSÉGÉVEL A GEOMETRIAÓRÁN

A középiskolai matematika tanításának egyik legnehezebb, illetve tanári szempontból a legizgalmasabb része a síkgeometria axiomatikus felépítésén alapuló geometriai tételek felismerése, megsejtése, bizonyítása.

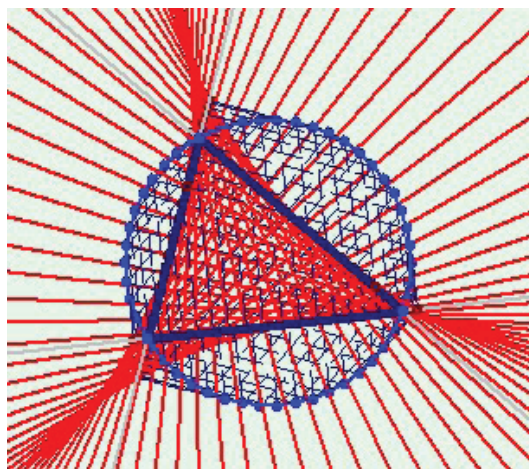
Pszichológiai-matematikai-didaktikai felmérések és kísérletek igazolják, hogy a középiskolai geometria tananyagának elsajátítása nehéz feladat. Talán a problémamegoldó gondolkodás felismerésének hiánya, vagy az oktatói-nevelői munka miatt háttérbe szorított kreativitás csökkenése azt eredményezik, hogy a tanuló ifjúság szinte elfelejti az ókori görög geometerek csodálatos tudományát. Az ábrázolások hiányosságai, a geometria tananyagának elméleti axiomatikus alapokra helyezése, és a tanterv szűkös keretei háttérbe szorították a friss, fiatal elmék „rácsodálkozását” a geometriai alakzatokra. A geometriai alakzatok sokszínűsége, a bennük rejlő szimmetriák, tökéletességük és változatosságuk sokak számára szinte láthatatlanul rejtve maradnak középiskolai tanulmányaik befejeztével.

Mint a matematikai tehetségekkel foglalkozó gimnázium geometria szakos tanára 2004-ben újításként bevezettem a geometriai szerkesztőprogramok iskolai használatát. Ez az alkalmazás nem korlátozódik a tanár személyes bemutatójára (a tanári gép képe kivetített a fehér táblára), hanem minden tanulónak saját számítógépén kell elkészítenie az adott problémához csatlakozó rajzot, szerkesztést, ábrázolást, hogy azután bizonyos „mozgatásokkal” sejtések fogalmazódjanak meg a csoportos tanítási módszer keretei közt. Ekkor a bizonyításhoz vezető út is világossabbá válik, bonyolultabb bizonyítási eljárások érthetőbbek lesznek.

Manapság már sok és sokfajta DGS (dinamikus geometriai szoftver) áll rendelkezésre, több is alkalmas a síkgeometriai alakzatok ábrázolására, némelyek ingyenesen internetről letölthetőek, könnyen hozzáférhetőek, egyszerű kezelni őket minden informatikai-számítástechnikai szakértelem nélkül is.

A gyerekek mostanában már szinte „számítógéppel születnek”, ami nagyban megkönnyíti a gimnáziumban egy kiválasztott szoftver iskolai alkalmazását. Az órák 25% a számítógépes kabinetben folyik, a többi 75% a klasszikus tanteremben, mert a tanulóknak fejleszteni kell a motorikus képességeiket is, azaz körzővel és vonalzóval, technikai ceruzával is meg kell tanulniuk szerkeszteni, sőt igen pontos ábrázolásokat adni. Ez azt jelenti, hogy a heti 4 órából egy órán vagyunk a számítógépeknél. A DGS elsajátítása az első négy-öt óra után várható minden tanulótól. Ezután térünk rá a transzformációk alkalmazására, bemutatva az animáció és a nyomvonal lehetőségeit, ami klasszikus szerkesztéssel csak néhány száz igen pontosan megszerkesztett rajzzal lenne elérhető.

Például a következő szerkesztés a Simson-Wallace egyenesek serege animációval a fázisok egyidejű mutatásával.



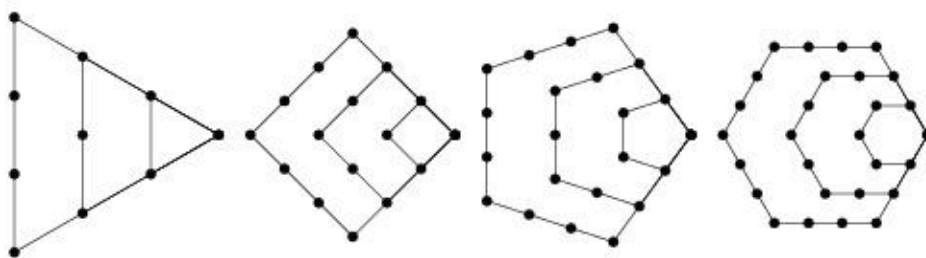
Természetesen ez a fajta vizualizáció nagyban elősegíti:

- térlátás fejlődését,
- intuitív képességeket, a szabályok, tulajdonságok megsejtését,
- divergens gondolkozást, az ötletek megjelenését, leellenőrzését,
- „látható” bizonyítások felismerését,
- növeli a tanulók lelkesedését is.

A számítógép a geometriai szoftverek mellett alkalmas az interneten való kutatásra is, ötletgazdagításra. Munkámban bemutatom, milyen előadásokat lehetne tartani ha a matematikai-geometriai érdekességekről beszélünk. Az előadásokon alkalmazni lehet az interneten található képeket, fogalmakat, és a tanulókat, hallgatókat is biztatni, keressenek rá, kutassanak ők is, megadva néhány címet.

Első osztály (9. évfolyam): Alakzatok és számok

Az ötlet Christopher Bradley: Challenges in Geometry for Mathematical Olympians , past and present könyvéből származik, amit metorom, Dr. Kosztolányi József, a Szegedi Tudományegyetem professzora ajánlott figyelmembe. Az ötödik fejezet címe: Shapes and numbers (Alakzatok és számok), amely elindulva az egy pontból felépíti a háromszögszámokat, a négyszög alakú számokat, ötszög- és hatszögszámokat. A legegyszerűbb összefüggéseket a gyerekek gyorsan felismerik. Heurisztikus felfedező módon felírtuk a meglátott tulajdonságot, majd utána bebizonyítottuk. Az alapoktól definiáltuk a fogalmakat, tulajdonságokat ismertük fel, amit aztán bebizonyítottunk, evvel gyakorolva a heurisztikus és deduktív matematika elméletet.

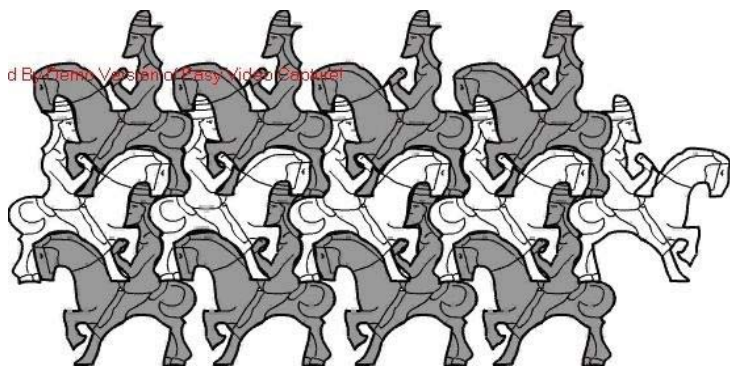


1. ábra

Második osztály (10. évfolyam):

Geometriai leképezések és M. C. Escher csempézései

Az első geometriában a tananyag részei az izometrikus transzformációk: tengelyes szimmetriára vezetve a rotációt (elforgatást), középpontos szimmetriát (centrális tükrözést) és translációt (eltolást). Pontos szerkesztéseket készítenek a tanulók, néhány probléma megoldásakor az elméleti bizonyításokban is felhasználjuk az izometriákat, és alkalmas DGS (dinamikus geometriai szerkesztőprogram) segítségével oldunk meg problémákat. Ez az óra alkalmas lehet arra, hogy átismételjük az izometriák szerkesztését, alkalmazását. Felismerni a leképezéseket, megtanulni saját, izgalmas rajzokat készíteni. Ehhez M C Escher holland festőművész festményei csodálatos segítséget nyújtanak. Mivel maga a művész is a matematikai-geometriai fogalmak filozófiájának boncolgatásával foglalkozott, fantasztikus élményt nyújt mindenkinek. A festő alkotásai egy-egy elemzése a geometriai végtelen csempézés fogalmának, különböző, kedves-ismerős alakokkal.



2. ábra

Harmadik osztály (11. évfolyam) :

Sangaku- matematikai fatáblák a japán templomokban

A négyzetek és körök érintőivel foglalkozó feladatok némelyike „első látásra” megoldható, viszont a kiemelt problémák igen komoly matematikai módszereket, számítási eljárásokat feltételez, ezeket oldhatjuk meg közösen. Valójában „étvágy-csinálónak” kellene feladni a feladatokat és a japán fatáblák igencsak színes, megkapó képeit, hogy azok, akik talán kutatási témát látnak benne, továbbfejlesszék.



3. ábra

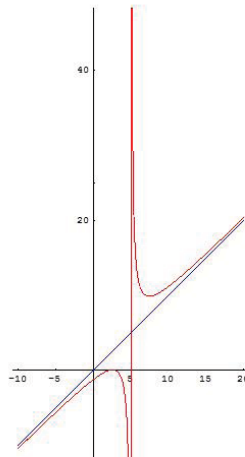
Negyedik osztály (12. évfolyam) :

Függvényvizsgálat a MATHEMATICA 6 segítségével

A Mathematica 6 szoftver igen alkalmas komoly, mélyebb matematikai analízisre. A negyedikes középiskolás matematika tananyag legfontosabb része a függvények kivizsgálása és ábrázolása. A program teljesen feldolgozza a témát, de ismerni kell a feltételeket, hogy kezelni tudjuk. Nem arra kell a számítógépes vizualizáció, hogy megoldjuk a feladatot, habár ebben is néha nagy segítséget ad, hanem a tapasztalatszerzésben. A kezdeti értékek kis változtatásával sok helyi változás kísérhető figyelemmel, ami a gyors felismeréshez vezet néhány feladat feldolgozásával.

A függvény ábrája:

```
Plot[{f[x], h[x]}, {x, -10, 20}, PlotStyle -> {{RGBColor[1, 0, 0]}  
{{RGBColor[0, 0, 1]}}, AspectRatio -> Automatic]
```



4. ábra

Felhasznált irodalom:

Christopher J. Bradley: Challenges in Geometry, for Mathematical Olympians, Past and Present, *Oxford Universit Press*, 2004

M. C Escher munkái, www.mcescher.com

Szabó Péter Gábor, Szegedi Tudományegyetem, Informatikai Intézet: Sangaku, a japán matematika kincsei, *Középiskolai Matematikai és Fizikai Lapok*, 7:386-388, 2001

Wolfram Research, *Mathematica 6*, www.mathworld.wolfram.com

PROBLEM-SOLVING IN GEOMETRY USING COMPUTERS

Usually it is rather difficult for students to grasp the essence of these problems with the use of traditional means, bows and rulers, but the use of computers offers a higher accuracy. In this work we study the development of students' creativity using computer aided teaching, lessons in IT classroom. Teaching geometry in the Bolyai Grammar School specialized for natural sciences is not an easy task. Here is introduced a new didactic means to teach geometry which nevertheless requires the same effort to understand the matter, but it takes a different and more active way to familiarize students with the topics. Traditional methods, and use of bow and rulers are not omitted either, as they develop students' motor skills.

ПРОБЛЕМСКО РЕШАВАЊЕ ЗАДАТАКА У ГЕОМЕТРИЈИ ПОМОЋУ РАЧУНАРА

Ученицима уобичајено је тешко схватити и усвојити суштину тих проблема само коришћењем традиционалног шестара и лењира, конструкције на папиру или на табли, али помоћу рачунара достиже се већа тачност конструкције. У овом раду можемо видети напредак ученичке креативности при примени рачунара и неког динамичког геометријског софтвера. Настава геометрије у специјализованој гимназији „Бољаи” за талентоване ученике у природним наукама је велики изазов. Нова дидактичка метода захтева исти напор за схватање и усвајање градива, али условљава активнији приступ за упознавање ученика са предметом. Класичне конструкције нису изостављени, заборављени, јер ови развијају моторичке способности ученика.

MENSA – NTC SISTEM UČENJA (Stimulacija darovitosti)

Rezime

Autor programa je dugogodišnji član četvoročlanog komiteta svetske Mense za darovitu decu. Okupio je tim eminentnih stručnjaka iz oblasti pedagogije, neurofiziologije, defektologije, psihologije i genetike, koji je uobličio efikasan i jednostavan program, sa mogućnošću praćenja i merenja postignutih rezultata. Prednost ovako koncipiranog programa jeste mogućnost primene u predškolskom uzrastu (3-7 godina) i stimulacija razvoja intelektualnih potencijala svakog deteta. **Posebna prednost ovog Programa je u tome što se kroz ovakav pristup dodatno podstiče razvoj darovite dece kao i njihovo rano otkrivanje.** Podatak da se ljudski mozak do pete godine razvija preko 50%, dovoljan je razlog da se sa primenom specijalizovanih programa otpočne u što ranijem uzrastu. Odgovornost društva, lokalne zajednice i roditelja je da se ovaj izuzetno važan period ne propusti i da se maksimalno podstakne razvoj biološkog potencijala svakog deteta.

Cilj Programa:

- U svakodnevni pedagoški rad uneti elemente koji dokazano stimulišu mentalni razvoj dece u predškolskom uzrastu i čijom primenom se dodatno stimuliše razvoj darovitosti, razvoj koordinacije pokreta i motorike, sprečava se poremećaj koncentracije i pažnje u kasnijem periodu života i razvija se brzina razmišljanja i zaključivanja (funkcionalno znanje).
- Povećanje nivoa intelektualnih sposobnosti sve dece koja učestvuju u Programu, pomaže se razvoj darovitosti.
- Rano otkrivanje darovite deca.

1. UVOD

Savremene definicije darovitost opisuju kao sklop osobina pomoću kojih pojedinac može trajno da postiže nadprosečan uspeh u jednoj ili više delatnosti. Ova sposobnost je uslovljena visokom razvijenošću pojedinih mentalnih osobina i njihovom kompozicijom, te unutrašnjim i spoljašnjim stimulacijama. Dosadašnja istraživanja

su pokazala da su rezultati darovite grupe 10-30 puta veći od rezultata kontrolne grupe (isti uzrast, opšta populacija), što potpuno jasno ukazuje na značaj darovitih, tako da programi podsticanja darovitosti predstavljaju programe od nacionalnog interesa. **Utvrđeno je da su opšti uslovi života i rada veoma važni, pa u tom smislu društvo može da se pobrine da na vreme detektuje darovitu decu i pravilnim radom omogućí da dosegnu svoje biološke potencijale.**

2. DA LI JE DAROVITOST MOGUĆI IZVOR PROBLEMA ?

Oko 20% darovite dece (IQ veći od 160) ima emocionalnih i socijalnih problema dok je među opštom populacijom ovaj broj dvostruko manji. Darovita deca sa specifičnim talentima i sa IQ od 125-145 imaju manje problema u prilagođavanju sredini.

Daroviti uče brže i na drugačiji način od vršnjaka, kreativni su i tvrdoglavi i često se teško prilagođavaju društvenim konvencijama. Ova dece skoro po pravilu nisu omiljena među vršnjacima koji ne mogu da ih slede zbog apstraktnog mišljenja i neuobičajenih interesovanja. Daroviti rano počinju da sumnjaju u autoritete i jasnije uočavaju roditeljsku nekompetentnost ili nedoslednost nastavnika. Ponekad nastavnici nemaju razumevanja za darovitu decu koju doživljavaju kao prezahtevnu ili napornu u svakodnevnom radu.

Mnogobrojna istraživanja dece sa visokim sposobnostima dokazala su da što su sposobnosti više, to su izraženije i specifičnosti koje ovu grupaciju dece čine izuzetno osetljivom na neadekvatan vaspitno-obrazovni sistem. Najnovija istraživanja ukazuju da nesklad usled frustracije zbog nezadovoljenih socijalnih i vaspitno-obrazovnih potreba, ovu decu čini rizičnom za kasnija asocijalna i devijantna ponašanja. **Upravo zato rad sa darovitima ima dvostruku korist.**

3. PREPOZNAVANJE I IDENTIFIKACIJA DAROVITIH

Jedini način sprečavanja mogućih problema u razvoju darovite dece je osiguranje individualnog pristupa u radu sa svom decom i pravovremena identifikacija darovitosti. To je izuzetno težak posao i ne postoji jedinstvena strategija, razlikuje se od države do države, a u većini zemalja nikakva strategija i ne postoji. U opštoj populaciji visoko inteligentnih (IQ 148 Katelova skala) ima 2%, ali nemaju svi oni razvijene karakteristike darovitih, pa ih možemo smatrati potencijalno darovitim. Od porodice, škole i brige društva zavisi koliko će potencijlano darovitih razviti svoj potencijal, tako da ta cifra varira (od 0,1 do 1% populacije). Obzirom na nisku zastupljenost u opštoj populaciji, jasno je da je veoma teško detektovati, a samim tim i usmeravati razvoj darovite dece.

4. PROBLEMI U RAZVOJU

Sazrevanje mozga je intenzivno u najranijem periodu detinjstva i preko 50% je završeno do 4-5 godine. A dodatnih 25% sinapsi je formirano do osme sedme godine. U većini zemalja, deca tek tada kreću u školu i gledajući iz ugla neurofiziologije može se reći da je to prilično kasno za početak obrazovanja, učenje apstraktnih pojmova i formiranje pojedinih važnih centara u mozgu. Ukoliko pre sedme godine ne podstaknemo dete, neke od funkcija neće se ostvariti u maksimalnom obimu. Postoje deca koja jednostavno, bez velikog angažovanja nauče da čitaju u periodu pre sedme godine. Mogu čak da čitaju tri različita pisma (latinicu, ćirilicu, grčki...). Stimulativno okruženje doprinosi razvoju većeg broja sinapsi i neuronskih puteva, što rezultira bogatom neuronskom mrežom, a što je presudno za kasnije dostizanje urođenih potencijala. Jedan od primera, gde se vidi presudna uloga ovog ranog perioda života, jeste razvoj dinamičkog vida oka (formira se do pete godine), koji ukoliko nije dovoljno razvijen može da predstavlja jedan od razloga slabijeg uspeha u školi, zbog nemogućnosti postizanja koncentracije kod dece. Primećeno je da većina dece (prosečno i natprosečno inteligentna deca) koja imaju problem sa učenjem, čitanjem i koncentracijom ima blaži ili teži poremećaj akomodacije oka.

5. METODOLOGIJA RADA

5.1. Prepoznavanje apstraktnih pojmova

5.2. Vežbe za akomodaciju oka

5.3. Motoričke vežbe (rotacija oko svoje osovine, svega 3-4 minute dnevno)

5.4. Igre koje podstiču memoriju, zapažanje, funkcionalno razmišljanje i kreativnost

5.5. Muzika

Neke od ovih aktivnosti već postoje u radu sa decom predškolskog uzrasta, tako da su potrebne samo manje modifikacije i nakon obuke odgovornog osoblja, Program može jednostavno da se realizuje. Deca se prate i testiranju 3 puta godišnje.

5.1. PREPOZNAVANJE APSTRAKTHNIH POJMOVA

Proces čitanja i prepoznavanja apstraktnih simbola je jedan od najkomplikovanijih procesa koje dete mora da nauči. Apstrakne pojmove, kao što su slova, moraju da povežu u celinu, tj. u reč, a kasnije u rečenice koje moraju da pamte. Ovo veština koju treba što ranije savladati, znači u periodu intenzivnog sazrevanja mozga (što je svakako pre polaska u školu, tj pre sedme godine) Vežbe sa simbolima, zastavama, imenima firmi se odvijaju u 4 nivoa težine (prepoznavanje, klasifikacija, povezivanje i asocijacije). Takav način rada je izuzetno podsticajan za razvoj funkcionalnog

razmišljanja, pa se primenjuje i nakon završetka Programa, tj roditelji ga svakodnevno sprovode sa decom (u šetnji, u parku, na putu, u kući...).

5.2. AKOMODACIJA OKA

Ovo je jedan od najvažnijih procesa za kasnije dobro učenje i koncentraciju, koji je sve više prisutan kao problem, jer visokom tehnologijom, tj gledanjem televizije, video igrica, kompjutera zapostavlja se razvoj ove izuzetno važne funkcije oka. Naime, ovaj fiziološki proces se razvija brzim pokretima oka, praćenjem predmeta, trčanjem i preskakanjem prepreka, a deca u tehnološki razvijenim zemljama sve češće zamjenjuju igre gledanjem u ekran, što negativno utiče na pun razvoj akomodacije oka. Poslednjih godina istraživanja su pokazala da u gotovo svim oblicima poremećaja pažnje i problema sa koncentracijom, postoji problem sa akomodacijom (i to u preko 90% slučajeva, a kod većine slabije akomodira levo oko). Nakon dugotrajnih i teških vežbi, učenici koji su do tada imali velikih poteškoća sa učenjem, znato su popravljali uspeh u školi. Presudan period za razvoj ove sposobnosti oka je najranije detinjstvo, a u sklopu našeg Programa moguće ga je izvoditi paralelno sa procesom učenja reči.

7.3. MOTORIČKE VEŽBE

Jedan od najkomplikovanijih pokreta u prostoru, rotacija oko svoje ose, postaje potpuno jasan kada znamo koje sve strukture učestvuju u njemu. Vestibularni aparat unutrašnjeg uha prenosi impulse do zadnje regije mozga, a odatle do jedara velikog mozga i malog mozga, koji su opet povezani sa III, IV i VI kranijalnim nervom, koji između ostalog utiču na pokrete očiju. Jasno je da ovakav komplikovani fiziološki proces mora da bude razvijen u ranim godinama života kada se izgrađuju neuronski putevi. U kasnijim godinama teško se može uticati na ovaj proces (u pojedinim narodima postoje slične vežbe koje se rade od najranijeg detinjstva). Činjenica je da u dece postoji intenzivan proces sazrevanja mozga, što se vidi po nekim pokazateljima, pre svega dužini REM faze spavanja (a i po količini krvi u mozgu koja je kod dece skoro duplo veća nego kod odraslih osoba), te se taj period mora iskoristiti da pomognemo detetu što bolji razvoj prirodnih potencijala.

5.4. IGRE MEMORIJE

Reči i pojmove (zastave, amblemi, oznake kompanija, amblemi sportskih timova...) koje već učimo koristimo za klasične igre memorije i specifične igre za razvoj kreativnosti i funkcionalnog razmišljanja. Inače, darovita deca mnogo brže zapažaju pojmove i slike, tako da će se oni lako izdvojiti u svakoj grupi brzinom zapažanja i učenja novih reči, ali i brzinom rešavanja zadataka gde je potrebno uz inteligenciju i funkcionalno razmišljanje. Naučeni apstraktni simboli (marke automobila,

zastave, logo oznake raznih kompanija, amblemi fudbalskih timova...) su izuzetno sredstvo za početni razvoj funkcionlanog razmišljanja, kada uz inteligenciju mora da se koristi prethodno stečeno znanje za rešavanje problema. Npr. deca koja su naučila zastave mogu veoma lako da ih raspoznaju, ali ukoliko ih ispitujemo bez mogućnosti da gledaju zastave, postavljamo pitanja: na kojoj zastavi je krug, na kojoj zastavi su zvezde, na kojoj zastavi je ptica i sl. Ove vežbe mogu da se sprovede i sa decom mlađom od 5 godina.

5.5. MUZIKA

Pokret, ples, slušanje muzike – već su važni delovi svakodnevnog programa u vrtićima.

VEŽBE prema starosnoj strukturi grupe

UZRAST 3-4 godine

- vežbe rotacije
- vežbe akomodacije (lopta)

UZRAST 4-5 godina

- vežbe čitanja apstraktnih pojmova (reči, simboli, marke automobile, zastave)

- vežbe rotacije
- vežbe akomodacije (čitanje kartica i lopta)
- početne vežbe funkcionalnog razmišljanja

UZRAST 5-6 godina

- vežbe funkcionalnog razmišljanja i klasifikacija pojmova
- vežbe asocijacije
- ukoliko postoji mogućnost za to, učimo decu himne država čije zastave su već naučene

- vežbe rotacije
- vežbe akomodacije
- vežbe čitanja kratkih reči

UZRAST 6-7 godina

- redovan predškolski program
- sve vežbe kao i za uzrast 5-6 godina, ali se dodaju nove države, mogu da se uče glavni gradovi, povezuju se naučene države sa automobilima ili himnama ili nekim drugim obeležjima tih država
- zagonetne priče

NAPOMENA: Sve ove vežbe mogu se primeniti i godinu dana ranije, zavisno od interesovanja i inтелеktualnih sposobnosti deteta.

6. ZAGONETNE PRIČE

Najnovija istraživanja govore da logičko razmišljanje i brzo rešavanje problema može da se vežba i da mozak može da ostvari određeno “stanje forme”, poput ostalih organa. Priče su zamišljene tako da deci prirede mnoge trenutke razmišljanja i slatke muke, ali i radost posle uspešnog rešavanja.

Napomena: Mnoge od priča deca neće uspeti da reše sama, smišljene su tako da u rešavanju moraju učestvovati i vaspitači, učitelji, roditelji ili neki malo stariji prijatelji. Veoma su zgodne i za postavljanje celom odeljenju u školi; zajednički se uvek lakše dolazi do rešenja. Može se koristiti pravilo: zagonetač odgovara samo sa DA ili NE. Dodatno pravilo, ako učestvuje više igrača, jedan odgonetač ima pravo da pita sve dok dobija potvrdne odgovore. Može se ograničiti i broj postavljenih pitanja. Smisao ovih priča je da se rešenja nipošto ne otkrivaju pre nego što se deca zaista potrudu da ih sama pronađu. Neka od rešenja zahtevaju i malo znanja o prirodi i njenim zakonitostima, ali je većina tih priča tip logičke mozgalice. Sigurno je jedno: tokom druženja sa ovim štivom naučiće i zauvek zapamtiti mnoge korisne stvari. Posle nekoliko priča, neka deca će se već istaći svojim razmišljanjem. Ukoliko jedno dete reši dve priče, već sa priličnom sigurnošću možemo zaključiti da se radi o potencijalno darovitoj osobi.

Jako je stimulativno kada se pogođeno rešenje nečim nagradi: aplauzom svih prisutnih, nekom lopicom ili slatkišem. Tako se podstiče takmičarski duh, a i deci se šalje jasna poruka da je kreativno razmišljanje nešto dobro i korisno.

Logičke mozgalice mogu biti izražene u raznim oblicima, ali sve one imaju nešto zajedničko: pravilnim prilazom, pažljivim razmatranjem i ispravnim razmišljanjem su rešive. One mogu u početku izgledati suviše komplikovane ili čak nerešive. Potrebno je objasniti deci da su zagonetke smišljene tako da nadmudre pogađača. Prvo pitanje koje bi trebalo postaviti sebi pri rešavanju glasi: “Dobro, u čemu je ovde caka? Da li je ona u vezi sa jezikom, dvosmislenim rečima, ili zagonetač računa na brzopleti odgovor?” Pronaći ključni deo, rečenicu ili reč i izdvojiti od ostalih delova zagonetne priče, obično je u pitanju onaj deo koji je pomalo neobično sročan.

Posle nekoliko časova, deca počinju da usvajaju nove načine za rešavanje zagonetnih priča, koji se u mnogim slučajevima mogu primeniti i na neke situacije u životu. Zato je bitno da vaspitač (ili učitelj) uz rešenje svake priče pridoda i pouku. Tako se postiže dvostruki efekat na dete, bez bojazni da će ono to shvatiti kao nabranje ili nametanje pravila od strane odraslih.

ZAGONETNE PRIČE

Zagonetna priča - Primer 1(logika, vizuelizacija, kreativno razmišljanje, primena iskustva)

Devojčica se šetala po jednom proplanku koji se uzdizao pored njenog naselja. Bilo je lepo vreme koje je najavljivalo proleće.

(Dodatak za najmladju uzrast: Otopio se sneg i sve od snega...)

(Dodatak za mlađe razrede osnovne škole: Znači, upravo su se završili hladni zimski dani...)

Šetajući tako, devojčica je nabasala na jedan neobičan skup.

“Gle, tu su šargarepa, lonac i nekoliko komadića uglja! Otkuda te tri različite stvari zajedno?”, pitala se ona. U okolini nije bilo nikoga. Lonac je bio crven, sa belim tufnama. Šargarepa je bila dugačka i narandžasta, a komadići uglja mali i obli.

“Hmm, mora da postoji valjan razlog, otkuda baš ove stvarčice zajedno, nasred ovog brdašca...”, razmišljala je devojčica.

Zna li iko otkuda ove stvari zajedno?

(Deca koja imaju ideju podižu dva prsta)

Dramatizacija (primer) verovatan sled odgovora:

Dečak 1: “Neko je kuvao ručak!”

Vaspitač: “To je dobra ideja! Ali, zar bi ostavio šargarepu, koja je jako zdrava? PA valjda bi i svoj lonac poneo sa sobom, ne bi ga tek tako ostavio nasred proplanka...”

Devojčica 1: “Neko je vozio kola i to mu je ispalo!”

Vaspitač: “I to je odlična ideja! Ali otkud nekom na kolima baš lonac, šargarepa i komadići uglja, i baš to da ispadne. Ko bi se vozio po sred brdašca, gde nema puta?”

Dečak 2: “Neko je napravio zamku za zeca!”

Vaspitač: “Sjajno razmišljanje! Ali, tu nam nedostaje konopac i štap... Ima li još neko neku ideju?”

Devojčica 2: “Otopio se Sneško Belić!”

Vaspitač: “Aplauz, rešili STE prvu priču! Evo i nagrade, baš STE bili pametni!”

(Vaspitač hvali čitavu grupu, hlabreći timski rad i aludirajući na zajedničko rešavanje! Jako je bitno i zaštititi dete koje je pokušalo da reši zagonetku i izgovorilo neki odgovor koji bi mogao biti predmet podsmeha ostale dece - vaspitač hvali svaki odgovor, rečima da je to odgovor koga bi se mogao setiti samo neki naučnik, filozof, pesnik itd...)

Zagonetna priča - Primer 2

Krajnje neobična situacija (logika, racionalizacija)

Dečak i devojčica su se vozili u trkačkom automobilu. Ispred njih je jurio svemirski brod a iza njih vatrogasna kola! Ako vam kažem da ovo nije izmišljena priča, te da su i dečak i devojčica bili budni i trezni, da nisu učestvovali u snimanju nekog naučno-fantastičnog serijala, može li neko da mi objasni kako su se oni našli u tako neobičnoj situaciji?

(Rešenje: Dečak i devojčica su otišli u luna park i vozili se na ringišpilu, a tu se okreću i jure i svemirski brod, i vatrogasna kola, i helikopter, i trkačka kola... Eto, situacija sada i nije toliko neobična, zar ne?)

7. SPROVODJENJE PROGRAMA, DOSADAŠNJI REZULTATI

Pilot istraživanje (mart-jun 2008.) u predškolskoj ustanovi Radosno detinjstvo u Novom Sadu, je pokazalo da deca izuzetno pozitivno reaguju na ovakve aktivnosti, kao i roditelji i vaspitači, koji su primetili da se kod većine dece pobudjuje radoznalost, sami insistiraju da uče nove pojmove, a zagonetne priče jako vole da rešavaju. Istraživanja realizovana od strane nastavnika i saradnika Odseka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu pokazala su da su deca zainteresovana, veoma stimulisana, intrinzično motivisana, pažljiva, skoncentrisana na aktivnosti. Posebno se razvija kooperativnost i timski rad, a u pogledu socijalnog ponašanja dece, zapaža se poštovanje pravila.

Sprovođenje programa započelo je 15. oktobra 2008. godine u objektima Radosnog detinjstva (preko 14 000 upisane dece). Longitudinalnom studijom biće obuhvaćeno 600 dece koja će se pratiti od treće/četvrte do petnaeste godine (do završetka osnovne škole).

U istraživanje su uključeni Filozofski fakultet Novi Sad, Odsek za pedagogiju, Savez učitelja Srbija i Savez učitelja Novog Sada, Visoka škola za obrazovanje vaspitača iz Novog Sada i Mensa Srbije, Odsek za darovite NTC.

8. LITERATURA

- Buzan, T. (1993): The Minf Map Book, BBC, London, GB
- Buzan, T. (1974): Use your head, BBC Books, GB
- Ferberžer, I. (2002): Darovitost, Visoka škola za obrazovanje vaspitača, Vršac, Srbija
- Gojkov, G. (2008): Didaktika darovitih, Visoka škola za obrazovanje vaspitača, Vršac, Srbija
- Hartley, L. (1995): Body Moving, North Atlantic Books, Berkeley, CA, USA
- Herman, N. (1989): The creative brain, Brain Books, Lake Lure, NC, USA
- Lorayne, H. & Lucas, J. (1975): The Memory Book, Ballantine, NY, USA
- Mahne, M. (2007): Na valovih ustvarjalnosti, UMMI, Koper, Slovenija
- Margulies, N. (1991): Mapping Inner Space, Zephyr Press, Suscon, AZ, USA
- McLaren, K. (1999): Integrated Reading program, KFK, Aucklandm New Zealand
- Montesori, M. (1949): La mente del bambino, Italia
- Mukerjea, D. (1997): Superbrain Mind Mapping, Oxford UP, Singapore
- Rajović, R. (1998): Mensa i darovita deca, Bilten Mense Jugoslavije br. 5 (okt .1998)
- Rajović, R. (2008): Neurofizilogija učenja, Simpozijum učitelja Srbije Novi Sad, Srbija
- Rajović, R. (1995): REM sleep deprivation, Berlin Neuroscience D
- Svantesson, I. (1989): Mind mapping and memory, Kogan page, London, GB

MENSA - SYSTEM OF LEARNING

Abstract:

The author of this program, is a long-term member of the four-member committee of the International Mensa for gifted children. Taking into consideration that he has all the accurate information and that he is in touch with almost all worldwide programs for gifted children, he made a team of experts in the field of pedagogy, neurophysiology, defectology, psychology and genetics. Together, they made efficient and simple program which has an option of continuous assessment and evaluation. The advantage of this kind of concept is its application to preschool children (aged between 3 and 7), just as stimulation of the development of intellectual abilities of each child. **A special advantage of this program is that it additionally stimulates the development of talented kids and their early detection.** Just the fact that human brain develops over 50% of its capacity up to the age of five should be a reason enough to start with the application of specialized programs as early as possible. It is the responsibility of the society, local community and each parent not to miss this extremely important period in life and to support the development of biological potentials of each child to its maximum.

KAPCSOLÓDÁSI PONTOK INTEGRÁCIÓJA A TEHETSÉG SZOLGÁLATÁBAN

Összefoglaló

Egy évvel ezelőtt, 2008. március 25-én A tehetséggondozás jövője Vajdaságban címmel szervezett konferencián arról beszéltem, hogy pedagógiánk ott tart, ahol pedagógusaink. Ez alkalommal is ezt a gondolatot szeretném tovább bővíteni más dimenzióból megközelítve. Meglátásaimat, a terepen végzett munkám tapasztalatait hangsúlyosabban szeretném a tehetséggondozás szolgálatába állítani. E gondolatmenet továbbvitelében csak megerősített Báthory Zoltán egyik mondata: „...a modern tehetséggondozás optimális környezete a jó család és a jó tömegnevelés intézményei: az óvodák, az iskolák, az egyetemek, az első munkahelyek.” (Báthory Z: 2002/10. 1368. o.)

Kulcsszavak: szolgáltatás, motiváció, érték, pedagógustársadalom, igényesség, regionális kutatószervezetek, szakmai kapcsolódási pontok.

* * *

Előadásomban azokról a kapcsolódási pontokról szeretnék beszélni, amelyek kölcsönhatásban állnak a pedagógus személyiségével, a gyermekkel (tanulóval), a szülővel és a társadalmi környezettel.

E kérdéskört két vonatkozásban közelítem meg:

1. Közösségi szinten arra keresem a választ, hogy az érintett célcsoport, a pedagógusok közössége szellemi síkon hogyan keresi az utat a tehetségek felfedezéséhez?
2. A másik aspektusban a szellemi tér fizikai megnyilvánulásának színterét ajánlom a tehetségekkel foglalkozók figyelmébe.

Szakmai kapcsolódási pontok

Az oktatási-nevelési társadalom nem organikus közösségként jelenik meg a piacon, hanem a rendszert használó egyének intézményeként. Amikor a pedagógustársadalom egyének intézményeként van jelen az állam-országban, akkor szolgáltatást végez, és nem szolgál. Amikor csak szolgáltatást végez, akkor hiányzik a regionális összetartozás, amely szerveződhet nemzeti kulturális célok érdekében, hogy kiteljesítse és megélhesse a kulturális azonosságot, de regionalizálódhat tudományos kutatószervezetek szerint. Amikor kutató szervezeteket mondok, az egyének széleskörű összetartozását

értem a cél érdekében. Létrejöhetnek vagy felerősödhetnek (amennyiben már létezik ilyen) a szakmai kapcsolódási pontok. Az azonos tudományos érdeklődésű szervezetek (csoportok) óvodákon, iskolákon belül kiemelt kulturális tevékenységet végző egyének csoportosulása lenne. Ez magában foglalhatná a művészi tevékenységet kedvelő pedagógusokat, a kulturális örökség ápolását, a műemlékek felújítását és felkutatását és sok egyebet. Egyszóval a humán erőforrás fejlesztését önszerveződés formájában. Mindez a pedagógusok mobilitását vonná magával, példaértékű nevelőkké válnának, akiket valamilyen szempont alapján a többen fontosabbnak észlelné a környezet. Ha az ilyen példaértékű pedagógusok a már említett bármelyik regionális cél érdekében összehoznának, könnyen beszélhetnénk privilegizált pedagógusokról. Megítélésem szerint már az is komoly privilégiumnak számítana, ha az átlagpedagógustól követendő példaként eltérnének tehetségükkel, szervezőkészségükkel, tenni akarásukkal. Oktatásunk akkor válhatna tartalmasabbá, ha kis pedagógusvilágok jönnének létre, akik magukkal ragadnák a téma iránt érzékeny és tehetséges tanulókat. Amikor nem csak szolgáltatást végezne a pedagógus, hanem szolgálna is a tehetségek felismerésért.

A szakértők előtt ismert tény, hogy a demográfiai csökkenésen túl az oktatás versenyképtelen színvonalával évente száz számmra veszítünk tehetségeket. Az is köztudott, hogy oktatásunk megreformálása központilag irányított, de az ajánlott önszerveződő kisközösségek a tudás mélyebb megszerzése és átadása érdekében már nem központilag irányítottak.

Az önképzésre vállalkozó és privilegizáltságot felvállaló pedagógus nem csak a teljesítményre figyel, hanem a feltételezett képességekre és személyiségvonásokra, vagyis a teljesítmény előzményeire is. Napjainkra a hierarchizált rögtönzés vált rendszerré. Az egyéni műveltség és a magas kultúra viszonya az óvodapedagógusok intézményén (társadalmán) belül átpolitizálódott és krónikus a kritikai hozzáállás hiánya.

A tehetségek korai felismerése

„Minden vizsgálat azt mutatja, hogy a gyerekek óvodás és kisiskolás korban a kreativitás páratlanul magas szintjét érik el. Rajzkifejezőmódjuk, verbális rögtönzésük, zenei improvizációjuk, a világ jelenségeinek magyarázatára kitalált elméletrendszerük, önállóan létrehozott világképük a spontán alkotókedv megnyilvánulása. (Mérei Ferenc: Előszó a magyar kiadáshoz. 1976.) Ebből világosan következik, hogy az óvodapedagógusok és a tanítók felelőssége a gyermeki tehetségforrás korai felismerése, gondozása, óvása, egyengetése és fejlesztése. Az életkor e korai szakaszának tehetségjeleit az óvónőknek és tanítóknak kell felismerni. De vajon képesek-e erre pedagógusaink? Báthory Zoltánt idézve: nem a tehetség kiválasztása és különleges módszerekkel való óvása a probléma, hanem annak megtalálása és fejlesztése. Ki a tehetséges gyermek? A verbális rögtönzés, a világ jelenségeinek magyarázata nem bír különösebb jelentőséggel a nevelők szemében. Ha igen, akkor nincs folytatás, nincs kinek a figyelmébe ajánlani a megkülönböztetett odafigyelést igénylő gyermeket. Gyenge volt, a jelenben is gyenge a kapcsolat az említett jelenségvilágnak az iskola univerzumával. A gyermekkultúra helye társadalmi, kulturális és politikai életünkben messze mellőzi a színvonalas európai értékeket.

Az 1975-ben hozott oktatási törvény az óvóképzést főiskolai szintre emelte, először kettő, a közelmúltban három évre módosítva. A tízosztályos iskolarendszer megszűntével még jobban elszabadult a pokol, ugyanis addig legalább a pedagógiai középiskolát végzettek voltak előnyben. Azóta a főiskolára való beiratkozás feltétele szót sem érdemel. Látszólagosan van felvételi vizsga, de azon még mindenki átment. Tudjuk, hogy miért. Jelenleg mindenkit felvesznek előképzettség nélkül: asztalost, mezőgazdasági és állatorvosi technikumot végzett tanulót, vegyészt, laboránst, kereskedőt, hadd ne soroljam tovább. Olyanokat, akik hangszert még sohasem fogtak a kezükben.

Az ilyen oktatási feltételek közepette végzett generáció ma oktat, nevel az óvodában, legtöbbjük a polgári nevelés hiányában. Mert mint tudjuk, a polgári lét nem, vagy nem elsősorban anyagiak függvénye, hanem a neveltetésé, a viselkedésé, mentálhigiénés probléma. Természetesen a fentebb írtak nem általánosíthatók, tisztelet a kivételnek, de a legtöbbjük nem ismeri a magyar helyesírás szabályait, nem is érzi annak szükségét, értékrendjük erősen megkérdőjelezhető. Szakmai tudásuk java részét az óvodában eltöltött gyakorlat alkalmával szerzik meg.

Alkotó tehetség fejlesztéséhez alkotó pedagógusok értenek a legjobban. (Gyarmathy É. 1995. 199-217.)

Az igénytelenség státusszimbólum lett

A vajdasági magyar ajkú óvónők számítógép ismerete 25-30 százalékos. Aktívan, rendszeresen 10-15 százaléuk használja. Nem érzik szükségét az új információk befogadásának, előnyben részesítik háziasszony szerepüket. Az igénytelenség anynyira eluralkodott, hogy az már lesújtó. Megelégszenek az ingerszegény környezet nyújtotta lehetőségekkel.

A jól értesültség ma már nem előny, hanem követelmény. Aki nincs „képben”, az lemarad, nem értesül a lehetőségekről.

Ez tehát az örökség és ez a jelen. Az óvodai oktatás viszonylagos szabadelvűsége vagy viszonylagos irányítottága hozta létre azt a jelenségvilágot, amit mi gyermekközpontú pedagógiának, A és B modellnek vagy éppen klasszikus pedagógiának nevezünk. (Egységes elnevezés nincs.) Tény, bárhogyan is nevezzük, szakmailag és intellektuálisan jól képzett szakemberekre volna szüksége az óvodapedagógiának, olyan szakemberekre, akik tudják, hogy az igényesség a jövő nemzedékét látja el korszerű ismeretanyaggal, korszerű oktatással, ahol a tehetséges gyermekek teret kapnak a kibontakozásra. Az élethossziglan tartó tanulás megteremti a feltételt a tehetséges gyermekek felismeréséhez.

Szemlélhetjük-e közömbösen az igénytelenség térhódítását? Nem! S hogyan tehetünk ellene? Ha a megmerevedett magas műveltség helyett a korszerű műveltségre helyezzük a hangsúlyt. Ha az iskolai tananyagon kívül igényünk támad a szélesebb körű ismeretszerzésre. Az oktatás csak akkor tudja maradéktalanul betölteni szerepét, akkor tudja visszaszerezni súlyát a szellemi életben, ha az igényesség érvényesül benne. Ez kultúránk egészére is érvényes.

A társadalomban elfoglalt pozíció

A társadalomban elfoglalt pozíció, vagy a már megszerzett pozíciónak a megváltoztatása összefüggésben van a közvetlenül az egyénhez tartozó tényezőkkel. Az egyének általános társadalmi státusát nyilvánvalóan befolyásolja egy sor olyan tényező, amely közvetlenül az egyénhez tartozik. (Kolosi T. 1987. 72.) Olyan tényezőkről van szó, mint képességek, tehetség, szorgalom, az egyén érték-és életcél továbbá a magartásminta-választásai.

Vajon objektív tényezők befolyásolják-e a szubjektív tényezőket, vagy fordítva? Kérdés: milyen a személyiséghez tartozó jellemzők és a társadalmi struktúrában betöltött hely közötti kapcsolat? A válasz: ha létezik is kapcsolat, ez többnyire észrevétlen. Senki sem kéri tőlük számon beszél-e több nyelvet, jelentet-e meg tanulmányokat, akár rövidebb írásokat munkájával, tapasztalatával kapcsolatban? Látogatja-e más külföldi intézmények oktatási programját? Részt vesz-e a tudományos diákköri konferenciák szervezésében? Intenzíven, személyre szabottan foglalkozik-e tanítványaiával, támogatja-e egyetemi karrierjüket? Áldoznak-e önköltséges alapon saját képzésükre (önképzésükre) a pedagógusok vagy ezt egyértelműen az ország (állam) feladatának tekintik?

A pragmatizmusuk mellett a végrehajtó szerepre való korlátozottságukat kell említenem. Szolgáltatást végeznek és nem szolgálnak. Csak a gyakorlati, látványos tevékenység kap kitüntetett figyelmet. Eddigi tapasztalataim szerint óvodapedagógusaink legtöbbször mindig kulcskérdés a tárgyi eszköztárban megnyilvánuló értékrend.

Az utóbbi években, különösen a 2008-as évben az eszközértékek kerültek előtérbe, míg a célértékek elhalványodtak a szellemi érték fogalmától. Ez a választásoknak tudható be. Előtérbe kerültek a felújítások, az intézmény felszereltségének javítása, minden, ami szemmel látható és kézzel fogható. Pártok kavalkádjai versenyeznek azon, ki mit mondhat magáénak. Esetükben a célértékek a látványos állapotokra vonatkoztak - ami valljuk be – hatásosabb, mint a szellemi értékekre való hivatkozás.

A korszerű nevelés szempontjából a tárgyi eszközöket megelőzve valami olyasmire kellene vonatkoztatni a célértékeket, amivel az egyén még nem rendelkezik: hiányként éli meg, ugyanakkor szükségszerűnek tartja az adott állapot elérését. Így a célértékek kapcsolatba hozhatók lennének a motivációval, elsősorban pedig a hiánymotivációval. A motiváció fogalma magában foglalja a szorgalmat, az akaratot, a kitartást, a feladat iránti elkötelezettséget, a megszállottságot, a sikervágyat. Tulajdonképpen a motiváció jelenti azt az energiatöbbletet, amely a feladat kivételes szintű megoldásához kell. (Czeizel E. 2003. 11. 398. o.) A kivételes szellemi teljesítmény kisgyermekkorban már megnyilvánul, s a kellő motivációval felvértezett pedagógus külön figyelmet szentel a tehetség ápolásának. A mentális képességek közül a verbalitás, a művészi teljesítmények közül pedig a kreativitás a legkorábbi életszakaszban már kifejezésre jut. Csoporton belül ez legtöbbször zavaró is lehet, hiszen eltér a megszokott mindennapi ritmustól.

El kell érniük, hogy pedagógusainknál az értékeknek kell lenniük a cselekvéseket befolyásoló irányelveknek, s így az értékek értékrendszerekké színteződjenek. Ha mindezt a pedagógustársadalom kérdéseként gondoljuk át, akkor egyértelmű, hogy a tehetségkutatás újrafogalmazódó identitáskeretekben jelenik meg, s akkor megváltozik a tehetségek társadalmi státusa, presztízse.

A szellemi értékek fizikai színtere

A szellemi tér fizikai megnyilvánulásának színtere is figyelmet érdemel. Nemzeti hovatartozástól függetlenül kevés vajdasági tudós, kiemelkedő művésznél emlékére hoztunk létre olyan emlékházat, ahol fiatal tehetségeink megélhetnék azt a miliőt, ahol kutathatnának, ahol otthonra lelnek a képzések és továbbképzések, vagy tehetség-tanácsadó központ tevékenysége juthatna kifejezésre. Így talán környezetünk, szűkebb pátriánk tudósainak megismerése példaként tudatosodna a jövő fiataljai előtt. Keveset tettünk és teszünk ezen a téren. A múlt évben Várpalotán, a vármúzeumban szembesültem Tahn Károly kémia tudós igazi nagyságával. Azóta foglalkoztat a gondolat, miért nincs a szülőháza Óbecsén múzeummá átalakítva, benne tudományos tanácskozássok színhelyének helyt adó konferenciateremmel. Diákjainknak egyértelműen ilyen környezetben kellene versenyezniük vagy ismerkedniük az elmélyültebb kutatási irányzatokkal.

Én úgy tapasztalom, hogy az oktatási intézményeken kívül kevés a tudománynak otthont adó objektumunk. Olyan épületekre gondolok, ahová csak kiérdemelten lehetne bejutni, ahol megtiszteltetés lenne előadást tartani, vagy képzésen részt venni. A tudománynak, a tehetségnek otthont adó hajlék. Nincs festőiskolánk, nincs az ének-zenei otthont adó épületünk. Nem a hivatalos oktatási intézményekre gondolok. A példa, amit most felhozok érinti e város lehetőségét. Eszébe jutott-e már valakinek a horgosi Kárász-kastélyból a zeneművészet házáat kialakítani? Tudom, ez komoly gazdasági kérdés, luxus ma egy ilyen épület kialakítása, ámbár hosszútávon megtérülne. Tehetségeink lennének a fizetség tárgya. Egyszer az ilyen beruházásokat is el kell kezdeni. A tehetséggondozási folyamatokba mind több gazdasági embert kell bevonnunk.

Ezen koncepciók felvázolása és gyakorlati megvalósulása a tehetségeket építő stratégiák kidolgozásánál hosszabb távon mindenképpen sikeres lehet.

E. Durkheim – az oktatás és nevelés kérdéseivel is foglalkozó neves szociológus állítja, hogy „az oktatás az embereket nem olyanná formálja, amilyenek természetüknél fogva lehetnének, vagy amilyenek szeretnének lenni, hanem olyanra, amilyenre a társadalomnak szüksége van.” Ez mindenhol így van a világon. A vallási iskolák a saját képükre nevelik tanulóikat, az állami intézmények az állami elveknek megfelelően és így tovább. Az alkotásra ösztönző szakmailag regionálisan összetartozó pedagógusokra nekünk van szükségünk, az igényesség nekünk szükség, ezért tehetséges fiataljainkat olyanná formáljuk, amellyel a szakmai színvonal még magasabb szintre emelkedik.

Felhasznált irodalom:

- Báthory, Zoltán (2000): A tehetség globalitása – a Magyar Tehetséggondozó Társaságról. Magyar tudomány – az MTA folyóirata.
- Czeizel, Endre (2003): Legnagyobb természeti kincsünk: a tehetség. In. Fizikai Szemle 2003. 11. Az Eötvös Loránd Fizikai Társulat folyóirata Budapest.
- Durkheim, E. (1996): Bevezetés In. Iskola és Társadalom (szöveggyűjtemény) I.-II. köt. Válogatta és Szerkesztette: Meleg Csilla. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke Pécs.
- Gyarmathy, Éva (1995): Kreatív tehetség és tanulási zavarok. In. A tehetség és képességek, (szerk. Balogh L., Herskovits M. KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen.
- Keller, Tamás (2008): Értéktrend és társadalmi pozíció. In. Századvég 47. sz. 2008. 1. sz.
- Kolosi, Tamás (1987): Tagolt társadalom, Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
- Mérei Ferenc (1976): Előszó a magyar kiadáshoz. In. Erika Landau: A kreativitás pszichológiája, Budapest: Tankönyvkiadó.

INTEGRATION OF LINKING POINTS IN TALENT DEVELOPMENT

Abstract:

A year ago, on 25th March 2008 I was talking in the conference „Future of talent development in Vojvodina” about the fact that our educators are at the same level as our pedagogy is.

This time I'd like to extend this idea approaching it from an other dimension.

I'd like to expend my views and my experiences of my terrain work for a better talent development.

This idea of mine was even strengthened by a sentence of Zoltán Báthory: „... the optimal environment of the modern talent care is a good family as well as the institutions of good mass education: the nurseries, schools, high schools and the first workplaces.”

In my speech I'd like to talk about the linking points which are in interaction with the personality of the educator, with the pupil, with the parents and the social environment.

I am approaching the topic from two sides:

1. I am looking for an answer in a social level how does the community of educators search for a path in order to discover talents in intellectual level?
2. In the other aspect I'd like to open the eyes of educators working with talents to the physical manifesting of the intellectual space.

INTEGRACIJA TAČAKA POVEZANOSTI U SLUŽBI TALENTA

Sažetak:

Pre godinu dana, 25. marta 2008. godine na konferenciji pod nazivom Budućnost negovanja talenata u Vojvodini, pričala sam o tome, da se naša pedagogija nalazi tamo gde i naši pedagozi. Ovom prilikom bih volela da proširim ovu misao, ali iz druge dimenzije. Svoja viđenja i iskustva stečena na terenu bih volela naglašenije staviti u službu negovanja talenata. U nastavljanju ovih misli me je podržala i jedna rečenica Batori Zoltana: „...optimalna sredina za moderno negovanje talenata je svakako dobra porodica i dobra institucija za masovno vaspitanje: vrtići, škole, fakulteti i prva radna mesta.”

U svom predavanju bih pričala o tim tačkama povezanosti, koje uzajamno utiču na ličnost pedagoga, učenika, roditelja i društvene sredine.

Ovoj temi prilazim iz dva aspekta:

1. Na nivou zajednice odgovor tražim u načinu na koji kolektiv pedagoga na duhovnoj osnovi nalazi put za otkrivanje talenata.
2. U drugom aspektu predlažem fizičko izražavanje duhovne osnove.

TANÁRI KOMPETENCIA A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

Összefoglaló:

Munkámban azokat az elvárásokat ismertetem, amelyekkel a pedagógusnak rendelkezni kell, ahhoz, hogy a tehetséges tanulókkal foglalkozhasson. Lényegi részében azt a problematikát járom körül, amivel a gyakorló pedagógus (aki megfelelő kompetenciákkal rendelkezik a tehetséges gyerekek oktatásában) munkája során szembesül.

Kulcsszavak: korlátok, oktatási rendszer, tanári kompetencia, tehetség.

Elöljáróban a tehetségről

Munkámban elsősorban az általános iskolai tanárok készségeit igyekszem felvázolni, illetve azokat a problémákat, amelyekkel ők szembesülnek oktatói-nevelői munkájuk során.

A felső tagozatokon a gyermekek különböző tantárgyakat tanulnak, a tanárok különböző módszerek és követelmények rendszerében gondolkodnak, a tananyag elsajátítása ismeretanyaguk sajátosságaitól és minden egyes tárgy specifikus oktatási módszerétől is függ. Azonban, ha megvizsgáljuk, hogy ugyanazon gyermekek oktatásáról van szó minden tárgyból, akik munkájuk során valójában ugyanazokat a készségeiket használják csak más-más módon (helyesírási-, kifejező-, logikai- etc. készség), a sokféle jelenség mögött meg kell látni a gyermek általános fejlettségét, aminek megnyilvánulása a tehetség. Nehézséget jelent eleve a tehetség felismerése a tanár számára, hiszen, ha egy tanuló kiválóan is teljesít tárgyból, az még nem jelenti, hogy tehetsége is van hozzá. A teljesítményhajszoló világban ez a reprodukált tudás gyakran a szorongalom (gyakran a szülői elvárásoknak való megfelelni vágyás) eredménye. A tehetséget az általános oktatás egész rendszere alakítja, nem pedig külön valamely tantárgy, illetve a gyermek eredményes munkája egy tantárgyban. Megnehezíti helyzetünket az is, hogy "vannak későn érő gyermekek, vannak speciális érdeklődésű gyermekek, vannak, akik olyan mértékben vannak kiszolgáltatva a tanári személyiséghez fűződő viszonyukban, hogy míg az egyik tanárnál eminensek, a másiknál bukácsolni kezdenek ugyanabból a tárgyból." (Nanszákné, 1999:38-39) A probléma valahol itt van: a tanár személyiségében. A tanári személyiségnek a gyermeki személyiséggel történő találkozásból nő ki az egész életre szóló fejlődés/fejlesztés.

Mit várunk egy tanártól?

A szerepelméletek szerint (Jurgen, 1996:42) a tanár egy erősen komplex viszony- és feladatterületen mozog és szerepe összetett, többdimenziójú. Ezt támasztja alá Duró Zsuzsa könyvében (Duró, 2004:101) is, ahol közli egy bentlakásos középiskolai tehetséges tanulóinak véleményét arról, hogy mik a tehetségek oktatásában fontosnak tartott szerepkövetelmények:

1. Szakértelem és a tanulásban való érdekelttség
2. Adott tantárgy kiemelkedően eredményes tanítása
3. Együttműködő-demokratikus attitűd
4. Szerteágazó érdeklődési kör
5. Elismerés és dicséret alkalmazása
6. Rugalmasság
7. Korrektség és tárgyilagosság
8. Humorérzék
9. A személyes problémák iránti érdeklődés
10. Kellemes megjelenés és modor

Ezen értelmi és külső tulajdonságok mellett még számos kutatást megvizsgálva (Uo.) ilyen követelményekkel bővül a kritérium-lista: intelligens, jó szervező, teljesítményorientált, lelkes, ambiciózus, önkritikus, empatikus etc. Nagyon sok követelményrendszernek kell/kellene megfelelnie a tanárnak ahhoz, hogy ezeknek az elvárásoknak eleget tegyen. A tanárok szakmai alapképzésük kezdetén predisponáltan ezekkel a kompetenciákkal kellene, hogy rendelkezzenek, illetve ezeket az ismerveket kellene a felsőoktatásuk célkeresztjébe helyezni. Valójában a követelmények fele nehezen megvalósítható, amennyiben ezek nem képezik személyiségük alapjait. Egyes kompetenciák még kialakíthatók, más kérdés azonban, hogy a pályakezdők az intézményes oktatásba csatlakozásakor az „ideális” elképzeléseik és a megélt realitás között hogyan tudják tapasztalataikat feldolgozni. (Egyik) legnehezebb feladatuk pedig a differenciált oktatás megvalósítása, hiszen alkalmazása nélkül könnyen „elveszíthetik” a tehetséges tanulókat, alkalmazásával pedig úgyszintén, hiszen sok gyerekben megvan a szelekció iránti igény, szereti célirányosan megválasztani témáját. Kutatások sora foglalkozik a nemek közötti teljesítménykülönbségről különféle helyzetekben, valamint probléma, hogy a tehetségek egy része közösségben könnyebben nyilvánul meg, mások az egyéni munka során.

Milyen korlátokkal kell szembesülnie a tehetségek oktatásában és felismerésében a (feltételezetten minden szerepkövetelménynek megfelelő) tanárnak?

A számos követelmény mellett a gyakorló pedagógus nehéz helyzetben van, hiszen olyan korlátokkal is szembesülnie kell munkája során, amelyeket nem tud (vagy csak nehezen) megoldani munkája során.

Tényezők, amelyek korlátokat szabnak a tanároknak a tehetségek kibontakoztatásában:

1. kötésprobléma- amennyiben a tanulók hiányos ismeretekkel rendelkeznek alsó tagozatból, nagy visszahúzó erő lehet, hiszen a visszacsatolás is problémát jelent, sok esetben a tehetséges diákok számára is;
2. heterogén közeg- minden közösség különböző individuumokat egyesít, különböző képességekkel, lelki attitűddel, dinamizmussal, más-más érdeklődési körrel etc. a differenciált oktatás megfelelő formájának megtalálása;
3. a tehetséges tanulókkal való foglalkozás fontos tényezője a korrelatív viszonyok feltárása tantárgyak/tudományágak között- ebben a kontinuitást kellene megtalálni;
4. a szabályok betartása. Szabályok alatt értem: a tantervekhez, tanmenethez történő igazodást, az előírt óraszámot, a tanórák hosszúságát;
5. tanári túlterhelés;
6. anyagi korlátok.

Zárszó

Milyen módon tudnánk a felvázolt problematikákat megoldani?

1. a tehetséggondozást már óvodáskorban el kell/enne kezdeni, a tanítókat is fel kell készíteni a korrelatív oktatás jelentőségére;
2. a differenciált oktatás további lehetőségeinek és módjainak kidolgozása a tehetségek felismerése és felkarolása céljából;
3. a szabályok határainak kitágítása: ruganyosabb iskolai órarend, nyitottabb tantervek, a tanmenet az óra és a diákok dinamikájához igazodjon és ne fordítva;
4. a tanári túlterhelés áértelmezése: kihívásnak;
5. mindenképp támogatni kell mind az intézményeket, mind az egyéneket, hogy az anyagiak ne jelentsenek problémát terveik megvalósításában, hanem hozzásegítse őket terveik megvalósításához.

Irodalom

- Ananyev, B. (1965): A tehetség kialakulása. *Tehetség és különleges képzés*. Budapest: Tankönyvkiadó. pp. 1-21.
- Czeizel, E. (2004): Sors és tehetség. Budapest: Urbis.
- Csapó, B. (2004): Tudás és iskola. Budapest: Műszaki.
- Csikos, Cs. (2007): Metakogníció. *A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Budapest: Műszaki.
- Duró, Zs. (2004): Tehetséges gyerekekről mindenkinek. Budapest: Human Club.
- Falus, Iván (szerk.) (2007): A tanárrá válás folyamata. Budapest: Gondolat.
- Gergencsik, E. (1987): Kreativitás és közösség. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Harsányi, I. (1971): A tanulók megismerése. Budapest: Tankönyvkiadó.

- Jurgen, B. (1996): Tanárnak lenni. Nyíregyháza: Stúdium.
- Korom, E. (2005): Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás. Budapest: Műszaki.
- Nenszákne – Cserfalvi, I. (1999): Mindennapok pedagógiája. Debrecen: Licium.
- Oroszlány, P. (1998): Könyv a tanulásról. Budapest: AKG.
- Pirisi, J. (1995): Optimális egyéni fejlődést biztosító rugalmas szervezeti keretek az alapozó szakaszban. Több út. *Alternativitás az iskolázás első éveiben*. IFA-BTF-MKM. 219-227.
- Robert, F. (2000): Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?. Budapest: Műszaki.
- Robert, F. (2000): Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?. Budapest: Műszaki.
- Roeders, P. (1995): A hatékony tanulás titka. Budapest: Calibra.

TEACHER COMPETENCIES IN TALENT DEVELOPMENT

Abstract

In this paper I present the requirements a teacher should meet in order to work with talented children. The focus is on the problems those teachers meet during their work, who have already gained the appropriate competencies for teaching the talented.

KOMPETENCIJA NASTAVNIKA U OBRAZOVANJU TALENATA

Sažetak

U uvodu rada ukazujem na kompetencije nastavnika koje treba da poseduje da bi bio sposoban za rad sa talentima. U fokusu teme pokušavam otkriti tu problematiku, s kojom je nastavnik (koji poseduje tražene kompetencije za rad sa talentima) suočen tokom rada.

A ZENEI TEHETSÉG AZONOSÍTÁSÁNAK KÉRDÉSEI

Összefoglaló:

A zenei tehetséghez szükséges speciális zenei képességek meghatározását, struktúráját, mérését illetően nem alakult ki egységes álláspont. Ugyanakkor e korán megjelenő tehetségfajtánál kulcsfontosságú a tehetség mielőbbi fejlesztése, aminek előfeltétele, hogy az azonosítás minél korábban és minél szélesebb körben megtörténjen. Bizonyítható, hogy a mielőbbi azonosításban újabb támpontként érdemes a zenei írás képességének színvonalát is figyelembe venni.

Kulcsszavak: zenei tehetség, zenei képesség, tehetségazonosítás.

Gyakorló zenészek, zeneitanárok egyöntetűen állítják, hogy a zenei tehetség felismerése - a zenei produkció kvalitásai alapján - nem okoz számukra semmiféle nehézséget. Ha azonban ennek mechanizmusát kérdezik tőlük, nem tudnak kézzelfogható magyarázatot adni. Jól illusztrálja ezt Vásáry Tamás (zongoraművész, karmester) frappáns válasza a tehetség megnyilvánulását firtató kérdésre: „... olyan dolgok, amik másnak nehezen mennek, a tehetségnek könnyen mennek.” (<http://www.origo.hu/vendegszoba/zene/20060112vasary.html>) Ugyanakkor a tehetséggutatás nem elégedett meg, nem elégedhet meg az intuitív megközelítéssel. A korszerű tehetségmodellek (Renzulli, 1978, Gagné, 1991, Mönks és Knoers, 1997, Piirto, 1999) alapján nyilvánvaló, hogy a tehetséggutatásnak fontos területe a képességek vizsgálata. Ennek jelentősége kiemelkedően fontos a speciális képességeket igénylő tehetségfajtáknál, és különösképpen azon területek esetében, amelyeknél a tehetség korai életkorban megjelenik, és fejleszthetőségének kritikus periódusa viszonylag korán le is zárul. A zenei tehetség is egyike ezen tehetségfajtáknak (Vö. Winner és Martino, 2000). A korai megnyilvánulás ugyanakkor veszéllyel is jár, hiszen ebben az életkorban a zene-tanulással kapcsolatos döntést a szülők hozzák, így sok kiváló adottságú gyerek nem kap lehetőséget tehetsége kibontakoztatására. Ezért a korai azonosítás szempontjából felértékelődik az óvodapedagógusok, és különösen az alsó tagozaton tanítók szerepe. Számukra támpontot jelenthet az egyes zenei képességek fejlődési sajátosságainak, a köztük való kapcsolatnak az ismerete. Ezek mélyebb megértése a fejlesztés szempontjából is tanulsággal szolgál.

A zenei képességek definícióját és összetevőit számtalan teoretikus és empirikus kutatás próbálta feltárni és rendszerbe foglalni, ennek ellenére soha nem született

általánosan használt és univerzális érvényű eredmény. Az összetevők egyik legteljesebb és egyben legelfogadottabb felsorolását Gembris meghatározásával illusztráljuk, aki a zenei képességeket így összegzi: „Zenei képességen sok faktor összessége értendő. Idetartoznak a hangszeres és éneklési képességek, a zenespecifikus kognitív folyamatok, az érzelmi és zenei tapasztalatok, a motiváció, a zenei preferenciák, attitűdök és érdeklődés.” (i.m. 488.o.) A zenei tevékenységben szétválaszthatatlanul megjelennek egyéb személyiségjellemzők is, és nyilvánvaló az intelligencia, valamint a kreativitás szerepe is.

Bár a zenei tehetség kibontakozásához ezek közül többnek az egyidejű megléte szükséges, de éppen az összetettség miatt a zenei képességet mérő módszerek nem képesek mindezen aspektusokat egyszerre átfogni. Így a képességkutatás inkább egy-egy részterület sajátosságainak feltárására törekszik. A hagyományos zenei tesztek általánosságban a percepció és a reprodukció képességeket vizsgálják, ám hogy ezek milyen összetevőkből állnak, abban nincs egyetértés. Meghatározásukban, rendszerezésükben, prioritásukban sem találunk egységes nézőpontot. A zenei képességek megnevezésében egyes irányzatok elsősorban a zenei hang tulajdonságai – leggyakrabban a hangmagasság, ritmus, hangszín, hangerő - alapján azonosítják a zenei képességeket, míg mások szerint bizonyos zenei tevékenységek a meghatározók. A zenei tevékenységek definiálásában sokkal többféle állásponttal találkozhatunk. Ezek között rendkívül sokféle, gyakran tisztázatlan, de legfőképpen egymással összehasonlíthatatlan fogalom fordul elő. Ilyennek tekintjük többek között az „elképzelés” (Gordon, 1989), „zenei érzékenység” (Gordon, 1965), „összefüggések megértése” (Stankov és Horn, 1980) képességeket. Több szerző is említi a képességek felsorolásában a „zenei hallást” és a „zenei emlékezetet”. Bár mindkét megnevezés a zenepedagógiában általánosan elfogadott, pszichológiailag azonban félrevezető, mivel nem tükrözik kellően a kogníció szerepét e tevékenységekben. A zenei hallás a zenei megismerési folyamat eredménye. A zenei hallás fogalmát az újabb szakirodalom ezért már nem használja, helyett a zenei információ feldolgozásának folyamatára helyezi a hangsúlyt. A nagy zeneszerzők életrajzában oly gyakran említett rendkívüli zenei emlékezőtehetség hátterében sem valamiféle speciális emlékezetfajta áll, hanem a zenei megismerési folyamat eredményeképpen kialakult tudás magas szintű szervezettsége.

A képességek csoportosításában Gardner (1983) újabb, a tehetséges gyerekek számára releváns szempontot vet fel. Gardner a zenei intelligencia önálló intelligencia-területként való megkülönböztetését többek között azzal indokolja, hogy ehhez nincs szükség konkrét, illetve formális műveletekre, logikai folyamatokra, azaz a fejlődés nem függ az általános kognitív fejlődéstől, és nem is magyarázható annak törvényszerűségeivel. A gyermek hétköznapi tapasztalati tudásként már korán elsajátítja zenei kultúrájának szimbólumrendszerét. Az így megszerzett tudás rendkívül magas szintű lehet, amint a csodagyerekek példája mutatja, akik pusztán ily módon megdöbbentő zenei teljesítményre lehetnek képesek. Mint Gardner ráirányítja a figyelmet, ez a tudás procedurális, azaz „tudni, hogyan” jellegű. Bizonyos zenei kultúrákban ez elégséges is, azonban a nyugati zenekultúrában megkerülhetetlen a zenei írás-olvasás, azaz a notáció. Ez maga után vonja a deklaratív, azaz „tudni, mit” tudásának szükségességét. E kétfajta megközelítés jelentős konfliktus forrása lehet

a tehetséges gyermekeknek saját tehetségük megítélésében, mint Bamberger (1982, idézi Gardner, 1983. 110. o.) rámutat. A korai életkorban kialakult intuitív tudással ellentétben az analitikus tudás. Gardner a kettő közti különbséget abban látja, hogy míg a procedurális tudás kialakulásához a zene globális észlelésén keresztül el lehet jutni, addig a deklaratív tudáshoz a korábbi zenei tapasztalatok konceptualizálása szükséges. Ez utóbbival való találkozás a gyereknél kialakíthat egy folyamatos önkontrollt a képességek fejlődése során, és ez zavarokat okozhat a korábban teljesen ösztönös fejlődési folyamatban. E probléma komolyságát jelzi, hogy a zenei csodagyerekek a serdülőkorba érve ezt komoly krízisként élik meg, amely egyes esetekben akár a pálya ívének megtöréséhez is vezethet, és amelynek jellegét, súlyát Bamberger a „midlife krízis”-éhez hasonlítja.

Kodály munkássága nyomán a magyar zenei nevelés számára evidencia a zenei írás-olvasás fontossága: „...az írás-olvasás alapos elsajátítása nélkül a zene továbbra is megfoghatatlan, misztikus valami marad. A ‘zenei valóság’ csak biztos írás-olvasás révén lehet tudatos.” (Kodály 1964, 330.o.). A pszichológiai kutatások is megerősítik Kodály meggyőződését. Bebizonyították ugyanis, hogy e képességek fejlesztő hatásúak valamennyi zenei képességre, mivel a zenei írás-olvasás más oldalról ragadja meg a zene jellemzőit, mint a többi zenei tevékenység. Az új irányból nyert szemléletmód hatására kialakuló „többszörös hallás”-nak köszönhetően a zenei megismerésnek új dimenzió nyílnak meg, és teszik lehetővé a továbblépést a fejlődésben (Bamberger, 2005; Gromko és Poorman 1998).

Saját kutatásom szintén kitért a zenei írás-olvasás képességére. E vizsgálat a magyar iskolai zenei nevelés szempontjából releváns képességek: a zenei észlelés, az éneklés és a zenei írás-olvasás képességének összefüggését is célozta. Mivel ezeket rendszerben szemlélő kutatás nem folyt, ezért saját képességstruktúra kialakítása vált szükségessé. Hároméves longitudinális vizsgálat során a 2-4. osztályosok (302 fős minta) körében az alábbi 17 zenei képesség fejlődésének sajátosságait követtem nyomon:

A zenei képességeket vizsgáló feladatrendszer struktúrája (a zenei tevékenységek és a zenei hang tulajdonságainak mátrixaként)

Tevékeny- ség		1. szint: Zenei tapasztalatok		2. szint: Hangzás átalakítása jellé ill. jel átalakítása hangzássá		3. szint: Éneklés átalakítása jellé ill. jel alapján éneklés	
	0. szint: Ismeret	a/ hallás utáni diszkriminá- ció	b/ hallás utáni	a/ írás	b/ b/	a/ utószolmizá- ció	b/ kotta utáni
A zenei hang tulajdonságai	A/ Dallam						
	B/ Ritmus						
	C/Harmónia						
	D/ Hangszín						
	E/ Hangerő						

Megjegyzés: A feketével jelzett mezőkhöz az alsó tagozatos követelményeknek megfelelően, illetve értelemszerűen nem tartoznak képességek.

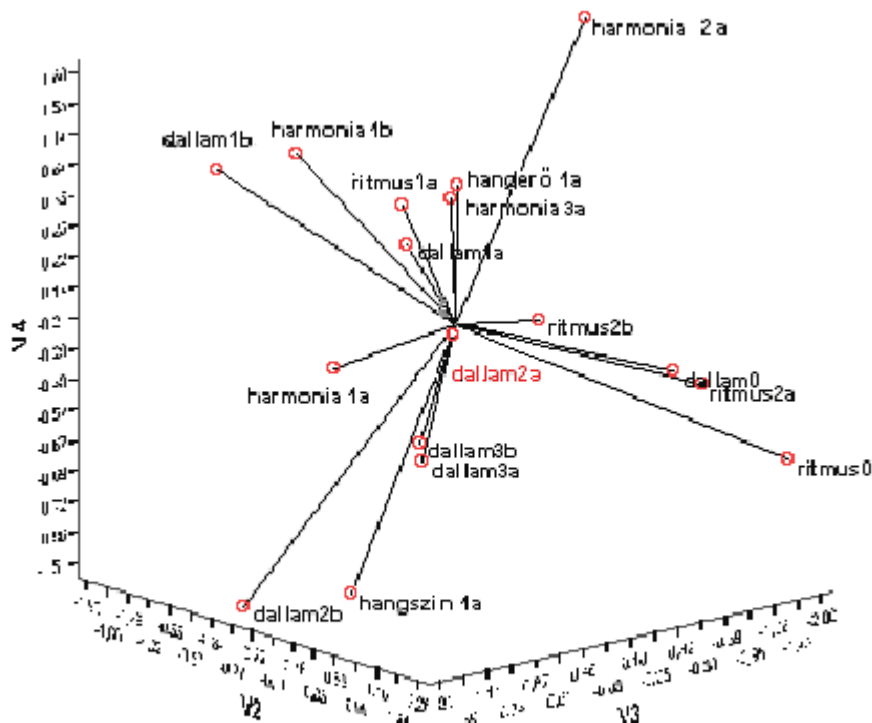
(A képességstruktúra elméleti alapjait és a kutatás részleteit vö. Turmezeyné, Máth és Balogh, 2005a, 2005b, Turmezeyné, 2007)

Többek között arra is kerestem a választ, hogy van-e a vizsgált képességeknek valamiféle hierarchiája, azaz melyik az a képesség, amelynek teljesítményéből leginkább lehet következtetni a többi képesség színvonalára. Ennek ismerete a korai azonosítás szempontjából kiemelkedő jelentőségű a pedagógiai gyakorlat számára.

Statisztikailag az a képesség minősül fontosnak, amely legszorosabb kapcsolatban áll a többivel. Ennek során elvben az egyes képességek közti korrelációk egyenkénti összehasonlítására is hagyatkozhatnánk, de a sok változó miatt ez az út nehezen lenne járható. Ha azonban a korrelációs értékeket hasonlósággént fogjuk fel (nagyobb korreláció = nagyobb hasonlóság), akkor a többdimenziós skálázás összegzi és képi élménnyé alakítja a hasonlóságok mátrixát. Ennek során az egyes változókat egy-egy ponttal szimbolizálva e pontok ábrázolhatók a 3 dimenziós térben. Az alábbi ábrán a zenei képességek háromdimenziós „térképe” jelenik meg a 4. osztályosok teljesítménye alapján. (A háromdimenziós ábrázolás értelmezésekor figyelembe kell vennünk, hogy az ábrán látható távolságok attól is függenek, melyik perspektívából szemléljük. Nem lehetséges tehát az ábrának olyan forgatása, amely nem torzítana a

távolságok egy részénél. Az egyes tengelyektől való távolságok pontos mértéke csak számszerűsítve mutatható be.)

Az egyes zenei képességek ábrázolása 3 dimenziós térben a 4. osztályos mérés eredményei alapján. (S-Stress = .11)



A kérdés megválaszolásában az a döntő, hogy a középpontban, ahol az egyes pontokból induló egyenesek összefutnak, vagy annak közelében mely képességek helyezkednek el. A 2-3. osztályos mérésekkor nem volt ilyen képesség. A jelentős változást a következő év hozta. Ekkorra a dallamírás mintegy központi magjává vált a zenei képességek rendszerének, mint az ábrán látható. Tehát ahogy a dallam grafikus reprezentációjának lényege egyre tudatosabbá vált a gyerekekben, egyre inkább ez a képesség tükrözi a zenei kognitív teljesítményt. A pedagógiai gyakorlat számára ez azt jelenti, hogy adott egyén általában vett zenei képességeiről többet megtudunk, ha a dallam grafikus reprezentációjára való képességét vizsgáljuk, mint ha a szokásos módon énekeltenénk, ritmust tapsoltatnánk vele.

Tágabb horizonton szemlélve azt bizonyítja, hogy a zenei lejegyzés – akár ikonikus, akár a hagyományos zenei szimbólumok formájában – a zenei jelenségek

konceptualizálásában nélkülözhetetlen, ennek megértése és gyakorlása alapfeltétele a magasabb szintű zenei megismerésnek. A zenei nevelés Kodály szellemében fontosnak tartja azt, hogy minden gyerek megismerkedjen a zenekultúrába való belépést lehetővé tevő zenei írással-olvasással. Kutatásomban a gyerekek teljesítménye tükrözte azt a köztudott tényt, hogy a tanterv alapján rendelkezésre álló idő ennek elsajátításához egyszerűen nem elegendő. Azonban függetlenül a tantervi követelmények teljesülésétől, maguk a kottairás-olvasással kapcsolatos tevékenységek fejlesztő hatásúak a zenei kognícióra, ami különösképpen a zenei tehetségek számára kedvező. Ezért nem szabad lemondanunk a zenei írás-olvasás oktatásáról, még akkor sem, ha az adott keretek között irreális lenne az önálló ismeretszerzést lehetővé tevő színvonalú tudás elérését célul kitűzni.

Zárszó

A zenei tehetséget a tanárok a tanulás folyamatát figyelve könnyebben észreveszik, mint az intellektuálisan tehetséges diákok esetében. E szempontból tehát könnyű a zenei tehetség azonosítása. Más szempontból mégis nehéz, mert a tehetség kibontakoztatásához iskolán kívüli oktatásra, szakemberekre van szükség, ám ennek előfeltétele, hogy a korai diagnosztizálás eredményeképpen időben eljusson oda a gyerek. Az azonosításhoz hagyományosan az éneklési képességből levont következtetés azonban kevésbé függ össze általánosságban a zenei képességek színvonalával, mint a zene grafikus reprezentációjának képessége. Ezért e képesség vizsgálata egyik hatékony módja lehet a zenei tehetség korai azonosításának.

Irodalom:

- Bamberger, J. (1982): Growing up prodigies: The midlife-crisis. *New Directions for Child Development* 17. 61-78.o.
- Bamberger, J. (2005): How the conventions of music notation shape musical perception and performance. In: Miell, D. – MacDonald, R. – Hargreaves, D. J. (szerk.): *Musical communications*. Oxford University Press, New York.
- Gagné, F. (1991): Toward a differentiated model of giftedness and talent. In: Colangelo, N. – Davis, G. A. (eds.), *Handbook of gifted education*. Boston, MA, Allyn and Bacon, 64-80.o.
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*. Basic Books, New York.
- Gembris, H. (2002): The development of musical ability. In: Colwell, R. - Richardson, C. (szerk.): *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford University Press, New York, 487-509.o.

- Gordon, E. E. (1965): *Musical Aptitude Profile Manual*. Houghton Mifflin, Boston.
- Gordon, E. E. (1989): *Advanced Measures of Music Audiation*. GIA Publications, Chicago.
- Gromko, J. E. – Poorman, A. (1998): Developmental trends and relationships in children's aural perception and symbol use. *Journal of Research in Music Education*, 46/1, 16-23. o.
- Kodály Z. (1964): Megjegyzések az új tantervhez. In: Bónis F. (szerk.): *Visszatekintés I*. Zeneműkiadó, Budapest, 328-333. o.
- Mönks, F. J. – Knoers, A. M. P. (1997): *Ontwikkelingspsychologie*. (7. kiadás) Assen, Van Gorcum.
- Piirto, J. (1999): *Talented children and adults. Their development and education*. Prentice-Hall, New Jersey.
- Renzulli, J. S. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184. o.
- Stankov, L.-Horn, J. L. (1980): Human Abilities Revealed Through Auditory Tests. In: *Journal of Educational Psychology* 72. 19-42.o.
- Turmezeyné Heller E. – Máth J. – Balogh L. (2005a): A zenei képességek fejlődésének vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*, 7/4. pp. 100-123.
- Turmezeyné Heller E.– Máth J. – Balogh L. (2005b): Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, 105/2. pp. 207-235.
- Turmezeyné Heller E. (2007a): *A zenei ismeretek és képességek fejlődése az alsó tagozatos életkorban*. PhD disszertáció, Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete, Pszichológiai Doktori Program, Debrecen.
- Turmezeyné Heller, E. (2007b): The study of the indications of the musical ability structure determining musical talent. *ECHA News. European Council for High Ability*, 21/2. 6-9.o.
- Winner, E. – Martino, G. (2000): Giftedness in non-academic domains: The case of the visual arts and music. In: Heller, K. A.- Mönks, F. J.- Sternberg, R. J.- Subotnik, R. F. (szerk.) *International handbook of giftedness and talent*. Pergamon, Oxford, UK.

SPODBUJANJE USTVARJALNOSTI PRI NADARJENIH MLADOSTNIKI (ŠTUDIJ PRIMERA)

Povzetek:

Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj (ZIK) se pretežno ukvarja z izobraževanjem odraslih s poudarkom na ranljivih ciljnih skupinah, na področju kulture pa je razvil pet projektov, ki so namenjeni spodbujanju ustvarjalnosti mladih: glasbene (Glas mladih), literarne (Župančičeva frulica), likovne (Mednarodna kiparska kolonija mladih) in filmske (Filmski tabor Kolpa). Za spodbujanje gledališke ustvarjalnosti je bila pred desetimi leti ustanovljena Gledališka skupina. ZIK Črnomelj je organizacija, ki razume svoje poslanstvo v smislu razvoja lastne ustvarjalnosti, ki prispeva k duhovnemu in materialnemu napredku okolja. Iskanje in odkrivanje nadarjenih otrok in mladostnikov uresničuje v partnerskem sodelovanju s šolami, kajti nadarjenost je le predpogoj za spodbujanje njihove ustvarjalnosti. V tem kontekstu je pomembna umestitev ZIK-ovih projektov v koncept vseživljenjskega učenja z aktivno udeležbo domačih strokovnjakov.

Ključne besede: glasbena ustvarjalnost, literarna ustvarjalnost, gledališka ustvarjalnost, likovna ustvarjalnost, filmska ustvarjalnost, ranljive ciljne skupine.

Uvod

Letošnje leto 2009 je razglašeno za evropsko leto ustvarjalnosti in iniciativnosti. Kot nalašč za ponovni razmislek o družbenem odnosu do ustvarjalnosti, ki podira temelje povprečnosti in ustaljenosti. Čeprav moderne družbe deklarativno podpirajo nova razmišljanja, ideje in prijeme, imajo kreativni ljudje pri svojem delu več ovir kot prednosti. Predvsem mladi ljudje se srečujejo z razvojem svoje samopodobe z vidika realnih sposobnosti, objektivnih dosežkov v skupini in položaja nadarjenih v skupini. V luči socialno ekonomskega in kulturnega okolja je mladostnik kreativec pod drobnogledom šole, učitelja, zunanjega strokovnjaka, staršev in sebe samega. V tem kontekstu težko pričakujemo usklajeni odnos med vsemi akterji, ki bi sinergično podpirali razvoj njegove ustvarjalnosti.

Vloga učiteljev in mentorjev, ki s strokovnega vidika lahko objektivno ocenijo mladostnikovo nadarjenost, je ena najbolj pomembnih v fazi odkrivanja vsestranskega ali posameznega talenta. Na večjo oviro naletimo, ker učitelji niso vedno najbolj

educirani in motivirani, da bi prevzeli skrb in odgovornost za razvoj določenega talenta mladega človeka. S tem pristopom mladostnik postopoma prevzema vse večji del odgovornosti za proces pridobivanja znanja in osebnega razvoja ter se usposablja za vseživljenjsko učenje.

Bucik (2006, 5-11) ugotavlja, da moramo pri delu s talentiranimi posamezniki računati z nekaterimi pomembnimi dejstvi. Najprej, nadarjenosti ni mogoče enačiti z inteligentnostjo, kakor tudi ne z ustvarjalnostjo. Prav tako je potrebno ločiti med splošno nadarjenostjo in specifičnimi nadarjenostmi. Tudi ni dovolj le odkritje določene specifične ali splošne nadarjenosti. Prepoznavanje talenta se mora nadaljevati z natančnim ter pazljivim spremljanjem potencialov. To pa omogoča tudi načrtno delo z nadarjenimi, kar se lahko odrazi z optimalnim razvojem talenta, do katerega brez ustreznega sistematičnega dela ne bi prišlo. Pomembno je tudi, da se z odkrivanjem nadarjenih prične čim bolj zgodaj, pri čemer se je potrebno zavedati prednosti in težav zgodnjega odkrivanja nadarjenih. Nadarjeni namreč dojemajo in se učijo hitreje in na kvalitativno drugačne načine.

Ferbežar (2002, 85-92) poudarja holistični pristop k nadarjenosti, ki se nanaša na razvijanje inteligentnosti, spodbujanje emocionalne zrelosti in zagotavljanje socialne interakcije. Tukaj ne združujemo samo različnih vidikov, ampak tudi povezujemo nasprotja, kar je pomembna značilnost razmišljanja pri nadarjenosti.

V nadaljevanju bodo predstavljeni projekti Zavoda za izobraževanje in kulturo Črnomelj (ZIK), ki prispevajo ko razvoju ustvarjalnosti na glasbenem, literarnem, gledališkem, likovnem in filmskem področju. Ti so namenjeni spodbujanju ustvarjalnosti mladih. Na področju izobraževanja odraslih bodo predstavljeni načini spodbujanja ustvarjalnosti vseh starostnih obdobj s poudarkom na marginalnih ciljnih skupinah.

Glasbena ustvarjalnost mladih

Pred tridesetimi leti se je v Črnomlju prvič izvedel Glas mladih z namenom spodbujanja glasbene ustvarjalnosti mladih. Osnovno poslanstvo prireditve je, da omogoči enakopraven dostop na glasbeni oder vsem mladim talentom, ne glede na njihovo socialno ozadje. Tako je Glas mladih vsa leta združeval začetnike, ki so imeli pogum in talent, da so se javno predstavili. Med njimi so nekateri danes uveljavljeni glasbeniki. Organizator ohranja osnovno poslanstvo prireditve, ki enakopravno spodbuja tako mlade poustvarjalce kot izvirne avtorje, da se izražajo na njim svojstven način. Dve kategoriji omogočata izbiro udeležencem med interpretacijo že uveljavljenih skladb in ustvarjanjem novih del, obojim pa odstirata možnosti za nadaljnji umetniški razvoj.

V letu 2008 so se mladim glasbenikom od 15. do 30. leta starosti prvič pridružili tudi osnovnošolci na svoji samostojni prireditvi, ravno tako z namenom, da se še naprej spodbuja vsestranska ustvarjalnost mladih, še posebej na glasbenem in ple-

snem področju. Doseganju ambicioznih načrtov in ciljev bodo vsekakor prispevale glasbene delavnice za mlade, ki jih bo ZIK pričel izvajati v sodelovanju z Glasbeno mladino Slovenije.

Glas mladih je po tridesetih letih dosegel ugled, kar mu daje dodatno odgovornost za nenehno rast, razvoj in skrb za izboljšanje kakovosti. Graditi mora na preteklih dobrih izkušnjah in si pridobivati nove ideje in sodelavce. Odmeval bo še naprej preko meja naše države, kar je v kontekstu medkulturnega dialoga še kako pomembno sporočilo.

Literarna ustvarjalnost mladih

Na začetku devetdesetih let je Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj pričel s projektom Srečanje recitatorjev osnovnih in malih šol Bele krajine, s katerim je želel spodbujati govorno ustvarjalnost mladih in njihove veščine javnega nastopanja. Sčasoma je prireditelj prerasla svoje ime, saj so mladi pričeli pisati svoje pesmi, zgodbe in pravljice. Preizkusili so se tudi v dramatizacijah in lutkovnih uprizoritvah. Ugotovili smo, da je dragoceno ukvarjanje s slovensko besedo v rani mladosti, ko otrokom res lahko vzbudimo veselje in ljubezen do pisane in govorjene besede.

Velika pridobitev za ZIK-ov projekt je bila povezava s sorodno prireditvijo na Hrvaškem, Goranovim proljećem, s katero uspešno sodeluje od leta 2001. Gre za ugledno manifestacijo, ki ima 45 letno tradicijo, in združuje mlade pesnike z že znanimi in uveljavljenimi ustvarjalci. Goranovo proljeće je predstavljalo vir znanja, prenašanja izkušenj in informacij ter osnovo za razvoj lastne poti in usmeritve.

Župančičevo srečanje mladih pesnikov in recitatorjev je v letu 2002 še zadnjič povabilo k sodelovanju male šolarje. Osnovno vodilo projekta se sicer ni spremenilo, se je pa dal večji poudarek lastni ustvarjalnosti mladih in širitvi na celo Slovenijo. V letu 2003 se je ZIK-ov projekt preimenoval v Župančičeva frulica, z novo celostno podobo, kar je prineslo tudi nekaj vsebinskih izboljšav. K sodelovanju so bili pritegnjeni avtorji, pesniki in pisatelji, katerih dela so mladi prebirali, o njih razmišljali in jih na svoj način prezentirali. S tem je projekt prispeval k razvoju bralne kulture v Sloveniji in aktivnemu odnosu do prebranega.

Župančičevo frulico vsa leta spremljajo prizadevanja organizatorja, da v projekt aktivno vključuje ob mladih pesnikih in recitatorjih tudi njihove mentorje, šole, iz katerih prihajajo in strokovnjake znanstvenike, ki sodelujejo kot člani strokovne komisije. Sodelovanje in zmaga na Župančičevi frulici pomeni strokovno priznanje predvsem mlademu pesniku ali recitatorju, zagotovo pa tudi mentorju, ki strokovno vodi mlado osebo na njeni poti ustvarjanja in osebne izražanja.

Ugled, uspešnost in odmevnost projekta je opogumila organizatorja, ZIK Črnomelj, da je v letu 2008 prvič povabil k sodelovanju tudi srednješolce. Prijave kažejo, da bivši zmagovalci Župančičeve frulice, ki so danes dijaki, še naprej zavzeto pišejo pesmi in prozo. Po oceni strokovne žirije gre za nadarjene in obetavne mlade ustvarjalce.

Gledališka ustvarjalnost

Rojstvo Gledališke skupine ZIK Črnomelj je bilo sad dolgoletnih prizadevanj organizacije, da se spodbudi lastno gledališko ustvarjalnost v kraju, in zmanjša poudarek na gostovanjih gledaliških predstav iz večjih centrov. Domača gledališka skupina je prvo dekada svojega ustvarjalnega zagona pričela s predstavo Črnomaljska kronika, in napovedala, da bo prispevala h kulturnemu utripu in razvoju okolja. Gledališčniki izbirajo zabavne in razvedrilne vsebine, prav tako družbeno angažirane teme, ki se dotaknejo aktualnih družbenih problemov in diskurzov. Gledališka dejavnost je tako del družbenega bistva, ki opredeljuje duhovni obstoj kraja.

Konkretni pozitivni učinki obstoja gledališke skupine se lahko merijo s kvalitativnimi in kvantitativnimi kazalniki. Imela je vpliv na razvoj spoštljivega odnosa do kulturne identitete in narodne zavesti, v smislu ohranjanja domače besede, vrednot in običajev, ki tvorijo elemente kulture slehernega naroda. Količinski kazalniki pričajo o večjem obisku na kulturnih prireditvah, o večjem številu dogodkov in večjem številu raznovrstnih organizacij, ki ponujajo različne vsebine. Gledališčniki gostujejo s svojimi predstavami doma in v tujini in prispevajo k promociji Črnomlja in Bele krajine.

Likovna ustvarjalnost mladih

Mednarodna kiparska kolonija mladih Črnomelj je projekt, ki spodbuja ustvarjalnost mladih med 12-im in 15-im letom starosti na kiparskem področju. Osnovni koncept kolonije je ustvarjalno druženje in spoznavanje mladih likovnikov širšega geografskega področja z namenom pridobivanja kakovostnih likovnih izkušenj.

K sodelovanju so povabljene vse slovenske osnovne in zamejske šole ter nekatere šole iz bližnjih držav. Strokovno komisijo za izbor udeležencev in najboljšega mladega ustvarjalca sestavljajo uveljavljeni strokovnjaki. Mentorji v delavnicah so domači in vabljeni tuji učitelji oziroma mentorji, ki s svojim znanjem in izkušnjami motivirajo mlade, da udeležajo svojo nadarjenost v ustvarjalnem procesu nastajanja kiparskega dela. Tematsko se navezujejo na evropsko leto, ki je vsakokrat razglašeno za obeleževanje drugega prioriteta področja.

Strokovna komisija ob pomoči mentorjev posameznih delavnic oceni končne izdelke in izbere najboljše v posameznih delavnicah. Skupni zmagovalec Mednarodne kolonije mladih se udeleži Mednarodne kolonije mladih v Ernestinovem na Hrvaškem, ki je največja v tem delu Evrope. Hrvaška kolonija je bila inspiracija, da se je njena ideja razširila v Evropsko unijo. Izdelki, ki jih ustvarijo mladi umetniki ob pomoči svojih mentorjev, se predstavijo na več razstavah in potem donirajo oziroma prodajo v dobrodelne namene. Pomembno sporočilo mladim ljudem je, da lahko tudi sami s svojo ustvarjalnostjo prispevajo k dobrodelnosti, po drugi strani pa sporočajo odraslim, da se razvijajo v odgovorne člane družbe.

Pomembno je poudariti, da kreativnost mladih ne pozna bolj ali manj ustvarjalnega starostnega obdobja. Smiselno je razmišljati o novih oblikah sistematičnega in načrtnega vključevanja otrok v kakovostne projekte, ki bi talentiranega otroka razpoznali v njegovih najbolj nežnih letih in mu pomagali, da svojo nadarjenost razvija. Avtorja Zupančič in Duh (2003, 550-555) razpravljata o likovni nadarjenosti pri otrocih v predšolskem obdobju. Ker je likovno izražanje v predšolskem obdobju razvojno pogojeno in je nujno pomagalo pri otrokovem spoznavanju prostorskih zakonitosti sveta, v katerega vstopa, ker je torej primarno v vlogi orodja spoznavnega razvoja, govorijo likovni pedagogi raje o ustvarjalnih potencialih, kot o specifični likovni nadarjenosti.

Filmska ustvarjalnost mladih

Po besedah znanega slovenskega filmskega režiserja Janeza Lapajneteta imamo na Slovenskem tradicionalno težavo s filmsko vzgojo na vseh stopnjah izobraževanja, kar se kaže pri splošni filmski nerazgledanosti učencev, dijakov, študentov in mladih intelektualcev. To dejstvo ga čudi, ker je prav film med vsemi umetnostmi najbolj zaznamoval 20. stoletje in s svojim bogatim izrazoslovjem predstavlja temelje za vse avdio-vizualne medije ob začetku 21. stoletja. Film je krona gibljivih zvočnih podob, ki do danes ni bila presežena z nobenim novim medijem.

Filmski tabor Kolpa je projekt, ki je zasnovan v obliki delavnic, kjer se mladi pod mentorstvom izkušenih strokovnjakov seznanjajo z igranim, dokumentarnim in animiranim filmom. Rezultat njihovega dela so krajši filmi, pri katerih sodelujejo od začetka do konca in v vseh vlogah: od izdelave scenarija do snemanja, montaže in obdelave. Ob koncu filmskega tabora se organizira javno predvajanje, kjer mladi ustvarjalci dobijo povratno informacijo za svoje delo, ga zagovarjajo in prevzamejo odgovornost za njegovo sporočilo.

Ranljive ciljne skupine v soju ustvarjalnosti

Projekti, ki smo jih predstavili, sodijo na kulturno področje, čeprav se njihove vsebine močno prepletajo z izobraževalnimi vsebinami. Delo z mladimi terja najboljše učitelje, ki znajo razpoznati njihove talente in jih razvijati v ustvarjalni naboj.

Bolj obsežno področje dela na Zavodu za izobraževanje in kulturo Črnomelj je izobraževanje odraslih s posebnim poudarkom na ranljivih ciljnih skupinah. Gre za predstavnike romske skupnosti v Beli krajini, odrasle s posebnimi potrebami, starejše odrasle, kmečke ženske, brezposelne in migrante.

V okviru različnih nacionalnih in mednarodnih projektov je najbolj uspešna metoda dela ustvarjalne delavnice, ki motivirajo udeležence k aktivnemu lastnemu udejstvovanju in ustvarjalnemu pristopu reševanja svojega položaja. Žagar (2006,

291) v raziskavi o usposabljanju romskih koordinatorjev ugotavlja, da je bilo pri motivaciji udeležencev nekaj težav, kar so mentorji v programu reševali z vpeljevanjem računalniških in drugih vsebin, ki so bile bolj dinamične in zanimive, udeleženci pa bolj ustvarjalni.

Zaključek

Namen prispevka je bil predstaviti študij primera v kontekstu spodbujanja ustvarjalnosti pri nadarjenih mladostnikih. Izpostavljena je bila pomembna vloga organizacije, Zavoda za izobraževanje in kulturo Črnomelj, ki na podlagi strokovnega pristopa utrjuje potrebo po razvoju različnih poti do skupnega cilja. V tem kontekstu gre izpostaviti stalnost, kontinuiteto in fleksibilnost ponudbe, saj gre za dinamično dobo, ki mora dopuščati svobodo spremembam.

Ustvarjalnost, kot udeležena stopnja nadarjenosti, je sestavina koncepta vseživljenjskega učenja, ki mora poudarjeno participirati v procesu organiziranja posameznega projekta. Koordinacija in sodelovanje s partnerji, najboljša izbira udeležencev in učiteljev, smotrna promocija in finančno vodenje terja veliko ustvarjalnosti v fazi priprave, izvedbe in evalvacije projekta. V tem kontekstu lahko tudi ugotovimo, da je ustvarjalnost dobrina, ki jo lahko poiščemo, najdemo in razvijamo, če le imamo spodbudno okolje za naše početje.

Literatura in viri

- Armstrong, T. (1999): Prebudite genija v svojem otroku: spodbujanje radovednosti, ustvarjalnosti in učnih sposobnosti, Tržič, Učila.
- Bucik, V. (2006): Nadarjeni posamezniki: odkrivanje, spremljanje in razvijanje potencialov, Dobri zgledi, Strokovni posvet Zveze društev za kadrovske dejavnosti Slovenije, Portorož, Slovenija 22. in 23. marec.
- Einon, D. (2002): Ustvarjalen otrok, prepoznajte in spodbudite naravno nadarjenost vašega otroka, Učila Internacional, Tržič.
- Ferbežer, I. (2002): Holistični pristop k nadarjenosti, *Anthropos*, letnik 34, številka 1-3.
- Ferbežer, I. (2002): Novi trendi v raziskovanju samopodobe nadarjenih otrok, *Pedagoška obzorja – Didactica Slovenica*, številka 3-4, letnik 17.
- Gross, Miraca U. M. (2004): *Exceptionally gifted children*, London, New York: RoutledgeFalmer.
- Jukić, S. (2002): Z nadarjenimi učenci morajo delati nadarjeni učitelji, *Pedagoška obzorja – Didactica Slovenica*, številka 3-4, letnik 17.

- Jurečič, M. (2002): Glasbeno nadarjeni učenci v prvih treh razredih osnovne šole, Pedagoška obzorja – Didactica Slovenica, šte. 3-4, letnik 17.
- Jurman, B. (2004): Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost, Center za psihodiagnostična sredstva, Ljubljana.
- Lane, M. (2003): Zakaj tako pogosto spregledamo nadarjenost, Manager, šte. 4.
- Makarovič, J. (2002): Nadarejnost v psihološkem in družbenem kontekstu, Pedagoška obzorja, letnik 17, šte. 2.
- Pavšič, M. – Salobir, M. – Jeraj, M. & Kobal Grum, Darja. (2005): Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost: zbornik razprav, Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije, Velenje: Gorenje.
- Valenčič Zuljan, M. (2002): Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci, Pedagoška obzorja – Didactica Slovenica, šte. 3-4, letnik 17.
- Zupančič, T. & Duh, Matjaž (2003): Vidik likovne nadarjenosti skozi analizo otroškega likovnega dela v Nadarjeni - izkoriščen ali prezrt potencial, organizirala Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Visokošolsko središče Novo mesto, Novo mesto, Slovensko združenje za nadarjene.
- Žagar Nada (2006): Program usposabljanja romskih koordinatorjev. Zbornik Poklicno informiranje in svetovanje za Rome – PISR. Črnomelj: Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj.**

ENCOURAGING CREATIVITY OF GIFTED ADOLESCENTS (CASE STUDY)

Summary:

Institute of Education and Culture Črnomelj (ZIK) is principally engaged in adult education with an emphasis on the vulnerable target groups (marginal groups). In the field of culture five projects have been developed in order to encourage creativity of young people. They are: music (Glas mladih - The Voice of the Youth), literary (Župančičeva frulica), art (International Sculpture Colony of the Youth) and film (Film camp Kolpa). To encourage theatrical creativity Theatrical Group was founded ten years ago. ZIK Črnomelj is an organization which understands its mission in terms of developing their own creativity, which contributes to the spiritual and material progress of the community. Looking for and identifying gifted children and adolescents is achieved in the partnership with schools, because talent is only a precondition for the promotion of creativity. Therefore it is important to place ZIK's projects in the concept of lifelong learning with the active participation of local experts.

Keywords: musical creativity, literary creativity, theatrical creativity, art creativity, cinema creativity, vulnerable target groups (marginal groups, deprived groups).